



Tesis de Maestría  
en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Orientación: Biología

# La reflexión sobre la práctica en la formación del Profesorado de Nivel Primario

Autora: Lic. Prof. María Inés Rodríguez Vida

Directora: Dra. Elsa Noemí Meinardi

**Facultad de Ingeniería**  
**Universidad Nacional del Comahue**

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a muchas personas e instituciones que tuvieron que ver con mi recorrido a través de diversas instancias personales y profesionales y colaboraron, de alguna u otra manera, en hacer posible esta tesis.

Gracias a Elsa Meinardi por dirigirme en esta tesis, por enseñarme muchas cosas y fundamentalmente, por “presentarme” a la didáctica de las ciencias e iniciarme en este camino, cuando me invitó, allá lejos y hace tiempo, a formar parte de su grupo de trabajo e investigación. ¡Gracias por ser mi mentora!

Gracias a la Didáctica, que me atrapó sin que yo me diera cuenta y me hizo cambiar el rumbo de mi vida laboral hacia la formación docente, y fui feliz.

Gracias a la Universidad Nacional del Comahue y a la Universidad de Buenos Aires, ámbitos de excelencia a los cuales me enorgullece pertenecer.

A mis colegas y compañeros del Grupo de Didáctica de la Biología, de quienes aprendí y sigo aprendiendo: Elsa, Leonardo, Gastón, Mariví, Cecilia, Betina y Jhon, algunos de los cuales fueron mis alumnos/as y ¡me enorgullece tanto verlos convertidos en Doctores o en camino de serlo!

Gracias a Agustín y Alejandro, profesores y también colegas del CEFIEC. Y un recuerdo muy especial y cariñoso para Leonor Bonan.

Gracias a mis colegas y amigos docentes de los diferentes lugares que transité, por compartir tantos momentos de intercambio, discusión, reflexión, convicciones, luchas y mucho compañerismo; gracias por la cofradía docente que formamos y que extraño.

A los y las alumnas del Profesorado del Normal 1 y del Normal 2 quienes colaboraron en la parte del trabajo de campo de esta tesis.

A Clara, Rocío, Anabella y Caterina por brindarme tan generosamente su ayuda, su tiempo y fundamentalmente su calidad humana, respondiendo con tan buena voluntad y predisposición mis extensas preguntas. ¡Gracias por la confianza!

Una mención especial para Clarita, por ofrecerse tan gentilmente a ayudarme con las entrevistas.

Gracias a la querida Sandra por brindarme su tiempo y su experticia para la entrevista piloto.

Gracias especiales a Gastón por compartir sus conocimientos sobre metacognición y ayudarme en el análisis de las respuestas.

A mis amigos y amigas que preguntaron tantas veces cómo iba con la tesis, me desearon suerte y me dieron ánimos.

A todos mis alumnos y alumnas del Profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de los Institutos de Formación Docente, de quienes aprendí mucho, de sus preguntas, sus

dudas, sus inquietudes y planteos siempre desafiantes, que ayudaron a formarme durante todos estos años. Gracias porque aprendí no solo sobre ellos sino también sobre mí misma. Gracias por su paciencia, su confianza, su respeto y su cariño, que afortunadamente siguen expresándose mediante sus mensajes y mails.

A mi familia de origen, a mis padres que me dieron la posibilidad de estudiar, y a la escuela pública y gratuita que me dejó concretarla, desde el “Jardín de infantes” hasta la Universidad. Porque la educación tiene que ser pública, gratuita, accesible y de calidad para todos y todas, sin discusión.

A la familia que formé y adoro, a Víctor y Sebastián por amarme y estar siempre.

A Sebastián por asistirme en las cuestiones tecnológicas que a mí me complican la vida. Y porque protesta, pero igual me ayuda.

Y fundamentalmente un enorme gracias a Víctor quien desde hace más de cuarenta años me apoya en todo lo que se me ocurre emprender, me escucha, me ayuda, me cuida, me soporta y me acompaña con su amor incondicional sin cuyo sostén y paciencia no hubiera sido posible concretar esta tesis.

Gracias a todos y a todas por ser y estar.

## ÍNDICE GENERAL

<b>PORTADA</b>	<b>1</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>2</b>
<b>INDICE GENERAL</b>	<b>4</b>
<b>INSTANCIAS DE COMUNICACIÓN Y RESULTADOS PARCIALES</b>	<b>8</b>
<b>ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS</b>	<b>9</b>
<b>FIGURAS Y TABLAS</b>	<b>11</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>12</b>
<b><u>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN</u></b>	<b>15</b>
<b>1.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO</b>	<b>19</b>
<b><u>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES</u></b>	<b>21</b>
<b>2.1. LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1. El Diseño Curricular de da formación docente en CABA</b>	<b>21</b>
<b>2.2. LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1. La reflexión en y sobre las prácticas en el desarrollo profesional docente</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2. Fases o tipos de reflexión sobre la práctica</b>	<b>37</b>
<b>2.2.3. La práctica reflexiva</b>	<b>41</b>
<b>2.2.4. Niveles de reflexión</b>	<b>49</b>
<b>2.2.5. Modelos para estimular la reflexión docente</b>	<b>59</b>
<b>2.2.6. Recursos didácticos para estimular la reflexión</b>	<b>70</b>
<b>2.3. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO (CPP)</b>	<b>79</b>
<b>2.3.1. Las categorías del Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>80</b>
<b>2.3.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC)</b>	<b>85</b>
<b>2.4. METACOGNICIÓN Y REFLEXIÓN</b>	<b>92</b>
<b>2.4.1. Dimensiones de la metacognición</b>	<b>95</b>
<b>2.4.1.1. Metacognición social</b>	<b>99</b>
<b><u>CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO</u></b>	<b>101</b>
<b>3.1. TIPO DE DISEÑO</b>	<b>101</b>
<b>3.1.1. La investigación cualitativa en educación</b>	<b>101</b>

<b>3.1.2. La metodología de la Investigación-Acción</b>	<b>102</b>
<b>3.1.2.1. Características de la Investigación-Acción</b>	<b>103</b>
<b>3.1.3. El trabajo como un proyecto de Investigación-Acción</b>	<b>105</b>
<b>3.2. PRESUPUESTOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b>108</b>
<b>3.2.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</b>	<b>108</b>
<b>3.2.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO</b>	<b>109</b>
<b>3.2.3. LA METACOGNICIÓN</b>	<b>110</b>
<b>3.3. Población y muestra</b>	<b>112</b>
<b>3.3.1. ETAPA 1. Estudiantes del Profesorado de Educación Primaria</b>	<b>112</b>
<b>3.3.2. ETAPA 2: Docentes noveles</b>	<b>112</b>
<b>3.4. INSTRUMENTOS. CRITERIOS DE VALIDEZ Y DE CONFIABILIDAD</b>	<b>113</b>
<b>3.4.1. ETAPA 1. Instrumento de indagación. Estudiantes de Profesorado</b>	<b>113</b>
<b>3.4.2. ETAPA 2. Instrumento de indagación. Docentes noveles</b>	<b>114</b>
<b>3.5. PROCEDIMIENTO</b>	<b>116</b>
<b>3.5.1. ETAPA 1</b>	<b>116</b>
<b>3.5.2. ETAPA 2</b>	<b>116</b>
<b><u>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</u></b>	<b>118</b>
<b>4.1. ETAPA 1</b>	<b>118</b>
<b>4.1.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</b>	<b>118</b>
<b>4.1.1.1. A. Análisis con la escala de Larrivee (2008)</b>	<b>118</b>
<b>4.1.1.1. B. Análisis con la escala de Moon (2007)</b>	<b>123</b>
<b>4.1.1.1. C. Análisis con ambas escalas</b>	<b>128</b>
<b>4.1.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO</b>	<b>131</b>
<b>4.1.2.1. Análisis de los componentes del CDC</b>	<b>131</b>
<b>4.1.3. LA METACOGNICIÓN</b>	<b>140</b>
<b>4.1.3.1. Análisis de las dimensiones de MC</b>	<b>140</b>
<b>4.2. ETAPA 2</b>	<b>147</b>
<b>4.2.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</b>	<b>147</b>
<b>4.2.1.1. A. Análisis con la escala de Larrivee (2008)</b>	<b>147</b>

4.2.1.1. B. Análisis con la escala de Moon (2007)	161
4.2.1.1. C. Análisis con ambas escalas	175
4.2.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	183
4.2.2.1. Análisis de los componentes del CDC	183
4.2.3. LA METACOGNICIÓN	194
4.2.3.1. Análisis de las dimensiones de MC	194
<b><u>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u></b>	<b>214</b>
5.1. OBJETIVO 1	214
5.2. OBJETIVO 2	218
5.2.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS	219
5.2.1.1. ETAPA 1	219
5.2.1.2. ETAPA 2	221
5.2.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO	224
5.2.2.1. ETAPA 1	224
5.2.2.2. ETAPA 2	224
5.2.3. LA METACOGNICIÓN	227
5.2.3.1. ETAPA 1	227
5.2.3.2. ETAPA 2	228
5.3. OBJETIVO 3	230
5.3.1. ETAPA 1	230
5.3.2. ETAPA 2	231
5.4. CONCLUSIONES GENERALES	233
<b><u>CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES</u></b>	<b>235</b>
<b><u>CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>237</b>
<b><u>ANEXOS Índice</u></b>	<b>248</b>
ETAPA 1	249
A) REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	250
- Tabla con datos ENS Nº 1	250
- Tabla con datos ENS Nº 2	278

<b>B) CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO</b>	<b>293</b>
- Tabla con datos ENS Nº 1	293
- Tabla con datos ENS Nº 2	319
<b>C) METACOGNICIÓN</b>	<b>333</b>
- Tabla con datos ENS Nº 1	333
- Tabla con datos ENS Nº 2	358
<b>ETAPA 2</b>	<b>372</b>
<b>A) LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA</b>	
- Entrevista 1.	373
- Entrevista 2.	386
- Entrevista 3.	411
- Entrevista 4.	426
<b>B) EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO</b>	
- Entrevista 1.	452
- Entrevista 2.	465
- Entrevista 3.	490
- Entrevista 4.	505
<b>C) LA METACOGNICIÓN</b>	
- Entrevista 1.	531
- Entrevista 2.	544
- Entrevista 3.	569
- Entrevista 4.	584

## INSTANCIAS DE COMUNICACIÓN Y RESULTADOS PARCIALES DE LA TESIS

### 2021

- Rodríguez Vida, M.I. y Meinardi, E. (2021). La construcción de la reflexión sobre la práctica en la formación del profesorado de nivel primario. Revista de Educación en Biología 3, Núm. Extraordinario: 483-485. ISSN 0329-5192. Disponible en:  
<http://www.congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/505/576>

### 2023

- Rodríguez Vida, I. y Meinardi, E. (2023). La reflexión sobre la práctica en la formación del profesorado de nivel primario. Bio-grafía. ISSN 2619-3531  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/18432>



## ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS

### FORMACIÓN DOCENTE:

ISFD	Instituto Superior de Formación Docente
ENS	Escuela Normal Superior
PEP	Profesorado en Educación Primaria
DC	Diseño Curricular
CFG	Campo de la Formación General
CFE	Campo de la Formación Específica
CFPD	Campo de la Formación de las Prácticas Docentes
TDP	Taller de Diseño de Proyectos

### REFLEXIÓN:

Escala de Moon:	Niveles
MED	Moon- Escritura Descriptiva
MEDR	Moon- Escritura Descriptiva con alguna Reflexión
MER1	Moon- Escritura Reflexiva 1
MER2	Moon- Escritura Reflexiva 2

#### Escala de Larrivee

LPR	Larrivee- Pre-reflexión
LRS	Larrivee- Reflexión Superficial
LRP	Larrivee- Reflexión Pedagógica
LRC	Larrivee- Reflexión Crítica

### CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO: CPP

CDC	CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO
Componentes del CDC:	
OEC	Orientaciones para la enseñanza de las Ciencias

<b>CE</b>	<b>Conocimiento de la comprensión de los estudiantes</b>
<b>CI</b>	<b>Conocimiento de las estrategias de instrucción</b>
<b>CC</b>	<b>Conocimiento del Currículo</b>
<b>CEV</b>	<b>Conocimiento de la Evaluación</b>
<b>EF</b>	<b>Eficacia del Profesor</b>

### **METACOGNICIÓN:**

#### **Dimensiones:**

<b>CM</b>	<b>Conocimiento Metacognitivo</b>
<b>CD</b>	<b>Conocimiento Declarativo</b>
<b>CP</b>	<b>Conocimiento Procedimental</b>
<b>CC</b>	<b>Conocimiento Condicional</b>

#### **Dimensiones:**

<b>RM</b>	<b>Regulación metacognitiva</b>
<b>RP</b>	<b>Regulación Planeación</b>
<b>RE</b>	<b>Regulación Evaluación</b>
<b>MS</b>	<b>Metacognición Social</b>

### **METODOLOGÍA:**

<b>I-A</b>	<b>Investigación-Acción</b>
------------	-----------------------------

<b>ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS</b>	<b>Página</b>
<b>Figura 1. Fases de Reflexión</b>	<b>39</b>
<b>Figura 2. Reflexión y Práctica Reflexiva</b>	<b>46</b>
<b>Fig. 3. Implicaciones de la Competencia Reflexiva</b>	<b>48</b>
<b>Figura 4. Ciclo de Kolb</b>	<b>62</b>
<b>Figura 5. Modelo ALACT.</b>	<b>63</b>
<b>Figura 6. Modelo Cebolla</b>	<b>65</b>
<b>Figura 7. Modelo ATOM</b>	<b>67</b>
<b>Figura 8. Método R4.</b>	<b>69</b>
<b>Figura 9. Método R5. Estructura y Fases</b>	<b>70</b>
<b>Figura 10. Ciclo Reflexivo de Aprendizaje Docente</b>	<b>76</b>
<b>Figura 11. Ciclo de Acción y Razonamiento Pedagógico</b>	<b>84</b>
<b>Figura 12. Modelo Hexagonal del CDC</b>	<b>89</b>
<b>Figura 13. Nuevo Modelo Hexagonal del CDC.</b>	<b>90</b>
<b>Figura 14. Momentos de la Práctica Reflexiva</b>	<b>94</b>

## RESUMEN

Esta tesis de maestría se llevó a cabo con el objetivo de caracterizar y promover en estudiantes de profesorado y en docentes noveles de nivel primario, procesos reflexivos orientados a revisar sus propias prácticas.

Existe consenso acerca de la necesidad de que los procesos reflexivos sean una práctica habitual del profesorado, y la importancia de promoverlos desde la formación inicial. Por otra parte, la reflexión sobre la práctica es esencial en la articulación de los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido, una de las dimensiones del Conocimiento Profesional del Profesorado. Al mismo tiempo, numerosas investigaciones destacan la importancia de la reflexión metacognitiva en la labor docente, que implica analizar conscientemente las acciones y procesos mentales vinculados con la enseñanza.

El trabajo se sitúa en la perspectiva metodológica cualitativa de la Investigación-Acción y se desarrolló en dos etapas: en la primera se utilizó un cuestionario para indagar las reflexiones de las y los futuros docentes sobre sus propias prácticas, enmarcadas en los Talleres de Residencia del profesorado de nivel primario, y en la segunda etapa se realizó una entrevista personalizada a docentes noveles para conocer con mayor profundidad las cualidades y particularidades de sus prácticas.

Las respuestas obtenidas en ambas instancias se analizaron y categorizaron con cada uno de los marcos teóricos involucrados: la reflexión sobre las prácticas, el conocimiento didáctico del contenido y la metacognición.

Los resultados muestran que los futuros docentes realizan sobre todo reflexiones de carácter técnico, aunque se reconocen algunas reflexiones más profundas. En las docentes noveles se identifican mayoritariamente respuestas asociadas a niveles más profundos de reflexión, que abarcan cuestiones políticas, éticas y de equidad social.

Por otra parte, la identificación de todos los componentes del conocimiento didáctico del contenido en ambos grupos respalda la conexión entre este conocimiento y la reflexión sobre la práctica, como sugieren diversos autores. A su vez, las dimensiones metacognitivas observadas en ambas etapas de la investigación refuerzan la relación entre la reflexión sobre la práctica y la metacognición.

Consideramos que el análisis mediante la combinación de tres marcos teóricos distintos ha permitido una comprensión más profunda de los resultados obtenidos, poniendo de manifiesto su interrelación.

Finalmente, estimamos que los resultados de nuestra investigación refuerzan la importancia de contar con instancias que propicien el desarrollo de habilidades reflexivas en la formación docente inicial y proporcionen apoyo y orientación a las y los docentes noveles durante su inserción laboral para fomentar la construcción del saber profesional docente.

**Palabras clave:** formación docente, nivel primario, reflexión en y sobre la práctica, conocimiento didáctico del contenido, metacognición.

## **ABSTRACT**

This master's thesis was carried out with the objective of characterizing and promoting in student teachers and in novice teachers at the primary level, reflective processes aimed at reviewing their own practices.

There is consensus about the need for reflective processes to be a regular practice for teachers, and the importance of promoting them from initial training. On the other hand, reflection on practice is essential in the articulation of the components of Didactic Knowledge of Content, one of the dimensions of Professional Knowledge of Teachers. At the same time, numerous investigations highlight the importance of metacognitive reflection in teaching, which involves consciously analyzing the actions and mental processes associated with teaching.

The work is situated in the methodological perspective of Action-Research and was developed in two stages: in the first, a questionnaire was used to investigate the reflections of future teachers on their own practices, framed in the Residency Workshops for teachers, and in the second stage, a personalized interview was carried out with new teachers to learn more about the qualities and particularities of their practices.

The answers obtained in both instances were analyzed and categorized with each of the theoretical frameworks involved: reflection on practices, didactic content knowledge, and metacognition.

The results show that future teachers make reflections of a technical nature above all, although some deeper reflections are identified. In new teachers, responses associated with deeper levels of reflection are mostly identified, covering political, ethical and equity issues.

On the other hand, the identification of all the dimensions of didactic content knowledge in both groups supports the connection between this knowledge and reflection on practice, as suggested by various authors. In turn, the metacognitive dimensions observed in both stages of the research reinforce the relationship between reflection on practice and metacognition.

We believe that the analysis through the combination of three different theoretical frameworks has allowed a deeper understanding of the results obtained, revealing their interrelationship.

Finally, we believe that the results of our research reinforce the importance of having instances that foster the development of reflective skills in initial teacher training and provide support and guidance to new teachers during their job placement to foster the construction of professional teacher knowledge.

**Keywords:** teacher training, primary level, reflection in and on practice, didactic content knowledge, metacognition.

## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUCCIÓN:**

En las últimas décadas han ido cambiando las concepciones sobre el desarrollo profesional y la formación docente centradas en un profesorado reproductor, dando lugar a nuevas propuestas en las que aparece con fuerza el concepto de profesorado investigador involucrado en la reflexión en y sobre sus propias prácticas. Autores y autoras como Nocetti (2015), Perrenoud (2004), Meinardi (2007), entre otros, coinciden en señalar la importancia del desarrollo de competencias reflexivas en las y los docentes al asociarlo al desarrollo profesional y a una mayor disposición hacia el mejoramiento de su práctica.

Anijovich et al (2009) plantean que para que la reflexión sea un modo, una práctica habitual y no una moda, no puede ser esporádica: debe hacerse frecuente de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes. Domingo Roget (2021) acuerda al afirmar que, para propiciar la construcción de conocimiento profesional, es preciso que la reflexión sea un proceso sistemático sobre la propia práctica individual y/o colectiva, constituyéndose en una verdadera *práctica reflexiva*. En la misma línea Perrenoud (2004) sostiene que la práctica reflexiva del profesorado debe ser habitual para constituirse en un recurso de autoformación y evolución de sus competencias profesionales. El autor enfatiza la necesidad de preparar a las y los enseñantes desde la formación inicial para ejercer la capacidad de observación, análisis y reflexión sobre su práctica y ofrece diez razones que justifican incorporar la reflexión en la formación docente: “favorece la acumulación de saberes a partir de la experiencia, permite enfrentar la complejidad de la tarea docente, favorece el trabajo sobre uno mismo, aumenta la cooperación entre compañeros y la capacidad para la innovación”, entre otras.

Por otra parte, la reflexión sobre la práctica es reconocida actualmente como un proceso esencial para la construcción del conocimiento profesional del profesorado (CPP). Park y Oliver (2008) proponen que dicha reflexión, considerada un conocimiento en la acción, articula los componentes del conocimiento didáctico del contenido (CDC), una de las dimensiones del Conocimiento Profesional del Profesorado propuesta inicialmente por Shulman (2005); de ahí la importancia de promover en las y los estudiantes de profesorado

dicha reflexión desde las primeras experiencias de práctica en los institutos de enseñanza (Nocetti, 2015; Shulman, 2005; Bolívar, 2005).

En relación con la reflexión sobre la práctica en la formación del Profesorado de Nivel Primario, objeto de estudio en este trabajo, comentaremos aquí brevemente la organización de su estructura curricular:

La carrera tiene una duración de 3900 horas cátedra, distribuidas a lo largo de 4 años, y se organiza en torno a tres campos de conocimiento: el campo de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Formación en las Prácticas Docentes. Este último está integrado por distintas instancias orientadas a que las y los futuros docentes adquieran las capacidades necesarias para desempeñarse en las instituciones educativas. Las últimas instancias se reservan para la residencia docente, un período en el que las y los estudiantes asisten en forma sistemática a escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, en las cuales diseñan y ponen en práctica secuencias didácticas sobre temas específicos. Para llevar a cabo esta tarea, concurren a los Talleres de Residencia Docente, a cargo de las y los profesores del campo de la Práctica y también asisten a los Talleres de Diseño, correspondientes a las distintas áreas que se imparten en el nivel primario. (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Prácticas del Lenguaje). En los Talleres de Diseño las y los futuros docentes son acompañados por profesores de las disciplinas específicas, quienes realizan un asesoramiento organizado y sistematizado en el diseño y puesta en acción de las secuencias de enseñanza que se llevarán al aula.

En el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria, (AA.VV., 2009) se sugiere la articulación entre los Talleres de Residencia y de Diseño, mediante un trabajo colaborativo dirigido a la construcción de acuerdos en el seguimiento del proceso formativo de los y las estudiantes.

Con respecto a la reflexión sobre la práctica, se propone su promoción en el Taller de Residencia mediante la generación de espacios de intercambio entre estudiantes y docentes. En cuanto a los Talleres de Diseño, la reflexión que se sugiere es en relación con el proceso de diseño de las propuestas de enseñanza, y si bien no hay orientaciones explícitas acerca de la reflexión sobre las prácticas, puede interpretarse de la lectura del Diseño Curricular que se



habilita su promoción también en el Taller de Diseño mediante la propuesta de creación de espacios conjuntos de intercambio entre docentes y estudiantes.

En relación con la importancia de generar acuerdos entre las y los docentes a cargo de los talleres vinculados con la residencia docente, Perrenoud (2004) afirma que “la práctica reflexiva y la implicación crítica no pueden presentarse como simples piezas que encajan. Al contrario, se trata de hilos conductores del conjunto de la formación, de posturas que deberían adoptar, considerar y desarrollar el conjunto de los formadores y de las unidades de formación según modalidades múltiples”.

Teniendo en cuenta la relevancia del desarrollo de competencias reflexivas en el profesorado desde su formación inicial, y el consenso existente acerca de la importancia de que sea una práctica habitual en diversas instancias tanto de la formación inicial como continua (Schön, 1992, 1998; Moon, 2007; Mezirow, 1998; Perrenoud, 2001, 2004; Larrivee, 2008; Nocetti, 2015), consideramos pertinente para nuestro trabajo la inclusión de dispositivos orientados a la promoción de la reflexión en y sobre la práctica en los Talleres de Diseño, ya que, en ellos, dicha reflexión está vinculada a la enseñanza de contenidos específicos de las correspondientes áreas, organizados secuencialmente para una población y un contexto determinados. Tal como sostiene Perrenoud (2004) “no se reflexiona en el vacío ni con ejemplos irrelevantes”; la reflexión produce aprendizaje si se conceptualiza y se vincula con determinados conocimientos.

En función de lo presentado, se desprende el interés por investigar en el Taller de Diseño de Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Naturales los procesos que intervienen en la construcción de la reflexión docente sobre las prácticas de enseñanza, explorar qué significado atribuyen a esa reflexión las y los futuros docentes y, al mismo tiempo, cómo la relacionan con los componentes del conocimiento profesional del profesorado.

Además, y en acuerdo con lo señalado por Edelstein (2011) nos proponemos aportar herramientas conceptuales y metodológicas tendientes a consolidar la construcción de conocimiento sobre la reflexión en y sobre la práctica, en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Primaria.

Por otro lado, resulta pertinente establecer si dicha reflexión se sostiene y se profundiza durante la inserción profesional, para lo cual consideramos importante relevar la existencia de procesos reflexivos en docentes noveles en actividad, egresados de los institutos formadores en los que realizamos nuestra investigación.

Por todo lo expuesto, consideramos que el presente trabajo en el cual se propone a las y los estudiantes de profesorado una instancia de revisión y análisis de sus propias prácticas de manera más sistemática, contando con la contención, el seguimiento y asesoramiento de docentes tutores, además del acompañamiento de futuros colegas, puede constituir un aporte enriquecedor al valioso espacio de aprendizaje que es de por sí, la residencia docente. En este sentido, Nocetti de la Barra (2016) en su investigación sobre los facilitadores de la reflexión docente sostiene que el diálogo entre pares funciona como un “catalizador de nuevos desequilibrios de carácter instrumental o pedagógico que generan reflexión”. Con la ayuda de las y los compañeros de formación se identifican aspectos de la propia acción sobre los cuales no se tenía conciencia, y por lo tanto no eran objeto de reflexión, necesaria para producir aprendizajes y cambios en las y los docentes. Asimismo, Perrenoud (2004) afirma que la reflexión es más fructífera si se nutre de los saberes teóricos o profesionales aportados por otras personas.

## **1.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO:**

### **Objetivo general:**

Investigar los procesos que intervienen en la construcción de la reflexión docente sobre las prácticas de enseñanza, la cual es considerada una dimensión fundamental para la regulación y la retroalimentación del conocimiento profesional del profesorado.

### **Objetivos específicos:**

- a) Reconocer y caracterizar los contenidos y enfoques relativos a la construcción de la reflexión sobre la práctica en los documentos curriculares de formación profesional de docentes de nivel primario de los Institutos Superiores de Formación Docente con los que trabajamos.
  
- b) Identificar, describir y analizar las concepciones de las y los docentes en actividad y en formación, de los institutos de nivel terciario con los que trabajamos, acerca de las variables que conforman el conocimiento profesional del profesorado, y del papel que le otorgan a la construcción de la reflexión sobre sus prácticas como insumo para la regulación y transformación de sus acciones pedagógicas en el aula.
  
- c) Generar e implementar una propuesta formativa fundamentada didácticamente, destinada a proporcionar herramientas para la construcción de la reflexión crítica en y sobre las prácticas en los Institutos Superiores de Formación Docente con los que trabajamos.

A continuación, en función de los objetivos de nuestra investigación, describiremos más ampliamente algunas características del Diseño Curricular de la ciudad de Buenos Aires para la formación del profesorado de nivel primario, detallando en particular los propósitos y orientaciones vinculadas con nuestro trabajo.

Por otra parte, tal como hemos expresado, la reflexión en y sobre las prácticas es esencial para la construcción del Conocimiento Profesional del Profesorado y del

Conocimiento Didáctico del Contenido. A su vez, los niveles más profundos de reflexión dan cuenta de la existencia de procesos metacognitivos en las y los docentes por lo que consideramos relevante desarrollar más detalladamente los marcos teóricos que sustentan nuestra propuesta:

- La reflexión en y sobre las prácticas
- El conocimiento profesional del profesorado y en particular el conocimiento didáctico del contenido
- La metacognición.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES**

### **2.1. LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO**

#### **2.1.1. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

El Diseño Curricular vigente del Profesorado de Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, (PEP) establece que la carrera tiene una duración de 3900 horas cátedra, distribuidas a lo largo de 4 años (AA.VV., 2009).

Entre las finalidades de la carrera, se menciona que aspira a:

- Promover la formación integral de docentes para la Educación Primaria en sus dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual.
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas y brindar una formación sólida, con fundamento disciplinar y sensibilidad al mundo social y cultural.
- Ofrecer herramientas pedagógicas y didácticas para la práctica docente en diferentes contextos, que permitan conocer y comprender la cultura infantil.
- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.
- Propiciar un trayecto de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes.

Hay referencias explícitas a la reflexión al plantear como finalidades que:

- Se generen espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus

- múltiples dimensiones.
- Se posibilite la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.

La carrera se organiza en torno a tres campos básicos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas:

- Campo de la Formación General
- Campo de la Formación Específica
- Campo de la Formación en las Prácticas Docentes

Dentro de cada uno de estos campos, el Diseño Curricular propone diversas Unidades Curriculares definidas según su estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente como las Asignaturas, los Talleres y las Prácticas Docentes.

**Asignaturas:** están definidas por la enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios con aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar.

**Talleres:** ofrecen la oportunidad a las y los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose en “situación de”, lo que constituye un entrenamiento experiencial para la acción profesional. A través de los talleres se promueve la resolución práctica de situaciones y la adquisición de habilidades prácticas, relativas al “hacer” con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas.

**Prácticas docentes:** están organizadas en diferentes instancias integradas al Campo de las Prácticas Docentes. Representan el aprendizaje en el ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la

tarea docente en la residencia pedagógica. Las prácticas docentes constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría.

Dentro de las Prácticas Docentes se distinguen las Prácticas de enseñanza y la Residencia Pedagógica.

- **Prácticas de enseñanza.** refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales las y los alumnos ejercen un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutorada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación del estudiantado a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente.
- **Residencia pedagógica.** En esta etapa del proceso formativo las y los futuros docentes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad en distintas áreas de la educación primaria asumiendo en forma gradual y progresiva las tareas docentes a cargo del grupo.

A continuación, describiremos a cada uno de los campos básicos de conocimiento en el que se organiza el PEP.

### **Campo de la Formación General (CFG)**

Se propone ofrecer un marco conceptual y categorial común a la formación docente, que permita a los estudiantes analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica y artístico-expresiva.

Los conocimientos que lo integran provienen de distintas disciplinas (filosofía, historia, pedagogía, didáctica, política educativa, tecnología, psicología educacional). Cada una de ellas aporta marcos conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos.

Según el DC, el Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macro contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

### **Campo de la Formación Específica (CFE)**

Tiene como propósito principal brindar aportes para conocer y comprender la especificidad de la enseñanza en la educación primaria.

Está organizado por un conjunto de unidades curriculares que brindarán oportunidades para el tratamiento sistemático de las teorías, metodologías y procedimientos vinculados al proceso de enseñar.

Las unidades curriculares se plantean como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación e incluyen instancias de diálogo, intercambio y articulación con el Campo de la Formación General y de las Prácticas Docentes.

Los contenidos propuestos se refieren a los conceptos y categorías a ser enseñados y a su vez centrales para cada área; los saberes relacionados con las condiciones de su enseñanza y los relativos a la especificidad de los contextos donde la enseñanza se lleva a cabo y los propios del nivel.

### **Campo de la Formación en las Prácticas Docentes (CFPD)**

En el DC se propone que desde el Campo de las prácticas se recurra a los marcos teóricos desarrollados tanto en el CFG como el CFE para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes y se enfatiza la necesidad de que se trate de “perspectivas enriquecedoras” que favorezcan una reflexión crítica y no se limite solo a intercambiar opiniones sobre formas de actuar. Al mismo tiempo, se sugiere que el CFPD presente problemas prácticos que puedan ser analizados desde distintos puntos de vista y enfoques de los otros campos de la formación docente.

A la vez, se pretende ofrecer a las y los estudiantes, oportunidades para desnaturalizar la mirada sobre la escuela, y brindar aportes para analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos. Este es un camino que permite evitar la reproducción acrítica de modelos y estrategias de enseñanza en el ámbito escolar.

En este sentido, a través de las distintas instancias que lo integran, el CFPD se plantea como propósito garantizar, mediante dispositivos y situaciones específicamente diseñadas,



que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en los diferentes ciclos y áreas de las instituciones educativas donde desarrollarán su tarea.

En este campo se otorga una gran importancia a la reflexión sobre las prácticas y se destaca la existencia de distintos marcos teóricos y propuestas formativas. Se plantea que, si bien en la bibliografía se identifica la utilización de diferentes términos para referirse a los procesos reflexivos como reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección y retorno sobre sí mismo, en todos los casos la práctica reflexiva se propone como eje estructurante orientado a producir cambios profundos en las prácticas docentes

En relación con el análisis de las prácticas y la reflexión sobre ellas, se enfatiza que se realizarán a partir del uso y aprovechamiento de categorías teóricas que contribuyen a hacer más inteligible la realidad educativa.

Por otra parte, el CFPD conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones que ponen en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes. Aquí se incluye el concepto de Escuelas Asociadas haciendo referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias.

A lo largo de la carrera, el Campo de Formación en las Prácticas Docentes se organiza en distintos tramos.

#### TRAMO 1: Sujetos y contextos de realización de las Prácticas Docentes

Este tramo se orienta a promover la comprensión de la enseñanza como una actividad intencional que se lleva a cabo en instituciones educativas reales, con su historia, sus tradiciones y sus contextos particulares.

Se trata de brindar a la y los estudiantes los instrumentos metodológicos necesarios para el desarrollo de una actitud investigativa acerca de las experiencias de prácticas que les permitan avanzar en el diseño de propuestas de enseñanza.

A su vez, se espera que los estudiantes participen de la construcción de una experiencia que incorpora la reflexión sobre las trayectorias escolares a partir de las autobiografías.

El Tramo 1 del Campo del CFPD está integrado por los Talleres 1 y 2.

El Taller 1 denominado “Construir miradas sobre las prácticas docentes” presenta a los estudiantes el camino que recorrerán a lo largo de todo el campo, explicitando sus propósitos formativos y los criterios y principios que articulan la propuesta de la práctica. Este primer taller se propone instalar la observación, descripción, análisis y reflexión de las prácticas, con la intención de trabajar sobre las creencias y conocimientos “sedimentados en las trayectorias escolares de los futuros docentes”.

El Taller 2: “Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza” inaugura un trabajo conceptual y reflexivo acerca del aula como una construcción social e histórica. Esta instancia se enfoca en profundizar el análisis del aula y sus vínculos con la institución escolar. En cuanto a la reflexión sobre la práctica se menciona su promoción en relación con el diseño y desarrollo de las clases observadas.

#### TRAMO 2: La Intervención Docente en contextos reales

En el Tramo 2 las y los estudiantes comienzan a transitar las primeras prácticas docentes mediante proyectos acotados, desarrollados con otros compañeros, acompañados y asesorados por profesores de prácticas, especialistas de las disciplinas y docentes de las escuelas receptoras. En estas instancias el DC propone centrarse en el análisis y la reflexión sobre esos primeros desempeños, atendiendo a las decisiones tomadas en el diseño de las propuestas y su implementación en las aulas.

Dentro de las finalidades formativas de este tramo se encuentran:

- Propiciar instancias para el diseño, la implementación, el análisis y la reflexión de propuestas de enseñanza en cada una de las áreas.
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.
- Generar instancias para el análisis de las propuestas propias y las del compañero, así como su puesta en práctica.

- Promover la construcción colaborativa de los diseños didácticos y de las posteriores reflexiones sobre la práctica en el aula.

El Tramo 2 consta de los Talleres 3 y 4 correspondientes a las Prácticas de enseñanza I y II. Los ejes de contenidos son los siguientes:

- 1) Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. Co-coordinación con compañeros practicantes. Reflexión en y sobre la experiencia.
- 2) Diseño y programación de propuestas de enseñanza en las diferentes áreas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Implementación de los diseños y posterior reflexión colaborativa del proceso.
- 3) Análisis de propuestas y de prácticas realizadas, tanto propias como de otros compañeros. Autoevaluación del propio desempeño.
- 4) Escritura pedagógica de textos de reconstrucción de las experiencias y su correspondiente análisis.

A lo largo de este tramo, la enseñanza está orientada a que las y los estudiantes puedan hacerse cargo del diseño, puesta en práctica y evaluación de situaciones de enseñanza en cada una de las áreas del currículo.

Este proceso se desarrolla en forma gradual y los futuros docentes lo transitan en parejas pedagógicas. Se incluye un trabajo de registro de la experiencia que habilite el análisis y la reflexión posterior que se realiza en forma colaborativa entre estudiantes y docentes tutores.

### TRAMO 3: La Residencia: momento de intervención, reflexión e integración

Se trata de un período de profundización e integración del recorrido formativo realizado hasta el momento, que coloca a las y los estudiantes en contextos reales en los que se desarrolla el trabajo docente durante un período de tiempo más extenso que en los talleres anteriores.

Dentro de las finalidades formativas de este tramo se encuentran:

- Contribuir a identificar la instancia de la residencia como una anticipación de la labor conceptual y metodológica del trabajo docente.
- Propiciar la reflexión sobre la identidad docente a partir del impacto en la construcción de la experiencia de la residencia.
- Generar instancias para reconceptualizar los procesos de socialización laboral en los contextos institucionales a la luz de la experiencia de la residencia.
- Favorecer el análisis del valor de la reflexión en la formación docente para la toma de decisiones fundamentadas.

El Tramo 3 consta de los Talleres 5 y 6 correspondientes a las Residencias I y II. Los ejes de contenidos son los siguientes:

- 1) Diseño e implementación de secuencias didácticas de mayor extensión, adecuadas a contextos y grupos de estudiantes. Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos.
- 2) Participación en tareas y/o proyectos institucionales Preparación de materiales para eventos especiales.
- 3) Reconstrucción del proceso de formación. La autobiografía escolar y la construcción de la identidad docente. Reconocimiento de fortalezas.
- 4) Reflexión sobre la práctica y profesionalidad docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. El trabajo docente en la actualidad: dilemas, conflictos y tensiones.

En el DC se propone que durante la residencia se intercalen, junto al trabajo en la escuela, momentos dedicados al trabajo reflexivo que permita visibilizar lo diverso, reflexionar sobre la posición social de cada residente, acompañar una entrada respetuosa a las instituciones y diseñar propuestas didácticas integradas. En este proceso resulta de valor generar espacios de intercambio en los que se incluyan las visiones de las y los estudiantes, de las y los docentes vinculados con la residencia, de manera tal de ampliar el marco de la reflexión de las prácticas docentes y de la enseñanza. Articular estos espacios, a su vez,

contribuye a ampliar y complejizar la mirada sobre el trabajo docente y las problemáticas que lo involucran, al tiempo que se generan instancias de producción colectiva de conocimiento sobre las mismas a partir de la diversidad de posiciones y trayectorias involucradas.

### **Los Talleres de Diseño de proyectos de enseñanza (TDP)**

En la residencia pedagógica se incorporan, las y los profesores asesores de la Enseñanza de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales quienes realizan en la instancia de taller un trabajo asistido y sistemático sobre los requerimientos específicos vinculados con la enseñanza y su puesta en práctica en cada área. Para el estudiantado representa la posibilidad de transitar en forma tutorada, el conjunto de tareas preparatorias y de acompañamiento de la residencia docente. Cada estudiante asiste a cuatro talleres de diseño, dos por cuatrimestre, correspondientes a cada área de la experiencia de residencia que se desarrolle en la escuela co-formadora.

### **Talleres de Diseño de proyectos de enseñanza de las Ciencias Naturales**

De acuerdo con el Diseño Curricular (AA.VV.,2009), los Talleres de Diseño tienen como propósitos brindar a los y las estudiantes oportunidades para que:

- Participen de un espacio de formación que les permita elaborar propuestas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en un ciclo y grado específico.
- Pongan en juego los enfoques disciplinares y didácticos analizados en las asignaturas Enseñanzas de las Ciencias Naturales I, II y III.
- Recuperen sus experiencias en relación con los aspectos disciplinares y didácticos de planificaciones ya elaboradas.
- Tengan en cuenta las concepciones de las y los estudiantes de nivel primario para el aprendizaje de los contenidos implicados en las diversas propuestas de enseñanza.
- Reflexionen sobre los procesos involucrados en la elaboración de secuencias didácticas.

- Valoren la importancia de la planificación como un instrumento organizador de la práctica docente.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Tal como se plantea en sus propósitos, este espacio de trabajo pretende brindar oportunidades para que las y los estudiantes, que se encuentran en el último año de su formación de grado, puedan reflexionar desde una perspectiva metacognitiva sobre el proceso de diseño de sus propuestas de enseñanza, en el marco de su desarrollo formativo.

En este sentido, es importante que los y las futuros docentes puedan centrarse en dispositivos tales como las planificaciones de clase, las unidades didácticas o los proyectos, teniendo en cuenta que la elaboración de estos dispositivos es el objeto de trabajo del taller de diseño. De este modo, los encuentros podrán organizarse alrededor del análisis de las cuestiones que se ponen en juego para la elaboración de cada uno de los diseños, a partir de la recuperación de las experiencias transitadas durante los primeros desempeños en el aula.

En ese marco, se pretende dar oportunidades para que las y los estudiantes también puedan recuperar cuáles son los conocimientos con que cuentan, producto de su recorrido por las distintas enseñanzas del campo de la formación específica.

Asimismo, se propone generar un espacio de intercambio en el que se expliciten las preocupaciones y dificultades que hayan surgido en sus primeros desempeños, y se desarrollen posibles estrategias de resolución.

En estos talleres se propone también favorecer la discusión acerca de cuál es la especificidad de la enseñanza del área en cada uno de los ciclos de la escuela primaria, en función del sentido formativo en este nivel de escolaridad.

El proceso que implica la producción de materiales por parte de las y los estudiantes demandará de sucesivas observaciones y comentarios del profesorado y del grupo total, en el marco de un clima que estimule el intercambio meta reflexivo entre los integrantes del taller.

## **2.2. LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

### **2.2.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

En la actualidad hay un amplio consenso acerca de la importancia de la reflexión en y sobre las prácticas en la construcción del conocimiento profesional docente. Numerosos autores y autoras (Anijovich et al, 2009; Edelstein, 2000; Perrenoud, 2004; Davini, 1995, 2015; Korthagen, 2010; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014, Domingo Roget, 2021; Nocetti, 2015, Nocetti de la Barra, 2016; Nocetti de la Barra y Medina Moya, 2018, 2019) han desarrollado investigaciones sobre el tema sustentando la necesidad de que tales procesos reflexivos se constituyan en una práctica habitual de la actividad del profesorado.

Sin embargo, según mencionan algunos investigadores e investigadoras (Perrenoud, 2004; Moon, 2007; Calderheard, 1989; Beauchamp 2006; Larrivee, 2008; Edelstein, 2011; Nocetti de la Barra y Medina Moya, 2019; Sáez Bondía y Cortés García, 2019) la gran polisemia existente en relación con el término reflexión puede dificultar la comprensión del concepto y su consiguiente puesta en práctica. Al respecto, Beauchamp menciona que ciertos términos como autoevaluación, aprendizaje deliberativo, metacognición, reflexión crítica, conciencia plena, acción reflexiva y juicio reflexivo, están vinculados a la reflexión. Moon plantea que hay una serie de términos utilizados frecuentemente en la educación superior y el desarrollo profesional, como reflexión, aprendizaje reflexivo, escritura reflexiva y práctica reflexiva, entre los que pueden existir algunas diferencias. Menciona que los dos primeros parecen describir un proceso interno en contraste con la escritura reflexiva que sería una forma de representar la reflexión, tal como podría ser un dibujo u otra forma de representación. En la misma línea, Edelstein afirma que la “masificación” del término reflexivo ha generado “una suerte de mercado de conceptos” en los que el término se utiliza como adjetivo, lo que podría haber dificultado en el profesorado el desarrollo de prácticas más críticas, convirtiéndolas en un “hacer instrumental”.

A pesar de las diferencias mencionadas Beauchamp plantea que en la vasta literatura sobre formación docente pueden identificarse ciertos acuerdos como por ejemplo considerar la reflexión en la enseñanza como un proceso que puede ser individual o colaborativo,

centrado en la experiencia, que conecta valores, emociones, propósitos y acciones y los toma como objeto de análisis. A partir de ese proceso reflexivo surgen nuevas preguntas y dudas que hacen posible realizar cambios en las acciones futuras. Esta noción retoma las ideas de Dewey (1989) acerca de la reflexión basada en la experiencia, enfatizando la relación entre la teoría y la práctica.

Para Davini (1995) la reflexión consiste en que los sujetos puedan verbalizar los propios supuestos, experiencias y puntos de vista para someterlos a la crítica metódica. La autora sostiene que una formación en profundidad implica abrir una instancia de diálogo entre los sujetos, removiendo los puntos de vista enquistados –producto de la experiencia individual-, comunicarlos y contrastarlos con la experiencia de los otros, con otras teorías explicativas. Es una actividad cognoscitiva del profesorado de análisis y reflexión que se desarrolla en y para la práctica educativa, que tiene como finalidad la intervención sobre la realidad para transformarla. De acuerdo con Tirados y Maura (2007) se trata de considerar la unidad de la teoría y la práctica profesional propiciando la reflexión y el debate en torno a la necesidad y las posibilidades de aplicar los conocimientos pedagógicos a la solución de los problemas de la práctica educativa que presenta el profesorado en el trabajo cotidiano del aula. En el mismo sentido, Davini menciona que entre los problemas más frecuentemente destacados por las y los docentes en relación con su desempeño profesional se encuentran el divorcio entre la “teoría” y la “práctica”, la fragmentación del objeto de la formación en un currículo mosaico, la ruptura entre la formación en las disciplinas específicas y la formación pedagógica, la compleja relación con las escuelas donde los estudiantes “olvidan” la formación recibida, la dificultad de influir en la transformación pedagógica de las prácticas escolares.

Al mismo tiempo, también son numerosos los autores y autoras que mencionan que la práctica por sí misma, carente de reflexión sobre las acciones que se desarrollan, son escasamente formativas. Al respecto, Domingo Roget (2021) cita una anécdota: en una conferencia sobre docencia universitaria uno de los asistentes planteó que ya sabía todo lo que precisaba sobre la enseñanza debido a que tenía veinticinco años de experiencia. El disertante preguntó si se trataba de veinticinco años o “un año de experiencia repetido veinticuatro veces”. A partir de este relato la autora reflexiona acerca de que el conocimiento no se obtiene solo por años de actuación si la acción no está ligada al pensamiento. Y plantea



que, si bien la acción proporciona rutinas, trucos, hábitos, eso no es conocimiento valioso; es preciso transformar la experiencia en conocimiento profesional mediante la reflexión sistemática sobre la práctica individual y/o colectiva.

En esta misma línea Domingo Roget y Gómez Serés (2014) plantean que la reflexión implica “analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas, y después valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etcétera”. Las autoras sostienen que la reflexión debe ayudar a entender lo que se hace viéndolo en perspectiva, lo que suele requerir momentos donde sea posible distanciarse de la acción y de uno mismo para tomar lo que se piensa y lo que se hace como objeto de análisis y valoración; así, la reflexión “genera un *feedback* auto suministrado que nos permite aprender y progresar”.

Uno de los primeros planteos acerca de la importancia de la reflexión en el aprendizaje y en la enseñanza se remonta a la primera mitad del siglo XX cuando Dewey, en su libro “Cómo pensamos” (1933) habla del *pensamiento reflexivo* como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tienden”. Así, lo diferenció de otros tipos de pensamiento expresando que surge a partir de una situación desconcertante que incita a la observación e invita a la reflexión. Para Dewey (1989) la experiencia es fundamental en la construcción de conocimiento. Planteó que el pensamiento reflexivo “implica 1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad”. En esa transición desde el estado inicial hasta hallar la forma de resolver el problema identificado propuso la existencia de cinco fases:

- 1) Análisis: planteo de sugerencias o posibles modos de acción, analizando las alternativas de resolución del problema examinando recursos y obstáculos.
- 2) Intelectualización: la dificultad se localiza, se define y se convierte en un problema concreto a resolver, dejando de ser algo emocional para transformarse en algo más conceptual. Se van estableciendo las condiciones que provocan la dificultad y se posibilita la búsqueda de la solución.

- 3) Sugerencias: surge una respuesta que puede ser provisoria. Una vez que el problema se comprende, puede aparecer una hipótesis para solucionarlo.
- 4) Razonamiento: Elaboración mental de la idea, se desarrollan las alternativas de solución hasta decidir qué sugerencia de las analizadas se pondrá a prueba.
- 5) Comprobación o corroboración experimental: los resultados conducirán a una conclusión basada en la confirmación o rechazo de la hipótesis, considerando que el fracaso es un estímulo para continuar buscando la solución al problema original.

Además, para que exista un verdadero pensamiento reflexivo Dewey destacó la importancia de que las personas cuenten con ciertas actitudes, como tener la mente abierta, ser honestos y ser responsables. La mentalidad abierta, en palabras del autor, se define como “la carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas. En relación con la honestidad, Dewey considera el entusiasmo genuino “una actitud que opera como una fuerza intelectual” ya que cuando el sujeto se siente atraído por un determinado tema, esa atracción estimula su mente y posibilita que surjan nuevas lecturas e investigaciones. Por último, menciona que la responsabilidad “es una actitud necesaria para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas”. La responsabilidad intelectual implica considerar las consecuencias de la propia actuación, “asegurando la coherencia y la armonía en las creencias”.

Según Domingo Roget y Gómez Serés (2014) para Dewey la función principal de la inteligencia es el pensamiento reflexivo. Y para que las y los estudiantes puedan alcanzarlo, la educación es fundamental, por lo cual los procesos reflexivos son trascendentales también en la enseñanza. En este sentido, Dorigon y Romanowski (2012) afirman que una de las finalidades del pensamiento reflexivo es proveer al profesorado de maneras más adecuadas para encarar las situaciones problemáticas con las que se enfrenta.

Dewey hizo además referencia a la *acción reflexiva* para diferenciarla del hábito o la acción rutinaria de ciertos docentes que se manejan guiados por el impulso, la tradición o las circunstancias, y por lo general no reflexionan sobre su práctica, aceptando en su cotidianeidad las decisiones y políticas establecidas por otras personas sin responder a las nuevas situaciones que pudieran presentarse (Ramón Ramos, 2013).

Las ideas de Dewey fueron retomadas por Schön (1992) quien investigaba la actuación de los profesionales, analizando cómo eran los procesos cognitivos que ocurrían cuando estaban ejerciendo su profesión los arquitectos, médicos, docentes, entre otros, a partir de lo cual planteó el modelo de *profesional reflexivo* (Ramón Ramos, 2013). Para Schön, el verdadero profesional es quien sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica.

Según Tardif y Moscoso (2018) un profesional no es un técnico que sigue “recetas” aplicando métodos o conocimientos teóricos impuestos por un programa o currículo; sino que posee la capacidad de reflexionar sobre su práctica, teniendo en cuenta el contexto y las particularidades de cada situación. Se trata de alguien capaz de tomar distancia de sus acciones, analizarlas y evaluarlas, de modo de poder corregirlas, mejorarlas, e incluso introducir innovaciones pedagógicas.

En referencia a la profesión docente, Schön considera que se trata de una actividad reflexiva y artística que puede incluir algunas aplicaciones técnicas y sostiene que buena parte de la profesionalidad y el éxito de las y los docentes, dependen de su habilidad para responder ante situaciones complejas y resolver problemas prácticos en el aula. Así, el modelo de reflexión de Schön surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al docente. En este “paradigma reflexivo” el profesional es capaz de diseñar estrategias específicas en respuesta a necesidades concretas. Presenta una serie de habilidades personales que lo convierten en un profesional “capacitado para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación” (Domingo Roget y Gómez Serés (2014).

Dada la importancia de la reflexión en el desarrollo profesional docente, numerosos autores y autoras coinciden en la necesidad de promoverla desde la formación inicial del profesorado (Schön, 1992, 1998; Davini, 1995, 2015; Jay y Jhonson, 2002; Altet, 2005; Moon, 2007; Perrenoud, 2001, 2004; Larrivee, 2008; Edelstein, 2015; Meinardi, 2018; Nocetti, 2015, Nocetti de la Barra y Medina Moya, 2018).

Según Altet las habilidades específicas que definen al maestro profesional como una persona “autónoma” se sustentan en conocimientos científicos o surgidos de distintas prácticas. Para Edelstein (2011), las prácticas de enseñanza son instancias valiosas para socializar experiencias y profundizar conceptos, mientras que para Mellado Jiménez y Bermejo

García (1995) son el medio para que las y los futuros enseñantes desarrollen la componente dinámica del conocimiento profesional.

Davini (2015) aporta que el proceso de formación de las y los docentes está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades y actitudes para la acción en las prácticas, y destaca que es un proceso que debe propiciarse en situaciones y contextos reales en la formación inicial y sostenerse en la formación continua del profesorado en actividad.

Nocetti de la Barra y Medina Moya, (2018) acuerdan con estas ideas y remarcan que, si en su formación el profesorado no accede a estas experiencias reflexivas, tiende a revisar su trabajo de manera superficial, desarrollando una tarea de carácter más bien técnico. Larrivee (2008) aporta que la mejora de la calidad educativa debe concebirse como un proceso en espiral, especialmente en estudiantes de profesorado y en docentes noveles.

Ya en la década del 90 Davini planteaba que la influencia de los enfoques pedagógicos críticos que revalorizan la práctica docente como fuente de conocimiento y, tal vez, la insatisfacción con los enfoques hegemónicos -solidarios de las tradiciones académicas y eficientistas- han conducido a reorientar las propuestas de formación, ubicando a la reflexión sobre la práctica como eje del proceso formativo (Davini, 1995). Más recientemente, la autora sigue abonando esta perspectiva cuando señala que se deben ampliar los espacios educativos fuera del aula e incorporar la vida de las organizaciones y las prácticas sociales y de trabajo como ambientes de aprendizaje permanente Davini (2015).

Perrenoud (2001) aporta una referencia ineludible a la relación entre el análisis reflexivo de las prácticas docentes y la innovación educativa cuando menciona que numerosos currícula de formación inicial se fundan en una visión prescriptiva del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad. La formación no debe estar al servicio de la reproducción, debe anticipar las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de las y los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación.

Para este autor formar buenos principiantes implica formar docentes capaces de aprender de la experiencia y reflexionar no solo sobre sus acciones, sino también sobre lo que se propusieron hacer, lo que realmente hicieron y sobre cuál fue el resultado. Para ello,

sostiene que la formación inicial debe preparar al futuro docente a reflexionar sobre su práctica, enfocarse en ciertos temas, ejerciendo la capacidad de “análisis, metacognición y metacomunicación”. Afirma que estas habilidades meta reflexivas no se obtienen fácilmente, sino que es preciso que se constituyan en una tarea frecuente y consciente para las y los docentes y considera que para ello es necesario no sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, de manera de darles tiempo a las y los estudiantes de profesorado para realizar sus prácticas, revisarlas y analizarlas, en función de construir esquemas generales de reflexión y regulación. Sostiene que es fundamental brindar al futuro enseñante actitudes y hábitos, el saber hacer en el método y en las posturas reflexivas, mencionando que “sólo conseguiremos formar a practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva, en virtud de aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (Perrenoud, 2004).

Coinciden Anijovich et al (2009) al plantear que un profesorado reflexivo, investigador de su práctica profesional, involucra un modelo de formación centrado en la autonomía, para lo cual es necesario cambiar rutinas y tradiciones educativas desde la propia formación.

Tal como afirma Leguizamón (2013) se trata de pensar en prácticas educativas “transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente”. En este sentido, y tal como expresa Freire (1970, citado por Leguizamón, 2013), teniendo en cuenta que la articulación entre teoría y práctica es un proceso dialéctico inescindible entre “reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

### **2.2.2. FASES DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA**

Según Domingo Roget y Gómez Serés (2014), el modelo de profesional reflexivo de Schön (1998) se basa en la existencia de una serie de procesos reflexivos que se nutren de los conocimientos científicos y del conocimiento experiencial para poder resolver los problemas de la práctica diaria.

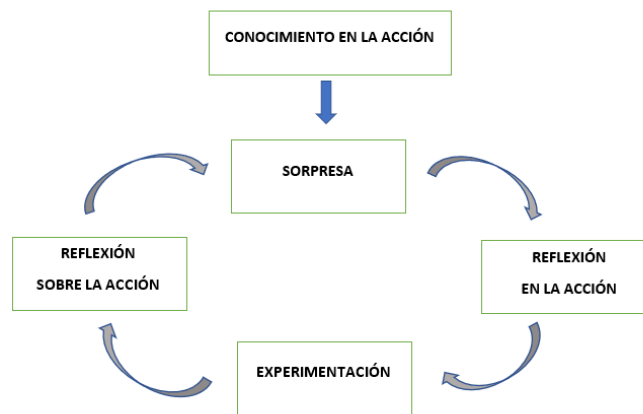
Así Schön identificó y diferenció distintas fases o tipos de reflexión:

- El *conocimiento en la acción*,
- La *reflexión en y durante la acción*,
- La *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

Planteó que todo profesional competente posee ciertos conocimientos que se ponen en juego en el momento de la acción. A partir de los recursos que cada uno tiene a su alcance realiza muchos juicios y exhibe habilidades o técnicas de las cuales no siempre es consciente, lo que él llama *conocimiento tácito en la acción*.

Para Schön es crucial la sensación de sorpresa, inquietud o confusión ante la cual el profesional no encuentra en su repertorio de respuestas rutinarias las que se aplican a esa situación particular y debe detenerse a pensar sobre lo que está haciendo, revisar qué procedimientos se están realizando o qué criterios se están aplicando. El autor definió este proceso como la *reflexión en la acción*: consiste en preguntarse sobre lo que pasa o va a pasar, sobre lo que se puede o hay que hacer, acerca de cuál es la mejor manera de hacerlo, qué precauciones hay que tomar, cuáles pueden ser las consecuencias, los riesgos, etc. A partir de este análisis se puede reorganizar la tarea y tomar nuevas decisiones.

Domingo Roget y Gómez Serés (2014) interpretan que la reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción, ya que este tipo de reflexión ocurre a partir de una situación inesperada o imprevista, y conduce a la revisión de las estrategias utilizadas o a la búsqueda de nuevas estrategias, además de ayudar a la comprensión de los conflictos involucrados en la situación. Esta reflexión en la acción deriva en una “experimentación in situ”, a partir de nuevas ideas, y a verificar los alcances de la situación, la comprensión del problema. Esto ocurre “sobre la marcha”, en un tiempo muy acotado que ocurre casi simultáneamente con la sensación de sorpresa o malestar. Este tipo de conocimiento es particularmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a percibir y aceptar la “complejidad de situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo”. Este proceso se grafica en la Figura 1.



**Figura 1. Fases de Reflexión** (Tomado de Domingo Roget y Gómez Serés, 2014)

*A partir de una situación desconcertante, se produce una reflexión que deriva en nuevas respuestas. La reflexión posterior sobre lo actuado conduce a la construcción de nuevo conocimiento.*

En cuanto a la *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción*, Schön (1998) se refiere al proceso cognitivo que requiere una instancia posterior para detenerse a reflexionar sobre lo actuado, siendo la propia acción profesional objeto de análisis, lo que lleva a la construcción de conocimiento. Esto implica revisar retrospectivamente lo que ha sucedido, las propias acciones, incluyendo la reflexión espontánea realizada en el momento, así como el resultado de estas. Así se puede imaginar una solución más adecuada. Este “diálogo” entre pensamiento y acción puede producir aprendizajes que vayan logrando una mayor perfección en la tarea a realizar.

Esta fase de reflexión constituye el componente principal del proceso de aprendizaje del profesorado (Domingo Roget y Gómez Serés (2014). Al reflexionar sobre sus acciones, las y los docentes investigan sobre su propia aula, analizando la validez y eficacia de sus intervenciones. Para Martínez (2004) si este proceso se realiza de manera activa y consciente es posible conocer la relación entre lo que se ha enseñado y lo que realmente las y los estudiantes aprenden.

Según Perrenoud (2004) la reflexión sobre la acción es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales. El autor plantea que cuando un docente no está interactuando con sus estudiantes o con sus colegas, reflexiona

sobre lo que ha intentado hacer y su resultado, pero a la vez reflexiona para decidir cómo retomar el tema, responder una consulta; en suma, sobre cómo afrontar un problema. Así, la reflexión sobre la acción puede capitalizar la experiencia y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en nuevas situaciones. Perrenoud sostiene que la reflexión “fuera del impulso de la acción” es a la vez retrospectiva y prospectiva, conectando pasado y futuro y menciona que: “La reflexión está dominada por la retrospección cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no, o a preparar la próxima vez. La reflexión está dominada por la prospección cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado (por ejemplo, acoger a un nuevo alumno que cambia a mitad de curso).”

En cuanto a la reflexión *en* la acción, Perrenoud considera que suele conducir a reflexionar *sobre* la acción, poniendo “en reserva” cuestiones que en ese momento no pueden revisarse, pero que pueden luego ser objeto de análisis con miras a futuras experiencias, ya que permite anticipar y preparar al docente para reflexionar más rápidamente en la acción.

Estas ideas pueden asociarse a lo planteado por Killion y Todnem (1991), quienes generaron el concepto de *reflexión para la acción*, orientada no tanto a revisar lo actuado sino más bien a generar conocimiento para las acciones a desarrollar en el futuro. De este modo, la reflexión para la práctica permite a las y los docentes anticiparse a los problemas, necesidades o cambios que prevén en el desarrollo de sus clases.

Tal como afirma Imbernón (2007) la reflexión crítica en la acción y sobre la acción puede afianzar, desarrollar o modificar el conocimiento profesional, introduciéndose con conocimiento de causa en las múltiples circunstancias concretas y, al mismo tiempo, puede generar una actividad intelectual, un pensamiento que puede conformar y desarrollar conceptos críticos sobre la educación. Así, la experiencia práctica produce un conocimiento reflexivo que puede devenir crítico y posibilitar un enfrentamiento si existe coerción por parte de las instituciones políticas y sociales, sobre la práctica educativa. En este caso, la reflexión va más allá de lo didáctico; se convierte, según este autor, en una cultura profesional. Como



señala Freire (1979), la comprensión crítica formará parte de su *praxis* política. Al mismo tiempo, el análisis de las propias prácticas es una forma de auto indagación reflexiva que conduce a la comprensión no solo de las prácticas, sino también de las situaciones en las que se llevan a cabo (Kemmis, 1998).

En cuanto a los motores de la reflexión, Perrenoud (2004) plantea que son múltiples, citando, por ejemplo: el problema o la crisis a resolver, las decisiones que hay que tomar, el deseo de comprender lo que ocurre, la frustración o rabia a superar, el trabajo en equipo y la búsqueda de identidad como docente. En referencia a los acontecimientos desencadenantes menciona, entre muchos otros, al conflicto, la indisciplina o agitación de la clase, el fracaso de alguna actividad, los resultados de una evaluación, y también la apatía, la falta de participación y la resistencia por parte de las y los estudiantes o las dificultades en su aprendizaje.

Por otra parte, Atkins y Murphy (1993) sostienen que para iniciar cualquier proceso reflexivo son necesarias habilidades como: la autoconciencia, que implica un examen honesto, acerca de cómo la situación y el sujeto involucrado se afectan mutuamente; la descripción, como la capacidad de identificar y describir las características de los hechos sobre los cuales se reflexiona; el análisis crítico, orientado a examinar la situación e identificar el conocimiento relevante, las decisiones involucradas y las posibles formas de resolverlas; la síntesis resultante de integrar el nuevo conocimiento a la situación anterior y la evaluación, que finalmente incluye los criterios para decidir qué tan válidas resultaron las acciones que se tomaron para atender al conflicto.

### **2.2.3. LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

Una de las cuestiones planteadas por Schön (1998) es que no es lo mismo reflexionar sobre la acción que reflexionar sobre la práctica, y propuso revisar la pluralidad de significados de este término. Sostiene que la práctica puede hacer referencia a la actuación en una variedad de situaciones profesionales (como cuando se analizan, por ejemplo, los clientes o los tipos de juicio que enfrenta un abogado), o cuando la práctica refiere a la preparación para la ejecución, (como el pianista que practica para mejorar su actuación frente al teclado). El autor hace referencia a la práctica profesional, que “incluye un elemento de repetición. Un

profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez”. Así, Schön acuña el término *práctica reflexiva* para diferenciarla de la acción aislada.

Para Domingo Roget (2008) esta práctica profesional persigue los siguientes objetivos:

- a) Formar docentes reflexivos capaces de resolver situaciones conflictivas como profesionales expertos.
- b) Enseñar a las y los docentes a “sumergirse” en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra teoría y práctica, conocimiento formal y práctico y el compromiso ético-social.
- c) Brindar al profesorado una metodología que le permita perfeccionar su capacidad de gestión eficaz del aula, teniendo en cuenta el contexto, la complejidad de las situaciones conflictivas y la toma de decisiones orientadas a resolverlas.
- d) Mejorar en las y los futuros docentes las habilidades metodológicas orientadas a innovar e investigar a partir de su propia práctica.

Para Marcelo (1991) los profesores reflexivos presentan ciertas características y destrezas:

1. *Se preguntan qué, por qué, y cómo hacen las cosas y qué, por qué, y cómo hacen las cosas los demás.*
2. *Utilizan la indagación como forma de aprendizaje.*
3. *Esperar a tener datos suficientes para emitir juicios.*
4. *Buscan alternativas.*
5. *Mantienen una mente abierta.*
6. *Comparan y contrastan.*
7. *Buscan el marco teórico que subyace a las conductas, métodos, programas, etc.*
8. *Aceptan varias perspectivas.*
9. *Identifican y contrastan los supuestos propios y de los demás.*
10. *Se preguntan ¿qué pasaría si ...?*

11. *Se preguntan sobre las ideas y puntos de vista de otros.*
12. *Se adaptan a la inestabilidad y el cambio.*
13. *Funcionan en situaciones de incertidumbre, complejidad y variedad.*
14. *Formulan hipótesis.*
15. *Tienen en cuenta las posibles consecuencias.*
16. *Sintetizan y contrastan.*
17. *Buscan, identifican y resuelven problemas.*
18. *Analizan qué hace que funcionen las cosas y en qué contexto.*
19. *Evalúan qué ha funcionado, qué no ha funcionado y por qué.*
20. *Utilizan modelos prescriptivos (modelos conductuales) sólo cuando se adaptan a la situación.*
21. *Toman decisiones en la práctica de su profesión.*

Para el autor, estas características hablan de un profesor flexible, crítico, capaz de analizar sus prácticas y poseedor de un “amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales”.

Según Domingo Roget (2012, citado en Aranda Vega, 2018) el conocimiento que el profesorado adquiera a partir de su trabajo en el aula, va a permitirle revisar y repensar los esquemas y las teorías que fue conceptualizando durante su formación inicial y reformularlos. Este cambio a nivel cognitivo derivará en la construcción de un nuevo conocimiento más próximo a la realidad del aula, y con mayor flexibilidad para adaptarse y responder a los cambios.

Ahora bien ¿cómo debiera encararse la práctica reflexiva para favorecer estos cambios en las y los docentes? Cornejo y Fuentealba (2008) afirman que cualquiera sea la propuesta que se elabore, debe poder impactar tanto en el pensamiento como en la práctica de los profesores. Y plantean que el diseño de la práctica reflexiva debe cumplir con ciertas características:

- a) *Que el profesorado aprenda un procedimiento de reflexión a través del análisis de su práctica.*

- b) *Que la reflexión surja de problemas reales de las y los profesores.*
- c) *Que la reflexión se centre en las áreas en que hay inconsistencia entre el modelo pedagógico planteado y el discurso y práctica del profesorado.*
- d) *Que se inicie el proceso de reflexión estableciendo claramente la situación que se va a analizar y manifestar que lo que está transcrito es lo que realmente ocurrió en la sala de clase.*
- e) *Que se complemente el conflicto cognitivo con estrategias metacognitivas, estimulando al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica.*

En cuanto a las ventajas de la práctica reflexiva, Ramón Ramos (2013) afirma que posibilita a las y los docentes analizar y revisar sus creencias, actitudes, valores y prácticas de enseñanza de modo de identificar y reconocer las situaciones que requieren ser reformuladas.

Aranda Vega (2018) plantea que este modelo formativo permite no solo profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, sino también convertir a la reflexión en un hábito consciente, que forma parte de las acciones diarias. Tal como sostienen Anijovich et al (2009) la reflexión debe ser una práctica habitual y no una moda, hacerse frecuente y sistematizarse para permitir una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes.

Asimismo, Perrenoud (2004) sostiene que si la reflexión sobre la propia práctica no es regular ni metódica no va a derivar en la concienciación sobre las formas de ser, pensar y actuar. Afirma que la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo, y ofrece diez razones vinculadas con la evolución y las necesidades de los sistemas educativos, que justifican la formación reflexiva de los futuros enseñantes, y que podrían resumirse en una idea: el sentido que tienen la escuela y el trabajo.

Plantea que de una práctica reflexiva puede esperarse que:

- **Compense la superficialidad de la formación profesional.**
- **Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.**
- **Acredite una evolución hacia la profesionalización.**
- **Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.**

- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación.

No vamos a desarrollar aquí cada una de estas diez razones, pero destacaremos algunas cuestiones que el autor plantea en relación con ellas:

Menciona que una práctica reflexiva puede resultar en un cambio en los esquemas de acción, que permita intervenciones más concretas o seguras, reforzando la imagen que se tiene de uno mismo y construyendo un nuevo saber; un saber integrado que permitirá comprender y dominar otros problemas de la profesión. Reitera la necesidad de que la reflexión no sea una tarea aislada y sostiene que la experiencia por sí sola no produce aprendizajes; es preciso que se conceptualice y se convierta en una forma de acción que tenga cierta regularidad. Además, destaca la importancia de que la reflexión no se realice solo sobre las acciones; debe enfocarse en los valores y los propósitos que la sustentan. En palabras del autor “Reflexionamos sobre el cómo, pero también sobre el por qué”. “Reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los *habitus*, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones”. Para ello, la formación debe orientar la mirada sobre uno mismo a partir del conocimiento de diversas disciplinas, como la sociología y el psicoanálisis, y brindar un “status profesional, claro y positivo” para poder comprender el origen de las formas de relacionarnos con los demás. El autor hace también referencia a la necesidad de innovar y transformar nuestra práctica, adjudicándole a la práctica reflexiva el rol de “motor de concienciación” y del diseño de nuevas propuestas alternativas.

Así, un practicante reflexivo, además de hacerse preguntas sobre su actuación, sobre las decisiones tomadas o las estrategias más pertinentes, también se plantea otras en relación con la legitimidad de sus acciones, sobre lo que es prioritario, el sentido de su tarea y los

riesgos que conlleva. A su vez, es un docente que cuestiona ciertas tradiciones, las normativas del contexto, los saberes establecidos, la ética cotidiana, la cultura institucional, entre otras.

Por su parte Edelstein (2011) considera que es fundamental que la práctica reflexiva sobre el propio ejercicio profesional tenga en cuenta las condiciones sociales en las que se desarrolla, de modo que el profesorado sea consciente de que sus acciones son fundamentalmente políticas y por lo tanto pueden organizarse en función de dar cuenta de objetivos “democráticos y emancipatorios”. Además, afirma que, dado que se trata de una práctica social, es fundamental que la práctica reflexiva se realice en forma colectiva, por lo que es necesario que las escuelas sean verdaderas comunidades de aprendizaje que permitan a las y los profesores apoyarse y estimularse mutuamente.

Para Domingo Roget y Gómez Serés (2014) la práctica reflexiva “es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo” y plantean que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intenso, diferenciándola así de la reflexión natural y espontánea que puede realizar cualquier ser humano, tal como lo expresan en el siguiente cuadro:

<b>REFLEXIÓN</b>	<b>PRÁCTICA REFLEXIVA</b>
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

**Fig. 2. Reflexión y Práctica Reflexiva.** (Tomado de Domingo Roget y Gómez Serés, 2014)

*A diferencia de la reflexión espontánea, la práctica reflexiva es intencional, metódica, sistemática, y requiere ser aprendida.*

La práctica reflexiva, según explicitan las autoras, requiere a quienes revisan y analizan su propia práctica profesional, activar y desarrollar procesos reflexivos en forma consciente y cada vez más autónoma. Y añaden que no se aplica solo a la génesis del pensamiento de las y los docentes, sino también al ejercicio de otros profesionales, permitiéndoles aprender de su propia práctica y de la de sus colegas. Al mismo tiempo, advierten que la aplicación de la práctica reflexiva requiere contar con ciertas destrezas como la observación sistemática, la auto evaluación y la elaboración de diarios de práctica y otras herramientas reflexivas. Teniendo en cuenta estas habilidades, proponen el concepto de *competencia reflexiva* vinculándolo a la idea de profesional reflexivo de Schön (1992) entendiendo que la formación eficiente del profesorado debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para poder unir la teoría a la práctica de forma significativa. Las autoras plantean que la clave para lograr ese vínculo es el pensamiento reflexivo mediante el cual se va construyendo un nuevo conocimiento: el *conocimiento práctico*, que supone aprender a “saber hacer” actuando y reflexionando desde la propia práctica. Para Montero (2001, citado en Edelstein, 2011), este nuevo conocimiento es personal, situado en la realidad de la institución, desarrollado metodológicamente a partir del estudio de casos y del análisis de situaciones de aula, que adopta la forma de metáforas, imágenes y esquemas de acción.

La competencia reflexiva engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, provenientes de diversas fuentes de conocimiento: saber teórico, vivencias, valores e intereses, lo que deriva en la actuación eficaz en diferentes ámbitos profesionales. Está basada en la práctica reflexiva y es propia de cada docente, de sus características y sus intereses. Todos estos elementos se movilizan ante situaciones concretas del quehacer educativo que requieren la elaboración de una respuesta que permita la resolución eficaz del conflicto. La competencia reflexiva es de carácter dinámico y evoluciona con el accionar docente, que se vuelve cada vez más ágil en sus decisiones (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014).



**Figura 3. Implicaciones de la Competencia Reflexiva.**

(Tomado de Domingo Roget y Gómez Serés (2014))

*La competencia reflexiva incluye componentes provenientes de diversas fuentes de conocimiento.*

Domingo Roget y Gómez Serés (2014) hacen referencia también a un *aprendizaje experiencial*, que procede de la experiencia y potencia la adquisición de las competencias específicas de la profesión docente. Se trata de un proceso didáctico vinculado al diseño e implementación de propuestas formativas a partir de la práctica; un trabajo reflexivo sobre lo vivido y destacan que, aunque pareciera que la base de este aprendizaje es la acción, como si se aprendiera “haciendo”, lo que realmente permite aprender es el resultado de la reflexión sobre la experiencia, mediante la puesta a prueba de las hipótesis que surgen de dicha reflexión. Por lo tanto, en este aprendizaje la clave no es la acción, sino la reflexión.

Estas autoras mencionan que “el proceso reflexivo posibilita la *concienciación de las propias acciones* y la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción... se descubre la dimensión metacognitiva de la reflexión. Esta perspectiva manifiesta la estrecha relación existente entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, entre reflexión y cambio”. La construcción de este aprendizaje se produce a medida que se tiene conciencia sobre las decisiones tomadas en la resolución de los problemas que se enfrentan cotidianamente en las aulas. Esa acción a su vez conduce a una experiencia de reflexión más profunda, por lo que el aprendizaje experiencial se concibe como una espiral o un ciclo continuo, razón por la cual,



las autoras plantean que las nociones de aprendizaje experiencial y el aprendizaje reflexivo son inseparables en la práctica.

Por otra parte, Domingo Roget (2019) confiere al aprendizaje experiencial la categoría de “nueva asignatura no curricular” al referirse a la instancia en la cual las y los docentes noveles se enfrentan con los escenarios reales de la tarea e identifican la distancia entre el mundo académico de su formación inicial y el mundo profesional; la aparición de una vez y para siempre del *conflicto cognitivo*, que contrapone al conocimiento teórico con las situaciones prácticas del aula. Así, la autora destaca el rol que tiene la experiencia para las y los docentes noveles en el desarrollo de habilidades, destrezas y en el análisis de su práctica. Plantea que en los profesores principiantes se produce un fenómeno interno y subjetivo muy importante, que posteriormente se transforma en un “dispositivo profesional” que retroalimenta un mejor desempeño. Sostiene que “a más experto un profesor, mayor capacidad de aprender de la experiencia reflexionada”

#### **2.2.4. NIVELES DE REFLEXIÓN**

Diversos autores han propuesto diferentes dimensiones, escalas o niveles para categorizar la reflexión (Van Manen, 1977; Hatton y Smith, 1995; Mezirow, 1998; Moon, 2007; Larrivee, 2008).

En la década del 90, Zeichner analizó el desarrollo del currículo en las escuelas públicas de los Estados Unidos a lo largo del siglo XX, y describió, en perspectiva histórica, cuatro tradiciones de práctica docente reflexiva existentes en ese país que se detallan a continuación.

- a) *Tradición académica*: hace hincapié en la reflexión sobre la asignatura que se imparte, y en cómo enseñarla para promover la construcción de conocimiento en sus estudiantes.
- b) La *tradición de la eficacia social* hace referencia a la reflexión del profesorado sobre la aplicación de determinadas estrategias sugeridas de la investigación.
- c) La *tradición desarrollista o evolucionista*, se ocupa de la reflexión que hace el maestro sobre la evolución de sus alumnos y se pregunta sobre su propia práctica en términos de atender y responder a sus *necesidades y pautas de desarrollo*.

- d) *La tradición* reconstruccionista social hace hincapié en la reflexión del profesorado sobre el contexto social y político de la enseñanza, evaluando qué acciones está llevando a cabo para contribuir en la construcción de una sociedad donde haya mayor equidad y una calidad de vida más justa (Zeichner,1993).

Según Nocetti (2015) estas tradiciones pueden asociarse con distintas racionalidades, adjudicándole a la académica la categoría de racionalidad *técnica*, mientras que la reconstruccionista social correspondería a una racionalidad *crítica*. La autora menciona que en el proceso de reflexión sería deseable que el profesorado inicialmente experimente una reflexión de carácter técnico basada en la racionalidad instrumental en que se examina la aplicación del conocimiento educativo desde la perspectiva de los fines determinados institucionalmente; luego, debería avanzar hacia una experiencia de reflexión deliberativa en que se examinan los supuestos y predisposiciones que subyacen a su práctica juzgando las consecuencias implícitas de una acción educativa determinada, y finalmente, vivenciar una reflexión de carácter crítica, basada en una racionalidad emancipatoria, en que se examinan criterios éticos, políticos y sociales que subyacen a la acción docente.

Estas ideas, dan cuenta de la existencia de niveles de reflexión docente cada vez más profundos. En la bibliografía pueden hallarse diferentes escalas propuestas por diversos investigadores, algunas de las cuales describiremos a continuación.

Haciendo un recorrido histórico podemos comenzar citando a Van Manen quien propuso una clasificación jerárquica de los niveles de reflexividad, que pueden corresponder al desarrollo profesional docente desde el nivel principiante o novel hasta el nivel experto.

**Niveles de reflexión de Van Manem (1977)**

NIVELES	CARACTERÍSTICAS
1. TÉCNICO	Se trata de una reflexión más bien superficial. El profesorado reflexiona acerca de la aplicación eficaz de la teoría y los conocimientos y técnicas educativas.

	Implica reflexionar sobre la selección y utilización adecuada de las estrategias didácticas y los métodos de enseñanza para lograr los objetivos propuestos.
<b>2. PRÁCTICO</b>	Es una reflexión pedagógica. El profesorado reflexiona sobre los supuestos implícitos en las prácticas del aula, y sobre las consecuencias de la utilización de ciertas estrategias, determinados currículos, etcétera. Implica aplicar criterios educativos para analizar y cuestionar las prácticas de enseñanza y sus resultados.
<b>3. CRÍTICO</b>	Es una reflexión crítica. El profesorado analiza el valor del conocimiento y las condiciones sociales. Implica cuestionar críticamente los criterios morales, éticos y normativos de las prácticas escolares. Es un nivel superior de reflexión sobre las implicaciones éticas y las consecuencias de las acciones educativas, analizando su contribución a la equidad y justicia social.

Posteriormente, Hatton y Smith propusieron un conjunto de niveles para la reflexión, a partir de las narraciones escritas por docentes, antes, durante y después de sus clases. En función de su análisis, plantearon un primer nivel que consideraron no reflexivo y tres niveles de reflexión: descriptiva, dialógica y crítica, organizadas de menor a mayor profundidad.

#### **Niveles de reflexión de Hatton y Smith (1995)**

<b>NIVELES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>1. DESCRIPCIONES NO REFLEXIVAS</b>	El análisis se limita a una descripción de las situaciones ocurridas en el aula, o el relato en base a la propia biografía, pero no hay una descripción reflexiva de los acontecimientos y de las propias acciones, no se observa un cuestionamiento profundo.
<b>2. REFLEXIÓN DESCRIPTIVA</b>	La reflexión explica los hechos ocurridos en el aula, así como las acciones y decisiones docentes, a partir de juicios o experiencias

	personales, sin hacer referencia a marcos teóricos que las sustenten. Este tipo de reflexión ayuda al profesorado a revisar sus conocimientos y habilidades para la enseñanza.
<b>3. REFLEXIÓN DIALÓGICA</b>	Remite a un proceso que puede definirse como un diálogo interno, del docente consigo mismo. La reflexión da cuenta de las posibles razones acerca de los hechos ocurridos en el aula, sustentándolos con marcos teóricos derivados de la investigación. El profesorado evalúa las acciones, decisiones y los juicios emitidos durante la práctica a partir de la teoría. Es un proceso que puede transitarse individualmente o entre colegas.
<b>4. REFLEXIÓN CRÍTICA</b>	En este nivel, la reflexión se centra en analizar y revisar las razones que fundamentan la toma de decisiones. Se analizan las situaciones y el trabajo profesional, considerando aspectos históricos, sociales, éticos y políticos. Tiene en cuenta los efectos derivados de la propia acción, tomándolos en cuenta para las futuras instancias de enseñanza.

El análisis de los informes realizados en su investigación les permitió concluir que la mayoría de las y los docentes mostró una reflexión de tipo descriptiva y solo unos pocos alcanzaron niveles de reflexión crítica.

Estos autores plantean que las y los docentes pueden necesitar reflexionar primero sobre áreas de habilidad técnica antes de poder comparar diferentes estrategias de enseñanza y estimar sus ventajas, es decir que puede existir una progresión del profesorado a través de los niveles de reflexión.

Una escala similar es la propuesta por Larrivee, quien definió tres niveles de reflexión, añadiendo otra categoría denominada pre-reflexión, para dar cuenta de la postura de aquellos docentes que, según su análisis, no muestran un nivel mínimo de reflexión.

#### **Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee (2008)**

NIVELES	CARACTERÍSTICAS
<b>1. PRE-REFLEXIÓN</b>	El profesorado reacciona a las situaciones de las y los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Brinda respuestas reflejas, que parecen no ser analizadas previamente. Sus creencias y posturas respecto de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se sustentan en la experiencia, ni remiten a marcos teóricos pertinentes. Además, no adapta su práctica a las necesidades de sus estudiantes, por el contrario, los hace responsables de sus problemas.
<b>2. REFLEXIÓN SUPERFICIAL</b>	El profesorado se enfoca en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos deseados analizando las situaciones de manera aislada. Sus creencias y posturas respecto de las prácticas de enseñanza se sustentan en la experiencia, sin dar cuenta de marcos teóricos pedagógicos. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de sus estudiantes.
<b>3. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA</b>	Se identifica un alto nivel de reflexión guiada por un marco conceptual pedagógico. El profesorado analiza el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes y en función de sus necesidades se preocupa por cómo mejorar las prácticas de enseñanza. Sus creencias y posturas se apoyan en la experiencia y también se sustentan en la teoría y la investigación.
<b>4. REFLEXIÓN CRÍTICA</b>	Hay una reflexión continua y crítica sobre sus creencias, valores y acciones docentes, sus implicancias morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas de enseñanza en el estudiantado. Se preocupa por promover los ideales democráticos y atiende a cuestiones de equidad y justicia social tanto dentro como fuera del aula.

Para desarrollar su investigación, Larrivee realizó una revisión bibliográfica a partir de la cual mencionó que, si bien encontró numerosos artículos que explicitaban y caracterizaban los niveles de reflexión e incluso el proceso de pensamiento implicado en la práctica reflexiva,

no halló descripciones en profundidad de las acciones y tipos de comportamientos característicos de cada nivel que pudieran ser utilizados para evaluar la reflexión docente. Con el propósito de llenar este vacío y ofrecer una terminología común para definir los niveles de reflexión, el autor solicitó a diversos investigadores que propusieran descriptores específicos para definirlos.

A continuación, se consignan algunos ejemplos de los descriptores sugeridos con mayor recurrencia.

Para la categoría de pre-reflexión:

- Funciona en modo supervivencia, reaccionando automáticamente sin considerar respuestas alternativas. Considera que las circunstancias de las y los alumnos y del aula están fuera del control del profesorado.
- Descarta las perspectivas de sus estudiantes sin la debida consideración.
- Está dispuesto a dar las cosas por sentadas sin cuestionarlas.

Para el nivel superficial:

- Reacciona de forma diferenciada a las respuestas de sus estudiantes, pero no reconoce patrones.
- Limita el análisis de las prácticas docentes a las técnicas de enseñanza.
- Modifica las estrategias de enseñanza sin cuestionar los supuestos subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para la categoría pedagógica:

- Busca formas de conectar los nuevos conceptos con los conocimientos previos de sus estudiantes.
- Analiza la repercusión de las estructuras de las tareas, tales como los grupos de aprendizaje cooperativo, por parejas, entre iguales u otras agrupaciones, en el aprendizaje del estudiantado.

- Analiza la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje de las y los estudiantes.

Para el nivel crítico:

- Cuestiona las normas y prácticas del statu quo, especialmente con respecto al poder y el control. Considera la práctica dentro de contextos sociológicos, culturales, históricos y políticos más amplios.
- Aborda cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula.
- Considera las ramificaciones éticas de las políticas y prácticas en el aula.
- Reconoce las consecuencias sociales y políticas de su labor docente.

Como resultado de su investigación Larrivee plantea que hay una distinción implícita en la calidad de la reflexión, cuyos niveles van de lo trivial a lo significativo; por lo tanto, los niveles crecientes implican formas de pensamiento más profundas, pasando de enfocarse en las estrategias utilizadas, a cuestionar el valor del conocimiento. Y aclara que cada elemento de la práctica reflexiva interactúa constantemente con los otros, en un proceso continuo de cambio y desarrollo. El autor sostiene que las y los docentes no recorren los niveles de reflexión pasando sucesivamente de uno a otro de mayor profundidad, sino que pueden transitar distintos niveles al mismo tiempo.

Además, destaca que para poder desarrollar las habilidades reflexivas es importante que el profesorado, tanto novel como en formación, sea acompañado por tutores durante ese proceso. Menciona que para algunos investigadores (Collier, 1999; Pultorak, 1993; y Wunder, 2003, citados en Larrivee, 2008) los futuros docentes, los noveles e incluso los profesores más experimentados, sin una “orientación cuidadosamente elaborada”, pueden ser incapaces de reflexionar pedagógica y críticamente para mejorar su práctica. Y plantea que si bien para Hatton y Smith (1995) la progresión del profesorado a través de los distintos niveles es evolutiva, para otros autores como Smyth (1989), tanto las y los docentes en formación como los noveles pueden profundizar su nivel de reflexión si cuentan con instancias de asesoramiento y andamiaje apropiadas.

A partir de su trabajo, Larrivee desarrolló un instrumento que denominó “*Encuesta sobre la práctica reflexiva: una herramienta para evaluar el desarrollo como profesional reflexivo*”, que incluye tanto factores externos (comportamientos, acciones, prácticas) como factores internos (creencias, valores, y suposiciones). Plantea que esta herramienta puede ser útil para determinar el nivel de reflexión de un profesor o de un candidato a profesor o para que se realice una autorreflexión que, con el acompañamiento y andamiaje de colegas tutores, pueda ayudar a las y los docentes noveles a reflexionar sobre sus prácticas y modificarlas según las necesidades del aula.

En base a las sugerencias de Larrivee acerca de la importancia de contar con indicadores concretos para determinar los niveles de reflexión, Salinas, Chandía y Rojas (2017) presentaron la validación de un instrumento cuantitativo diseñado para docentes en formación. La escala validada tiene el formato de un “auto-informe” orientado a recopilar información sobre las percepciones de las y los futuros enseñantes acerca de sus prácticas. El instrumento consta de 20 ítems que se proponen como indicadores de tres de las dimensiones teóricas descritas por Larrivee (2008): reflexión superficial, pedagógica y crítica, (no se incluye el nivel de pre-reflexión).

Los autores plantean como una de las ventajas del instrumento la posibilidad de que los sujetos “se representen a sí mismos como deseen o consideren más apropiado”.

Muchos otros investigadores e investigadoras han propuesto categorías similares para evaluar la reflexión, con algunas diferencias en cuanto a la cantidad de niveles o los criterios para caracterizarlos (Toom, Husu y Patriakainen, 2014, citados en Sáez Bondía y Cortés García, 2019).

Mezirow (1998) identifica siete niveles de reflexividad que incluyen capacidades para reflexionar en relación con aspectos emocionales sobre diferentes alternativas de acción o sobre aspectos psíquicos particulares.

Por su parte Brubacher, Caser y Reagan plantean el proceso reflexivo como un *continuum de reflexividad*, desde comportamientos irreflexivos hasta otros que implican un análisis crítico de la situación, y Atkins y Murphy sostienen que cualquier proceso reflexivo



requiere de cinco habilidades específicas: autoconciencia, descripción, análisis crítico, síntesis y evaluación.

De forma similar, Jay y Jhonson proponen una tipología para enseñar a reflexionar a futuros docentes que consta de tres niveles: descriptiva, comparativa y crítica. Plantean que, si bien las categorizaciones pueden ser demasiado restrictivas o prescriptivas, son útiles para fomentar el desarrollo de un hábito, de una postura reflexiva ante los problemas o conflictos de la práctica, y una forma de pensarlos y resolverlos. Sostienen que una de las ventajas de las clasificaciones es que brindan un lenguaje común para hablar de reflexión con otros colegas.

Otra propuesta es la planteada por Moon (2007) quien presenta un ejercicio relacionado con la escritura reflexiva, para dar cuenta de niveles de reflexión progresivamente más profundos. Menciona que la reflexión es una forma de procesamiento mental utilizada para lograr algún resultado anticipado, o que ocurre ante algo inesperado, pero cuando se trata de la educación en contextos formales, suele implicar no solo procesos de reflexión; también requieren la representación de la reflexión. Sostiene que, dado que en los ámbitos educativos se esperan resultados en términos de aprendizaje, suele solicitarse una producción escrita que habilite ser revisada y evaluada por otras personas; de ahí su propuesta de categorizar la escritura reflexiva. En su trabajo, el autor definió 4 niveles de reflexión:

#### **Niveles de escritura reflexiva según Moon (2007)**

NIVELES	CARACTERÍSTICAS
<b>1. ESCRITURA DESCRIPTIVA</b>	Es un relato que narra eventos y contiene muy poca reflexión. Las ideas están vinculadas por la secuencia de la historia más que por su significado. Puede haber información relacionada a un contexto externo, pero no es considerado o cuestionado. Puede haber referencias a reacciones emocionales, pero no se exploran ni se vinculan con el comportamiento.
<b>2. ESCRITURA DESCRIPTIVA</b>	Se trata de un relato descriptivo similar al anterior, enfocándose en el evento, que incluye algunas preguntas a

<p><b>CON ALGUNA REFLEXIÓN</b></p>	<p>partir de las cuales podría producirse una reflexión. Hay una sensación de reconocimiento de que este es un incidente del que se puede aprender, pero la reflexión no es lo suficientemente profunda como para permitir el aprendizaje.</p>
<p><b>3. ESCRITURA REFLEXIVA 1.</b></p>	<p>Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos cuentan con cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Se toman en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad. Es probable que haya algo de autocuestionamiento y voluntad también para identificar el efecto general del evento sobre uno mismo. Puede haber un reconocimiento de que los puntos de vista pueden cambiar con el tiempo o el estado emocional.</p>
<p><b>4. ESCRITURA REFLEXIVA 2.</b></p>	<p>Hay una clara evidencia de distanciarse de un evento, y hay una reflexión y un diálogo interno. El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva, en que se tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento y de la cual se puede aprender. Además, se reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico, social y político y se observa un diálogo interno del autor. En otras palabras, se observan múltiples perspectivas.</p>

Analizando todas las clasificaciones sobre reflexión presentadas, pueden identificarse ciertas características comunes: hay un nivel básico consistente en una descripción de los hechos que suele estar basada en las experiencias de cada docente. Luego se avanza a un nivel en el que las situaciones relatadas se confrontan con supuestos teóricos, y por último se alcanza una reflexión que implica el análisis de aspectos éticos, y del impacto social de la tarea

docente en un sentido transformador. En esta última categoría suele hacerse referencia a la presencia de reflexiones metacognitivas (Moon, 2007; Jay y Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lamas y Vargas, 2016).

En relación con los aspectos éticos, Cornejo y Fuentealba (2002) sostienen que la reflexión debe tener en cuenta un carácter “emancipador y democrático”, lo que implica que el profesorado revise atentamente las situaciones escolares en las que se hayan identificado cuestiones de injusticia o desigualdad para poder comprenderlas y tratar de modificarlas. Destacan el carácter de compromiso de la reflexión, en el sentido de no convertirse en una práctica rutinaria e individual sino concebirse como una práctica social que requiere crear las condiciones que favorezcan cambios a nivel institucional y de toda la sociedad.

### **2.2.5. MODELOS PARA ESTIMULAR LA REFLEXIÓN DOCENTE**

Además de las distintas propuestas para categorizar la reflexión docente, muchos investigadores han diseñado modelos para estimular la puesta en práctica de los procesos reflexivos no solo durante el desarrollo profesional, sino desde el ciclo de formación inicial del profesorado (Nocetti, 2015).

En relación con estos modelos, Molina (2008) plantea que se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: un modelo técnico y uno crítico-reflexivo.

En el primer modelo la formación del profesorado se entiende como un proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales, para que los futuros profesionales dominen los conceptos de las disciplinas que impartan.

En el segundo modelo la formación adjudica un lugar preponderante como fuente de conocimiento a la experiencia, considerando que a medida que se incremente la práctica mejorará el desempeño de las y los docentes, quienes irán aprendiendo a partir de la observación y la experiencia. Según la autora una variante de este último modelo es el de *reflexión sobre la práctica*, ya que la formación se concibe mediante el análisis e interacción con las propias acciones, lo que conduciría a un perfil docente flexible, de mente abierta, capaz de analizar críticamente sus prácticas, y con un “amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales”.

Diversos trabajos hacen una revisión bibliográfica acerca de los modelos para estimular la reflexión docente durante la formación inicial del profesorado de distintos niveles educativos, como Guerra Zamora (2009); Korthagen (2010); Domingo Roget y Gómez Serés (2014); González Calvo, Barba y Rodríguez Navarro (2015); Nocetti (2015), García et al (2022), entre otros.

Guerra Zamora analiza las experiencias reflexivas en la formación inicial de docentes y las organiza de acuerdo al nivel de reflexión que promueven: descriptiva, comparativa y crítica. El modelo reflexivo que se asume en estas experiencias es el de la interacción entre teoría y práctica con el énfasis puesto en la *reflexión en y sobre la acción*, utilizando técnicas como el análisis de planificaciones, el uso de portfolios, diarios de clase, análisis de videos de prácticas instruccionales, etc.

En la mayoría de las experiencias consignadas, el alumnado cuenta con el acompañamiento y andamiaje de docentes tutores. Mediante diversas herramientas, las y los estudiantes de profesorado revelan sus creencias y pensamientos, y logran orientar sus preocupaciones desde una índole más personal hacia aquellas que afectan a sus alumnos y colegas. Los resultados son variables, pero en general se menciona que las y los futuros docentes valoran estos espacios y logran exhibir habilidades de reflexión, aunque en muchos casos se mantienen en un nivel más bien técnico. Por todo esto, el autor sostiene que las experiencias acotadas dentro del espacio de formación, permite al estudiantado aprender, aunque sea inicialmente, a reflexionar.

En relación con las debilidades identificadas en el desarrollo de los procesos reflexivos, Guerra Zamora menciona ciertas resistencias ante la implementación de nuevas estrategias, así como la dificultad de algunos estudiantes de “romper con sus representaciones producto de más de doce años de escolaridad”.

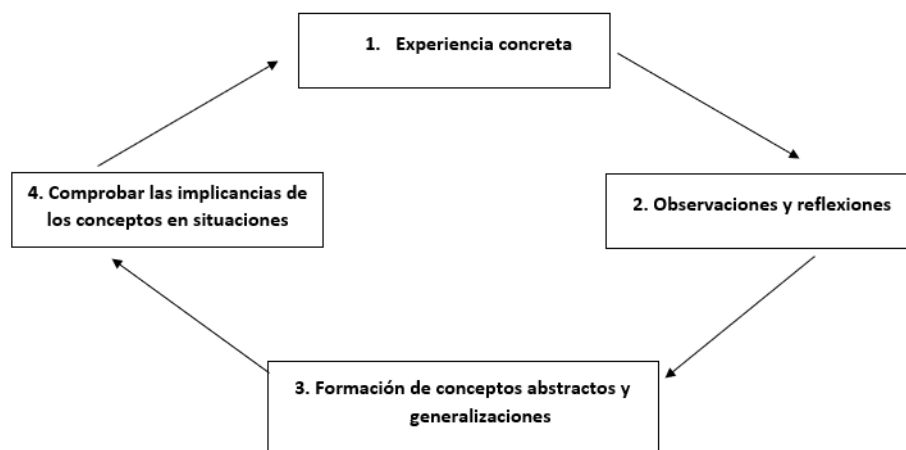
Coincide Molina (2008), al afirmar: “esto es precisamente lo que se ha evidenciado como uno de los mayores obstaculizadores para un mejoramiento y/o transformación del desempeño docente de nuestros estudiantes en formación y lo que ha ido, quizás, dificultando el proceso de reflexión crítica”. En este sentido, Astolfi (1994) sostiene que las representaciones de las y los estudiantes muchas veces constituyen obstáculos cognitivos para el aprendizaje y el desenvolvimiento social.

Guerra Zamora reflexiona que para lograr que los programas orientados a fomentar la reflexión docente inicial sean exitosos, es necesario que las y los formadores sean modelo de estas habilidades; razón por la cual el autor considera que las instituciones deberían propiciar una continua autorreflexión de sus propios programas para asumir el modelo de reflexión desde el sistema formativo inicial.

En esta misma línea, Molina sostiene que en la formación inicial los modos de enseñanza que se implementan muchas veces no estimulan el cuestionamiento reflexivo, la crítica constructiva ni el diálogo, y se presentan contenidos que no se relacionan con la realidad del alumnado, con sus ideas, percepciones o visiones del mundo. Esta separación (paradigma de base vs paradigma de enseñanza) genera que las prácticas de las y los futuros enseñantes carezcan de criticidad, produciendo en ellos una suerte de “cristalización de su hacer”, anulando tanto su capacidad de reflexión como su creatividad.

En este mismo sentido, Leguizamón (2013) afirma que cuando las y los practicantes llegan a los contextos en los que desarrollan sus primeras prácticas, ponen en juego ciertas acciones pedagógicas en las que se conjugan sus *habitus*, sus saberes y algunos conceptos de teorías pedagógicas y didácticas aprendidas durante la formación inicial. Este saber que aflora al estar inmersos en las escuelas donde cumplirán sus prácticas, se funda en la deconstrucción reflexiva de los saberes prácticos: propios (de las y los practicantes) y de otros (profesores co-formadores, pares pedagógicos) para recrear nuevos saberes basados en la educación como experiencia ocurrida y vivenciada. La autora plantea que la construcción de este saber pedagógico se inicia con sus primeras acciones de enseñanza en las escuelas donde realizan sus prácticas, pero es necesario que una situación educativa los interpele y les permita analizarlas mediante un proceso de reflexión crítica.

Por su parte, Domingo Roget y Gómez Serés (2014) destacan en particular los trabajos de autores como Schön, (1998), Kolb (1984) y Korthagen (2010). En relación con el modelo de Kolb, señalan que el aprendizaje parte de la experiencia, seguido de la observación reflexiva (orientada a la construcción de conocimiento que pueda generalizarse) y posterior puesta en acción (para poner a prueba su reflexión en otras situaciones). Este proceso se representa gráficamente de la siguiente manera:



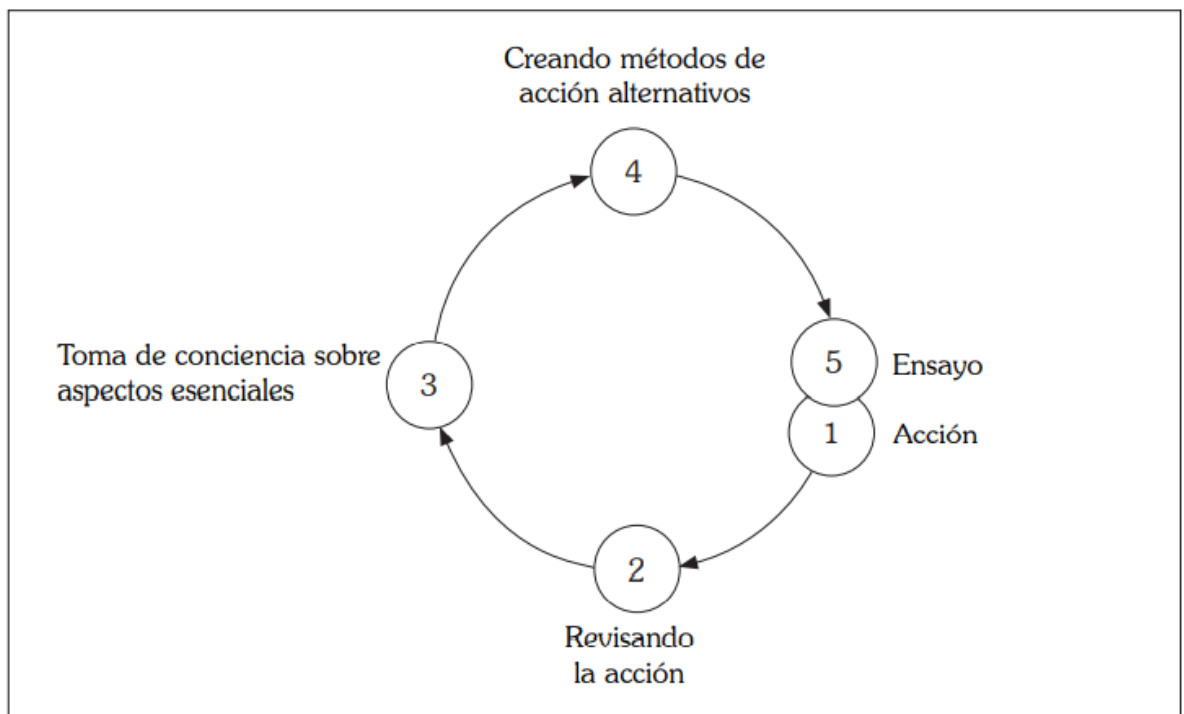
**Figura 4. Ciclo de Kolb** (Tomado de Domingo Roget y Gómez Serés, 2014)

*La acción seguida de la observación reflexiva lleva a la construcción de conocimiento y su posterior puesta en acción.*

En cuanto a los enfoques existentes en relación con la formación docente, Korthagen presenta en forma analógica tres modelos: uno tradicional basado en la transmisión de las teorías, un segundo modelo de formación inicial basado en la práctica y un tercer modelo basado en la continua interacción entre teoría y práctica: *el enfoque realista*. Las principales características de este último incluyen el trabajo a partir de situaciones reales surgidas durante el proceso de formación; la reflexión tanto de manera individual como colectiva con compañeros y colegas, y la supervisión e intervención de docentes formadores.

Dentro de este enfoque este autor presenta el modelo llamado ALACT como una propuesta superadora al modelo de Kolb (al que considera que encaja mejor en la formación tradicional del profesorado) “según la cual las personas toman decisiones conscientes basadas en conceptos y teorías generales”.

El modelo en cuestión consta de cinco fases, cada una de las cuales aporta su primera letra en inglés para formar el nombre ALACT: *Action*, (Acción), *Looking back on action*, (Revisando la Acción), *Awareness of Essentials aspects*, (Toma de conciencia sobre aspectos esenciales), *Creating alternative methods of actions* (Creando métodos de acción alternativos) y *Trial* (Ensayo). Este modelo se esquematiza en la siguiente figura:



**Figura 5. Modelo ALACT** (Tomado de Korthagen, 2010)

*Modelo para estimular la reflexión docente que consta de cinco fases*

En la fase 2 del modelo los futuros profesores reflexionan sobre sus acciones, ideas, sentimientos, entre otras emociones. Se trata de que tomen conciencia acerca de cuáles pueden ser las causas de sus acciones como enseñantes y puedan reconocer cuáles son de carácter más bien interno, como, por ejemplo, los sentimientos de frustración o de irritación. Este enfoque intenta así promover la conciencia sobre aspectos implícitos que tienen un gran impacto en las conductas y acciones de los futuros docentes mucho más que los conocimientos teóricos adquiridos. En palabras del autor: “La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas”.

Siguiendo con el modelo ALACT, Korthagen sostiene que la transición desde la fase 2 a la fase 3 es muy importante para el proceso de reflexión, ya que cuando se revisan y analizan situaciones particulares las y los docentes pueden ser más conscientes de la influencia que tienen ciertos aspectos emocionales en su accionar. Estas reflexiones conducen a proponer nuevos métodos de solución de los conflictos y las decisiones que se deberían tomar para

encararlos y poder resolverlos; su eficacia se podrá poner a prueba en una nueva situación y se evaluarán los resultados.

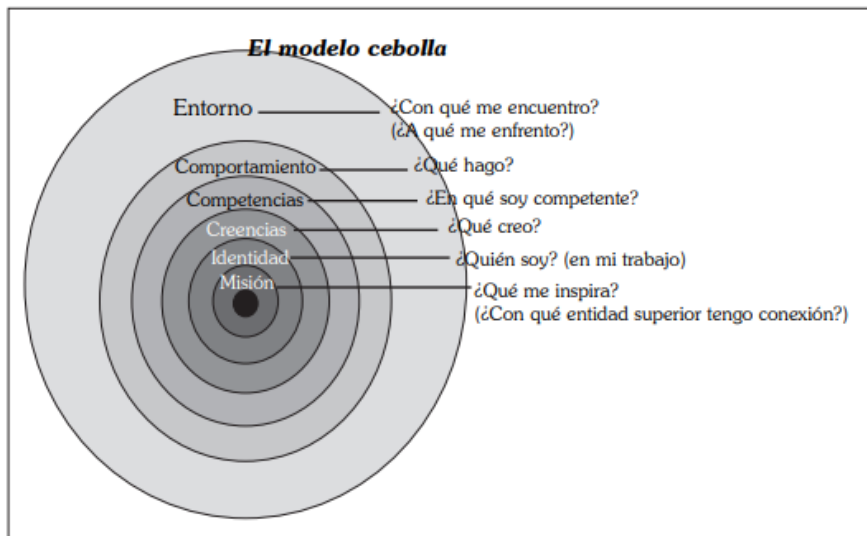
Korthagen propone también el modelo CEBOLLA, esquematizado en la Figura 6, conformado por seis niveles que están interrelacionados, y plantea que en la búsqueda de estas relaciones las y los estudiantes de profesorado pueden comenzar a profundizar sus reflexiones.

En el primer nivel de este modelo las y los docentes pueden reflexionar sobre su entorno; en el segundo, sobre su comportamiento educativo. En el tercer nivel reflexionan sobre sus competencias (habilidades, actitudes y conocimientos), las cuales están muy vinculadas con el objeto de reflexión del nivel anterior. La reflexión se profundiza en los niveles siguientes: en el cuarto, al reflexionar sobre las creencias que subyacen las acciones y en el quinto nivel se reflexiona sobre cómo cada uno percibe su propia identidad, tanto personal como profesional. En el sexto nivel la reflexión puede ser acerca del rol o la misión que se tiene como docente. Para ayudar a alcanzar este tipo de reflexiones, el modelo propone ciertas preguntas que permiten pensar sobre las temáticas que incluye cada nivel.

Dado que en el modelo Cebolla todos los niveles están interrelacionados, se espera que haya cierta “armonía” entre ellos. Por lo tanto, si existieran discrepancias entre los niveles (por ejemplo, mucha distancia entre el entorno de trabajo de una persona y la misión que considera tener, o una cierta tensión entre las creencias y el comportamiento), podría resultar problemático. En otras palabras, la reflexión sobre estos niveles puede colaborar en la búsqueda de soluciones para lograr “alinearlos” de modo de recuperar su “armonía interior”.

Korthagen plantea que, si en la reflexión se incluyen los niveles de identidad y misión, se habla de *reflexión esencial*, dado que estos niveles están más vinculados con la “esencia de las personas”, y este tipo de reflexión permite al profesorado revisar y ser conscientes de sus cualidades esenciales.





**Figura 6. Modelo Cebolla.** (Tomado de Korthagen, 2010)

*Modelo formado por 6 niveles de reflexión creciente, con preguntas orientadoras.*

Sea cual fuere el modelo utilizado para promover en estudiantes de profesorado o en docentes en ejercicio los procesos reflexivos, Korthagen considera que serán beneficiosos si se cumplen ciertas condiciones:

- 1) Que se estimule al profesorado a reflexionar sobre sus propias experiencias de aula, en base a sus preocupaciones personales;
- 2) Que se incluya la reflexión sobre los orígenes del comportamiento irracional;
- 3) Que la reflexión se haga explícita y sea sistemática, de modo de poner en evidencia las dimensiones cognitiva, emocional, voluntaria y conductual, para que las y los futuros docentes puedan avanzar desde las formas más superficiales de análisis a las más profundas a partir de las cuales, sean capaces de proponer diversas soluciones a los problemas identificados.
- 4) Que la estructura del modelo ALACT se introduzca gradualmente, ya que, si se presenta al profesorado muy tempranamente durante su formación, cuando aún no hay una base experimental que analizar, se corre el riesgo de que sigan el enfoque más tradicional.
- 5) Que se estimule la meta reflexión. Es muy importante que las y los futuros docentes

comparen sus formas de reflexión habituales con las propuestas por estos modelos, de modo de identificar los procesos cognitivos realizados, para así poder potenciar nuevos aprendizajes.

- 6) Que se estimule el aprendizaje entre pares, ya que puede promover la reflexión más exitosamente que solo con el sostén de las y los docentes formadores y además prepara a los futuros profesionales para el aprendizaje colaborativo entre colegas.

Muchos otros autores y autoras han propuesto modelos para promover la reflexión en el profesorado como Zeichner y Liston (1999); Sánchez Moreno y Mayor Ruiz, (2003, citados en González Calvo, Barba y Rodríguez Navarro, 2015); Domingo Roget (2008); Guerra Zamora (2009), Mazzitelli, Guirado, y Laudadio, (2023), entre otros.

Domingo Roget y Gómez Serés (2014) mencionan que, a partir de los aportes de diferentes colegas y de nuevas investigaciones que ellas mismas han llevado a cabo, han diseñado nuevos modelos que han mostrado ser muy efectivos en el desarrollo de la profesionalización de las y los docentes ya que propician la reflexión sobre su propia práctica. Nos referiremos en particular a los modelos ATOM, el Método R4 y el Método R5.

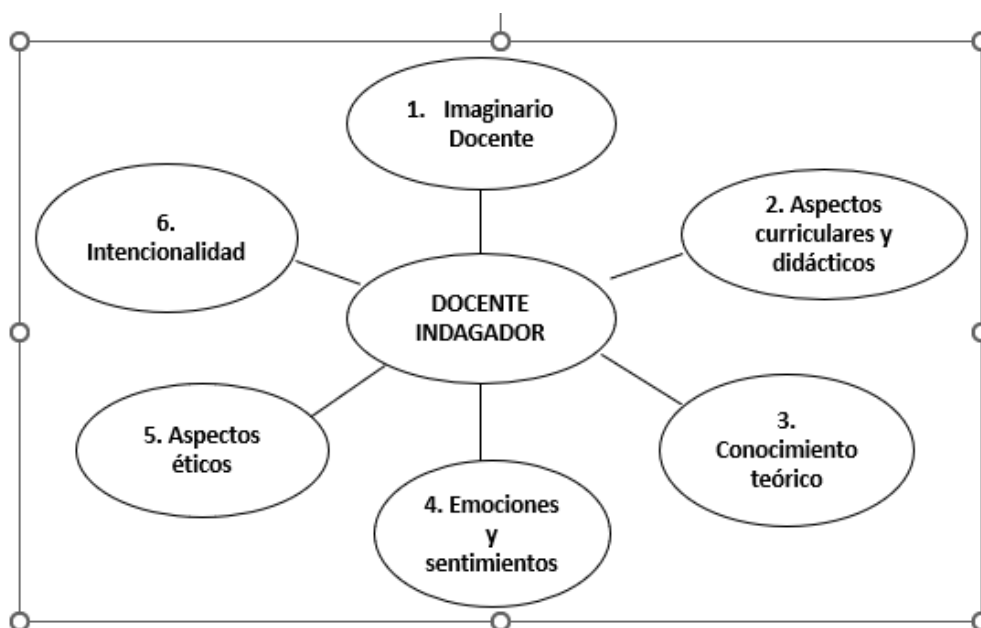
### **El modelo ATOM**

Este modelo tiene por objetivo identificar y analizar la práctica educativa tomando cada elemento por separado. Para el análisis de la práctica con ATOM, se sugiere utilizar una guía de preguntas que orienten la reflexión, a partir de la cual se podrá proponer una forma de mejorar la práctica en futuras instancias. Se detallan a continuación algunos interrogantes posibles:

- ¿Qué aprendí de esta indagación sobre mi práctica?
- ¿Qué concluyo a partir de este análisis?
- ¿Qué desearía mejorar?

Los elementos que componen el modelo ATOM, pueden verse en la Figura 7 y son los siguientes:

1. *Imaginario docente*: es preciso conocer con qué teorías implícitas sobre su profesión, cuenta el profesorado.
2. *Aspectos curriculares y didácticos*:Cuál es su postura frente el currículo y cómo lo plantea a sus estudiantes en el aula.
3. *Conocimiento teórico*: Cuáles son los referentes teóricos que sustentan las acciones sobre las que se está indagando.
4. *Emociones y Sentimientos*: es necesario identificar qué rol han tenido los sentimientos y emociones que atravesaron esa práctica.
5. *Aspectos éticos*: es preciso identificar qué cuestiones éticas subyacen en la interacción con sus estudiantes.
6. *Intencionalidad*: Es importante conocer si la intención de la práctica educativa se ha modificado durante el proceso de puesta en acción de la práctica educativa.



**Figura 7. Modelo ATOM.** (Tomado de Domingo Roget y Gómez Serés, 2014)

*Modelo formado por distintos elementos que pueden variar en función del tipo de práctica educativa a explorar.*

### **Los Métodos R 4 y R5 de Práctica Reflexiva**

Ambos métodos son modelos para estimular la práctica reflexiva. Se trata de una sistematización metodológica que potencia el desarrollo profesional de quien lo utiliza. Consta de diversas fases consecutivas, orientadas a indagar y analizar la propia práctica profesional.

Estos dos métodos se diferencian específicamente en que el R5 incluye además de la reflexión individual, la reflexión compartida o grupal.

#### **Método R4**

Tiene una estructura circular con 4 fases consecutivas que proponen una práctica reflexiva individual, sin la interacción con otros docentes. Se representa en la Figura 8.

**R1: Fase de Reflexión 1:** *Elección de suceso:* se elige una situación práctica del aula que se quiera revisar, cuyo resultado puede percibirse como negativo o positivo.

**R2: Fase de Reflexión 2:** *Reconstrucción del hecho.* Hay que analizar el hecho ocurrido, para lo cual hay que recordar y exponer por escrito la situación desconcertante o inquietante que lo provocó y que va a ser revisada y analizada. Se deben tomar decisiones, pensar cómo volver a desarrollar la práctica, analizar las intervenciones y cuestionar, si es necesario, la planificación inicial.

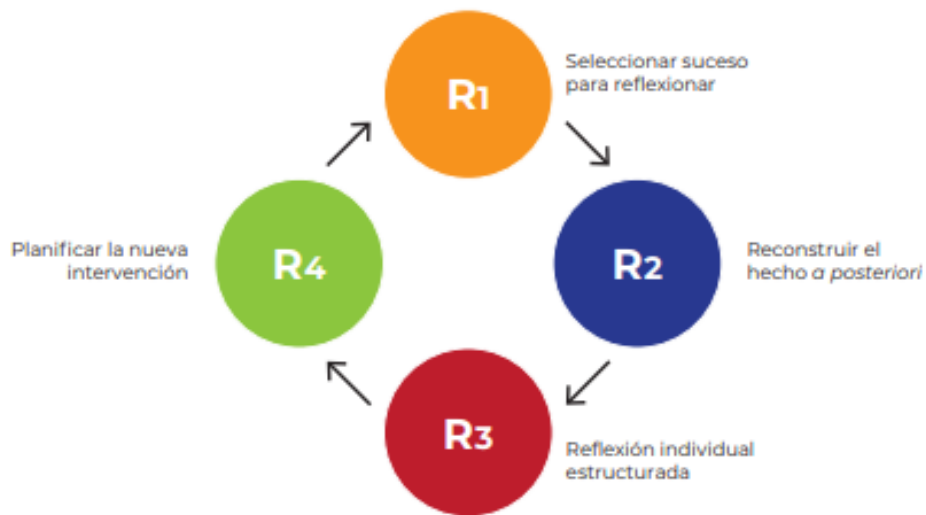
**R3: Fase de Reflexión 3.** *Reflexión individual autorregulada.* Para atravesar esta fase, se recomienda utilizar la secuencia reflexiva del profesional reflexivo de Schön (1992, 1998).

- *Conocimiento en la acción.* Conocimiento cognitivo, experiencial, emocional, etc., que constituye el bagaje formativo personal y se pone en acción en el desempeño profesional. (Schön lo llama conocimiento tácito).
- *Reflexión en la acción.* Las acciones que desarrolla un docente ante una situación que lo desconcierta y le hace reflexionar mientras actúa: pensar, tomar decisiones sobre qué hacer y cómo proceder para solucionar un problema que ocurrió en forma inesperada.
- *Reflexión sobre la “reflexión en la acción”.* Reflexión que se realiza fuera del aula, se analiza la reflexión que se produjo durante la acción y sus resultados, para decidir cómo actuar para mejorarla.

**R4: Fase de Reflexión 4.** *Optimizar la propia práctica.* Para esta fase se sugieren algunas preguntas orientadas a ayudar al profesorado a mejorar su práctica y revisar qué aportó la reflexión.

Algunas preguntas posibles sugeridas en este método son:

- ¿Qué aprendizaje he obtenido de esta reflexión metodológica?
- ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono ese caso? ¿Cómo los modifica esta experiencia?
- ¿Qué debería modificar y qué mantener de mis intervenciones si me enfrentara a una situación similar en el futuro?
- ¿Qué nuevas necesidades formativas siento que necesito luego de esta reflexión sobre mi práctica?



**Figura 8. Método R4. Estructura y Fases** (Tomado de Domingo, 2021)

*Modelo de cuatro fases consecutivas de reflexión individual*

## Método R5

Domingo Roget (2021) sostiene que “la efectividad formativa de la Práctica Reflexiva crece de forma exponencial cuando en el modelo se introduce la reflexión de otras personas”. Así, se enriquece el proceso reflexivo con el aporte de las diferentes perspectivas de otros y otras colegas en función de su conocimiento y experiencia profesional.

Este modelo es también cíclico y cuenta con 5 fases, ya que se agrega una instancia de aprendizaje reflexivo mediante la interacción y contraste con colegas, “con el conocimiento colectivo y con uno mismo”. Se esquematiza en la Figura 9.



**Figura 9. Método R5. Estructura y Fases.** (Tomado de Domingo, 2021)

*En este modelo de cinco fases se incluye una instancia de reflexión compartida*

## 2.2.6. RECURSOS DIDÁCTICOS PARA ESTIMULAR LA REFLEXIÓN

En relación con la formación inicial del profesorado, Perrenoud (2004) se pregunta: “¿Cómo se transforma a un estudiante en practicante reflexivo? El autor considera que para lograrlo es necesario no solo la conformidad de los interesados sino fundamentalmente un programa orientado hacia la práctica reflexiva y “un contrato de formación totalmente explícito”.

En este mismo sentido, Altet (2005) sostiene que para que las y los futuros enseñantes desplieguen habilidades como analizar, reflexionar y justificar en relación con sus propias experiencias y prácticas, la formación debe proponer una diversidad de dispositivos que les permitan desarrollar esa meta habilidades. Coincide Chacón Corzo (2008) al resaltar la importancia de que las y los estudiantes de educación adquieran herramientas que contribuyan al desarrollo del proceso reflexivo y crítico para lograr comprender la complejidad del contexto escolar. En esta misma línea Castellanos Galindo y Yaya Escobar (2013) sostienen que cuando se generan las condiciones para que las y los futuros enseñantes pongan en juego el ejercicio reflexivo a partir de sus propias experiencias se promueve un aprendizaje profundo y significativo que es central en la educación superior: quien aprende es el principal protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Así se va construyendo un nuevo saber a

partir de la experiencia reflexiva que se enriquece mediante la interacción con tutores y con otros aprendices.

Existe una gran diversidad de trabajos en los que se propone una variedad de recursos facilitadores de la reflexión docente (Ospina, 2016; Chacón Corzo, 2008; Chacón Corzo y Chacón Contreras, 2006; Guerra Zamora 2009; Pérez, 2010; Nocetti, 2015, Nocetti de la Barra, 2016; Aranda Vega, 2018; Domingo Roget, 2008; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Gómez Nocetti, 2008; Castellanos Galindo y Yaya Escobar (2013); González Calvo, Barba y Rodríguez Navarro, 2015; Guerra Zamora, 2009, entre otros. Según Nocetti (2015) esta diversidad de dispositivos se relaciona con la dificultad de lograr consenso acerca de los principios que sustentan la práctica reflexiva y, por lo tanto, de las herramientas para promoverla en la formación inicial del profesorado.

A continuación, se presenta una breve descripción de algunos de los dispositivos mencionados en la bibliografía de referencia.

a) Narrativas: Según Caporossi (2012, citado en Nocetti, 2015), son dispositivos importantes para la construcción del conocimiento profesional docente, la comprensión y el mejoramiento de su propia práctica profesional ya que al narrar es posible mirar desde otra perspectiva el propio proceso de enseñanza, revisarlo y cuestionarlo. Davini (1997, citada en Edelstein, 2011) menciona que se trata de una reconstrucción que realiza el/la docente, una nueva mirada sobre la clase elaborada en una suerte de “transparencias” parciales de lo vivido que al superponerse e integrarse, dan cuenta de la complejidad de la didáctica. La lectura de la clase, en la medida en que se promueven las reflexiones sobre las decisiones tomadas, “juega un papel de mejoramiento de la práctica”. Para Anijovich y Cappelletti (2019), en la narración se conjugan aspectos cognitivos y emocionales del narrador; un aspecto importante a considerar en el trabajo con docentes ya que sus relatos no son neutros, están cargados de emociones y reflexiones que van más allá de los conocimientos explícitos que se detallan. En la narración pueden identificarse distintos niveles de reflexión, desde una mera descripción de lo sucedido, hasta un análisis crítico que da cuenta de una comprensión profunda de uno mismo. Según Leguizamón (2013), las narrativas de las y los practicantes evidencian su perspectiva sobre la práctica que están desarrollando, por lo que se constituyen en verdaderos instrumentos

metodológicos para las y los formadores, ya que les permiten acercarse a los procesos de “construcción de subjetividad de los estudiantes”.

- b) Diarios de clase: son instrumentos que contienen las reflexiones del futuro profesorado sobre su proceso de formación. Posibilitan la descripción, el análisis y la valoración de la dinámica de las acciones docentes, así como los resultados en términos del aprendizaje de sus alumnos mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido en las instancias de prácticas profesionalizantes. Según Porlán (1999, citado en Anijovich y Cappelletti, 2019) los diarios de clase son instrumentos metodológicos que reflejan el punto de vista de quien los escribe sobre “los procesos más significativos en los que está inmerso”. Además, favorecen la conexión entre conocimiento práctico y disciplinar, lo que permite la toma de decisiones fundamentadas. Para Zabalza (2007) los diarios son documentos en los que el profesorado “recoge sus impresiones acerca de lo que va sucediendo en sus clases”. Tal como afirman Chacón Corzo y Chacón Contreras (2006) escribir el diario, requiere reconstruir las acciones. A medida que se escribe “se evocan los hechos, se justifican y pueden preverse acciones para próximas oportunidades”. Para estos autores, si se describen y analizan las prácticas y los contextos escolares donde se desarrollan, el diario es una herramienta útil para la reflexión, que “mejora la formación y cobra significado, en tanto se reflexione sobre la práctica. Es un trabajo de carácter introspectivo, crítico e investigativo”. Por su parte, Ospina (2016) sostiene que el diario permite recoger las apreciaciones de las y los futuros enseñantes ante situaciones consideradas relevantes y que contribuyen al conocimiento de la realidad de su grupo-clase, así como plasmar y revisar reflexivamente sus intervenciones, incorporando juicios críticos sobre su propia actividad teórico-práctica. Además, las y los futuros profesores pueden compartir su contenido con formadores o supervisores, aportando información sobre sus ideas acerca de la enseñanza y fundamentalmente, sobre la percepción acerca de su propio desarrollo profesional. Coincide Nocetti (2015) al destacar en el proceso de escritura del diario el rol de tutores y formadores, cuyas preguntas o señalamientos deben orientarse a estimular la reflexión para que las y los estudiantes tomen distancia consigo mismos, revaloricen la experiencia y la transformen en una oportunidad para el aprendizaje. Tal como afirma Schön (1992), “el tutor trabaja para crear y mantener un proceso de indagación colaborativa”, ayuda al estudiante a darse cuenta de cuáles son



sus necesidades de aprendizaje para luego analizar y explorar las diferentes formas de llevar esos nuevos conocimientos a la práctica. Así, en forma conjunta, futuro docente y tutor trabajan en la resolución de un problema.

c) Portfolios: son instrumentos que permiten mostrar cómo se ha llevado a cabo un trabajo, poniendo en evidencia el desarrollo profesional. En relación con la práctica reflexiva, son potentes herramientas para estimular los procesos metacognitivos tanto de estudiantes como de docentes en ejercicio. Según Arbesú y Gutiérrez (2014, citados en Nocetti, 2015) existen dos tipos de portfolios:

- *Portfolio de acreditación*: diseñado para tener información que permita evaluar aprendizajes, sustentando procesos de acreditación y certificación (asociado con la evaluación sumativa).
- *Portfolio de formación*: diseñado para promover procesos de autoevaluación, poniendo el foco en el desarrollo de la experiencia reflexiva que el instrumento requiere.

d) Observaciones de clase: son estrategias muy comunes en la formación docente. Para Anijovich y Cappelletti (2014, citadas en Nocetti, 2015) suelen utilizarse para evaluar el desempeño profesional en las instancias de práctica tanto de futuros profesores como de docentes en ejercicio. Para estas autoras son situaciones que pueden favorecer la reflexión, aunque advierten que, como cualquier instancia de observación, es subjetiva y dependerá del marco teórico de quien observa (no solo en relación con los conceptos y las teorías pedagógicas sino también respecto de sus sentimientos, emociones, experiencias, entre otras), que determinarán la interpretación de lo observado. Las autoras mencionan que para que la observación se asocie con procesos reflexivos debería estar presente durante toda la formación, lo que permitiría revisar la reflexión prospectiva y retrospectiva de las acciones educativas de las y los futuros docentes. Para Chacón Corzo (2008), las observaciones de clase, en tanto se plasman en la riqueza de los registros, son dispositivos que facilitan al profesorado “verse en el espejo”, lo que puede desencadenar instancias de discusión y reflexión acerca de la propia actuación. Por su parte, Perrenoud (2010) sostiene la importancia de la observación y añade el valor

que conlleva la mutua observación para promover la reflexión. Al mismo tiempo advierte que esta estrategia no siempre es factible de llevar a la práctica debido a que la profesión docente responde a una tradición de trabajo en el aula que se desarrolla en forma individual. A la vez, sostiene que, si la experiencia de observarse mutuamente se lleva a cabo en forma sistemática y con frecuencia, estimula la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que deriva en una mayor disposición al cambio por parte de las personas involucradas.

- e) Videos de clases: son instrumentos que permiten registrar situaciones que pueden ser analizadas tanto individual como colectivamente. Son recursos útiles para identificar la relación entre teoría y práctica en el contexto de la formación docente (Paquay y Wagne 2010, citados en Nocetti, 2015).

Según Anijovich y Cappelletti (2019) es un material que puede ser utilizado con diferentes propósitos:

En relación con estudiantes en formación permite:

- Que puedan observarse y contrastar lo visto con las percepciones acerca de sus propias acciones y las de sus alumnos, enriqueciendo la mirada con el aporte de las devoluciones de sus pares y docentes formadores.
- Que puedan analizar y evaluar su evolución a lo largo de las prácticas.

En relación con docentes formadores de formadores permite:

- Compartir con las y los futuros enseñantes una práctica posible y real.
- Analizar las situaciones que consideren convenientes, revisándolas las veces que sea necesario, haciendo foco en los momentos o aspectos de la práctica que sean más pertinentes para promover la reflexión de sus estudiantes.

- f) Entrevistas: se trata de un instrumento diseñado para obtener información a partir de un diálogo informal y flexible que permite explorar las concepciones, los enfoques y puntos de vista del entrevistado, quien puede expresar sus sentimientos, ideas y teorías implícitas libremente. Las entrevistas permiten profundizar en ciertas temáticas y

obtener datos que no son observables a simple vista, y requieren indagar acerca de los pensamientos más personales (Chacón Corzo, 2008). Tal como afirma Altet (2005), las entrevistas “de aclaración” favorecen la verbalización y la toma de conciencia sobre las propias acciones.

En relación con estos dispositivos, Davini (1995) destaca su utilidad para analizar problemáticas comunes del contexto escolar y ser revisadas en forma individual o grupal.

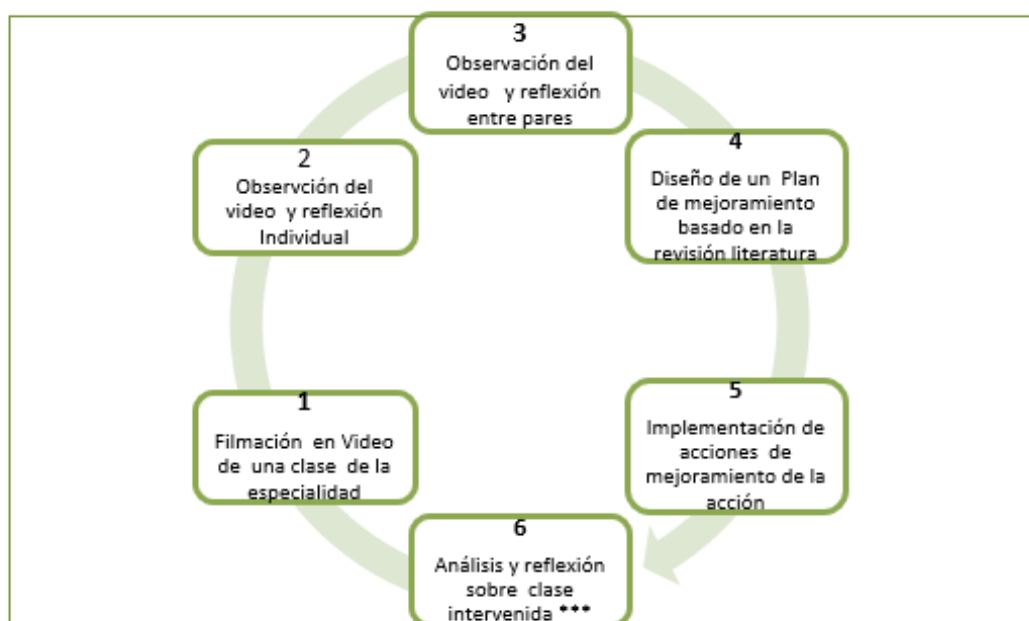
Por su parte, Hatton y Smith (1995) afirman que permiten que las y los estudiantes hagan explícitos sus pensamientos y acciones, favoreciendo la reflexión. Coincide Altet (2005) al sostener que traducen en palabras la percepción que se tiene sobre la propia tarea y, fundamentalmente, permiten a las y los enseñantes construir conocimientos mediante la confrontación de sus experiencias consigo mismo y con colegas. Así, la capacidad de análisis (considerada por la autora una meta habilidad) “favorece la construcción de las habilidades del maestro profesional”.

A continuación, se consignan algunas investigaciones en las que se utilizan los dispositivos mencionados:

Chacón Corzo y Chacón Contreras (2006), decidieron utilizar diarios de práctica en los que las y los estudiantes de profesorado debían plasmar las acciones que desarrollaban en las aulas y evaluar el impacto de tales acciones sobre su propio aprendizaje en relación con la enseñanza. Para el análisis de los dispositivos se utilizó una escala de tres niveles: el primero, descriptivo- técnico, con un grado de reflexión bajo, un segundo nivel, de reflexión moderada y con énfasis en lo práctico y un tercer nivel de reflexión alta, en el que se confrontan las acciones con las teorías que sustentan las prácticas. Los resultados permitieron identificar que las y los participantes fueron avanzando desde el nivel 1 hacia el nivel 2, y en algunos casos se situaron en el nivel 3.

Por su parte Nocetti (2015) investigó el fenómeno de la reflexión docente en la formación inicial del profesorado trabajando con estudiantes de la carrera universitaria de pedagogía, quienes realizaban sus prácticas en distintos establecimientos educativos. Para llevar a cabo su investigación la autora diseñó una propuesta metodológica compuesta por

una serie de fases, denominada *Ciclo Reflexivo*, basado en el aprendizaje a partir de la experiencia. (Ver Figura 10). Como fuentes de recolección de información se utilizaron la video filmación de clases y entrevistas en profundidad. Durante el desarrollo del proyecto se investigaron las causas, los condicionantes y los efectos de la reflexión docente, así como los factores facilitadores y obstaculizadores del cambio docente. Como conclusiones la autora plantea que la reflexión es un importante facilitador del cambio en las y los estudiantes y destaca que el componente emocional es central para desencadenar el desequilibrio-producto de la distancia entre lo esperado y lo percibido por los futuros enseñantes acerca de sus propias acciones-, necesario para producir la reflexión docente. En cuanto a los factores que la obstaculizan Nocetti señala que son de variada naturaleza: el miedo y su resistencia al cambio-vinculados con las concepciones del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje construidas a partir de su propia biografía escolar- además de su percepción acerca de la carencia de conocimientos disciplinares y de herramientas didácticas para enfrentar la tarea docente.



**Figura 10. Ciclo Reflexivo de Aprendizaje Docente.** (Tomado de Nocetti, 2015)

*El Ciclo reflexivo consta de distintas fases que incluyen video filmación de clases, su posterior análisis e implementación de nuevas acciones*

En un trabajo realizado con docentes de escuelas vulnerables, Nocetti de la Barra (2016) cita otros factores como facilitadores de la reflexión como la vocación, la relación con las y los estudiantes y la colaboración de compañeros y colegas cuyas sugerencias sobre cómo mejorar las prácticas enriquece el análisis; todo lo cual refuerza la importancia de abordar la reflexión docente a nivel institucional como una práctica social y no como un proceso individual.

En su investigación, la autora sostiene que los entornos vulnerables, en los que a menudo fracasan las actividades planificadas, estimulan una mayor reflexión docente que no se circunscribe solo a lo técnico, por lo que sugiere que en la formación inicial del profesorado se planifiquen más instancias de práctica en centros educativos con esas características. También menciona que cuando las y los estudiantes adquieren mayor conciencia sobre estas cuestiones sociales se desencadena un proceso de análisis más profundo sobre las propias acciones y un incremento de la reflexión durante las clases, lo que podría derivar en una mayor predisposición al cambio.

Un trabajo similar, orientado a identificar los niveles de reflexión que alcanzan las y los estudiantes de profesorado de Educación Inicial, fue realizado por Lamas y Vargas (2016) utilizando en este caso el portfolio como herramienta didáctica. Al igual que en las investigaciones previamente mencionadas, su elaboración contó con el seguimiento y supervisión constante de docentes tutores del proyecto. El análisis de las producciones de las y los futuros docentes se realizó mediante la clasificación de los niveles de Larrivee (2008), y permitió concluir que la mayoría de las reflexiones se ubicaron en torno a los tres primeros niveles de reflexión, transitando entre ellos en distintas partes del portfolio. Algunos estudiantes alcanzaron el nivel de reflexión pedagógico describiendo los hechos acaecidos en el aula en base a la aplicación de conocimientos didácticos o científicos, pero ninguna de las reflexiones se ubicó en el nivel más alto, que incluye analizar las implicancias de sus acciones en términos de las consecuencias morales y éticas de su tarea docente.

Castellanos Galindo y Yaya Escobar (2013), utilizaron también diarios de clase, para analizar las reflexiones de docentes en ejercicio acerca de su propia práctica pedagógica. Concluyeron que a través del ejercicio de la escritura reflexiva el profesorado pudo dar cuenta de las problemáticas del aula y plantear posibilidades de intervención, sustentando sus

argumentos en conocimientos pedagógicos. Los autores destacan la importancia del acompañamiento de tutores que orienten esos procesos y la necesidad del desarrollo de un proceso de formación que atraviese diversas instancias académicas.

Pérgola y Pérez (2023) utilizaron diarios de práctica en el profesorado de nivel primario para analizar las reflexiones de los estudiantes sobre temas tales como la actividad experimental, la naturaleza de la ciencia y el rol de las ideas previas en el aprendizaje. Los autores destacan la importancia de que la reflexión del futuro profesorado sea sobre la práctica en áreas particulares de conocimiento y plantean que, de no contar con herramientas de las didácticas específicas que los ayuden a reflexionar, probablemente tomen como modelos de clase, los vinculados con su propia biografía escolar.

Por su parte, Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez (2008) trabajaron con técnicas de grupos focales y entrevistas para indagar qué ideas tenían las y los futuros docentes acerca de la práctica reflexiva, su utilidad y cómo se logra ser un profesional reflexivo.

A partir del análisis de los resultados los autores identificaron la existencia de dos formas diferentes de concebir la reflexión docente: la *Convencional o Técnica*, (que resultó ser mayoritaria), en la que la reflexión se vincula con las prácticas y se considera útil para lograr una enseñanza de calidad que asegure el aprendizaje de los niños. En la segunda representación, *Indagativa-Crítica*, la reflexión no se circunscribe solo al ámbito del aula, sino que se asocia al desarrollo de la profesionalización docente a lo largo del tiempo, avanzando hacia niveles cada vez más profundos de reflexión, que adquiere en este caso un rol político e institucional.

### 2.3. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Tal como consignan numerosos trabajos, los procesos reflexivos acerca de las prácticas de enseñanza tienen un rol central en la formación del profesorado. No obstante, para muchos autores como Mellado Jiménez y Bermejo García (1995), en el proceso de aprender a enseñar no es suficiente la revisión de las propias prácticas; es necesario contar, además, con el conocimiento de diversas asignaturas como, por ejemplo, las didácticas específicas.

Coincide Montero, (2001, citado en Edelstein, 2011) al sostener que enfocarse en el conocimiento generado en las prácticas de enseñanza en el aula puede excluir aspectos ineludibles como los vinculados al conocimiento de las diversas disciplinas, u otros como los necesarios para definir el currículo de la formación docente.

En relación con los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea docente en forma competente, a lo largo del tiempo se han desarrollado distintos programas de investigación y se han propuesto diversos paradigmas basados en las relaciones entre las capacidades, las acciones y los pensamientos tanto de docentes como de estudiantes. Así, se propusieron modelos como el de *presagio-producto*, que atribuye a las características del profesorado la eficacia en la enseñanza; el de *proceso-producto*, que considera como criterio el rendimiento de las y los estudiantes; el *programa de la mediación del estudiante*, centrado en sus pensamientos y sentimientos en relación con las acciones docentes; la *ecología del aula*, que analiza las influencias recíprocas entre tales acciones; la *cognición del profesor*, que examina las relaciones del pensamiento del profesorado con sus propias acciones, entre otros (Shulman, 1989). Para Shulman, algunos de los paradigmas como el de la cognición del profesor, son “notablemente vagos” a la hora de establecer a qué tipo de conocimientos se refieren. Marcelo (1993) aporta que, para definir el pensamiento del profesorado, las y los investigadores incluyeron variables como el número de cursos realizados en su etapa formativa, o los resultados obtenidos en test estandarizados. A partir de estos datos, podían identificar cuánto conocían las y los profesores, pero no cómo estaba organizado, justificado o validado ese conocimiento.

Según Plaza (2015), desde mediados de la década del 80 muchas investigaciones se basan en el paradigma denominado *Conocimiento Profesional del Profesorado* (CPP) propuesto por Shulman, orientado a establecer qué características tiene el conocimiento con

el que un docente debe contar para desarrollar su tarea en forma eficaz. Este paradigma de enseñanza concibe al profesor como un sujeto reflexivo, racional, atravesado por sus creencias, capaz de tomar decisiones, emitir juicios y desarrollar conocimientos acerca de la materia que enseña, las y los alumnos, sus colegas y la instituciones en las que llevan a cabo sus prácticas docentes.

Por su parte, Bolívar (1993) sostiene que el programa propuesto por Shulman además de desarrollar un marco teórico orientado a explicar y describir los componentes del *conocimiento base* para la enseñanza, también resalta la importancia de identificar cómo las y los docentes transforman el contenido en “representaciones didácticas” que utilizan en dicha enseñanza. Para Bolívar la propuesta de Shulman se vincula con la idea de transposición didáctica de Chevallard (1991) y constituye un nuevo marco teórico epistemológico para las investigaciones en las didácticas específicas.

### **2.3.1. LAS CATEGORÍAS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESORADO**

Shulman plantea que, si se organizaran los conocimientos profesionales con los que un profesor/a debe contar para desarrollar su tarea eficientemente, se incluirían diversas categorías:

- *Conocimiento del contenido* o de la materia impartida: es el conocimiento y la comprensión de un determinado tema que tiene un/a experto o especialista en esa disciplina.
- *Conocimiento pedagógico general*: “tiene en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura” (Shulman, 2005). Es el conocimiento y la comprensión acerca de la enseñanza de los temas: cuáles son los problemas o concepciones que los atraviesan y cuáles son las dificultades de aprendizaje que subyacen.
- *Conocimiento del currículo*: es el conocimiento de las formas en que se organizan los materiales para la enseñanza, que son las “herramientas para el oficio” de las y los docentes como los programas, los textos, libros de ejercicios, entre otros.
- *Conocimiento didáctico del contenido*: es “la capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente



poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”. Este tipo de conocimiento resulta de la “amalgama” entre la materia y la pedagogía, mediante la cual se logra la comprensión de cómo se organizan los temas, sus formas y modos didácticos de representación y se transforman para ser enseñados.

- *Conocimiento de los alumnos* y de sus características: es el conocimiento “de su procedencia, de los niveles de rendimiento en cursos previos, de su implicación en la escuela” (Marcelo, 1993).
- *Conocimiento de los contextos educativos*: es el conocimiento del funcionamiento del grupo o la clase, y de las instituciones, incluso las características de las comunidades y sus culturas. Implica conocer y gestionar los diversos contextos: aulas, escuela, distritos escolares, supervisiones, sus formas de financiamiento y cómo gestionarlos.
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos*, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Entre estas categorías, Shulman (2005) plantea que el *conocimiento didáctico del contenido (CDC)* “adquiere particular interés” porque identifica al conocimiento específico con el que cuenta el profesorado para la enseñanza, que se distingue del conocimiento de un especialista o experto en esa disciplina o área del saber.

Según Montero (2001, citado en Edelstein, 2011), el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento práctico constituyen “los dos dominios específicos del conocimiento de los profesores”. El autor plantea que el CDC refiere al vínculo entre contenido y pedagogía, mientras que el conocimiento práctico tiende a ser “personal y situacional”, categorías esencialmente interrelacionadas en los procesos de aprender a enseñar.

Diversos autores han realizado aportes al modelo de Conocimiento Profesional del Profesorado propuesto por Shulman, como Grossman (1990), Marks (1990), Gudmundsdottir (1990), Magnusson, Krajcik y Borko (1999) y Park y Oliver (2008), entre otros. Aunque entre las y los investigadores existen diferencias en cuanto a los componentes que lo integran, en términos generales se identifican cuatro grandes componentes: *conocimiento de la materia*,

*conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico del contenido (CDC) y conocimiento del contexto.*

En el desarrollo de su propuesta, Shulman (1989, 2001, 2005) se pregunta:

*“¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la enseñanza? ¿En qué términos se pueden conceptualizar esas fuentes? ¿Cuáles son sus implicaciones para las políticas docentes y la reforma educativa?”*

En respuesta a estas inquietudes, el autor plantea que existen al menos cuatro fuentes principales:

- 1) La formación académica en la disciplina a enseñar: se trata del conocimiento de los contenidos. El profesorado debe comprender la estructura de la materia a enseñar, su organización conceptual, cómo se construye conocimiento en esa área y cuáles son las ideas centrales y más importantes que sus estudiantes debieran comprender; qué es lo esencial y qué sería lo periférico.
- 2) Los materiales y las estructuras para la enseñanza: incluye los currículos, programas, textos y otros materiales para su aplicación, así como las instituciones y sus jerarquías, entidades gubernamentales, organizaciones gremiales docentes y sus mecanismos de gestión y financiamiento. Son las herramientas que influirán sobre los objetivos y prácticas de enseñanza del profesorado.
- 3) La bibliografía pedagógica especializada: los estudios académicos sobre educación dedicados a la comprensión de los procesos de escolarización, enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Se incluyen los métodos de investigación, los fundamentos normativos, filosóficos y éticos que influyen sobre las visiones del profesorado acerca de lo que constituye una buena educación.
- 4) La sabiduría que otorga la práctica: las y los docentes poseen un conjunto de conocimientos, un bagaje intelectual consistente en las ideas y fundamentos que organizan su práctica. Esa información debe ser recopilada y analizada para cotejar e interpretar los conocimientos prácticos del profesorado competente de modo de crear

una suerte de “sabiduría codificada” de los principios de acción de los más expertos, con el objetivo de establecer “estándares de práctica” para determinadas áreas de la docencia.

Esta última categoría adjudica a la práctica un rol importante como fuente del saber, por lo que podríamos preguntarnos si para este autor la reflexión tiene un lugar preponderante en la construcción de conocimiento profesional. En este sentido, el mismo Shulman (2001) cita a Fenstermacher (1978, 1986) cuando menciona que la formación y capacitación no tiene como objetivo adoctrinar al profesorado o establecer prescripciones sobre sus formas de actuar sino educarlos para que desempeñen su labor con idoneidad, para lo cual deben razonar sobre lo que enseñan. Ese razonamiento requiere “tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales puedan razonar” (Shulman 2001).

En relación con el razonamiento pedagógico necesario para la instrucción por parte de un docente, Shulman (1987) plantea que cualquier proceso de enseñanza comienza a partir de algún material didáctico, ya sea un libro, un video, un programa de estudios, etcétera. Y plantea lo que denomina *Modelo o Ciclo de acción y razonamiento pedagógicos* que consiste en diversas fases y se representa en la Figura 11:

- a) *Comprensión*
- b) *Transformación*, que a su vez incluye la Preparación, Representación, Selección y Adaptación
- c) *Instrucción*
- d) *Evaluación*
- e) *Reflexión*
- f) *Nuevas maneras de comprender*

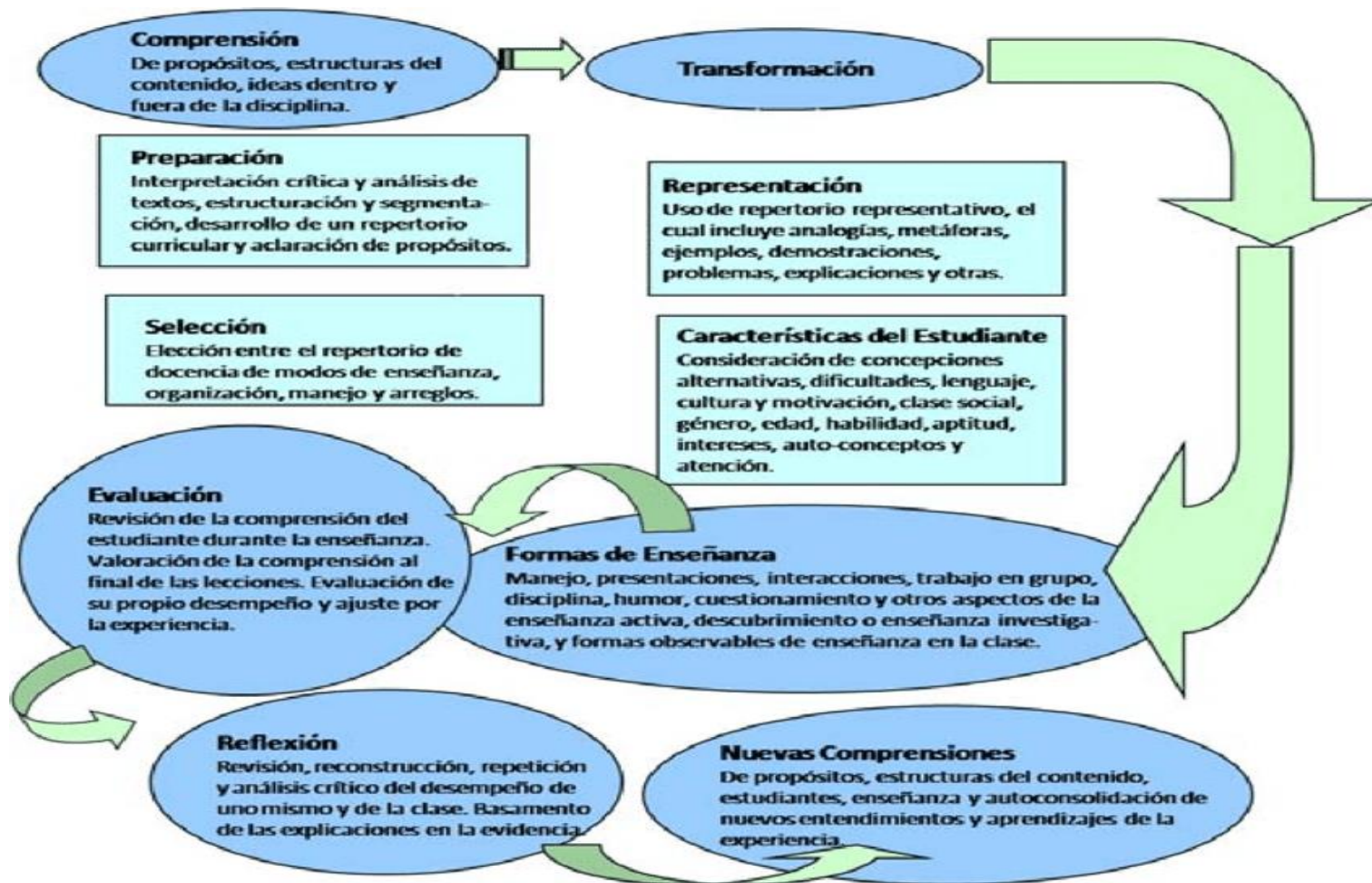


Figura 11. Ciclo de Acción y Razonamiento Pedagógico. (Shulman, 1987)  
 Ciclo de razonamiento docente, consistente en diversas fases necesarias para la instrucción

En relación con los procesos reflexivos Shulman (1988, citado en Bolívar, 2005) plantea que: “educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores deber ser hacer explícito el conocimiento implícito; esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella”.

Para Bolívar los procesos reflexivos se ponen en acción sobre determinados contenidos; por lo tanto, “el contenido de la reflexión es a la vez teórico y práctico, necesario para una profesionalización de los docentes”.

Según Marcelo (1993), el modelo elaborado por Shulman recoge las propuestas de Schön (1992) cuando plantea que los profesionales, docentes incluidos, aprenden a partir de la reflexión en la acción, la cual atraviesa todas las etapas del proceso de enseñanza.

### **2.3.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO**

El Conocimiento Didáctico del Contenido es el resultado de una transformación del conocimiento de la materia, de la pedagogía y del contexto. El conocimiento resultante de esa “amalgama” propuesta por Shulman, puede a su vez, estimular el desarrollo de otros conocimientos (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999).

Según Bolívar (2005) esta forma de conocimiento integra varios componentes que están vinculados entre sí de forma coherente:

- 1) *El conocimiento de la comprensión de las y los estudiantes:* la manera en que comprenden un determinado tema, sus posibles interpretaciones y las dificultades que conlleva;
- 2) *El conocimiento de los materiales curriculares* y los medios de enseñanza en relación con los contenidos y con las y los estudiantes;
- 3) *El conocimiento de las estrategias didácticas* y las formas de implementarlas y las posibles actividades o tareas diseñadas para la enseñanza de un tema en particular.

- 4) *El conocimiento de los propósitos* o fines de la enseñanza de la materia: las ideas centrales, los requerimientos para su comprensión y la justificación de su relevancia.

Otros autores como Magnusson, Krajcik y Borko (1999), agregan el conocimiento de la evaluación y plantean que el CDC incluye los siguientes componentes:

- a) *Orientaciones para la enseñanza de las ciencias*: el conocimiento y las creencias del profesorado sobre los objetivos y las metas de la enseñanza de las ciencias sobre un determinado tema o asignatura. Incluye nociones sobre la naturaleza de la ciencia.
- b) *Conocimientos y creencias sobre el currículo de ciencias*: el conocimiento sobre el currículo; de los diseños curriculares, programas y materiales que se consideran relevantes para la enseñanza de un tema particular, como los libros y otros recursos. Los autores plantean que este es “el conocimiento que distingue al especialista en contenidos del pedagogo”.
- c) *Conocimientos y creencias sobre la comprensión de las y los estudiantes*: se refiere al conocimiento con el que debe contar el profesorado para ayudar a las y los alumnos a construir conocimientos científicos. Incluye la comprensión de las distintos estilos o formas de aprender de sus estudiantes, sus concepciones, capacidades, destrezas y dificultades, así como los requerimientos específicos para la comprensión de un determinado tema.
- d) *Conocimientos y creencias sobre la evaluación en ciencias*: se refiere al conocimiento que debe tener el profesorado acerca de las dimensiones que es importante evaluar como la comprensión conceptual, la naturaleza de la ciencia, y el razonamiento práctico. Incluye, además, el conocimiento sobre la diversidad de instrumentos de evaluación de acuerdo a las características de sus estudiantes, como las pruebas escritas y los trabajos prácticos.
- e) *Conocimientos y creencias sobre las estrategias de enseñanza de las ciencias*: conocimiento con el que cuenta el profesorado acerca de los diversos recursos y estrategias didácticas para el desarrollo de un tema. Incluye el conocimiento de

las concepciones de las y los estudiantes, los modelos, las explicaciones y las secuencias didácticas posibles para la enseñanza de temas específicos.

Magnusson, Krajcik y Borko (1999), señalan que las orientaciones para enseñar ciencias influyen en la construcción de CDC, ya que guían las decisiones acerca de las formas de instrucción, el uso de materiales curriculares y las estrategias didácticas utilizadas y, por lo tanto, afectan también la evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes.

Otros autores como Park y Oliver (2008) definen al Conocimiento Didáctico del Contenido como “la comprensión y la promulgación de cómo ayudar a un grupo de estudiantes a comprender una materia específica mediante el uso de múltiples estrategias de instrucción, representaciones y evaluaciones mientras se trabaja dentro de las limitaciones contextuales, culturales y sociales en el entorno de aprendizaje”.

Proponen un modelo similar al anterior, en el que identifican también cinco componentes: a) orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias, b) conocimiento de la comprensión de las y los estudiantes; c) conocimiento del currículo de ciencias; d) conocimiento de las estrategias de instrucción y representaciones para la enseñanza de las ciencias, y e) conocimiento de la evaluación del aprendizaje de las ciencias.

En su modelo tienen en cuenta, además, el *conocimiento en la acción* y el *conocimiento sobre la acción*, los cuales mediante la reflexión del profesorado dentro y fuera del aula influyen en el desarrollo del CDC y, por lo tanto, en la integración de sus componentes. En palabras de los autores: “Para que se produzca una enseñanza eficaz, los profesores integran los componentes y los ponen en práctica en un contexto determinado. La integración de los componentes se logra a través del reajuste complementario y continuo tanto de la reflexión en la acción como de la reflexión sobre la acción. Esto implica que a medida que un docente desarrolla el CDC a través de la reflexión, se fortalece la coherencia entre los componentes. Este fortalecimiento refuerza su integración, lo que a su vez facilita el crecimiento de CDC y nuevos cambios en la práctica”.

Park y Oliver proponen que la reflexión sobre la práctica es esencial para la construcción del conocimiento profesional del profesorado (CPP), ya que articula todos los componentes del CDC, como se observa en la Figura 12.

La ubicación del CDC en el centro, se orienta a indicar su potencial desarrollo a partir de cualquiera de los cinco componentes que lo integran.

A partir de sus investigaciones, Park y Oliver (2008), decidieron incluir un sexto componente: la *eficacia del profesor*, el cual ubicaron en el centro del modelo hexagonal, como se muestra en la Figura 13.

Para estos autores, la eficacia está vinculada con lo afectivo, en particular con las percepciones y creencias del profesorado sobre su capacidad para poner en práctica métodos de enseñanza que considera efectivos para cumplir con los objetivos que se ha propuesto, y se aplica a actividades o situaciones específicas del aula. Así, las personas realizan acciones en las que se sienten competentes y “evitan situaciones en las que dudan de su capacidad para desempeñarse con éxito”.

Esta modificación en el modelo hexagonal, denominada por Park y Oliver como un “refinamiento del constructo de CDC” da cuenta de que las y los docentes no son simples ejecutores de lo planificado por otros, sino que evalúan continuamente su propio desempeño en función de las interacciones con las y los estudiantes. Así, van desarrollando un “cuerpo de conocimientos exclusivo de la profesión docente”.



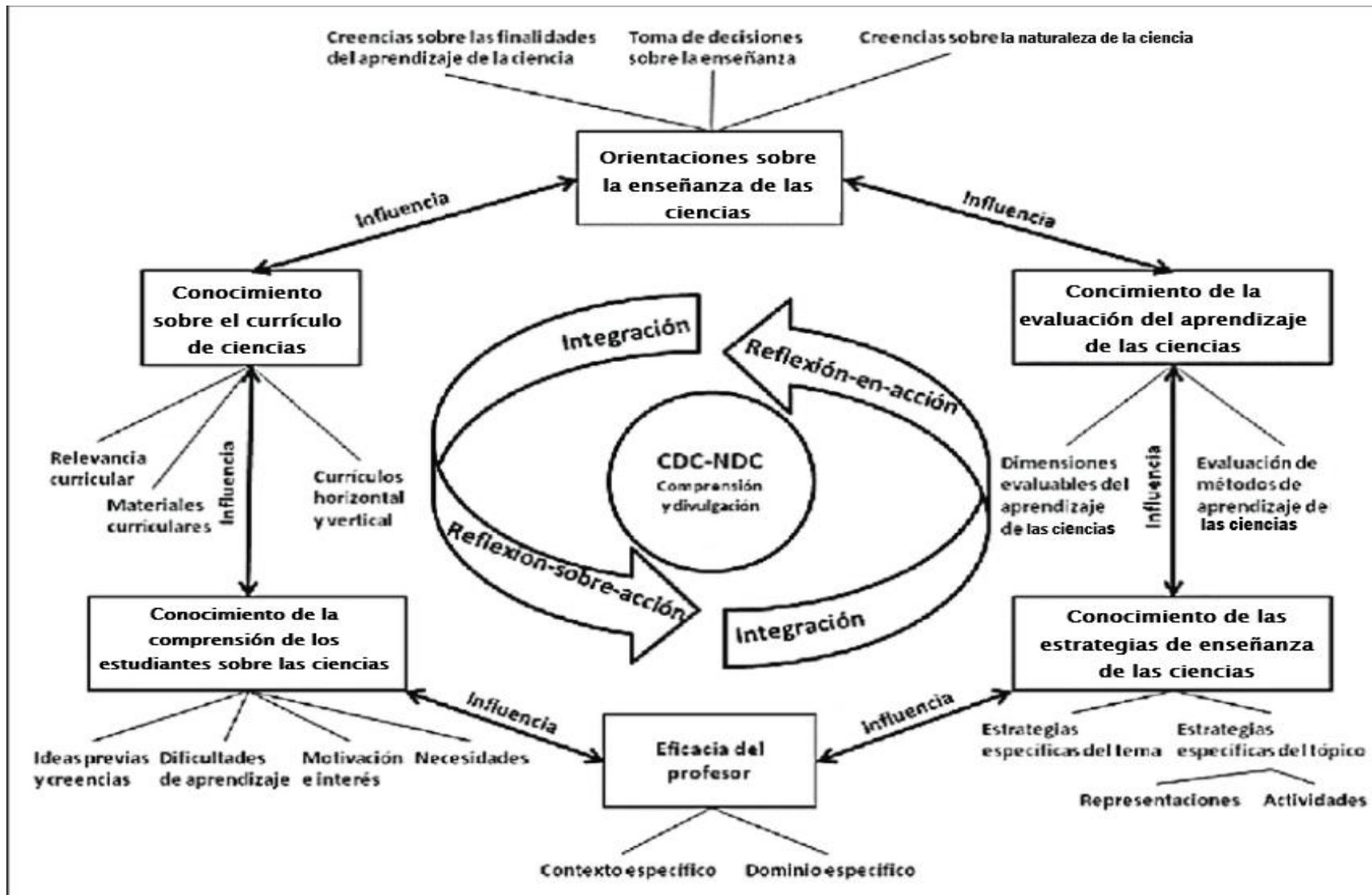


Figura 12. Modelo Hexagonal del CDC para la enseñanza de las Ciencias (Tomado de Park y Oliver, 2008)

*Los diversos componentes del CDC se relacionan entre sí mediante la reflexión en y sobre la acción*

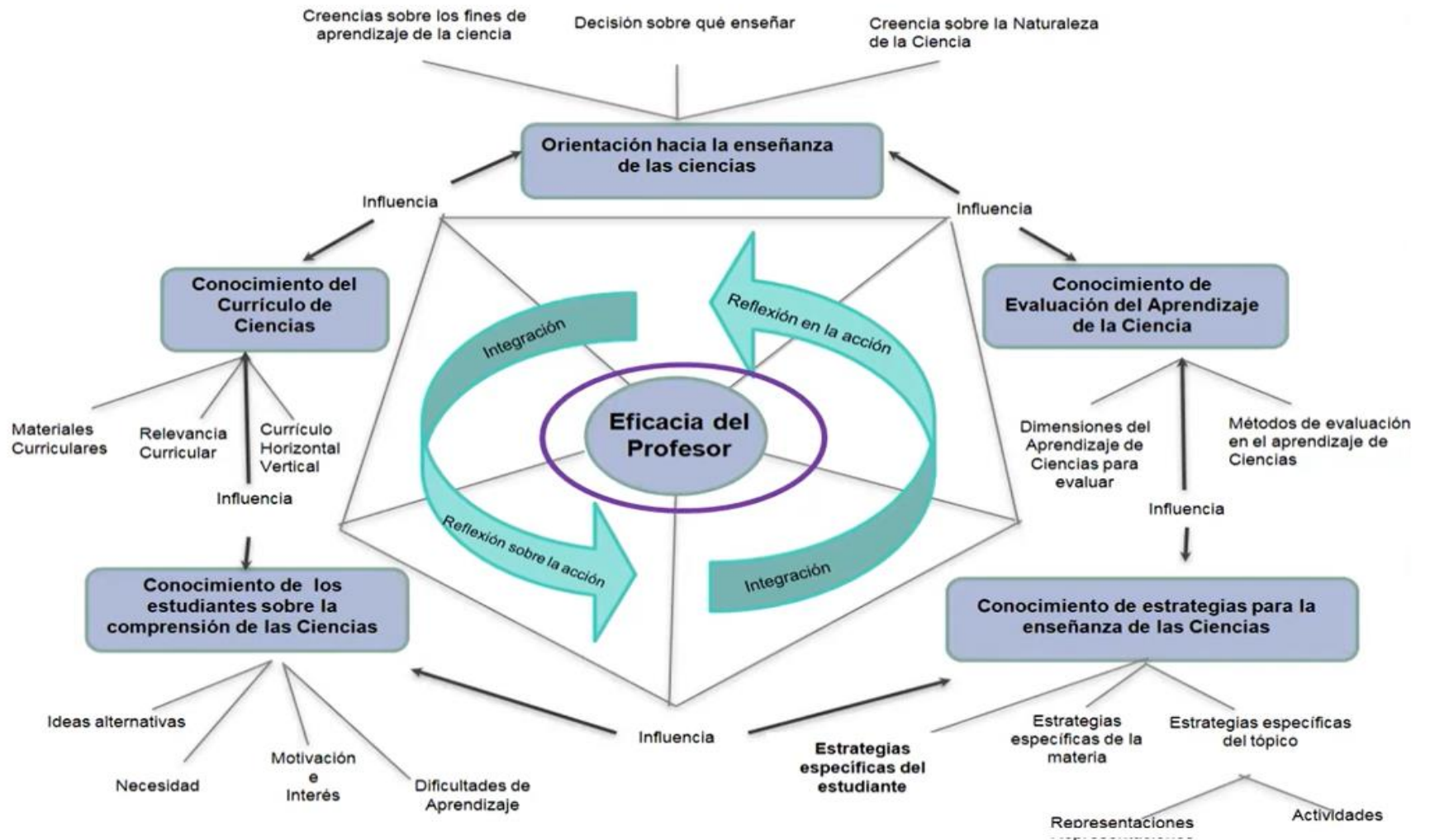


Figura 13. Nuevo modelo hexagonal del CDC. (Park y Oliver, 2008)

Este modelo ubica en el centro del constructo de CDC a un nuevo componente del conocimiento docente, la eficacia del profesor

En cuanto a la relación entre el CDC y la reflexión sobre la práctica Saéz Bondía y Cortés García (2019) presentaron una estrategia para evaluar la reflexión, a partir del análisis del discurso, que consideran transferible a cualquier contexto profesionalizante.

En el desarrollo de su investigación en el profesorado de educación secundaria, tomaron como referencia el Modelo Hexagonal del CDC propuesto por Park y Oliver (2008) y los niveles de reflexión de Hatton y Smith (1995) y concluyeron que los estudiantes tuvieron en cuenta todos los componentes del hexágono del CDC y pudieron establecer relaciones entre ellos en numerosas ocasiones.

A partir de estos resultados presentaron una propuesta de categorización de niveles de reflexión en la cual, cuantos más componentes del CDC y relaciones causales entre ellos se identifiquen, mayor es el nivel de reflexión alcanzado. Se parte de un nivel bajo en el que se asocian dos componentes del CDC y se mencionan las causas o las consecuencias de la situación descrita, hasta llegar a los niveles más altos en los cuales se vinculan dos o más componentes más de una vez, y se llega a proponer soluciones para la situación analizada a partir de establecer relaciones causales.

A la vez, los autores sostienen que la categorización propuesta por Hatton y Smith deja de lado algo fundamental: el saber del profesor. Sostienen que el uso del CDC les permitió enmarcar la reflexión en los diversos componentes que son relevantes en la formación del profesorado.

## 2.4. METACOGNICIÓN Y REFLEXIÓN

Diversos autores y autoras hacen referencia a las reflexiones metacognitivas como parte esencial de la tarea docente (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Beauchamp, 2006; Nocetti 2015; Gil, 2018; Anijovich y Cappelletti, 2018).

Ahora bien ¿qué se entiende por metacognición? Flavell (1979) la define como la cognición sobre los fenómenos cognitivos y explicita que el conocimiento metacognitivo “consiste principalmente en conocimientos o creencias sobre qué factores o variables actúan e interactúan y de qué manera para afectar al curso y el resultado de las empresas cognitivas”.

Autoras como Brown (1977, citada en Pérez y González Galli, 2020) mencionan que la metacognición involucra el conocimiento sobre la propia cognición. Esto implica la existencia de múltiples habilidades como la meta-memoria y el meta-aprendizaje, además de un control consciente sobre la cognición. Esta autora distingue como fenómenos metacognitivos al conocimiento y a la regulación sobre la cognición. Según Valenzuela (2019), el “pensar sobre el pensar” refiere al “conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos y sobre los aspectos que influyen en dicho proceso: ambiente, tarea y habilidades para resolver esa tarea”.

Allueva (2002) por su parte, resume el concepto de metacognición en dos palabras: *Conocimiento y Regulación*, sosteniendo que “el conocimiento del propio conocimiento que implicará ser capaces de conocer el funcionamiento de nuestra forma de aprender, comprender y saber e, igualmente, conocer los procesos de pensamiento. Regulación, control y organización de las estrategias y habilidades metacognitivas”. Coinciden Saldaña y Aguilera (2003) al afirmar que la metacognición tiene en cuenta, por un lado, el conocimiento y, por el otro, la autorregulación de nuestra propia cognición y procesos cognitivos. Estos autores sostienen que lo metacognitivo se identifica con lo consciente, de modo que formarían parte de la metacognición “los metaconocimientos y los procesos de regulación accesibles para el sujeto”.

Tal como hemos consignado, muchas de las propuestas para categorizar la reflexión docente coinciden en mencionar que, en los niveles más profundos, los procesos mentales involucrados en las acciones llevadas a cabo se tornan conscientes y son luego objeto de

análisis. Es decir, se evidencia un proceso *metacognitivo* del cual las y los sujetos pueden aprender y construir conocimiento profesional. Como ejemplo podemos citar a Moon (2007) quien, en su escala para categorizar los niveles de reflexión, menciona explícitamente en los dos últimos niveles (Escritura Reflexiva 1 y Escritura Reflexiva 2) el autocuestionamiento, la “voluntad de criticar la propia acción” y plantea que “se adopta una postura metacognitiva, es decir, conciencia crítica de los propios procesos de funcionamiento mental, incluida la reflexión”.

Por su parte Larrivee (2008) plantea en el Nivel 3 de su escala, correspondiente a la categoría Reflexión Pedagógica que los profesores “se esfuerzan por comprender la base teórica de la práctica en el aula y fomentar la coherencia entre la teoría adoptada (lo que dicen que hacen y creen) y la teoría en uso (lo que realmente hacen en el aula)”. En el caso del nivel más profundo, la Reflexión Crítica, el autor menciona que “implica examinar cómo las propias creencias, los valores, las expectativas, las suposiciones e incluso la impronta familiar y el condicionamiento cultural repercuten en el aprendizaje de los alumnos”. También plantea que “comprenderse a uno mismo es un requisito previo para comprender a los demás, por lo tanto, la autorreflexión es una dimensión crucial de la Reflexión crítica”.

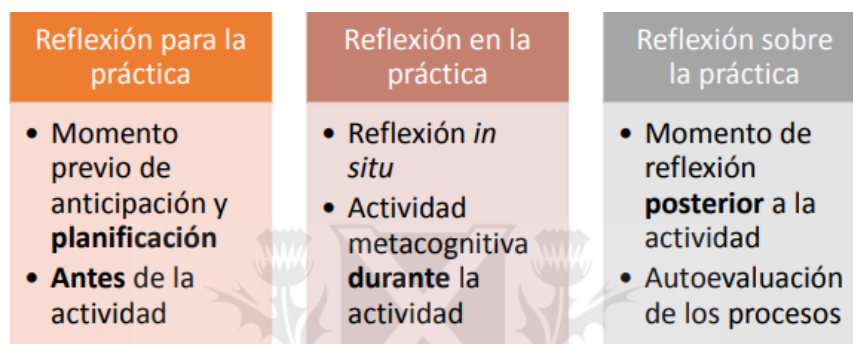
Otro aporte en este sentido puede identificarse en el trabajo de Khorthagen (2010) cuando propone los modelos para fomentar la reflexión en estudiantes de profesorado y sostiene que uno de los requisitos para que tal reflexión sea beneficiosa es que estimule la metarreflexión. En particular, menciona que el modelo ALACT (*Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions*) puede ayudar a las y los enseñantes a ser conscientes, por ejemplo, de las acciones que resultan poco eficaces, como puede ser pasar demasiado tiempo en una misma fase del modelo. El autor afirma que “si el futuro docente intenta mejorar su forma habitual de reflexión, la metarreflexión habitual sobre estos intentos puede potenciar aprendizajes posteriores”.

Para Fourés (2011), la metacognición es un concepto estructurador de la didáctica. Sustenta su propuesta en la relación existente entre reflexión, toma de conciencia y metacognición, y afirma que la metacognición es un tipo específico de reflexión. Considera que la reflexión está indisolublemente ligada a la acción, por lo cual sostiene la necesidad de promover en la formación de formadores, actividades metacognitivas orientadas a reflexionar

sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, según la autora, en estas instancias, la acción reflexiva compartida con otros y otras colegas permite al profesorado en formación construir sus propios estilos y formas, en vez de adoptar otros predeterminados. Para lograrlo, enfatiza la necesidad de propiciar instancias de acompañamiento a las y los docentes para ayudarles a encontrar progresivamente sus propios caminos en la enseñanza.

Según Beauchamp (2006), la metacognición es uno de los diversos términos vinculados a la reflexión que pueden encontrarse en la bibliografía, aunque suele incluir ciertos matices que difieren del significado de la reflexión en diversos aspectos. Eraut (2000) por su parte, sostiene que la metacognición es el proceso que podría provocar reflexión.

Bellomo (2018) considera que los momentos de la práctica reflexiva: *reflexión para la práctica, reflexión en la práctica y reflexión sobre la práctica* “son los mismos que en la metacognición, señalando, una vez más, la evidencia de que la práctica reflexiva es una práctica metacognitiva”. La vinculación entre esos momentos se representa en la siguiente figura:



**Figura 14. Momentos de la práctica reflexiva.** (Tomado de Bellomo, 2018)  
*Relación entre los momentos de la práctica reflexiva y la metacognición*

En esta misma línea, Domingo Roget y Gómez Serés (2014) plantean que la reflexión articula pensamiento y acción, “descubriendo la dimensión metacognitiva de la reflexión”. Para estas autoras, la reflexión se convierte en un proceso metacognitivo que posibilita tomar conciencia de las propias creencias e intereses tanto individuales como colectivos, y su análisis crítico permite construir conocimiento experiencial a partir de la práctica cotidiana. Sostienen

que esta perspectiva metacognitiva de la reflexión “manifiesta la estrecha relación existente entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, entre reflexión y cambio”. En este sentido, Edelstein (2011, citando a Montero, 2001) afirma que lo más importante “no reside en conocer lo que los docentes conocen, sino que se tornen conocedores de lo por ellos conocido”, poniendo de manifiesto que la construcción de conocimiento práctico se sustenta en la puesta en acción de estrategias metacognitivas.

Perrenoud (2004) plantea que no hay práctica reflexiva completa sin *concienciación*, mientras que autoras como Anijovich y Cappelletti (2018) sostienen que en el marco de la práctica reflexiva es importante formular preguntas metacognitivas para promover la búsqueda de explicaciones acerca de los propios modos de accionar y pensar.

En este punto podemos preguntarnos en qué se diferencia la metacognición de la cognición. Si bien son conceptos estrechamente vinculados e interdependientes, suelen aludir a procesos distintos. La cognición involucra varios procesos realizados por los sujetos: la adquisición de información del mundo exterior, la relación de esta nueva información con conocimientos previos, la construcción de un nuevo conocimiento resultante de la integración de ambos y su almacenamiento en la memoria, lo cual habilita su recuperación y utilización en otras situaciones. La metacognición, por su parte, es un atributo del pensamiento humano que permite a una persona saber qué es lo que se conoce, diseñar estrategias para conocerlo, ser consciente de sus pensamientos mientras está construyendo ese conocimiento y también evaluarlo. Sin embargo, como plantean Pérez y González Galli (2020) en muchas ocasiones, una misma conducta puede ser considerada una actividad cognitiva o metacognitiva, por lo que algunos investigadores sugieren aclarar el contexto en el que dicha actividad se lleva a cabo. Para estos autores, las habilidades metacognitivas se basan, en gran medida, en los procesos cognitivos de orden inferior. Así, habilidades como registrar información, inferir, comparar, analizar, prestar atención o resolver problemas son habilidades cognitivas. Y aquellas como planificar, monitorear, chequear, evaluar y autoevaluar, recapitular y reflexionar son habilidades metacognitivas.

#### **2.4.1. DIMENSIONES Y COMPONENTES DE LA METACOGNICIÓN**

Algunas investigaciones han diferenciado los *conocimientos metacognitivos* de las *experiencias metacognitivas* (Flavell, 1979; Medrano, 1998, citado en Allueva, 2002; Saldaña y Aguilera, 2003; Gil, 2018).

Saldaña y Aguilera consideran que el concepto de metacognición se articula en torno a tres dimensiones complementarias entre sí: *conocimiento metacognitivo* o *metaconocimiento*, *habilidades metacognitivas* y *experiencias metacognitivas*.

El conocimiento metacognitivo alude al aspecto declarativo de la metacognición e incluye el metaconocimiento sobre la tarea a realizar: las características de las actividades a las cuales una persona se enfrenta, el repertorio de estrategias con las que cuenta para resolverla y también las capacidades, posibilidades y limitaciones que posee para hacerlo.

Las habilidades metacognitivas o habilidades de autorregulación aluden al conocimiento procedimental, y permiten a quienes se enfrentan a una tarea vincular eficazmente las acciones destinadas a llevarla a cabo exitosamente, incluyendo habilidades de regulación de sus propios procesos cognitivos tales como planificación, supervisión y revisión.

Las “experiencias metacognitivas” refieren a la reflexión consciente que, sobre la propia cognición y las formas de actuar, se produce en determinadas situaciones.

Flavell explicita que la metacognición puede manifestarse en el conocimiento sobre las *personas*, las *tareas* o las *estrategias*. En cuanto a las personas, se trata de todo aquello que cada sujeto cree sobre uno mismo (intraindividual) y también sobre otras personas en términos de ser “procesadores cognitivos”. Como tales, los seres humanos son capaces de conocer, analizar, controlar y regular los procesos que realizan para conocer, aprender y resolver problemas. Una forma de expresar estas habilidades metacognitivas sería: soy consciente de que para aprender algo, me resulta mejor leerlo que escucharlo; o sé cómo hacer para comprender algo más rápidamente, por ejemplo, estableciendo relaciones entre distintos conceptos.

Respecto de la metacognición personal, Gil (2018) plantea que es el conocimiento que la persona tiene “de las posibilidades y limitaciones de la memoria, de la capacidad cognitiva y de la posibilidad de controlar las experiencias que dependen de la memoria”. Por su parte Pájaro Manjarrés (2020) define la metacognición personal como el conocimiento



que cada sujeto tiene sobre sí mismo, sobre sus fortalezas, debilidades y otras características personales como aprendiz.

La metacognición de la tarea alude al conocimiento que la persona posee acerca de la dificultad de los problemas a resolver, y la metacognición de las estrategias da cuenta del conocimiento sobre los pasos que la persona puede dar “para influir en el rendimiento de la memoria” (Gil, 2018).

Para Medrano (citado en Allueva, 2002), los conocimientos metacognitivos provienen de las experiencias metacognitivas; vivencias que atraviesan las situaciones en las que podemos darnos cuenta de nuestros procesos cognitivos, como por ejemplo identificar si algo nos resulta sencillo o complejo o si estamos comprendiendo o no un determinado tema. El autor considera que el conocimiento cognitivo es el resultado de la interacción con esas experiencias metacognitivas y lo caracteriza de la siguiente manera:

- Es relativamente estable y puede adquirirse de experiencias previas.
- Es verbalizable, si somos conscientes de nuestros pensamientos.
- Es falible, puede ser correcto o erróneo.
- Es constatable y explicitable, si lo hemos hecho consciente.

En cuanto a las habilidades metacognitivas, plantea que son aquellas útiles para lograr controlar el conocimiento y otras habilidades cognitivas como la capacidad de “planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos”. Y sostiene que, a diferencia del conocimiento metacognitivo, las habilidades metacognitivas son relativamente inestables, porque pueden ir modificándose y complejizándose con la experiencia y la madurez; pueden no ser conscientes (por ejemplo, en el caso de niños pequeños) y por lo tanto no ser verbalizables ni constatables.

Pérez y González Galli (2020) mencionan que la metacognición puede caracterizarse a partir de dos dimensiones: el *conocimiento metacognitivo* y la *regulación metacognitiva*. Estos autores consideran que el conocimiento metacognitivo es el que tienen los sujetos sobre la cognición propia, la de otros o en general, y distinguen tres componentes: el *conocimiento declarativo*, el *procedimental* y el *condicional*.

El conocimiento declarativo incluye todo conocimiento acerca de lo que se sabe y lo que no se sabe. Ejemplo: sé qué es una célula. Sé cuáles son las condiciones para su desarrollo. No sé qué es la meiosis.

El conocimiento procedimental es el que se tiene acerca del uso de estrategias para llevar a cabo una determinada tarea. Ejemplo: sé cómo hacer un gráfico de barras, sé cómo despejar una ecuación con una incógnita, sé cómo seleccionar las ideas más importantes de un texto.

El conocimiento condicional es aquel vinculado al momento en que es conveniente utilizar una determinada estrategia. Ejemplo: Sé que cuando tengo que estudiar para una prueba, necesito hacer esquemas o cuadros comparativos con la información de mis apuntes.

En cuanto a la *regulación metacognitiva*, se refiere a los procesos de control de la propia cognición que ayudan al desarrollo de la tarea. También se distinguen tres componentes dentro de esta categoría: *planeación, monitoreo y evaluación*.

La planeación se refiere a la organización previa a una tarea: los procesos que deben llevarse a cabo antes de enfrentarla; todo aquello que debe anticiparse para encararla. Por ejemplo, identificar qué es lo que se pide, qué conocimientos se necesita para abordarla, qué estrategias se deben usar para resolverla, con qué recursos se cuenta, qué pasos se seguirán.

El monitoreo da cuenta de la comprensión del propio desempeño al realizar una tarea. Involucra los procesos que se suceden mientras se está realizando dicha actividad. Por ejemplo: controlar el manejo del tiempo o chequear si se están cumpliendo los objetivos propuestos.

La evaluación se refiere a la valoración de la tarea y de sus resultados en cuanto a la regulación de los aprendizajes. Ocurren luego de finalizada la actividad e involucran la interpretación de los resultados y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las situaciones más propensas en promover la metacognición, Flavell (1979) considera que son las que estimulan el pensamiento cuidadoso y consciente; por ejemplo, ante una tarea novedosa que requiere una planificación previa y una evaluación posterior, en las cuales las “decisiones y acciones están a la orden del día”. Para este autor, estas situaciones ofrecen oportunidades de poner en juego pensamientos e incluso

sentimientos sobre el propio pensamiento, y exigen, en muchos casos, un control de calidad que la metacognición puede ayudar a proporcionar. Cuando algo se ha hecho consciente, su recuerdo acerca de la forma de resolverlo puede aflorar en el momento de enfrentarse a un problema similar.

En relación con los aspectos del aprendizaje vinculados con las emociones, diversos autores y autoras como Ben-David y Orion (2013); Efklides (2006, 2009); Pintrich (2002); Pintrich, Wolters y Baxter (2000); Saldaña y Aguilera (2003), sostienen que han quedado por fuera de las dimensiones propuestas para categorizar la metacognición y proponen una tercera dimensión que denominan “experiencias metacognitivas”, para dar cuenta de los procesos asociados a la afectividad. Se trata de aquellas situaciones en las cuales se reflexiona de manera consciente sobre la propia cognición durante el desarrollo de una tarea, en relación con los sentimientos que produce, tales como confianza, satisfacción, dificultad o familiaridad. Esta dimensión puede considerarse parte del conocimiento metacognitivo declarativo, pero estos autores proponen su distinción, para darle más peso a lo afectivo en el proceso metacognitivo. Así, algunos de estos investigadores plantean la existencia de una “cognición fría” para diferenciarla de la “cognición caliente” que refiere a las ideas relacionadas con lo emocional, como la autoestima o la motivación. Por ejemplo: sé que soy mejor en las tareas de monitoreo si el tema me resulta interesante (Pérez y González Galli, 2020).

#### **2.4.1.1. LA METACOGNICIÓN SOCIAL**

La metacognición se ha considerado tradicionalmente de forma individual, pero pueden existir procesos metacognitivos que se desarrollan en interacción con otras personas, es decir, en un ambiente social. Autores como Pérez (2023); Pérez y González Galli (2021), hacen referencia a las situaciones de enseñanza en que se propone a las y los estudiantes actividades metacognitivas para ser desarrolladas no solo en forma individual sino en parejas o en grupos. En estos casos se habla de metacognición social.

Según Panadero y Järvelä (2015), este concepto se sustenta en diversas investigaciones que sostienen que el contexto social y el medio ambiente juegan un papel recíproco en la autorregulación del aprendizaje. La metacognición social involucra procesos regulatorios compartidos colectivamente, creencias estrategias, evaluación, establecimiento de metas,

motivación y toma de decisiones metacognitivas puestas al servicio de un resultado compartido.

Por su parte, Castellanos y Lozano (2019) plantean que la dimensión social de la metacognición mejora el desempeño grupal, la comprensión de los modelos y del uso de estrategias para resolver problemas. La metacognición social también mejora el autoaprendizaje personal y el rendimiento académico, al promover la reflexión. En consecuencia, en la metacognición social las y los estudiantes regulan colectivamente su aprendizaje mediante la reflexión sobre las tareas y los resultados de sus compañeros y del grupo.

Tal como sostienen Pérez y González Galli, (2021), si bien no hay una única forma de definir la metacognición social, lo central es que se analizan las interacciones sociales. Plantean que la metacognición social puede categorizarse en tres niveles: el primero se ocupa de los procesos individuales, en los cuales la regulación metacognitiva se concibe como un proceso interpersonal mediante el cual se regulan los procesos cognitivos individuales durante el aprendizaje en grupos que se da, por ejemplo, en un aula. El segundo nivel, refiere a una co-regulación entre dos sujetos, generalmente uno más autorregulado que monitorea y evalúa el trabajo de un compañero con menor nivel de autorregulación. En el tercer nivel la interacción ocurre entre diversos sujetos que regulan colectivamente la actividad. En esta instancia las y los estudiantes deben poder regular los procesos cognitivos individuales de sus compañeros mientras resuelven la actividad. Al tratarse de instancias grupales, es importante que las y los estudiantes puedan regular no solo sus propios procesos cognitivos sino también los de otros sujetos que están resolviendo la actividad. De este modo, se establecen regulaciones a nivel interpersonal que en forma sinérgica contribuyen al incremento de las regulaciones individuales.

La existencia de estos procesos metacognitivos en una clase depende de varios factores, como el tipo de tareas que se propongan, sus objetivos, las instrucciones docentes y el *feedback* que se brinde a las y los estudiantes. Además, es necesario que se trate de actividades que promuevan instancias de explicitación de sus pensamientos, así como de cooperación y de revisión de lo comprendido.

## **CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **3.1. TIPO DE DISEÑO.**

El presente trabajo se enmarca en la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción, una forma de investigación cualitativa orientada a propiciar el cambio social y transformar la realidad educativa (Hernández Sampieri, 2010).

#### **3.1.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN**

A través de la historia de la investigación científica fueron surgiendo diversas corrientes de pensamiento que pueden organizarse actualmente en dos enfoques principales: el cuantitativo y el cualitativo. En la búsqueda de generar conocimiento, ambos emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos y utilizan estrategias similares y relacionadas entre sí, pero mientras el enfoque cuantitativo recolecta datos a partir de los cuales pone a prueba hipótesis y se basa en mediciones numéricas y análisis estadístico, el cualitativo utiliza la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o proponer nuevos interrogantes. Así, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, lo que puede conducir a revelar, perfeccionar y responder las preguntas de investigación (Hernández Sampieri, 2010).

Según Herrera (2017), el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.

Para Flick (2007) los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son: la elección correcta de métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación y la variedad de enfoques y métodos utilizados. Al igual que en el enfoque cuantitativo, se plantea un problema a resolver, pero los pasos a seguir no están tan claramente definidos; en el enfoque cualitativo las preguntas de investigación se van modificando a partir del análisis de los datos obtenidos y de las estrategias utilizadas.

Los datos cualitativos son descripciones de situaciones o eventos, así como interacciones entre personas, sus conductas y manifestaciones. Las técnicas que suelen

utilizarse para obtener esos datos son la observación no estructurada, las entrevistas, la revisión de documentos o registros de historias de vida, entre otras.

Por su parte, Herrera menciona que la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión centrando la indagación en los hechos, se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.

El proceso de indagación es flexible, transcurre entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, y su objetivo es “reconstruir” la realidad que se define mediante las interpretaciones que llevan a cabo los investigadores. Así, los estudios cualitativos no pretenden generalizar sus resultados de manera probabilística a poblaciones más amplias ni obtener muestras representativas.

Tal como sostiene Arias Regalía (2020), la investigación cualitativa se orienta a comprender los fenómenos sociales a partir de las experiencias y posturas de los propios actores.

Este enfoque, muy utilizado en las ciencias sociales, “emerge en los escenarios educativos de la mano de la antropología y la sociología” (Colmenares y Piñeiro, 2008).

### **3.1.2. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Una de las líneas de investigación cualitativa muy utilizada en los ámbitos educativos es la denominada investigación-acción (I-A), término que refiere a una amplia gama de estrategias orientadas a mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2003).

Según Elliot (1990), la investigación-acción estudia determinada situación social con el propósito de “mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Se concibe como una forma de diagnosticar y comprender las situaciones vividas por el profesorado y sus problemas prácticos.

En esta misma línea Flick (2007) considera que el propósito de la investigación-acción es propiciar el cambio social, transformar la realidad y hacer conscientes a las personas de su rol en dicho proceso de transformación.

Para Stringer (1999, citado en Hernández Sampieri, 2010), en la investigación-acción se identifican tres fases: observar (plantear un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (mejorar y resolver las problemáticas). Estas fases transcurren cíclicamente hasta que se logra resolver el problema. Coincide Latorre (2003) al describirla como una espiral de pasos (planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción) orientada a modificar una práctica, organización o institución, y generar conocimiento y comprensión.

Según Kemmís y McTaggart (1988, citados en Latorre, 2003) la investigación-acción persigue los siguientes propósitos:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

### **3.1.2.1. Características de la investigación-acción**

Kemmís y McTaggart (1988, citados en Latorre, 2003) plantean las siguientes:

- Es cíclica y recursiva: los pasos tienden a repetirse en una secuencia con características similares. La investigación se propone como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es participativa y colaborativa: los sujetos involucrados en la investigación forman una comunidad autocrítica interesada en mejorar sus propias prácticas.
- Es interpretativa: los resultados de la investigación son el resultado de las interpretaciones de las personas involucradas.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis, en el que se genera teoría sobre y a partir de la práctica.
- Implica registrar, recopilar y analizar las propias reacciones, juicios e impresiones de lo que ocurre, sometiendo a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas. La comunidad de participantes se propone además de mejorar sus propias prácticas, actuar como agentes críticos de las restricciones sociopolíticas existentes.
- Se va complejizando: comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión y va avanzando progresivamente hacia cambios vinculados con problemas de mayor envergadura, involucrando en forma gradual más investigadores.

Elliot (1990) por su parte, propone las siguientes características:

- 1) La Investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que las y los docentes enfrentan en la escuela consideradas:
  - Inaceptables
  - Susceptibles de cambio
  - Que requieren una respuesta práctica
- 2) La I-A se relaciona con los problemas que las y los profesores enfrentan cotidianamente y no con los problemas teóricos definidos por otras personas, por ejemplo, investigadores en educación.
- 3) El propósito de la I-A es profundizar la comprensión del problema al que se enfrenta el profesorado, por lo tanto, se trata de una instancia exploratoria acerca de la situación que atraviesa. La comprensión no determina las acciones adecuadas porque éstas se basan en la comprensión del problema.
- 4) La I-A adopta una postura teórica según la cual las acciones emprendidas para cambiar la situación en cuestión, se suspenden hasta que se logre una comprensión más profunda del problema.
- 5) Al explicar las razones de los sucesos analizados, la I-A construye una suerte de “guion” sobre el hecho en cuestión, que lo relaciona con otros hechos “mutuamente interdependientes”. El guion toma la forma de un “estudio de caso”, que proporciona una teoría de la situación, presentada en forma narrativa.
- 6) La I-A interpreta lo ocurrido, desde el punto de vista de los actores involucrados, como por ejemplo alumnos y docentes.

Los hechos se interpretan como “acciones y transacciones humanas” en función de:

- la comprensión y las creencias del sujeto acerca de la situación.



- sus objetivos e intenciones
  - sus elecciones y decisiones
  - el reconocimiento de normas, principios y valores para el diagnóstico y la selección de cursos de acción.
- 7) Dado que la I-A considera la situación desde el punto de vista de los involucrados utilizará el mismo lenguaje para describir y explicar los sucesos a investigar.
- 8) La I-A implica necesariamente a los participantes en un proceso de autorreflexión sobre su situación. Los relatos de los diálogos con los participantes, su explicación e interpretación deben formar parte del informe de la I-A.

En relación con el profesorado, Imbernón (2002) sostiene que “se forma y desarrolla cuando adquiere mayor conocimiento de la compleja situación en la que la enseñanza se desenvuelve”. Por lo tanto, la investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado ya que, mediante el trabajo en equipo, las y los docentes evalúan sus problemas y toman decisiones para analizar, cuestionar y mejorar su práctica.

### **3.1.3. EL TRABAJO COMO UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

El presente trabajo, orientado a analizar, categorizar y promover la reflexión en y sobre la práctica en la formación inicial y continua del profesorado, fue desarrollado en varias etapas.

La primera parte de la investigación, tal como se explicitó previamente, se llevó a cabo en la instancia del Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales (TD) del Profesorado de Educación Primaria, asesorando y acompañando a las y los estudiantes en la elaboración y puesta en práctica de secuencias didácticas diseñadas para un tema, ciclo y grado específicos del nivel primario en escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

En el asesoramiento para el diseño de las propuestas de enseñanza se tuvieron en cuenta marcos teóricos centrales para la didáctica de las ciencias como la indagación de concepciones de las y los estudiantes, el planteo de problemas genuinos, la metacognición, cuestiones vinculadas a la naturaleza de la ciencia, como la imagen de ciencia y de las personas que intervienen en la construcción de conocimientos científicos, entre otros

(Acevedo Díaz, 2004; Posada, 2000; Meinardi, 2010; Sanmartí y Márquez Bargalló, 2012; Pozo Municio, Postigo Angón y Gómez Crespo, 1995; Campanario, 2000; Fernández et al, 2002)

También se consideraron cuestiones relativas al diseño de propuestas didácticas, planteadas como actividades vinculadas entre sí, secuenciadas en función de su demanda cognitiva y complejidad, y a la variedad de estrategias pertinentes para la enseñanza de las ciencias como las analogías, la búsqueda de información, la recurrencia a episodios históricos y el uso de recursos diversos (Sanmartí, 2002; Fernández y Pujalte, 2019; Linares e Izquierdo Aymerich 2006; Sanmartí, 2000; Galagovsky y Adúriz Bravo, 2001; González Galli, 2010).

Una vez elaboradas y aprobadas las secuencias didácticas fueron implementadas por las y los estudiantes con el seguimiento y orientación de docentes tutores, quienes observan clases y aportan sugerencias y recomendaciones para posteriores instancias de práctica.

Al finalizar la residencia, se suministró a los estudiantes del Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria, un instrumento de indagación orientado a promover su reflexión sobre la experiencia de la residencia. El cuestionario incluyó preguntas vinculadas a temas tales como el conocimiento del contenido que les fuera asignado por el/la docente del grado; aspectos considerados valiosos y los que podrían modificarse de la propuesta didáctica diseñada e implementada, y cuestiones vinculadas con el aprendizaje de sus alumnos/as, entre otras. Se consignaron también preguntas de índole metacognitiva en relación con sus intervenciones docentes y las percepciones acerca de sus fortalezas y debilidades en relación con su desempeño profesional. El texto del instrumento de indagación puede verse en la Sección 3.4 (Páginas 113-114) de este escrito.

Una vez finalizadas las prácticas de clase en las escuelas, el TD continuó en el instituto formador. En las clases finales y como cierre de la asignatura, los estudiantes comunicaron las respuestas de dicho cuestionario, compartiendo sus reflexiones escritas con sus compañeros y docentes.

La segunda etapa de la investigación se planificó para obtener información acerca de los procesos reflexivos desarrollados en docentes noveles luego de cuatro años de desempeño profesional.

En esta instancia de la investigación nos interesaba relevar sus reflexiones en otro rol: ya no como estudiantes, acompañados y asistidos en su residencia por las y los docentes de las escuelas receptoras y los tutores de los institutos formadores, sino como profesores de nivel primario en ejercicio, luego de algunos años de experiencia.

Para seleccionar a los entrevistados, se enviaron mensajes a las direcciones de correo electrónico de quienes habían sido estudiantes de los Talleres de diseño. Sólo se logró contactar a cinco personas, una de las cuales quedó fuera de la muestra por no estar trabajando en el nivel primario.

Para llevar a cabo esta etapa se diseñó el texto base de una entrevista personalizada, en función de los marcos teóricos que orientan nuestro trabajo. Se solicitó a las participantes que tuvieran en cuenta dos clases: una “exitosa” y otra “no exitosa”, cualesquiera fueran los criterios para considerarlas de esa manera, con la idea de que tales criterios fueran explicitados en el momento de llevar a cabo la instancia de indagación. El texto de la entrevista puede verse en la Sección 3.4. (Páginas 114-115) de este escrito.

En relación con la reflexión en y sobre la práctica se indagó acerca del desarrollo de ambas clases y algunas de sus características, tales como los conocimientos puestos en juego, la diferencia entre lo planificado y lo ocurrido y las posibles modificaciones a realizar en la secuencia didáctica. Se relevó información acerca de sus intervenciones y sobre los marcos teóricos que permitieran sustentar y explicar lo sucedido. (Preguntas desde a) hasta i) de la Parte 1 y desde a) hasta i) de la Parte 2 de la entrevista).

En relación con el CDC se hicieron preguntas vinculadas con el desarrollo de las clases, los contenidos involucrados y su importancia, acerca del aprendizaje de los estudiantes y cuestiones relativas a la naturaleza de las ciencias. (Preguntas c), d), e), g) y h) de la Parte 1 y f), h), i) j) y k) de la Parte 2).

En cuanto a la metacognición, si bien muchas de las respuestas requerían un análisis de esta índole, se incluyeron en las entrevistas algunas preguntas que consideramos explícitamente metacognitivas como las vinculadas con su propio aprendizaje, sus percepciones acerca de sus fortalezas y debilidades como docentes y otras relacionadas con las expectativas acerca de su futuro profesional. Preguntas a) hasta d) de la Parte 3.

## **3.2. PRESUPUESTOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

### **3.2.1. REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

En relación con los procesos reflexivos desarrollados por las y los docentes acerca de su práctica profesional, se utilizaron las escalas de niveles de reflexión de Larrivee (2008) y de Moon (2007). Tal como se ha consignado, si bien existen diversas propuestas para caracterizar y categorizar la reflexión del profesorado, todas parten de un nivel básico de reflexión de tipo más bien descriptivo y avanzan hacia niveles más profundos que dan cuenta de aspectos éticos y políticos e incluyen reflexiones metacognitivas.

Se tomó la decisión de elegir la categorización de niveles de estos dos autores en función de los criterios utilizados para su progresión. Además, se tuvieron en cuenta las cuestiones particulares acerca de las cuales nos interesaba indagar, ya que para analizar una determinada respuesta puede ser más pertinente y útil la aplicación de una escala que otra.

En el caso de Larrivee (2008), la clasificación parte de reflexiones vinculadas con la experiencia; el siguiente nivel da cuenta de reflexiones que recurren a marcos teóricos pertinentes para la enseñanza de las ciencias, y luego se avanza hacia reflexiones de nivel crítico vinculadas con las implicancias morales y éticas de las prácticas de enseñanza. Además, el autor propuso una serie de indicadores para caracterizar los niveles de reflexión docente que consideramos útiles para nuestro trabajo.

La escala de niveles de Moon (2007) se basa en la escritura reflexiva, una forma de procesamiento mental que el autor considera pertinente para los ámbitos educativos en los que suele requerirse una producción escrita para evaluar los aprendizajes. En este sentido, dado que los futuros docentes plasmaron sus reflexiones en forma escrita en respuesta al instrumento de indagación utilizado en el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales, nos pareció pertinente utilizar dicha escala. En cuanto a las docentes noveles, si bien sus respuestas no fueron presentadas por escrito, se trató de un relato, una narración de lo ocurrido en las clases que ellas eligieron analizar. Litwin (1997, citada en Edelstein 2011) plantea que cuando se narra una clase, ya sea en forma escrita u oral, se produce una reconstrucción de esa clase que favorece la reflexión sobre las decisiones que se tomaron; por lo tanto, nos pareció pertinente aplicar también la escala de Moon (2007) en la Etapa 2,

teniendo en cuenta, además, que nos permitía caracterizar y categorizar respuestas metacognitivas. En este sentido, ambas escalas vinculan los niveles más profundos con este tipo de reflexiones.

Teniendo en cuenta estas dos formas de caracterizar los niveles de reflexión, se analizaron las expresiones de las y los estudiantes de profesorado y de las docentes noveles con las categorizaciones de Moon y de Larrivee, cuyos niveles se detallan a continuación:

#### **Escala de Larrivee (2008)**

PRE-REFLEXIÓN <b>(PR)</b>
REFLEXIÓN SUPERFICIAL <b>(RS)</b>
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA <b>(RP)</b>
REFLEXIÓN CRÍTICA <b>(RC)</b>

#### **Escala de Moon (2007)**

ESCRITURA DESCRIPTIVA <b>(ED)</b>
ESCRITURA DESCRIPTIVA ALGUNA REFLEXIÓN <b>(EDR)</b>
ESCRITURA REFLEXIVA 1 <b>(ER1)</b>
ESCRITURA REFLEXIVA 2 <b>(ER2)</b>

Teniendo en cuenta las escalas utilizadas en el análisis, una misma afirmación puede estar, por ejemplo, categorizada en el nivel de Escritura reflexiva 2 según la escala de Moon y en el nivel de Reflexión Pedagógica según la escala de Larrivee. En este caso, en los resultados se consignará como **(MER2) (LRP)**. La primera letra corresponde al apellido del autor de la escala, y las letras subsiguientes a la sigla de la categoría asignada.

### **3.2.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.**

En relación con el Conocimiento Profesional del Profesorado (CPP), decidimos enfocarnos en una de sus dimensiones, el Conocimiento Didáctico del Contenido, (CDC), dado que sus componentes se articulan mediante la reflexión sobre la práctica (Park y Oliver, 2008).

Se analizaron las expresiones de las y los docentes involucrados teniendo en cuenta las categorías del CDC propuestas por diversos autores (Shulman, 2001; Bolívar, 2005; Park y Oliver, 2008).

- **Orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias (OEC).** Toma de decisiones. Incluye

creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la ciencia, y creencias sobre la naturaleza de la ciencia (NOS) (concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto).

- **Conocimiento de la comprensión de los estudiantes sobre la ciencia (CE).** Ideas previas, capacidades, destrezas, dificultades de aprendizaje, motivación e intereses y necesidades.
- **Conocimiento del currículo, los materiales curriculares y su relevancia curricular (CC).** Diseños curriculares, programas, textos y otros recursos para la enseñanza.
- **Conocimiento de estrategias de instrucción específicas del tema (CI).** Incluye las representaciones y actividades para la enseñanza de las ciencias.
- **Conocimiento de la evaluación (CEV).** Dimensiones del aprendizaje: comprensión conceptual, la naturaleza de la ciencia, el razonamiento práctico, métodos e instrumentos de evaluación como pruebas escritas y trabajos prácticos.
- **La eficacia del profesor (EF).** Relacionada con la parte afectiva que influye en la enseñanza y el aprendizaje de un contenido, en particular con las creencias del/la docente sobre su capacidad para poner en práctica métodos de enseñanza que considera efectivos para cumplir con los objetivos que se ha propuesto, y se aplica a actividades o situaciones específicas del aula.

### 3.2.3. LA METACOGNICIÓN

En relación con la metacognición se analizaron las expresiones de las y los docentes involucrados y se categorizaron teniendo en cuenta las dimensiones de conocimiento metacognitivo, regulación metacognitiva y metacognición social mencionadas por Pérez y González Galli (2020).

#### ➤ **Conocimiento metacognitivo:**

- **Conocimiento declarativo (CD).** Saber qué. Es el conocimiento acerca de lo que se sabe y lo que no se sabe. Ejemplos: Sé qué es un gen, sé cuáles son las limitaciones de la memoria, no sé qué es un alelo.

- **Conocimiento procedimental (CP).** Saber cómo. Es el conocimiento que se tiene sobre cómo utilizar diversas estrategias para abordar una tarea. Ejemplos: Sé cómo tomar apuntes, sé cómo usar una analogía cuando aprendo.
  - **Conocimiento condicional (CC).** Saber cuándo y por qué. Es el conocimiento sobre cuándo y por qué utilizar una determinada estrategia. Ejemplos: Sé que para el examen de la semana que viene me conviene hacer un resumen porque yo aprendo haciéndolo.
- **Regulación metacognitiva (RM):**
- **Planeación (RP).** Son los procesos que se realizan antes de encarar una tarea y refiere a aquellas actividades anticipatorias necesarias para abordarla. Ejemplos: definir objetivos, establecer qué pide la consigna y para qué, seleccionar las estrategias que se utilizarán para resolverla, activar el conocimiento previo, hacer predicciones, asignar recursos, planificar el trayecto, consensuar los criterios de evaluación.
  - **Monitoreo (RM).** Son procesos de regulación mientras se está realizando la tarea y refieren a la propia conciencia sobre la comprensión o la *performance* en una tarea. Por ejemplo, revisar el plan a medida que se avanza, monitorear y chequear el progreso según los objetivos, controlar el manejo del tiempo.
  - **Evaluación (RE).** Son procesos que ocurren luego de finalizada la tarea y refieren a la valoración de los productos y procesos regulatorios del aprendizaje. Por ejemplo, evaluar el trabajo a partir de los objetivos propuestos en el momento de la planeación, interpretar el resultado, discutir y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
  - **Metacognición social (MS:)** procesos metacognitivos que se desarrollan en interacción con otras personas, es decir, en un ambiente social.

### **3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **3.3.1. ETAPA 1. ESTUDIANTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

La primera etapa del trabajo se llevó a cabo con estudiantes del Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria (PEP), pertenecientes a dos Institutos de Formación Docente (ISFD) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA): la Escuela Normal Superior N°1 (ENS N°1) y la Escuela Normal Superior N°2 (ENS N°2). (Ver página 105).

La muestra se compuso de dieciocho estudiantes: doce de la ENS N°1 y seis de la ENS N°2.

#### **3.3.2. ETAPA 2. DOCENTES NOVELES**

Como se mencionó en la página 106 de este trabajo, la segunda etapa del trabajo se llevó a cabo con docentes noveles, ex alumnas de los TD y egresadas de ambos ISFD. La muestra se compuso de cuatro profesoras: tres de la ENS N° 1 y una de la ENS N° 2.



### **3.4. INSTRUMENTOS. CRITERIOS DE VALIDEZ Y DE CONFIABILIDAD**

#### **3.4.1. ETAPA 1. Instrumento de indagación propuesto a los estudiantes del TDP de Ciencias Naturales del PEP**

##### **CUESTIONARIO**

**Ahora que terminaste la residencia, te planteamos algunas preguntas orientadoras para reflexionar sobre la experiencia de diseño y puesta en práctica de la secuencia didáctica de Ciencias Naturales en el aula.**

- 1)** ¿Qué aspectos destacás en la planificación que diseñaste? ¿Cuál creés que es el aporte original o más importante de la secuencia?
- 2)** ¿Con qué aspectos no estuviste conforme o con cuáles actividades no te sentiste cómoda/o, o creés que habría que reformular de la secuencia didáctica?
- 3)** Una planificación es una propuesta de enseñanza que cobra otro sentido y se resignifica al ponerse en práctica en el aula: ¿qué le cambiarías a la secuencia? Por ejemplo, surgieron temas a tratar en el intercambio con las/los alumnos que considerás que deberías haber profundizado, hubo temas que resultaron poco interesantes, hubo cuestiones que no habías tenido en cuenta... ¿Cuál o cuáles y por qué?
- 4)** ¿Cómo te sentiste en relación con el contenido? ¿Qué te pasó cuando te “enfrentaste” con la enseñanza de esos temas? ¿Qué tuviste que revisar de lo que pensabas? ¿Hubo diferencias entre lo que creías que sabías del tema y lo que finalmente consideraste como contenido a ser enseñado? ¿Cómo resolviste esa situación?
- 5)** Pensando concretamente en las situaciones de aula:
  - a.** Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
  - b.** ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
  - c.** ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerás que tendrías que haber actuado de otra forma?
  - d.** ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?
  - e.** Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
  - f.** ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

- 6) Ahora que terminaste la residencia y pensando en todo el tiempo en que estuviste al frente de la clase, ya sea en temas de Ciencias Naturales o en las otras áreas: ¿Cuáles creés que son tus puntos fuertes, tus potencialidades, ¿qué cosas de vos misma/o resaltás como docente?, ¿en qué creés que te manejás bien?, ¿qué es lo que creés que podés aportar que sea un insumo para las prácticas?
- 7) Del mismo modo ¿cuáles creés que son tus puntos débiles, aquello que considerás que tendrías que explorar, revisar, modificar (mejorar o tratar de eliminar), ¿qué cosas te “juegan en contra” a la hora de asumir el rol docente?
- 8) Cualquier otra cosa que quieras mencionar que pienses que puede ser útil para el futuro, tanto para las y los alumnos como para las y los docentes.

¡MUCHAS GRACIAS!

### **3.4.2. ETAPA 2. Instrumento de indagación propuesto a docentes noveles**

#### **ENTREVISTA PERSONALIZADA**

**Parte 1) Te pido que pienses en una clase que consideres que fue “exitosa”, que haya “salido bien”.**

- a) ¿Por qué considerás que fue exitosa?
- b) ¿Cuáles eran los objetivos de esa clase?
- c) ¿En qué momento te diste cuenta que había sido exitosa?
- d) Si se lo explicaras a un didacta, desde los marcos teóricos que conocés ¿qué le dirías?
- e) ¿Qué conocimientos se pusieron en juego? ¿Qué contenidos de todo tipo considerás que “atravesaron esa clase”?
- f) ¿Se pusieron en juego aspectos de la naturaleza de la ciencia ¿Cuáles? ¿de qué manera?
- g) Si volvieras a dar esa clase, ¿cómo sería?
- h) Pensando en tu rol como docente ¿qué acciones valorás? ¿Hubo algo de tu accionar que consideres que tuvo que ver con que la clase fuera exitosa?
- i) Ahora pensando en las y los estudiantes ¿cuáles fueron sus aprendizajes? ¿cómo te diste cuenta de que aprendían?
- j) ¿Qué creés que aprendiste vos?

**Parte 2) Te pido que pienses en una clase que consideres no exitosa, que no salió bien o no salió como esperabas.**

- a) ¿Por qué creés que no fue exitosa?
- b) ¿Cuándo te diste cuenta de que no estaba “funcionando”?
- c) ¿Qué hiciste en ese momento?
- d) ¿Qué sensación tuviste cuando eso pasó?
- e) ¿Qué pensaste después?
- f) ¿Hay un marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó?
- g) ¿Qué diferencias hay entre lo planificado y lo que realmente ocurrió?
- h) Si volvieras a dar esa clase ¿qué harías? ¿Qué creés que tendrías que revisar, modificar y por qué?
- i) ¿Qué conocimientos se pusieron en juego?
- j) ¿Por qué era importante enseñar ese tema?
- k) ¿Se pusieron en juego aspectos de la naturaleza de la ciencia ¿Cuáles? ¿de qué manera?

**Parte 3) En cuanto a vos como docente:**

- a) ¿Cuáles considerás que son tus fortalezas ahora, con la experiencia que tenés?
- b) ¿Y cuáles son tus debilidades, lo que considerás que tendrías que modificar, revisar?
- c) Pensando en vos como docente en este momento, y en la docente que querés ser, ¿qué distancia hay entre ambas? ¿a dónde querrías llegar? ¿por qué?
- d) ¿Qué aprendiste de vos misma con estos años de experiencia docente?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

### **3.5. PROCEDIMIENTO**

#### **3.5.1. ETAPA 1**

El cuestionario utilizado en el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria, fue elaborado y puesto a prueba en cursos anteriores, y a partir de las respuestas recabadas fue revisado, modificado y suministrado a las y los estudiantes participantes de la investigación.

Las respuestas obtenidas se organizaron en formato de cuadro, en el que se consignaron las expresiones de cada participante.

Para facilitar el análisis, el cuadro resultante se organizó para cada institución y a su vez en forma separada para cada uno de los marcos teóricos que atraviesan nuestro trabajo, por lo que tanto para la ENS N° 1 como para la ENS N° 2, las mismas respuestas fueron analizadas tres veces en relación con:

- la reflexión en y sobre las prácticas categorizadas según las escalas de Larrivee (2008) y de Moon (2007).
- los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido según Park y Oliver (2008).
- las dimensiones de la metacognición según Pérez y González Galli (2020).

#### **3.5.2. ETAPA 2**

La entrevista utilizada fue diseñada teniendo en cuenta la inclusión de preguntas orientadas a recabar información acerca de los procesos reflexivos vinculados con las prácticas docentes. También se incorporaron preguntas relativas a los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido que nos interesaba indagar como el conocimiento del currículo, el conocimiento de las estrategias de instrucción y el conocimiento del aprendizaje de las y los estudiantes. Se incluyeron algunas preguntas de índole metacognitiva, especialmente en relación con sus percepciones acerca del ideal docente y sobre sus propios aprendizajes.

Una vez elaborado el instrumento se realizó una entrevista piloto y a partir de la revisión de lo recabado se elaboró la versión final que fue utilizada con las cuatro

entrevistadas.

Las entrevistas individuales se video-grabaron y se transcribieron, obteniéndose así una versión escrita en la que se individualizan las intervenciones de ambos interlocutores con sus correspondientes preguntas y respuestas.

Al igual que con el material de la Etapa 1, cada entrevista fue analizada en forma separada para cada uno de los marcos teóricos que atraviesan nuestro trabajo, por lo que existen tres instancias de respuestas analizadas en relación con:

- la reflexión en y sobre las prácticas categorizadas según las escalas de Moon (2007) y de Larrivee (2008).
- los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido según Park y Oliver (2008).
- las dimensiones de la metacognición según Pérez y González Galli (2020).

## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS**

Tal como hemos consignado, en líneas generales seguimos una secuencia diagnóstico-análisis de situación-diseño-intervención-evaluación-reflexión que puede enmarcarse en la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción (Latorre, 2003).

A continuación, transcribimos algunas de las respuestas obtenidas en cada Etapa del trabajo para ejemplificar los indicadores considerados en cada categoría de análisis.

### **4.1. ETAPA 1**

En las páginas 249 a 371 se encuentran, en formato de cuadro comparativo, las transcripciones completas de las respuestas dadas por los 18 estudiantes (12 de la ENS N° 1 y 6 de la ENS N°2) al cuestionario propuesto en el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria. En el cuadro correspondiente a cada institución, cada estudiante está individualizado con su nombre de pila que se mantiene para todas las preguntas.

#### **4.1.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

##### **4.1.1.A. Análisis con la escala de Larrivee (2008)**

En el análisis de las respuestas al cuestionario identificamos una mayoría de expresiones que pueden categorizarse en los niveles bajos de la escala de Larrivee, ya que se trata de respuestas generalizadas, que no se sustentan en la experiencia o en marcos teóricos pertinentes.

##### **➤ Categoría Pre-Reflexión (PR)**

Como ejemplo de respuestas de este nivel, en relación con la implementación de la secuencia didáctica:

- *En ciertos temas pensé que los alumnos iban a saber más, y en otros, al contrario, que iban a tener menos conocimientos.*
- *Los alumnos mencionaron propiedades que no se pudieron trabajar por falta de tiempo.*
- *Había pensado en dar seis clases y por cuestiones inesperadas, tuve que planificar cuatro, por lo que pude trabajar solo algunas propiedades de los sólidos y de los líquidos.*

### ➤ Categoría Reflexión Superficial (RS)

En cuanto al Nivel 2, la Reflexión Superficial, se trata de expresiones que dan cuenta de prácticas de enseñanza sustentadas en la experiencia, sin recurrir a marcos pedagógicos que las sustenten. En este nivel, se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En relación con la implementación de la secuencia didáctica, consideramos las siguientes expresiones:

- *Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en los animales, como por ejemplo la metamorfosis o en cada tipo de desarrollo para poder ampliar un poco más y ver más ejemplos de cada uno.*
- *No pude dedicarle más tiempo a la lectura de bibliografía de los temas que vimos.*
- *En la última clase de sistematización de los contenidos, los alumnos estaban más dispersos, y si bien participaban, les costó contestar el cuadro final, quizás se deba a que trabajaron poco con cuadros de doble entrada.*
- *Faltó identificar la relación entre dos temas. El uso de diversos recursos complejizó la dinámica de la clase con muchos papeles sobre la mesa.*

En relación con sus fortalezas como docentes:

- *Poder convocar la atención de los chicos hacia nuevos temas, ya sea por el recurso usado, como por la presentación que hago de las actividades (tengo un estilo bastante “actuado” en el momento de dar clases.*
- *Mi potencialidad está en la capacidad de adaptación a las eventualidades de lo cotidiano de la escuela.*

En relación con sus debilidades:

- *Tengo que calcular el tiempo que me puede llevar una planificación al momento de ponerla en práctica.*
- *A veces me cuesta controlar la disciplina del grupo.*
- *Creo que tendría que revisar mi forma de poner límites, de organizar el grupo antes de empezar la clase, de pedir silencio, es decir, del manejo del grupo en general, que a veces dificulta el buen desarrollo de las clases.*

En menor medida identificamos expresiones que podrían asociarse con niveles de reflexión más profundos.

### ➤ Categoría Reflexión Pedagógica (RP)

En relación con el Nivel 3 de la escala de Larrivee, la reflexión pedagógica, hay una diversidad de respuestas que dan cuenta de posturas que se sustentan en la experiencia, pero también en marcos teóricos pedagógicos. También se identifican expresiones vinculadas con la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes en función de sus necesidades. A modo de ejemplo consignamos algunas de ellas:

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y lo ocurrido en las clases:

- *La secuencia fue muy coherente en cuanto al hilo conductor. Los alumnos pudieron entender la lógica y hacer hipótesis. Es un trabajo de ida y vuelta constante entre los conceptos a enseñar reflejados en la vida cotidiana, en los seres vivos estudiados y en los textos informativos.*
- *Fue la primera vez que llevé adelante una actividad de indagación de ideas previas entendiendo su objetivo. Creo que las situaciones planteadas tuvieron sentido para que explicitaran sus ideas y no solo “para la maestra”. Aunque costó porque al principio se acercaban para conseguir mi aprobación sobre lo que habían escrito, entendieron que estamos trabajando con sus saberes y no había respuestas correctas o incorrectas.*
- *La importancia de anticipar algunas respuestas de los chicos ante las diferentes consignas. Poder planificar las posibles intervenciones me dio cierta “espalda” para llevar adelante las clases, generando espacios de conocimiento precisos, estructurados pero cómodos a la vez.*
- *Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros. ¿Cómo intervenir frente a la persistencia de las ideas previas?*
- *Destaco la importancia de la situación problemática que se selecciona para una clase. Este aspecto nos generó dificultades a la hora de planificar, e incluso pensamos que podía ser un recurso un tanto repetitivo. Pero al analizar las clases en su conjunto, considero que estas situaciones resultan fundamentales para articular una secuencia de trabajo en la que los alumnos sepan qué es lo que están aprendiendo y aprendan ciencias en un contexto donde los aprendizajes les sirvan para responder preguntas sobre el mundo en el que viven.*
- *Considero que tendría que haber estado más atenta a ciertos alumnos para poder identificar cuando se estaban perdiendo de algo, dejando de lado quizás un poco esa necesidad de cumplir con los objetivos de cada clase en sí, y buscando orientarlos hacia los propósitos de aprendizaje más generales, que era lo que esperaba que pudieran alcanzar todos.*
- *Iniciar la planificación con un caso y seguirlo a lo largo de la secuencia. Ese permitió mantener un eje y tener presente tanto el sentido de la propuesta como las ideas previas de los estudiantes.*

En cuanto a sus percepciones respecto del contenido asignado:

- *En el Diseño Curricular, todos los contenidos de las ciencias naturales están entrelazados en una*



*gran red conceptual y hay que hacer un recorte. Me costó mucho entender el recorte a enseñar. Sentí que se quedaba chico y en realidad para ellos fue un mundo completo, con el que podríamos haber seguido.*

En relación con otras ideas aportadas:

- *Es necesario estudiar, asesorarse y plantear un itinerario que presente un verdadero desafío para docentes y alumnos.*

Cuando se indagó por sus fortalezas como docentes:

- *Pongo límites claros, pero siempre desde el amor. Pude establecer un vínculo de confianza y complicidad con los alumnos sin descuidar la asimetría de la relación alumno-docente.*
- *Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula.*
- *Creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar hasta allí, reflexionando 1ero los objetivos y contenidos y luego, las actividades.*
- *Lograr el vínculo alumnos/docente, suelo tener muy buena relación con los chicos, lo que les permite poder participar en clase sin temor a equivocarse, hacer preguntas sin miedo.*

Sobre sus debilidades:

- *Lo más importante: tengo que esperar la respuesta a una pregunta. Poder quedarme en silencio y dar lugar a que surjan los pensamientos para explicarles a un par de alumnos sus dudas. Y poder ir ayudándolos a lograr esa autonomía.*
- *Creo que algo a modificar tiene que ver con no anticipar la gran diversidad en niveles de alfabetización en el aula, también creo que en ciertos intercambios me costó encontrar las intervenciones necesarias para poder destrabar algunas situaciones.*

En estas respuestas hay una variedad de expresiones que podemos vincular con conocimientos pedagógicos: hay referencias a estrategias y recursos didácticos como la indagación de ideas previas, la resolución de problemas, el diseño de secuencias de enseñanza, el conocimiento del currículo, las formas de trabajo en el aula o los niveles de alfabetización de sus alumnos. Se identifican reflexiones de índole metacognitiva acerca de su propio desempeño.

#### ➤ **Categoría Reflexión Crítica (RC)**

En cuanto al Nivel 4, la Reflexión Crítica, si bien las expresiones que vinculamos con este nivel son minoritarias, muestran una reflexión sobre sus creencias, valores y acciones docentes y podemos inferir que se analizan las consecuencias morales y éticas de las prácticas de enseñanza.

Se consignan a modo de ejemplo algunas expresiones:

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y lo ocurrido en las clases:

- *Siento que los chicos más tímidos eran opacados por el afán de resaltar de los más verborágicos. Y muchas veces no pude “darles la voz” a los más callados.*

En cuanto a sus percepciones sobre el contenido asignado:

- *Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases.*

En relación con sus fortalezas como docentes:

- *Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos.*
- *Durante esta práctica me di cuenta que muchas veces es necesario poner un freno en lo planificado para poder hacerlos conscientes de que hay algunas maneras de actuar y comportarse que no les permiten dar lo mejor de sí mismos, que hay maneras de tratarse como pares y desenvolverse en los distintos lugares que brinda la escuela.*
- *Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal).*
- *Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades.*

Y en cuanto a sus debilidades:

- *No perder de vista que las planificaciones pueden (y deben) cobrar sentido y resignificarse al*

*ponerse en práctica en el aula, con cierto grupo y sus características, y que es necesario revisarlas constantemente para no perder el eje de lo que se quiere enseñar, pero a la vez no perder a los alumnos por el camino con tal de respetar ese eje. Es decir, en todo momento, buscar equilibrio y no perder de vista lo importante, que son los pibes.*

- *Me parece importantísimo repensar la práctica y autoevaluarse una cuando termina de dar las clases. A veces te sentís conforme con esa clase y otras te parece que algo no salió bien y te quedás con una sensación de disconformidad que es importante transformar. Tal vez no ese día, sino pensar cómo plantarse como docente la clase próxima para que algo de aquello cambie.*

En relación con otras ideas expresadas:

- *Hay que fomentar en los alumnos el trabajo en grupo, valorar la opinión de los otros, el respetar al otro, el trabajo colaborativo, esto también hay que promoverlo entre docentes. No se puede trabajar solo en una escuela, no puede cerrar las puertas de su grado y abstraerse del resto de la institución, es imposible trabajar así.*

Consideramos que estas expresiones dan cuenta de reflexiones más profundas, vinculadas con sus creencias, sus acciones y su rol como docentes, atendiendo a las necesidades y aprendizajes de sus alumnos.

#### **4.1.1.B. Análisis con la escala de Moon (2007)**

##### **➤ Categoría Escritura Descriptiva (ED)**

En el análisis del cuestionario identificamos una gran mayoría de respuestas en las cuales se narra el evento, pero no se profundiza en su significado ni hay referencias a reacciones emocionales, por lo que les asignamos el nivel de Escritura Descriptiva.

En relación con la implementación de la secuencia didáctica encontramos expresiones que asociamos con esta categoría como, por ejemplo:

- *Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en los animales, como por ejemplo la metamorfosis o en cada tipo de desarrollo para poder ampliar un poco más y ver más ejemplos de cada uno.*
- *Había pensado en dar seis clases y por cuestiones inesperadas, tuve que planificar cuatro, por lo que pude trabajar solo algunas propiedades de los sólidos y de los líquidos.*
- *Agregaría más clases y una actividad de aplicación.*

- *No pude dedicarle más tiempo a la lectura de bibliografía de los temas que vimos.*

➤ **Categoría Escritura descriptiva con alguna reflexión (EDR)**

En otros casos, si bien las respuestas fueron similares a las anteriores en tanto describían los eventos ocurridos, incluían alguna reflexión a partir de la cual podría producirse un aprendizaje, por lo cual las consideramos dentro de este nivel.

A modo de ejemplo, en relación con la implementación de la secuencia didáctica diseñada y los cambios que realizarían consignamos algunas respuestas:

- *En la última clase de sistematización de los contenidos, los alumnos estaban más dispersos, y si bien participaban, les costó contestar el cuadro final, quizás se deba a que trabajaron poco con cuadros de doble entrada.*
- *Era difícil “cortar” el momento de exploración de los materiales, para que los chicos vuelvan a pensar qué estuvieron haciendo para poder sistematizarlo y hacer la puesta en común.*
- *Me gustaría haber profundizado más la diferencia ente objeto y material que no quedó muy clara para la mayoría. Creo que al no ser un objetivo propuesto al comienzo de la planificación se dio poco trabajo en este.*
- *En la primera clase, me sorprendió que los alumnos usaran los objetos para jugar y no buscaran resolver el problema planteado. Luego comprendí que necesitaban ese tiempo de reconocimiento previo con dichos objetos, para luego preguntar qué era lo que debían hacer y recién allí escuchaban cuál era la problemática.*
- *Tendría que haber retomado el afiche que trabajamos con las ideas previas la primera clase. Hubiera sido interesante hacer un trabajo de reescritura sobre él.*

En relación con sus percepciones con el contenido a enseñar:

- *Tuve que estudiar. Me di cuenta que el conocimiento que tenía de los nutrientes era básico y relacionarlo con cómo los nutrientes intervienen en el desarrollo de nuestro organismo es bastante complicado. Intenté transmitir información comprensible para los chicos y no llenarlos de datos que no venían al tema.*

Al indagar sobre sus fortalezas y debilidades como docentes encontramos respuestas como:

- *Creo que un punto fuerte en mi quehacer docente es poder generar curiosidad e interés en los alumnos a partir de preguntas o repreguntando lo que ellos dicen, hacer que entre ellos debatan sobre un tema, y de esa forma que vayan construyendo los aprendizajes.*
- *Lograr el vínculo alumnos/docente, suelo tener muy buena relación con los chicos, lo que les permite poder participar en clase sin temor a equivocarse, hacer preguntas sin miedo.*

- *Creo que tendría que revisar mi forma de poner límites, de organizar el grupo antes de empezar la clase, de pedir silencio, es decir, del manejo del grupo en general, que a veces dificulta el buen desarrollo de las clases.*
- *Tengo que mejorar mis intervenciones.*

En estas respuestas podemos identificar indicios de reflexiones en relación a cuestiones como las situaciones específicas de las clases, las formas de relacionarse con sus estudiantes y también sobre sus propias intervenciones.

En relación con los niveles más profundos encontramos algunas expresiones que podrían asociarse con ellos.

### ➤ **Categoría Escritura Reflexiva 1 (ER1)**

Encontramos diversas reflexiones que consideramos de Nivel 3 en la escala de Moon, Escritura Reflexiva 1, ya que en la descripción del evento pueden identificarse comentarios reflexivos; en ocasiones también hay autocuestionamiento o cierta autocrítica sobre el propio desempeño.

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y lo ocurrido en las clases:

- *Tendría que haber ordenado mejor los momentos de la experiencia, ya que algunos alumnos no podían observar lo que iba pasando porque si bien habíamos establecido roles, fuimos cambiando algunos durante el proceso.*
- *Hubo algo en mi forma de gestionar la clase que generó frases como: “ya me mareé”, “no entiendo”. Creo que la falta de tiempo y querer “dar la clase como estaba propuesta” me aceleró y quedó desprolijo. Cuando tengo poco tiempo, tengo que seleccionar qué partes de lo planificado tomar para profundizar en esa actividad y no querer hacer todo.*
- *Debido a la dificultad en lectoescritura de algunos, quedaron algo inconclusas para ellos las actividades de síntesis. Los menos participativos necesitaron un nivel de ayuda que me hizo dudar de su comprensión en algunas actividades.*
- *Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros. ¿cómo intervenir frente a la persistencia de las ideas previas?*
- *Me cuesta trabajar a través de experiencias y en ocasiones “caigo” en “mostrar” y no dejo lugar a que los estudiantes intervengan.*

Cuando indagamos acerca del contenido a enseñar:

- *En el Diseño Curricular, todos los contenidos de las ciencias naturales están entrelazados en una*

*gran red conceptual y hay que hacer un recorte. Me costó mucho entender el recorte a enseñar. Sentí que se quedaba chico y en realidad para ellos fue un mundo completo, con el que podríamos haber seguido.*

Al indagar sobre sus fortalezas y debilidades como docentes:

- *Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal).*
- *Pienso que siempre intento ser consciente del proceso de los chicos, me preocupo por que cada uno logre comprender y seguir los temas, buscando que sea también con entusiasmo, que el aprendizaje sea motivador y placentero, y creo que una de las claves para esto es el vínculo que se genera con los alumnos, que en este caso fue muy bueno.*
- *Tengo que trabajar en mi tolerancia hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores. A la vez, me resulta imprescindible trabajar con otros pensar las prácticas y dialogar con colegas para enfrentar la tarea y asumir el rol docente. Me cuesta encontrar un equilibrio entre lo que yo haría y lo que hacen o harían otros.*
- *Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor respuesta para esa opinión.*
- *Tengo que repensar mi práctica en cómo abordar las clases teniendo tantos niveles en cuanto a la alfabetización.*
- *Creo que algunas veces no fui clara con las consignas o no parecía que algunas situaciones podrían surgir en las experiencias.*
- *Mi mayor dificultad es el manejo del tiempo, no porque no sepa cuánto puede llevar cada actividad, sino porque incluso siendo consciente de que no me alcanzan los minutos, intento sumar contenidos y actividades. Me cuesta realizar un recorte apropiado en cuanto a extensión y profundidad.*

En las respuestas consignadas los futuros docentes dan cuenta de un proceso de autocuestionamiento vinculado con diversas cuestiones: Hay expresiones sobre el trabajo específico del aula como el manejo de los tiempos, la claridad de las consignas planteadas, las intervenciones y la gestión de la clase. También hay referencias a otros temas del quehacer docente como el vínculo con alumnos y colegas.

## ➤ Categoría Escritura Reflexiva 2 (ER2)

En relación con el nivel más profundo de la escala de Moon, el de Escritura Reflexiva 2, identificamos solo algunas expresiones que pudimos asignar a este nivel, en las que interpretamos una postura metacognitiva en la que se tiene conciencia sobre los propios procesos mentales. En algunos casos, las expresiones dan cuenta del reconocimiento de un contexto histórico y social.

Al indagar sobre la implementación de la secuencia didáctica:

- *Fue una clase hermosa. Al comienzo fue conflictivo porque tuve la intención de retomar el trabajo con los frascos, pero al querer hacerlo rápido no tuvo sentido y solo generó caos. Pero luego, el trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo.*

En relación con el contenido de la asignatura a enseñar:

- *Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases.*

Sobre sus fortalezas como docentes:

- *Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades.*
- *Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula.*
- *Pienso que siempre intento ser consciente del proceso de los chicos, me preocupo por que cada uno logre comprender y seguir los temas, buscando que sea también con entusiasmo, que el aprendizaje sea motivador y placentero, y creo que una de las claves para esto es el vínculo que se genera con los alumnos, que en este caso fue muy bueno.*
- *Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos.*

- *Creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar hasta allí, reflexionando primero sobre los objetivos y contenidos y luego, las actividades.*

En relación con sus debilidades:

- *Creo que operaba fuertemente mi propia biografía escolar y una manera de aprender Ciencias Naturales a lo largo de mi escolaridad, de la que me costó mucho desprenderme.*
- *Tengo que dejar de pretender la perfección. Por ejemplo, en relación a saber qué decir y cómo manejar todo tipo de situaciones para que no obstaculicen el aprendizaje.*
- *Tengo que eliminar la idea de que en todas las clases tiene que haber movimiento. Debo valorar los espacios de calma y silencio donde también pueden estar sucediendo aprendizajes intensos.*

Sobre algunas otras ideas:

- *Durante mi práctica pude ver situaciones de destrato a los alumnos dentro del aula. Me parece fundamental no perder la capacidad de escuchar a los chicos y darles entidad a situaciones que puedan molestarlos o incomodarlos. Es importantísimo que puedan encontrar en nosotros un referente, un punto de confianza, un lugar de comodidad y contención.*

En estas expresiones podemos identificar que las y los estudiantes de profesorado reflexionan sobre sus propios conocimientos, acerca de las herramientas didácticas que poseen o las formas de vincularse con sus alumnos/as, dando cuenta de aciertos y dificultades, y de sus valores en cuanto a sus prioridades y expectativas.

#### **4.1.1.C. Análisis con ambas escalas**

Teniendo en cuenta ambas escalas a la vez, puede observarse en los ejemplos consignados que hay mucha coincidencia en la categorización de los niveles más bajos. Las expresiones categorizadas en la escala de Larrivee en el nivel 1 (Pre-Reflexión) o en el nivel 2 (Reflexión Superficial), son también asignadas a los niveles más bajos de la escala de Moon (Escritura Descriptiva o Escritura Descriptiva con alguna Reflexión). La primera letra corresponde al nombre del autor, y las siguientes al nombre de la categoría. Por ejemplo:

- *Había pensado en dar seis clases y por cuestiones inesperadas, tuve que planificar cuatro, por lo que pude trabajar solo algunas propiedades de los sólidos y de los líquidos. (MED) (LPR)*
- *Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en los animales, como por ejemplo la metamorfosis o en cada tipo de desarrollo para poder ampliar un poco más y ver más ejemplos de*



*cada uno. (MED) (LRS)*

- *Hay saberes que di por sentado que los chicos tenían y no era así, y viceversa: había saberes que pensé que no tenían, pero sí. (MEDR) (LRS)*

En los siguientes niveles de ambas escalas, los más profundos, una misma expresión puede estar clasificada en el nivel 3 de una escala y en el nivel 4 de la otra, es decir que la coincidencia es variable, dado que el criterio que se utiliza en cada una es distinto: en la categorización de Moon se priorizan las reflexiones que dan cuenta de autocuestionamiento, mientras que en la escala de Larrivee se pone el énfasis en la forma de sustentar tales reflexiones. Citamos algunos ejemplos en los que consignamos ambas clasificaciones. (La primera letra corresponde al nombre del autor, y las siguientes al nombre de la categoría)

- *Creo que algunas veces no fui clara con las consignas o no parecía que algunas situaciones podrían surgir en las experiencias. (MER1) (LRP)*
- *Creo que operaba fuertemente mi propia biografía escolar y una manera de aprender Ciencias Naturales a lo largo de mi escolaridad, de la que me costó mucho desprenderme. (MER2) (LRP)*
- *Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal). (MER1) (LRC)*
- *Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula. (MER2) (LRP)*

En el nivel más profundo, ambas escalas se asemejan en tanto refieren a reflexiones de índole metacognitivo y dan cuenta de contextos históricos y posturas políticas, vinculadas con cuestiones éticas como atender a la equidad y la justicia social.

Citamos algunos ejemplos en los que puede observarse que la misma expresión está categorizada en el nivel más alto de ambas escalas: la Escritura Reflexiva 2 según Moon y la Reflexión Crítica de la escala de Larrivee.

- *Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía*

*me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases. (MER2) (LRC).*

- *Durante mi práctica pude ver situaciones de destrato a los alumnos dentro del aula. Me parece fundamental no perder la capacidad de escuchar a los chicos y darles entidad a situaciones que puedan molestarlos o incomodarlos. Es importantísimo que puedan encontrar en nosotros un referente, un punto de confianza, un lugar de comodidad y contención. (MER2) (LRC)*
- *Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos. (MER2) (LRC)*
- *Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades. (MER2) (LRC)*

## 4.1.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC)

### 4.1.2.1. Análisis de los componentes del CDC (Park y Oliver, 2008)

En el análisis de las respuestas al cuestionario identificamos expresiones de las y los estudiantes del Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales que podemos vincular con todas las categorías; algunas de ellas en mayor proporción.

Muchas de las respuestas incluyen afirmaciones que pueden vincularse con más de un componente; para facilitar el análisis presentamos para cada categoría algunos ejemplos, y consignamos entre paréntesis las siglas de otras categorías en las que también podría incluirse dicha afirmación.

#### ➤ **Conocimiento de estrategias de instrucción específicas del tema, las representaciones y actividades para enseñanza de las ciencias (CI)**

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y lo ocurrido en las clases:

- *Muy diferente de otras secuencias en que el tema se presenta “de entrada”. Aquí el hilo conductor de las actividades se evidencia cuando se le pone nombre a lo visto. Lo planificado fue útil porque me dio un itinerario claro y concreto por donde gestionar el tema.*
- *La secuencia fue muy coherente en cuanto al hilo conductor. Los alumnos pudieron entender la lógica y hacer hipótesis. Es un trabajo de ida y vuelta constante entre los conceptos a enseñar reflejados en la vida cotidiana, en los seres vivos estudiados y en los textos informativos. Todas las clases comenzaban con una situación de la vida cotidiana y luego evolucionaban a situaciones más distantes. (CE)*
- *Realizar una experiencia tiene un gran potencial para ejercitar observación y realizar hipótesis, pero llegar a conclusiones no es sencillo. (CE)*
- *Destaco las situaciones problemáticas que fueron un incentivo para los alumnos. Todos estaban convencidos que lo que les contábamos era real y trataban de resolverlo de la mejor forma. (CE)*
- *Uno de los aspectos que más se destacan en nuestra secuencia es la diversidad de objetos que permitieron que los niños exploren, ejerciten la observación y modos de clasificar.*
- *Destaco que la planificación ofrece variedad de recursos para abordar el tema: videos, imágenes, textos y noticias. A su vez, considero que las preguntas orientadoras para los intercambios orales, al tenerlas explicitadas en la planificación, me resultaron muy útiles para mantener el eje durante los intercambios.*
- *La importancia de anticipar algunas respuestas de los chicos ante las diferentes consignas. Poder planificar las posibles intervenciones me dio cierta “espalda” para llevar adelante las clases,*

*generando espacios de conocimiento precisos estructurados pero cómodos a la vez.*

- *Principalmente, la cuestión de la sistematización y el registro en la carpeta. Creo que esto era fundamental para tener de dónde apoyarse cuando no comprendían algo y también para poder identificar yo qué era lo que estaba costando. (CE)*
- *Fue la primera vez que llevé adelante una actividad de indagación de ideas previas entendiendo su objetivo. Creo que las situaciones planteadas tuvieron sentido para que los alumnos explicitaran sus ideas y no solo “para la maestra”.*
- *Destaco la situación de indagación de ideas previas que se retomó a lo largo de toda la secuencia fue muy enriquecedora. Porque permitió darle sentido a las búsquedas y reflexiones que íbamos haciendo.*
- *Destaco el trabajar con una analogía. Es un recurso sumamente rico para que los chicos puedan relacionar los conceptos nuevos con cosas ya conocidas por ellos. (CE)*
- *La actividad de síntesis no fue un trabajo en el cual todos pudieran recuperar todo lo trabajado, sino que fue más fragmentado. Creo que fue una buena decisión, porque al menos cada grupo pudo realmente volver a mirar su tema, y no fue una carrera atrás del tiempo para que puedan terminar.*

En estas respuestas podemos identificar la recurrencia a menciones sobre ciertas estrategias didácticas como la indagación de ideas previas, el uso de situaciones problemáticas que dan sentido a toda la secuencia, la utilización de analogías, la importancia de la sistematización y el registro, y también el conocimiento sobre recursos didácticos como textos escolares, noticias y videos, entre otros. En muchos casos, en estas expresiones también identificamos el componente conocimiento de la comprensión de las y los estudiantes. (CE)

En cuanto a sus fortalezas:

- *Creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar hasta allí, reflexionando primero sobre los objetivos y contenidos y luego, las actividades.*

#### ➤ **Conocimiento de la comprensión de los estudiantes sobre la ciencia (CE)**

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y lo ocurrido en las clases:

- *El trabajo en grupos con tareas más extensas que una simple consigna con adecuadas intervenciones docentes, puede permitir que los estudiantes se apropien del contenido. Pero resulta clave el momento de compartir entre todos para encontrar puntos en común o diferentes y poder generalizar. (CI)*

- *Al principio costó porque se acercaban para conseguir mi aprobación sobre lo que habían escrito, entendieron que estamos trabajando con sus saberes y no había respuestas correctas o incorrectas.*
- *A través de algo cotidiano, que el niño al intentar resolverlo, pueda aproximarse desde sus conocimientos al tema que le queremos enseñar. (CI)*
- *El hecho de sostener un tiempo largo la actividad grupal, permitió que en algún momento todos fueran encontrando la propia dinámica grupal y se vieran “obligados” a involucrarse en la tarea. (CI)*
- *Debido a la dificultad en lectoescritura de algunos estudiantes, quedaron algo inconclusas para ellos las actividades de síntesis. Los menos participativos necesitaron un nivel de ayuda que me hizo dudar de su comprensión en algunas actividades.*
- *Al tener una gran diversidad de niveles de alfabetización, en las actividades de escritura algunos terminaban rápido mientras que otros les llevaba mucho más tiempo. Por lo que aquellos que terminaban antes comenzaban a dispersarse.*
- *Algunas preguntas de la evaluación generaron muchas dudas en su interpretación, creo que deberíamos haberlas formulado diferente para evaluar realmente los aprendizajes de los alumnos y no su comprensión de las consignas, como ocurrió en algunos casos. (CI)*
- *Lo que sucedió superó mis expectativas. Trabajar con situaciones y actores de la vida cotidiana ayudó a generar empatía con las propuestas de trabajo. Y al recordar y recuperar cada actividad podían dar cuenta de lo que habían aprendido.*
- *En algunos casos esto fue productivo, y en otros no pudieron aprovecharlo tampoco porque les costaba ver dónde estaba el error.*

En estas expresiones podemos identificar que los y las estudiantes del profesorado dan cuenta de poseer conocimientos de variada índole sobre la comprensión de sus alumnos de nivel primario. Hay menciones sobre la importancia del planteo de situaciones cotidianas, la claridad de las consignas, las dinámicas de trabajo en el aula y la participación del alumnado, entre otras. En muchos casos, estas expresiones también muestran el conocimiento de estrategias de instrucción. **(CI)**

En relación con sus fortalezas y debilidades:

- *Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos.*

- *No perder de vista que las planificaciones pueden (y deben) cobrar sentido y resignificarse al ponerse en práctica en el aula, con cierto grupo y sus características, y que es necesario revisarlas constantemente para no perder el eje de lo que se quiere enseñar, pero a la vez no perder a los alumnos por el camino con tal de respetar ese eje. Es decir, en todo momento, buscar equilibrio y no perder de vista lo importante, que son los pibes. (CI)*
- *Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal). (CI)*
- *Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades. (CI)*

➤ **Orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias. (OEC).**

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y lo ocurrido en las clases:

- *Me di cuenta a lo largo de la secuencia que podían ponerse en juego varios quehaceres de la ciencia escolar que eran sumamente importantes para la formación de los chicos; que era necesario atravesarlos para en un Segundo Ciclo poder profundizar el contenido de mezclas, ya teniendo un recorrido de experiencias y conocimientos.*
- *Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases.*
- *Al analizar las clases en su conjunto, considero que estas situaciones resultan fundamentales para articular una secuencia de trabajo en la que los alumnos sepan qué es lo que están aprendiendo y aprendan ciencias en un contexto donde los aprendizajes les sirvan para responder preguntas sobre el mundo en el que viven.*
- *Pensar desde cómo es el proceso de fosilización, cuáles son los distintos tipos de fósiles, qué información se puede inferir a partir del hallazgo de un fósil, o cómo es posible que se construyan imágenes de cómo se veía la Tierra hace millones de años atrás, para ir repensando la idea misma de qué es un fósil y por qué su hallazgo es importante para la ciencia. Al menos para este grupo de alumnos, creo que fue una forma novedosa de abordar el estudio de las Ciencias Naturales, donde las respuestas no son obvias ni son cerradas.*

➤ **Conocimiento del currículo, los materiales curriculares y su relevancia curricular. (CC)**

En relación con el contenido de la asignatura a enseñar:

- *Yo considero que fue suficiente la secuencia. El Diseño Curricular, en Primer Ciclo no permite profundizar más el tema, más allá de que los niños puedan hacerlo.*
- *La idea básica y los alcances de contenido correspondientes al Diseño Curricular me resultaron demasiado generales.*
- *En el Diseño Curricular, todos los contenidos de las ciencias naturales están entrelazados en una gran red conceptual y hay que hacer un recorte.*
- *El tema “el cielo visto desde la Tierra” es para trabajar a lo largo del año o al menos más tiempo de lo que dura la residencia.*

En estas expresiones podemos identificar el conocimiento del futuro profesorado acerca de los contenidos prescritos por el Diseño Curricular para cada nivel y grado, y su articulación con otros temas del nivel primario.

#### ➤ **Conocimiento de la evaluación. (CEV).**

En relación con la implementación de la secuencia:

- *Cuando vimos los distintos tipos de fósiles, para luego repensar en la clasificación que ellos habían hecho en un inicio, creo que el objetivo de esa clase no fue claro para los alumnos que, por lo general, se quedaron pensando en los “datos duros” (como el nombre con el que se conoce a un cierto tipo de fósil, o algunas palabras de vocabulario específico), más que atender a para qué les servía conocer distintos tipos de fósiles.*
- *La evaluación no me convenció, ya que les resultó demasiado compleja a los alumnos y varios se sintieron frustrados por no poder contestar algunas preguntas, a pesar de que habíamos visto y repasado todo en clase. De todas formas, hubo una instancia de revisión y autocorrección después de la evaluación, pero considero que aun así hubo varios puntos inconclusos que hubiera sido necesario volver a conversar para ver qué fue lo que no se entendió. Al preguntar sobre lo que habían aprendido y si les había resultado difícil, todos contestaron que sí les había costado comprender el tema, pero pocos podían identificar el por qué.*
- *Cuando podían poner ejemplos o enriquecer los míos y también explicar las decisiones de sus compañeros.*
- *Pude notar que la mayoría de los estudiantes comprendía o seguían las explicaciones porque al comenzar la clase podían relatar la situación y las conclusiones de la clase anterior. También en el recreo se acercaban a contarme cómo utilizaban las propiedades de los materiales aprendidas con ejemplos de su vida cotidiana, cosas que habían descubierto con sus objetos de uso diario. (CE)*
- *A través del intercambio oral. Los chicos explicaban lo que íbamos haciendo, no con los términos exactos, pero sí con sus palabras.*
- *En varias ocasiones me dio la sensación de que habían comprendido algo de la manera que yo*

*esperaba, porque podían explicarlo con sus palabras. Luego, en la evaluación, me encontré con que algunas cosas que yo había creído que habían quedado claras para todos, no era tan así.*

En estas expresiones, podemos identificar el conocimiento de las y los estudiantes del profesorado acerca de las dimensiones del aprendizaje a evaluar y sobre las diversas formas de evaluación, tanto acerca del contenido como de las estrategias e instrumentos a utilizar.

➤ **La eficacia del profesor (EF).**

Pudimos adjudicar a esta categoría una gran variedad de expresiones relacionadas en su mayoría con lo emocional; en general vinculadas con las preguntas sobre las fortalezas y debilidades docentes, aunque también con cuestiones relativas a los contenidos y la implementación de la secuencia. Citamos algunos ejemplos; en algunos hemos indicado con qué otros componentes del CDC asociamos las respuestas:

En relación con sus fortalezas:

- *Tengo capacidad de escucha de los chicos. Aprendí que los tiempos importantes son los tiempos de los chicos y no en cumplir la planificación sí o sí. (CE)*
- *Pude establecer un vínculo de confianza y complicidad con los alumnos sin descuidar la asimetría de la relación alumno-docente. Creo que un ambiente organizado genera serenidad en los alumnos, los estructura, los hace sentir más cómodos y los relaja. Durante mi práctica generar ese espacio fue mi guía y mi propósito más importante. (CE)*
- *Poder convocar la atención de los chicos hacia nuevos temas, ya sea por el recurso usado, como por la presentación que hago de las actividades (tengo un estilo bastante “actuado” en el momento de dar clases. (CI)*
- *Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades. Además, intento hacer la clase lo más entretenida y llevadera posible, buscando el mayor atractivo posible a cada uno de los temas. (CE)*
- *Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula.*
- *Creo que lo mejor es generar un vínculo con los chicos. Ellos confiaban en mí y yo en ellos. Una de*



*mis características es ponerles humor a las clases, contarles las situaciones, leer un cuento siempre generando esa intriga, ese suspenso que hace que los chicos se interesen con lo que les estás contando o mostrando y quiera saber más. (CE) (CI)*

- *Creo que un punto fuerte en mi quehacer docente es poder generar curiosidad e interés en los alumnos a partir de preguntas o repreguntando lo que ellos dicen, hacer que entre ellos debatan sobre un tema, y de esa forma que vayan construyendo los aprendizajes. Por otro lado, tengo en cuenta los aprendizajes de cada uno, como también puedo evaluar si cada uno está comprendiendo o no en el transcurso de la clase y tomar decisiones de cómo seguir en relación a eso. (CE) (CI)*
- *En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal). (CE) (CI)*

En relación con sus debilidades:

- *Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor respuesta para esa opinión. (CI)*
- *Tengo que generar actividades niveladas para aquellos alumnos que no están en las mismas condiciones que otros y no dejarlos “afuera” de mis clases. (CE) (CI)*
- *Tengo que eliminar la idea de que en todas las clases tiene que haber movimiento. Debo valorar los espacios de calma y silencio donde también pueden estar sucediendo aprendizajes intensos. (CE) (CI)*
- *Mi mayor dificultad es el manejo del tiempo, no porque no sepa cuánto puede llevar cada actividad, sino porque incluso siendo consciente de que no me alcanzan los minutos, intento sumar contenidos y actividades. Me cuesta realizar un recorte apropiado en cuanto a extensión y profundidad. Me cuesta el orden con los elementos que voy entregando o que forman parte del aula. Es así que suelo usar el pizarrón de una forma no lineal, y a veces puede marearlos, o no tengo la costumbre de ayudarlos a organizar la carpeta. (CI)*
- *Tengo que trabajar en mi tolerancia hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores. A la vez, me resulta imprescindible trabajar con otros, pensar las prácticas y dialogar con colegas para enfrentar la tarea y asumir el rol docente. Me cuesta encontrar un equilibrio entre lo que yo haría y lo que hacen o harían otros. (CI)*
- *Tengo que calcular el tiempo que me puede llevar una planificación al momento de ponerla en práctica. Mis planificaciones son muy extensas y no logro dar todas las actividades que pensé para esa clase. (CI)*
- *Me cuesta trabajar a través de experiencias y en ocasiones “caigo” en “mostrar” y no dejo lugar a que los estudiantes intervengan. A veces me concentro demasiado en las explicaciones y termina*

siendo una clase más expositiva. **(CI) (OEC)**

En relación con el contenido de la asignatura a enseñar:

- *No sabía mucho del contenido. Nunca había reflexionado sobre la acción de los microorganismos en la transformación de algunos alimentos (ni siquiera de la levadura). Por lo tanto, no encontré grandes trabas en cuanto a mis ideas previas, pero me llevó mucho tiempo apropiarme del tema, incluso con la clase ya planificada, seguía haciéndome preguntas. **(CC)***
- *Tuve que estudiar. Me di cuenta que el conocimiento que tenía de los nutrientes era básico y relacionarlo con cómo los nutrientes intervienen en el desarrollo de nuestro organismo es bastante complicado. **(CC)***
- *En el Diseño Curricular, todos los contenidos de las ciencias naturales están entrelazados en una gran red conceptual y hay que hacer un recorte. Me costó mucho entender el recorte a enseñar. Sentí que se quedaba chico y en realidad para ellos fue un mundo completo, con el que podríamos haber seguido. **(CC)***

En cuanto a la implementación de la secuencia y las situaciones de clase:

- *Al principio me costó bastante organizarme con la distribución de los materiales y los tiempos de clases para las hipótesis, experiencias y cierre. Pero eso fue mejorando y tomé algunos consejos de las docentes para optimizar el tiempo. **(CI)***
- *Fue una clase hermosa. Al comienzo fue conflictivo porque tuve la intención de retomar el trabajo con los frascos, pero al querer hacerlo rápido no tuvo sentido y solo generó caos. Luego, el trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo. **(CI)***
- *Hubo algo en mi forma de gestionar la clase que generó frases como: “ya me mareé”, “no entiendo”. Creo que la falta de tiempo y querer “dar la clase como estaba propuesta” me aceleró y quedó desprolijo.*
- *A mí me resultaba difícil “despegarme” de la planificación para intentar hacerlo más accesible a los estudiantes.*
- *A veces me costó dejarme sorprender por las conclusiones o los cuestionamientos de los alumnos. Al tener que ajustarme a los tiempos planificados, me sentía más sujeta a esperar la respuesta que yo quería que dieran.*
- *Me sentí muy segura ya que había trabajado mucho con cada caso, previamente, por lo que pude ir eligiendo las preguntas a realizar sin mucha duda. Así como en la puesta en común, entre haber escuchado a cada grupo y lo que yo ya había pensado sobre los temas, pude encauzar a qué grupo ir dándole la palabra para que los demás entendieran los puntos en común. **(CI)***
- *Creo que los puntos fuertes y débiles de la clase estuvieron vinculados a la planificación y el trabajo previo que había hecho o no, para pensar cada momento de la misma. El inicio caótico tuve que*

*ver con no haberlo pensado correctamente, y todo lo que vino después funcionó en el diálogo entre una propuesta que yo tenía muy clara y los chicos pudieron entender. (C1)*

### 4.1.3. LA METACOGNICIÓN

#### 4.1.3.1. Análisis con las dimensiones citadas en Pérez y González Galli (2020)

Tal como mencionamos previamente, el cuestionario propuesto a las y los estudiantes incluyó preguntas de índole metacognitiva acerca de sus intervenciones docentes y las percepciones acerca de sus fortalezas y debilidades en relación con su desempeño profesional, por lo cual, no es de extrañar que la mayoría de las expresiones asociadas con las dimensiones metacognitivas utilizadas en este trabajo se encuentren en respuesta a tales preguntas.

En términos generales, identificamos expresiones que podemos asociar al Conocimiento Metacognitivo **(CM)**, y también otras que darían cuenta de la existencia de procesos de regulación **(RM)**. Estas últimas se encuentran vinculadas en su mayoría a las preguntas relacionadas concretamente con las situaciones de aula. También identificamos algunas respuestas que asignamos a la categoría de Metacognición Social **(MS)**.

Dentro de las respuestas asociadas al Conocimiento Metacognitivo, la mayoría corresponde al Conocimiento Declarativo **(CD)** y algunas al Conocimiento de tipo Procedimental **(CP)**.

En relación con la Regulación metacognitiva, casi todas las respuestas pueden enmarcarse dentro de la categoría Evaluación **(RE)**, con algunas otras expresiones vinculadas con la Planeación **(RP)**.

A modo de ejemplo, consignaremos algunas respuestas para cada categoría:

#### ➤ **Conocimiento Metacognitivo: Conocimiento Declarativo:**

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y las situaciones de clase:

- *Cuando tengo poco tiempo, debo seleccionar qué partes de lo planificado tomar para profundizar en esa actividad y no querer hacer todo.*
- *Fue la primera vez que llevé adelante una actividad de indagación de ideas previas entendiendo su objetivo.*
- *El trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo.*

En relación con el contenido:

- *El contenido me pareció un desafío desde el principio, ya que conocía poco sobre el tema y fue necesario ponerme a estudiar bastante para poder armar la secuencia. Me resultaron difíciles algunos conceptos y esto me daba cierta inseguridad a la hora de tener que transmitirlos a los alumnos. Creo que operaba fuertemente mi propia biografía escolar y una manera de aprender Ciencias Naturales a lo largo de mi escolaridad, de la que me costó mucho desprenderme.*
- *No sabía del tema. Tuve que estudiar. Me di cuenta que el conocimiento que tenía de los nutrientes era muy básico y relacionarlo con cómo los nutrientes intervienen en el desarrollo de nuestro organismo es bastante complicado.*

En relación con sus fortalezas:

- *Mi fortaleza potencial (hasta ahora es más una traba), es no quedarme conforme con las soluciones que voy encontrando y estar permeable a las modificaciones que van surgiendo por necesidad del grupo. Soy muy inquieta y me muevo para todos lados, cambio el tono de voz al hablar, miro a los alumnos a la cara y eso genera una escucha atenta.*
- *Pienso que siempre intento ser consciente del proceso de los chicos, me preocupo por que cada uno logre comprender y seguir los temas, buscando que sea también con entusiasmo, que el aprendizaje sea motivador y placentero, y creo que una de las claves para esto es el vínculo que se genera con los alumnos, que en este caso fue muy bueno. Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos.*
- *Aprendí que los tiempos importantes son los tiempos de los chicos y no en cumplir la planificación sí o sí.*
- *Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula.*
- *Creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar hasta allí, reflexionando primero los objetivos y contenidos y luego, las actividades.*
- *Mi fortaleza está en poder convocar la atención de los chicos hacia nuevos temas, ya sea por el recurso usado, como por la presentación que hago de las actividades (tengo un estilo bastante “actuado” en el momento de dar clases.*

En relación con sus debilidades:

- *Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor respuesta para esa opinión.*
- *Lo más importante: Tengo que esperar la respuesta a una pregunta. Poder quedarme en silencio y dar lugar a que surjan los pensamientos para explicarle a un par sus dudas.*
- *Tengo que trabajar mi tolerancia hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores. Pero, a la vez, me resulta imprescindible trabajar con otros, pensar las prácticas y dialogar con colegas para enfrentar la tarea y asumir el rol docente. Me cuesta encontrar un equilibrio entre lo que yo haría y lo que hacen o harían otros.*
- *Lo primero que tengo que mejorar es tener más confianza en mí misma. Creo que, si yo tuviera más confianza en mí misma, por ejemplo, no me costaría tanto poner límites.*

En estas respuestas podemos identificar que los y las estudiantes de profesorado dan cuenta de autoconocimiento sobre sus aprendizajes en general, en relación con los contenidos, sus certezas e inseguridades sobre su desempeño en el aula, los vínculos que pueden establecer con alumnos y colegas, y cuestiones de índole más personal como el lugar que ocupa su propia biografía escolar en su accionar docente.

#### ➤ **Conocimiento Metacognitivo: Conocimiento Procedimental (CP)**

En relación con sus fortalezas:

- *Pongo límites claros, pero siempre desde el amor. Pude establecer un vínculo de confianza y complicidad con los alumnos sin descuidar la asimetría de la relación alumno-docente. Creo que un ambiente organizado genera serenidad en los alumnos, los estructura, los hace sentir más cómodos y los relaja. Durante mi práctica generar ese espacio fue mi guía y mi propósito más importante.*
- *Creo lo mejor es generar un vínculo con los chicos. Ellos confiaban en mí y yo en ellos. Una de mis características es ponerles humor a las clases, contarles las situaciones, leer un cuento siempre generando esa intriga, ese suspenso que hace que los chicos se interesen con lo que les estás contando o mostrando y quiera saber más.*
- *Me gusta mucho actuar para que los alumnos se sientan atraídos por el contenido, tengan ganas de participar de su aprendizaje y aporten a la construcción colectiva del mismo.*
- *Una de mis características es ponerles humor a las clases, contarles las situaciones, leer un cuento siempre generando esa intriga, ese suspenso que hace que los chicos se interesen con lo que les estás contando o mostrando y quiera saber más.*
- *Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa,*

*diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal).*

En relación con sus debilidades:

- *Sobre la dinámica de trabajo en grupo considero que necesito encontrar estrategias o volver sobre las actividades planteadas para asegurar que todos los alumnos participen en estos trabajos, realizando aportes y no solo copiando o aceptando lo que dice el resto.*
- *Me cuesta trabajar a través de experiencias y en ocasiones “caigo” en “mostrar” y no dejo lugar a que los estudiantes intervengan. A veces me concentro demasiado en las explicaciones y termina siendo una clase más expositiva.*
- *Mi mayor dificultad es el manejo del tiempo, no porque no sepa cuánto puede llevar cada actividad, sino porque incluso siendo consciente de que no me alcanzan los minutos, intento sumar contenidos y actividades. Me cuesta realizar un recorte apropiado en cuanto a extensión y profundidad. Me cuesta el orden con los elementos que voy entregando o que forman parte del aula. Es así que suelo usar el pizarrón de una forma no lineal, y a veces puede marearlos. Tampoco tengo la costumbre de ayudarlos a organizar la carpeta.*
- *Creo que algo a modificar tiene que ver con no anticipar la gran diversidad en niveles de alfabetización en el aula.*

En relación con otras ideas expresadas:

- *Me parece importantísimo repensar la práctica y autoevaluarse una cuando termina de dar las clases. A veces te sentís conforme con esa clase y otras te parece que algo no salió bien y te quedás con una sensación de disconformidad que es importante transformar. Tal vez no ese día, sino pensar cómo plantarse como docente la clase próxima para que algo de aquello cambie. Pensar la docencia siempre como un trabajo en equipo, sentarse con un otro a hablar de nuestro rol, de cómo ayudar a un niño, cómo armar un proyecto, cómo planificar algún contenido, hace que nuestra práctica y nuestra función esté en constante transformación.*
- *Me parece que la residencia es un espacio privilegiado para aprender y es importante que lo vivamos desde ese lugar. En este sentido, las intervenciones de los docentes de la escuela, y las de los talleres, deben ser tomadas como aportes para construir una postura personal dentro del rol y no como exigencias que tenemos que “complacer para aprobar”.*

Adjudicamos a estas expresiones la categoría de conocimiento procedimental, ya que en ellas el futuro profesorado reflexiona acerca de su conocimiento sobre las estrategias que se ponen en juego en el aula, en relación con cuestiones tales como el vínculo que establecen con las y los alumnos, el manejo del tiempo, la dinámica del trabajo grupal o el uso de experiencias, e incluso sobre sus propias actitudes sobre cómo se posicionan en el aula.

## ➤ Regulación metacognitiva: Evaluación. (RE)

En esta categoría tuvimos en cuenta los casos en los que interpretamos que las y los estudiantes del profesorado evalúan su propio accionar.

En relación con la implementación de la secuencia didáctica y las situaciones de clase:

- *Me costó mucho pensar propuestas innovadoras.*
- *Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros. ¿Cómo intervenir frente a la persistencia de las ideas previas?*
- *Cuando trabajamos con las ideas de los chicos acerca de cómo se conservan alimentos, y por qué “se ponen feos” no me convenció. Ellos no pudieron escribir muchas explicaciones y a mí me fue difícil reconocer si se trataba de que no tenían esas ideas o yo debía hacer otras preguntas o intervenciones más pertinentes.*
- *Hubo algo en mi forma de gestionar la clase que generó frases como: “ya me mareé”, “no entiendo”. Creo que la falta de tiempo y querer “dar la clase como estaba propuesta” me aceleró y quedó desprolijo.*
- *Durante esta práctica me di cuenta que muchas veces es necesario poner un freno en lo planificado para poder hacerlos conscientes de que hay algunas maneras de actuar y comportarse que no les permiten dar lo mejor de sí mismos, que hay maneras de tratarse como pares y desenvolverse en los distintos lugares que brinda la escuela.*
- *A veces me costó dejarme sorprender por las conclusiones o los cuestionamientos de los alumnos. Al tener que ajustarme a los tiempos planificados, me sentía más sujeta a esperar la respuesta que yo quería que dieran. En otros momentos, me sorprendieron las conclusiones o reflexiones de los chicos y tuve que trabajar a partir de ahí para continuar con el hilo de la secuencia.*

En relación con el contenido:

- *Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases.*
- *En un principio el contenido me desentusiasmó bastante; pensaba que era muy poco significativo para los alumnos y a la vez conllevaría un gran esfuerzo de mi parte por tener que cargar con los materiales todos los días. Al comenzar a planificar me costó bastante amigarme con las ideas que consideraba “obvias”, como también pensar en situaciones que problematicen y generen inquietud en los alumnos para acercarse al contenido planteado en el Diseño Curricular. Todo cambió cuando empecé a trabajar con los niños; cuando noté el interés que despertaba en ellos realizar las experiencias y pensar, poniendo en palabras sus hipótesis y conclusiones. Me di cuenta a lo largo*



*de la secuencia que podían ponerse en juego varios quehaceres de la ciencia escolar que eran sumamente importantes para la formación de los chicos; que era necesario atravesarlos para en un Segundo Ciclo poder profundizar el contenido de mezclas, ya teniendo un recorrido de experiencias y conocimientos.*

En relación con sus fortalezas:

- *Creo que algunos de mis puntos fuertes en esta primera experiencia en Primer Grado fueron la paciencia, el poder habilitar las voces de muchos y poder transmitir que para aprender es difícil no equivocarse.*
- *Me sentí cómoda durante los intercambios orales. El grupo de alumnos fue muy participativo, pero identifiqué al comienzo de la residencia dificultades para escucharse entre ellos, y en ocasiones a la docente. Creo que pude manejar bien este aspecto, encontrando estrategias para que los alumnos se escuchen en los intercambios y puestas en común.*

En cuanto a sus debilidades:

- *Creo que en ciertos intercambios me costó encontrar las intervenciones necesarias para poder destrabar algunas situaciones.*
- *Siento que, si bien voy ganando experiencia en cuanto al manejo de los tiempos de la clase, noté que en algunas clases aceleré algunos momentos (por ansiedad o preocupación por no llegar con el tiempo previsto) a los cuales podría haber dedicado más tiempo.*
- *Tengo que repensar mi práctica en cómo abordar las clases teniendo tantos niveles en cuanto a la alfabetización. El hecho de planificar tres actividades por separado e ir “dividiéndome” en partes para que todos pudieran resolver, hizo que en algunos momentos me encuentre desbordada. Debería repensar esa clase y ver qué estrategias diferentes utilizar, cómo ayudar en mejorar la autonomía de cada uno de los chicos.*

#### ➤ **Regulación metacognitiva. Planeación: (RP)**

Dado que la Planeación se refiere a los procesos que se realizan previamente a la realización de la tarea, es difícil encontrar este tipo de expresiones en las respuestas al cuestionario ya que se lo suministró a las y los estudiantes al finalizar la residencia; sin embargo, identificamos algunas respuestas que podemos asociar con este tipo de regulación metacognitiva ya que expresan un análisis de la tarea orientado a modificar las propias acciones en futuras instancias.

Como ejemplo, en relación con las situaciones de clase podemos citar:

- *Creo que luego de haber dado las clases, soy más consciente de la importancia del contenido y de*

*lo que se puso en juego. Considero que cuando tenga de nuevo la oportunidad de abordarlo, lo haré con los objetivos más claros desde un principio.*

- *En ese momento pensé que tenía que detener la clase para poder abordarlo y así poder continuar; que la próxima vez lo tendría en cuenta desde un principio.*

➤ **Metacognición social (MS)**

Identificamos algunas expresiones que decidimos asignar a esta categoría ya que las y los estudiantes reflexionan acerca de la cognición de sus alumnos, y no sobre su propia cognición a nivel individual.

- *Creo que el objetivo de esa clase no fue claro para los alumnos que, por lo general, se quedaron pensando en los “datos duros” (como el nombre con el que se conoce a un cierto tipo de fósil, o algunas palabras de vocabulario específico), más que atender a para qué les servía conocer distintos tipos de fósiles.*
- *Debido a la dificultad en lectoescritura de algunos, quedaron algo inconclusas para ellos las actividades de síntesis. Los menos participativos necesitaron un nivel de ayuda que me hizo dudar de su comprensión en algunas actividades.*

## 4.2. ETAPA 2

En las páginas 372 a 610 se encuentran las transcripciones completas de las entrevistas realizadas a las cuatro docentes noveles, analizadas en función de los tres marcos teóricos utilizados en nuestra investigación.

En los siguientes párrafos transcribimos algunas expresiones para ejemplificar los indicadores considerados para cada categoría.

### 4.2.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

#### 4.2.1.1.A. Análisis con la escala de Larrivee (2008)

##### ➤ Categoría Reflexión Superficial (RS)

A diferencia de lo ocurrido con el cuestionario realizado a las y los estudiantes de profesorado, en el análisis de entrevistas a las docentes noveles encontramos pocas respuestas que podemos categorizar como Reflexión Superficial. En este nivel se ubican las expresiones que dan cuenta de prácticas de enseñanza sustentadas en la experiencia, sin recurrir a marcos pedagógicos pertinentes. Se tienen en cuenta las necesidades del alumnado. A modo de ejemplo consignamos algunas de ellas:

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Cuando estábamos trabajando con las aves, habíamos hecho como un avioncito de papel y me acuerdo que habíamos tratado de anticipar si el que iba a ganar o el que iba a llegar más lejos era el que tenía la punta para adelante o si era el que tenía la punta para atrás y después habíamos comparado uno sin decoración y otro con mucha decoración, como con mucho peso y eso había sido interesante también. (Clara)*
- *Pensé en una clase de magnetismo, los materiales y la interacción con el magnetismo en cuarto grado. Para mí fue una clase exitosa porque yo tenía, por un lado, el objetivo propuesto desde qué iba a suceder en la clase, los materiales y todo y pude, en mi gestión docente llevar adelante lo que me proponía de principio a fin, sin irme de ahí. Por otro lado, porque los chicos y las chicas empezaron a hacerse muchas otras preguntas a partir de lo que yo les estaba proponiendo y empezaron a observar como de una manera más científica, o sea tratando de hacerse preguntas sobre por qué pasan estas cosas, sobre propiedades del magnetismo que yo no les había propuesto específicamente en esa clase, y eso para mí estuvo buenísimo. (Anabella)*
- *Pienso que como contenido en sí estudiar cómo se componen los alimentos, porque es algo que*

*después en un marco más general estudiamos que los alimentos que consumimos están compuestos por estos nutrientes que componen nuestro propio cuerpo, entonces que nos alimentamos de lo mismo de lo que estamos hechos. Y que entonces para entender esa relación entre lo que uno come y lo que uno es, o de lo que uno está compuesto es necesario hacer un estudio, primero conocer qué es lo que comemos, cómo está compuesto y poder relacionarlos. (Caterina)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Si te digo la verdad, no sé, no me parece importante ese tema, me parece muy aburrido y creo que eso tiene que ver también con que las clases no hayan sido tan buenas. No sé si lo tengo yo muy asociado a nacen, crecen, se reproducen, mueren y es una lista que no tienen para mí. O sea que para mí es una lista memorizada. (Clara)*
- *Si la volviera a dar, cambiaría lo que espero de esa clase. Y cambiaría la gestión, que no sea todo escuchar porque agota un montón al cerebro escuchar 40 minutos. (Anabella)*
- *Por ahí me imaginaba una escena más dinámica, de que contaran, bueno investigamos esto, y que relacionaran un poco más los datos y la verdad es que fue eso, una lectura de lo que habían investigado. Yo tampoco pretendía que se lo aprendieran, pero bueno, un poco que lo pudieran contar sin estar con la hojita ahí, como que me pareció que fue poco dinámico, en relación a lo que yo me había imaginad. (Caterina)*

En relación con sus fortalezas:

- *En la planificación y en sentarme muchas horas a pensar y a armar material y a buscar que eso tenga sentido, que sea interesante, que, si no me cierra, darle vueltas hasta que me convenza y después tratar de “vender” eso en la clase, que también resulte interesante para los estudiantes. (Caterina)*

En relación con sus debilidades:

- *En algunas situaciones soy bastante cabeza dura y me gusta hacer las cosas a mi manera, o sea, dentro del abanico de la variable de pedir ayuda o de consultar o qué sé yo, hay veces en que se me mete algo en la cabeza y no me importa lo que me digan, yo lo quiero hacer así. Depende, puedo ser inflexible también. (Caterina)*

En las respuestas consignadas podemos identificar expresiones que dan cuenta de reflexiones sustentadas en la propia experiencia. Se trata de relatos más bien descriptivos acerca de lo sucedido en las clases y de su propio accionar o de sus estudiantes.

En mayor medida, en las entrevistas identificamos expresiones de las docentes noveles que podrían asociarse con niveles de reflexión más profundos.

### ➤ Categoría Reflexión Pedagógica (RP)

En el Nivel 3 de la escala de Larrivee, la reflexión pedagógica, las respuestas dan cuenta de posturas que se sustentan en la experiencia, pero también en marcos teóricos pedagógicos. Se identifican expresiones vinculadas con la preocupación por el aprendizaje de las y los estudiantes en función de sus necesidades. A modo de ejemplo consignamos algunas de ellas.

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Creo que siempre es difícil saber escuchar y poder guardarse la respuesta y escuchar lo que los otros dicen para no intervenir de más, y creo que pasó bastante en esa clase, cuando yo iba pasando por los grupos les iba preguntando y entonces al ir preguntándoles por qué, no era tanto la respuesta que yo les daba, sino que escuchaba las suyas. Así que sí, hacer preguntas... escuchar. (Clara)*
- *Y que son muy importantes esos momentos de ideas previas, si después lo vas a usar para algo, que no es totalmente indispensable, si no lo vas a usar a lo largo de las otras secuencias, digo y ¿cómo usarlo? bueno anotándote las frases que ellos y ellas dicen, las explicaciones que ellos y ellas dan, y usando eso como ancla para las siguientes clases, cuando vos vas a hablar de esas propiedades de las que ellos están mencionando. Incluso, si hubiese salido (que en este caso no salió), pero si hubiese salido alguna otra cuestión que no estaba pensada, que fuera puesta en juego, y que era importante retomar para el aprendizaje de contenidos, también hay que incorporarlo a la secuencia. Porque si no, no sería necesario en una primera clase, recabar las ideas previas de los estudiantes. (Anabella)*
- *Como la actividad de pensamiento, o sea la resolución de problemas atraviesa todo, pero tiene que ver con algo que pone en juego, no la actividad escolar solamente, o sea que uno enseña o estaría interesante que se enseñe en la escuela, pero que se pone en juego realmente con todo para mí en la vida ¿no? En otros contenidos más avanzados, en cuestiones cotidianas, o sea, poder usar lo que sé para resignificarlo, para que me resuelva algo, lo importante del saber. (Anabella)*
- *Pienso también el devolver el entusiasmo. O sea, cuando por ahí alguien viene a mostrarte “mirá lo que encontré acá” y uno tomar eso y darle bola y retomar con todos y decir “miren lo que apareció acá en este grupo”. Darle relevancia a eso, cuando los pibes realmente están con ganas y se sorprenden y te quieren mostrar algo, tomarlo y no decir bueno, sí, sí, sí. Me parece que todo siempre forma parte de hacer que funcione. (Caterina)*
- *Pienso que tendría que hablar de qué pasó ahí con todo el proceso que hubo de las ideas previas de los pibes que empezó la clase anterior, cuando habíamos hecho un primer texto sobre qué pasaba con una milanesa cuando la comíamos, ¿no? y que estaba bien claro que algo de la milanesa se desarma, pero no mucho más que eso. De hecho, apareció esta idea de lo que sirve y lo que no sirve respecto de lo que después se va por la materia fecal y lo otro, que no sabíamos bien dónde quedaba, o de hecho parece que quedaba todo almacenado en el estómago. Y todo lo que vino después con los videos que vimos, el texto que leímos y este trabajo de modelización*

*permitió que ese obstáculo que había en las ideas previas respecto de lo que sirve y lo que no sirve o hacia dónde va eso que para ellos sirve, le pudimos poner otras palabras, primero distinguir que no es que sirve, o que no sirve, sino que es el nutriente que nuestro cuerpo puede absorber o es otra cosa y que no lo podemos absorber. De hecho, hablamos mucho de qué pasaba con la piel del choclo, o qué pasaba si te tragabas una moneda cuando eras chiquito u otras cuestiones. Y, por otro lado, permitió abrir una puerta de que eso que sí tenemos bien claro, porque todos los días comemos, de que algo entra y cambia en nuestro cuerpo, bueno que se vincula con otros sistemas que tal vez no habíamos pensado, si bien no habíamos estudiado todavía el sistema circulatorio ni nada, algo de la idea del vínculo con algo más que todavía no sé qué es, apareció. Entonces se despertó un interés que daba lugar a seguir indagando nuevos conceptos. (Rocío)*

- *O sea, hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarlos lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *No sé si las actividades estaban pensadas para los objetivos que yo quería, pero en la puesta en práctica me di cuenta de que no iban para los objetivos que yo quería, que pudiéramos ver cuáles eran las características de los seres vivos (que además es un objetivo que me parecía, para empezar, muy aburrido), eso me parece que sí está en el Diseño Curricular del primer ciclo. De esa primera clase pasamos a las siguientes directamente. O sea que me di cuenta de que esa primera clase no sirvió para explicitar nada, o sea, nada que yo pudiera retomar. (Clara)*
- *Me encontré trabajando de una manera que después no aportó a que ellos se apropiaran de que los seres vivos no necesariamente se tienen que mover, entonces la idea previa continuó. Entonces, para mí, lo que no fue exitoso, que sé que igual son difíciles, no es que das una clase, y otra y la idea previa chau... Yo hice, que es explicitar en las ideas previas, pero eso no lo retomé para trabajar de un modo que hubiera estado bueno para desafiarlos. Y que quizás entonces, me parece que no les generé un problema. No les hice resolver un problema. (Clara)*
- *Pienso que una de las dificultades de los contenidos de las Ciencias Naturales tiene que ver con que algunos contenidos, por ejemplo, este es uno va en contra de la percepción, digamos, sí. Y que eso es algo que dificulta en el poder apropiarte de eso, porque vos primero confías en tu percepción... y en realidad, una nunca abandona a sus ideas previas, sino que las deja a un costadito, como mucho. Pero lo que cuesta, o sea porque es el marco con el que uno significa la vida, entonces no es algo simple de ser modificado. (Anabella)*
- *No fue exitosa porque, por un lado, hubo muchísima dispersión y los que estaban enganchados estaban enganchados y el resto no, y sus dibujos finales cerraron como como si no hubiera ocurrido la clase entera. Y por eso estuvo mal, por eso salió mal ¡porque no podés proponerte los dos objetivos al mismo tiempo! ¡Cada vez hay más matices por las cuales estuvo mal la clase! O sea,*

*por lo menos nosotros no les estábamos dando ninguna fuente de información. Estábamos haciéndolo en 40 minutos. No podés proponerte en 40 minutos, la indagación de ideas previas y sin ninguna fuente de información segura ni nada, que además ellos las modifiquen solamente por conversar un rato. (Anabella)*

- *Y por ahí mandarlos a investigar datos concretos no tiene mucho sentido, o sea eso. Es muy fácil buscar en internet y poner traslación de tal planeta y copiarlo y hacer una lista, y yo les pedía, bueno, busquen también datos curiosos, pero... todos tenían la misma información. Hubo poco diálogo también, no surgió yo encontré esto y yo encontré esto otro... (Caterina)*
- *Y porque viendo que no funcionó, o sea, con el “diario del lunes”, digamos, no lo haría porque de entrada suponía que por ahí estaba bien que presentaran los datos, así como estaban, porque dándome cuenta que no es interesante o que no suma mucho, que busquen los datos que yo les pido y solamente los presenten sin una pregunta, me parece que ahí pierde el sentido. (Caterina)*
- *Lo que no fue exitoso en esta actividad en particular tuvo que ver con que yo busqué hacer una modelización de las fases de la Luna y me pareció que no construyó ningún concepto. Mentira, construyó un concepto bastante erróneo de cómo pensar las fases de la Luna porque fue un modelo que empeoró mucho más de lo que ayudó a generar una representación mental. (Rocío)*
- *Eso, como que la sensación primera es como de desesperación y después sí lo que me pasa después, es la sensación como de frustración, de sentir que no tengo tan claro cómo reponer eso que me quedó vacío. Como que no es que, bueno, no me salió así y yo sé que igual después hago esta otra cosa y esto que no pude construir desde acá lo voy a construir en otro lugar. Había algo de generar un modelo que yo necesitaba y que no había logrado y que no supe bien cómo reponer después, en clases posteriores. Decidí conformarme con bueno, más o menos algo les quedó después, lo pensamos más teóricamente, ya está. Pero yo sé que no fue una comprensión muy profunda de lo que había sucedido. Y pienso que hay cosas que yo tengo construidas que los pibes no, y entonces hasta que no estoy debatiendo con ellos algunas cosas, no me doy cuenta claro, esto para que para mí es obvio, evidentemente para ellos no. Hay cosas que las puedo prevenir y hay otras que me doy cuenta de momento y que bueno las sé para el año que viene, pero en ese momento, ya está. Entonces, esa es la sensación, como de que no fue exitosa la clase, sino que hay algo de la construcción de ese conocimiento que quedó muy trunco. (Rocío)*
- *Porque digo, en la escuela no enseñamos la ciencia de los científicos. Porque ni tenemos las herramientas que los científicos ni tenemos la carrera, el tiempo, el recorrido que tienen los científicos y entonces lo que enseñamos en la escuela es una ciencia escolar que está como adaptada, en la transposición didáctica sería como la adaptación de esos conocimientos científicos, a algo que en la escuela es enseñable. Y eso a veces tiene algunos errores que pueden tener que ver con el desconocimiento de los maestros del contenido o con unas trabas metodológicas que nos vamos encontrando como esta que yo tuve acá, que me propuse enseñar desde este modo de conocer de la modelización un contenido que es inobservable desde la escuela. Y lo que quise construir para poder hacer el modelo no habilitó que sea algo que permita entender más, sino que dificultó mucho más la comprensión. Como que se supone que en esta transposición didáctica tenemos que ir buscando herramientas para que se vaya construyendo conocimiento,*

*para que los chicos vayan incorporando algunos contenidos y la estrategia didáctica que elegí para hacerlo no permitió que eso suceda. (Rocío)*

- *No hubo un objetivo previo de mi parte de “quiero que pensemos dónde tiene que estar la Luna para que nosotros veamos Luna llena”. Capaz si hubiera hecho eso, hubiéramos podido debatir otras cuestiones que hubieran generado que, aunque el modelo no sea perfecto, debatimos tanto el cómo debería ser, que nos hubiera habilitado otras cosas, ¿no? Y que de última podríamos haber explicado por qué el modelo no está haciendo del todo funcional, pero tuvimos otro debate anterior. En cambio, en la clase, se generó algo de que el modelo era el que nos iba a dar la respuesta, y el modelo no estaba funcionando, fue muy contraproducente porque las respuestas que nos permitía el modelo a veces no eran las que debería dar, o al menos desde la perspectiva de ellos. (Rocío)*

En relación con sus fortalezas:

- *Bueno, lejos de la ciencia, creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando. (Clara)*
- *Variar las actividades o recursos, en mi en mi cabeza se sustenta en pensar en que para mí lo primero es pensar en las capacidades distintas de los chicos y las chicas de aprender y de expresar su aprendizaje. O sea, hay algunos chicos que, ante la lectura, eso les da una seguridad, pueden adquirir esos aprendizajes a partir de la lectura de una fuente de información y hay otros que necesitan poner el cuerpo o ponerse en práctica, o ponerse con materiales a pensar o ante una situación de ponerlos a decir, bueno, entonces ¿qué podría pasar o qué habrá pasado? O plantear la hipótesis y después armar alguna experiencia, por un lado, pensar en que, para algunos es definitivo en cuanto a que sabés que nunca se acercan al aprendizaje que yo les quiero proponer, si no es desde otros lenguajes y para otros es que se va complementando. O sea, hay ciertos aspectos de un tema que vos tal vez lo enganchás con un texto y otras cosas que las enganchás cuando tenés que pensar en una analogía o cuando ves una analogía o cuando armás una maqueta, digo como que se ponen en juego otras cosas y me parece interesante que se llevan más de una cosa lineal de un contenido. (Anabella)*
- *Pienso que eso es algo que generalmente intento hacer cuando doy clase, sobre todo en lo que es ciencias, como de no dar nada como una verdad definitiva y decir, “el mundo es así “porque justamente una de las cosas que se estudia es que hay ideas que van cambiando, que se va estudiando, la ciencia avanza y en un momento se piensa una cosa y después, justamente es lo que estudiamos con esto de la revolución copernicana. Durante muchísimos años se creía una cosa y esa era la verdad, entonces ahora se propone otra. Por eso creo que hay que enseñar de esa manera, que no es definitivo, sino que es hasta este momento lo aceptado. (Caterina)*
- *Pienso que, por un lado, apunto mucho a lo que es la convivencia y el laburo en equipo y aprender a hacer en grupo y respetar, digo, eso a veces está vinculado con la manera de estudiar y de laburar dentro del aula. Y a veces, en todo lo que se da en la dinámica escolar, en el recreo, cómo nos*



*hablamos, en cómo enseñarles a que tiren los papeles en el tacho de basura, cómo desde lo más pequeño, son cosas más actitudinales que se enseñan en la escuela, a las que yo les doy muchísima importancia. (Caterina)*

- *Para mí, reflexionar sobre la práctica es poder tener una mirada crítica sobre lo que estamos haciendo para buscarme cada vez mejores estrategias de enseñanza que incluyen desde la propuesta que planificamos hasta las intervenciones que realizamos. Y que eso me parece que es algo que yo hago, que no necesariamente me genera siempre efectos mejores, digo. Por un lado, reflexiono respecto de: si lo que sucedió, haya sido más o menos exitoso en mi práctica, tuvo que ver con mis intervenciones, con mis propuestas concretas, con otras variables de lo que pasa en el aula. Por ejemplo, en qué mes, elegí enseñar alguna u otra cosa, o en secuencia con qué otro contenido lo elegí. O, qué tipo de agrupamientos propuse para la resolución de algunas actividades... Digo, propuse más actividades grupales o menos, o qué tipo de propuestas grupales. Eso, como distintas variables que voy analizando a medida que voy transitando las distintas secuencias didácticas que armo y después también, que me permite visitar mi práctica y pensar si tuviera que mejorarla, ¿qué tengo que ajustar? Tengo que ajustar algo de lo que yo hice, tengo que ajustar algo de la propuesta concreta, algo de cómo lo agrupo. (Rocío)*
- *Lo vinculo con esta lógica de pensar en qué elementos de la enseñanza son los que quiero modificar a medida que puedo ir repensando mi práctica entonces, un elemento que decido modificar a medida que van pasando mis años de maestra es, por ejemplo: tengo un nuevo año de enseñanza en séptimo. ¿Voy con la misma lógica de la planificación anual de esta secuenciación de contenidos? o de repente, una modificación en la secuenciación ¿puede también ser clave en otras cuestiones de la enseñanza? entre otras variables de cada una de las propuestas y de las intervenciones que hago. Y en poder analizar en qué cuestiones siento que hubo una dificultad para la enseñanza e intentar buscar respuestas de a qué se deben. Una de esas respuestas que encontré fue la ubicación del contenido Nutrición en la planificación anual. Entonces ese fue una de las cosas que modifiqué. Creo que mi fortaleza está en poder darme el tiempo para revisar lo que hice. Sobre todo, en aquellas cosas que capaz ya fui empezando a tener más resueltas, porque después hay otras en que estoy obligada a darme tiempo para pensarlo porque no lo tengo hecho y lo tengo que pensar de cero y bueno, me obliga el solucionar la propuesta concreta. Ahora, había otras cuestiones en las capaz ya hay una secuencia que más o menos me gusta y la uso, que podría simplemente replicarla y elijo igual revisarla y fijarme si hubo algo que me generó dificultad y también pensarla en función de los pibes que tengo, que es lo más importante. (Rocío)*

En relación con sus debilidades:

- *Capaz tener más presente en la planificación otras propuestas, capaz sería que me falta un poco de creatividad. Para pensar otro tipo de propuestas u otro tipo de consignas al momento de escuchar para que además de escuchar tengan que hacer algo con eso que escuchan, por ejemplo. Es algo que pienso habitualmente. Por un lado, o sea, ahora que estamos frenando, y dando un espacio a esta reflexión, yo digo: si esto lo pienso tan habitualmente, ¿por qué no estoy introduciendo cosas distintas? A veces lo intento y muchas veces como que siento que es muy fuerte la rutina. Es como que uno necesita estos tiempos para frenar y pensar, y la realidad es que no los estoy teniendo. (Clara)*

- *Tengo que seguir trabajando sí o sí, sé que es muy poderoso el trabajo en grupo y me cuesta un montón delegar el trabajo de los chicos y proponer más situaciones en las que discutan, se pongan de acuerdo, que no digo que no hago ninguna, pero me parece que hago pocas. Porque siento que tengo más el control y que puedo saber en dónde está parado cada uno. Pero para tener ese control y ver a donde está parado cada uno me estoy perdiendo de esa interacción entre pares que los hace avanzar. Es una debilidad porque tengo que dejar de hablar yo...Me parece que es una debilidad porque me parece que en el trabajo en grupos surgen un montón de cosas que los chicos les sirven para explicar a sus compañeros, para escuchar ideas nuevas, como que el intercambio entre los chicos es muy rico y que a veces yo estoy impidiendo ese intercambio, porque yo no les estoy proponiendo esas situaciones de trabajo. (Clara)*
- *El tema de la organización, poder ser más ordenada, eso a mí me da calma y veo que a los chicos también, cuando yo estoy con esa organización en la cabeza, también pensamos con más tranquilidad, seguridad y yo también la siento, entonces, todo junto. (Anabella)*
- *Hay algo que me cuesta un montón que es corregir. Cómo ir al día con las producciones de los pibes y mi intervención sobre las producciones de los pibes, que es una debilidad enorme. En algunas producciones intervengo bien, corrijo y si intervengo en una producción, lo hago con potencia y con comentarios y muchas cosas, sugerencias, pero lo hago con pocas cosas, porque claramente no puedo con todas. Y entonces eso hace que a veces esté mucho tiempo sin revisar algunas cosas, porque sé que no le puedo dedicar el tiempo que necesitan, con la tranquilidad de que yo sé que mi mirada igual en el aula está. Entonces yo no es que no sé lo que hicieron, lo sé, pero no siempre puedo hacer una devolución al respecto. Capaz está más en mi cabeza y en lo que yo evalúo conmigo misma que en lo que les puedo devolver a mis alumnos. Esa podría ser una debilidad, la falta de retroalimentación en la evaluación, porque no la logro profundizar bien. Hago devoluciones en algunas cosas muy pequeñas que no creo que para los pibes sean del todo significativas. (Rocío)*
- *Mis debilidades creo que tienen que ver con poder poner más en diálogo mis expectativas de lo que espero que pase durante todo un año con un grado, con mis expectativas de lo que espero que pase con cada uno de los elementos que tiene ese año. Por ejemplo, más allá de los contenidos, yo espero que durante un año con un grado pueda ayudarlos a afianzarse vincularmente. Y entonces hubo años donde esa decisión estaba, pero después en la práctica concreta, no podía priorizar tantos espacios para eso, porque también quería a la vez cumplir con otros objetivos que necesitaban ese tiempo. Entonces, si idealmente yo quiero que pase todo esto, quiero que se afiancen vincularmente, que se aprendan tales y tales contenidos, pero eso, con la profundidad que lo espero en algunas cosas no se puede, entonces o se recorta en profundidad en algunos de esos objetivos, o se sacan de los objetivos generales algunas otras cuestiones. Entonces, a veces sería mejor priorizar una sola cosa y elegirla de verdad. O, si quiero elegir las dos, bueno, ver cómo las elijo para que puedan estar las dos y que no sea un “como si” de las dos cosas. (Rocío)*

En relación con la docente que quieren ser:

- *A mí me gustaría mucho poder acompañar los procesos de aprendizaje de las docentes en formación, tal vez estar en la coordinación de algún área en particular con equipos de trabajo, eso me gustaría mucho porque los espacios de pensamiento colectivo me resultan super enriquecedores. Y creo que potencian mucho las distintas trayectorias de las personas que están ahí en ese momento, y pensamientos y experiencias y que forman algo que es superador, a lo que*

*uno puede pensar solo, eso a mí me interesa un montón y también pensando que las docentes en su formación inicial son generalistas, el poder especializarme brindar una mirada como las miradas que yo busco hoy que me ayudan mucho, que son miradas especializadas y creo que favorecen un montón porque hay pocos tiempos dentro de la escuela para pensar en todo lo que hay que pensar más allá de las propuestas de enseñanza. Entonces muchas veces los problemas que hay en la enseñanza o en el aprendizaje con respecto a las trayectorias escolares, no tienen que ver necesariamente con que el docente no esté formado o que no tenga ganas, sino con que no hay tiempo para resolver de una mejor manera. (Anabella)*

- *Lo que yo espero que me suceda tiene que ver con hacer experiencia bastante profunda en distintos niveles de la primaria y áreas de la enseñanza, que necesitan de tiempo, como que no es que el año que viene me cambio y voy cambiándome un año a cada grado y ya lo voy a alcanzar. Necesitaría hacer otros 5 años en el primer ciclo y otros 5 años en cuarto grado... porque siento que eso me permitiría entender mejor las trayectorias después de cada uno de los chicos. Y tomar decisiones al respecto, ¿no? Como entiendo que esto que le está sucediendo a este niño tiene que ver con esto, el pasaje por la primaria y poder decir qué cosas voy a recuperar para adelante, para atrás, qué cosas no, a qué cosas se puede renunciar y qué cosas son fundamentales. Y también porque para mí un objetivo alto como docente es poder tener un trabajo institucional más fuerte. (Rocío)*

En relación con las y los estudiantes que quieren formar:

- *Pienso que, por un lado, apunto mucho a lo que es la convivencia y el laburo en equipo y aprender a hacer en grupo y respetar, digo, eso a veces está vinculado con la manera de estudiar y de laburar dentro del aula. Y a veces, en todo lo que se da en la dinámica escolar, en el recreo, cómo nos hablamos, en cómo enseñarles a que tiren los papeles en el tacho de basura, cómo desde lo más pequeño, son cosas más actitudinales que se enseñan en la escuela, a las que yo les doy muchísima importancia. (Caterina)*

Cuando se indagó acerca de sus aprendizajes en estos años de experiencia profesional:

- *Ay, ¡tantas cosas! Que soy muy autoexigente. Que me voy animando a equivocarme. Creo que eso es el aprendizaje con el que estoy más contenta. Creo que eso también tiene mucho que ver con lo que hablamos al principio, con el lugar que en mi biografía escolar siempre tuvo el error. Y me encontré en un montón de situaciones como alumna, que al principio me daba mucha vergüenza participar, con un avance mío o con un cambio mío, en donde me voy sintiendo más segura y me voy animando más. También porque un poco me corrí del lugar del error, o sea, no digo que siempre porque la verdad es que hay que hay que hacerse amigo del error, pero en muchas situaciones, no todas, me animo a compartir más lo que pienso. (Clara)*
- *Me resultan aburridas las ciencias, o sea, no me gustan las ciencias. Es un problema mío con el contenido general de las ciencias, justo los temas que están en primer grado me resultan más aburridos que los temas de otros grados. O sea, tener que ver las características del barrio, me parece poco problematizador. Seguro que, si me sentara y lo enseñara de otra manera, pero bueno, en este momento no tengo las herramientas para hacerlo. (Clara)*

En esta categoría identificamos expresiones que dan cuenta del conocimiento pedagógico-didáctico que poseen las docentes en cuando a las ideas previas de sus alumnos, los objetivos y las preguntas que dan sentido a las actividades, la secuenciación de contenidos, las estrategias desarrolladas en el aula como el trabajo en grupos, la selección y utilización de recursos y el vínculo con el alumnado.

También se mencionan cuestiones vinculadas a la naturaleza de las ciencias, como la imagen de científico o las formas de validación y comunicación, la evaluación de los conocimientos de sus alumnos, y reflexiones sobre el propio accionar docente. Las respuestas sobre sus fortalezas y dificultades denotan autoconocimiento y autorreflexión. En suma, hay una variedad de expresiones que dan cuenta de la riqueza y profundidad de sus conocimientos pedagógicos como sustento de sus reflexiones.

#### ➤ **Categoría Reflexión Crítica (RC)**

En cuanto al Nivel 4, la Reflexión Crítica, se trata de expresiones que muestran una reflexión sobre sus creencias, valores y acciones docentes y podemos inferir que se analizan las consecuencias morales y éticas de las prácticas de enseñanza. Identificamos una diversidad de respuestas que vinculamos con este nivel.

En relación con sus fortalezas:

- *Creo que una fortaleza es poder esperar a los chicos que van un poco más despacio. De hecho, a veces tiendo a esperar mucho a ellos, o sea, a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo. Pero bueno, la parte de la fortaleza sería poder acompañar a los que necesitan más tiempo en su proceso de aprendizaje. (Clara)*
- *Y durante la práctica y posteriormente, sobre todo, pienso mucho respecto de lo que pudieron aprender los pibes en base a lo que hice... Y en esta línea, trabajo mucho con buscar estrategias para quienes tienen más dificultades para aprender, digo. Es lo más difícil de la docencia para mí, trabajar con la diversidad en el aula y cada año que pasa es como que eso aumenta. Y yo estoy en los grados más grandes que todavía no tienen tan a flor de piel la pandemia como la tienen los más pequeños, igual, va creciendo, porque por supuesto que los afectó y nadie es igual después la pandemia, pero hay cosas que pasan en los grados más pequeños que no pasan en los más grandes de la misma manera. Porque, bueno, los agarró más preparados. (Rocío)*
- *Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, me parece que sí voy “afinando mi ojo” en detectar por dónde pasan las dificultades de los pibes que,*

*con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy afinando el ojo en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer. Y, por otro lado, he aprendido a ver qué otras necesidades tienen respecto de qué propuestas van a poder hacer, con mayor o menor acompañamiento, con qué otros apoyos docentes o de la propuesta misma, necesitan, digo, ¿necesitan simplemente una adecuación de un texto que vamos a leer y con eso ya está? ¿o necesitan en realidad alguien que lea con ellos? o no pueden todavía leer un texto, entonces, tengo que buscar otra manera de acceder a ese conocimiento. O directamente sé que no puedo priorizar que comprendan este conocimiento, pero elijo, mientras enseño eso a otros compañeros, a ellos, enseñarles alguna cosa, como no sé, digo, este alumno, que yo sé que no puede hacer el circuito del sistema digestivo en su cabeza, como lo explicó el otro compañero, pero puede participar en la actividad y formar parte de un momento en el que estamos generando un modelo del sistema digestivo. Y bueno, eso lo puede hacer, y debatir con otros, dónde va a poner ese material y cuál va a ser el material que eligió. (Rocío)*

En relación con la docente que quieren ser:

- *Una docente que inspire, que motive, para mí lo más importante es que los chicos tengan curiosidad por el aprendizaje. Como que después, cuando ellos tienen esta actitud y este entusiasmo para aprender es mucho más fácil, entonces me parece que es importante generar que estén cómodos, que disfruten de venir al colegio, en que tengan una buena relación con sus compañeros también, que les permita trabajar en grupo. Entonces si me preguntás cómo querés ser como docente en 5 años, quiero ser una docente que motive y que inspire a los alumnos a querer aprender. (Clara)*
- *Cuando me recibí, cuando empecé a hacer las prácticas, volví a la escuela pública porque yo toda mi formación la hice en escuelas públicas. Hay algo de devolver y de dar a la gestión pública, que me parece una mirada política mía, de entregar mi capacidad y fortalezas y debilidades más que a la gestión privada, a la gestión pública. Por una decisión personal de que los chicos y las chicas de la escuela pública merecen tener educación de calidad. Que me he dado cuenta de que estaba cobrando el mismo salario en la escuela privada, trabajando la misma cantidad de horas, entonces digo. ¿Qué diferencias hay? (Anabella)*
- *Además, tener una patronal que en todas las escuelas que trabajé siempre hay una presión patronal, una presión de mirada internacional que quiere mantener una política pedagógica. Y la verdad es que, para cobrar el mismo salario miserable, prefiero cobrarlo en el Estado, para quejarme de las condiciones laborales. prefiero que sean quejas hacia el estado y también hacia mejorar las condiciones estatales. Y porque creo que es mucho más del imaginario colectivo que son mejores las condiciones laborales en la privada que en la realidad. (Anabella)*
- *Yo rechacé escuelas privadas en las que me pagaban más, porque hay algo que pasa en lo público, que espero que siga pasando y que con este gobierno no lo sé, que es la libertad que una tiene: una libertad de gestión, una libertad ética. Y también, porque para mí realmente es una decisión política. Para mí es muy importante que la escuela pública donde yo me eduqué, que no porque mi familia sea pobre, yo iba a la escuela pública, sino también por una decisión política de mi mamá y mi papá, que la gente pueda tener educación de calidad. Y que eso sea gratuito, y yo quiero dar calidad, y por eso me sigo formando, pero es eso, es una mirada política. He rechazado escuelas*

*que me pagaban más pero que ese pagarte más siempre va a costa de entregar tu firma en un registro que firman. Por amedrentamiento de derechos, hacia los mismos chicos. Porque me pasó de, por un lado, que las escuelas privadas caras, suelen negar la vulneración de derechos de los chicos y chicas. Cuando a los chicos y chicas, las familias vulneran sus derechos, las escuelas todas, si eso es sabido por la institución, la escuela tiene que realizar el seguimiento, acompañar para que eso no suceda. Hay dos vulneraciones que suceden, por un lado, cuando las familias vulneran los derechos, porque me ha pasado de abandono de persona, o de golpes, de violencia física o violencia psicológica. Por un lado, eso, y por otro lado, la vulneración también a la educación, según lo que dice el Diseño Curricular, hay una vulneración de derechos de la ley si dice que vos recibir Educación Sexual Integral y no la vas a recibir. La ley, dice que tenés que recibir, no sé... me ha pasado en una escuela donde teníamos que negar que existan los dinosaurios. (Anabella)*

- *Y me gustaría poder acompañar las trayectorias más en general y tener conocimiento sobre otros momentos de la trayectoria escolar que no son solo los últimos años de la primaria y cómo acompañar la enseñanza de lo que se espera enseñar en general, en la primaria, (más allá de que nunca pueda ser experta en todos los grados y en todas las áreas), pero que haya algo de haber atravesado la trayectoria de la primaria y las distintas instancias que tiene, que me permita tener una mirada más amplia del proceso. (Rocío)*
- *Y que el acompañamiento de las trayectorias escolares tenga que ver con mayores consensos dentro de la escuela donde una está. Por ejemplo, me parece que estaría re bueno poder ser una docente que tiene la capacidad de hacer una reunión de maestros de escuela a principio de año y nos pongamos de acuerdo en primer ciclo, cuál va a ser el objetivo mínimo. Y en segundo ciclo cuál. En tercer ciclo y cuál, y por qué, desde dónde y desde qué mirada y por qué priorizamos eso. ¿Y qué objetivos tiene? Y para eso a mí me faltan otras experiencias, ¿Eh? Como que no estoy en condiciones de hacerlo de esa manera, a nivel trayectoria escolar en general. (Rocío)*
- *Porque lo real de la enseñanza, es la trayectoria escolar. Lo que sucede con la enseñanza en la primaria tiene que ver con las trayectorias que los pibes hacen dentro de la escuela. Después, los grados son una estructura que se inventó para ordenarla, que en general trae más problemas que soluciones. Pero lo que acompañamos en la escuela es el proceso de cada uno de los pibes. Entonces la mirada de la escuela para mí tiene que estar puesta en eso, en qué procesos hacen los pibes y qué decisiones tomamos para acompañar esos procesos. No lo que hacemos en este grado, el desafío de la escuela es eso que trasciende a las paredes, que los alumnos de la escuela son los alumnos de todos los maestros de la escuela, no de la maestra del grado. Eso espero, que en algún momento de todos los años que me faltan de ser maestra que son muchos, se pueda llegar a acuerdos de este tipo, que tengan que ver con las trayectorias que trasciendan las paredes del aula para pensar en cuestiones ligadas a las necesidades de cada trayectoria, de cada proceso, de cada aprendizaje. (Rocío)*

En relación con las y los estudiantes que quieren formar:

- *Quiero formar un alumno que piense. Que no se conforme con lo que yo le diga, que se pregunte, que pueda explicar sus motivos de lo que vaya pensando. Y que tenga ganas de mejorar. Que se anime al fracaso y sobre todo, que disfrute. Que sea feliz. (Clara)*

- *En relación al estudio, concretamente, que se puedan cuestionar cosas, que se hagan preguntas, que sean críticos, que no respondan las preguntas con el texto, o que no me traigan lo que bajaron de Internet y me lo repitan como un loro, sino que se involucren, que se entusiasmen. (Caterina)*

Cuando se indagó acerca de sus aprendizajes en estos años de experiencia profesional:

- *Yo me doy cuenta y que tuvo que ver con haber atravesado distintas experiencias donde estuve en instituciones caóticas, y después estuve en instituciones muy organizadas, es que ante ese orden, yo me siento más segura, y donde puedo potenciar más mis conocimientos porque me puedo encargar de la creatividad, de las cosas, porque hay algo que ya está generado. En cambio ante el caos, yo tengo que andar resolviendo todo, todo el tiempo y hay mucho en la gestión docente, más allá del momento creativo o de pensar en propuestas diferenciadas para aulas heterogéneas, por ejemplo, o para situaciones heterogéneas de aprendizaje, que tal vez eso es lo que más me gusta dedicarme, a darle una vuelta a las secuencias que son muy sobre el mismo tipo de tarea, como pensar distintos tipos de tareas para los chicos, pensar en actividades que estén diferenciadas según los niveles de aprendizaje. (Anabella)*
- *Hay algo que me viene rondando, que empezó en el profesorado la verdad por todas las teorías de que una puede formarse, pero hubo un cambio para mí muy significativo en la mirada con respecto a las infancias, a lo que se llama sujetos de derecho, y el poder vivirlo a partir de estar tanto en contacto con chicos y chicas, yo lo disfruto mucho y disfruto mucho poder estar en contacto con las infancias, que también eso es algo que yo veo distinto... A mí me gusta mucho el aula, me gusta mucho estar en contacto con el pensamiento de los niños y las niñas, y con para dónde viran ellos con sus ideas, las cosas que uno les presenta y también todo lo que ellos te traen, que también presentan un montón de cosas. No sé, a mí me gusta mucho y disfruto mucho. Yo soy la más chica de mi familia, entonces nunca tuve antes contacto con las infancias. Y eso es algo que descubrí, empecé a descubrir en el profesorado, tenía un poco de miedo de, no sabía muy bien en qué grado me podía llegar a encontrar, ¿eh? Y mientras fui transitando, ahora ya transité todos los grados y la verdad es que disfruto mucho estar adentro del aula en contacto con las infancias. Incluso hasta era un chiste familiar que me hacían mis hermanos, que preguntaban ¿Cómo les hablas a los chicos? la forma en la que yo me posiciono en contacto con las infancias porque ellos nunca me vieron. Y bueno no sé, yo me descubrí... a mí me potencian mucho, cosas que a mí me gustan que son mi lado lúdico, mi lado artístico, mi lado filosófico. Ellos me permiten explorar mucho eso también, a veces los chicos hasta te obligan a ir por esos lugares y me gusta mucho. (Anabella)*
- *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo...hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que en mi escuela en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más. Para mí soy un referente en la escuela. No de la misma manera para todos. Y aprendí que soy referente porque me sale decirte "tengo pocas pulgas" a la hora de decir lo que pienso y porque me parece que mi manera de trabajar, (más allá de que sea una manera de trabajar que para mí quedaba en mi vínculo con los pibes), evidentemente trasciende las puertas del aula y se observan cuestiones que hace que la gente confíe en mi forma de ser maestra. Mis compañeros, mis directivos, niños de otros grados que te miran de una manera especial, no sos una maestra más en la escuela, sino que te das cuenta que*

*te registran, como alguien que está ahí, que conoce a los niños de otros grados. Digo que hay algo de eso que tiene que ver con la manera en que yo me paro en la escuela, que yo en su momento pensaba que eso iba a tener efectos solo en mi vínculo con los pibes y evidentemente trasciende la puerta del aula, aunque nadie me haya visto dar una clase. Hay algo que va más allá. Creo que registran mi compromiso con mi tarea. Y mi compromiso con la tarea de la escuela, más allá de con la mía, no me importa lo que me pasa a mí como maestra solamente, sino que me importa lo que le pasa a la escuela como proyecto educativo en general, que trasciende lo que le pasa a mi grado o a mis alumnos. (Rocío)*

- *Con la mayoría de mis compañeros creo que compartimos una mirada de que la escuela no es para venir a aprender matemáticas nada más, sino que la escuela es un lugar en el que de alguna manera, aunque sea muy pequeña, transforme la vida de esa persona que está transitando la escuela y que eso mal que mal, de alguna manera, también deja su huella social y ese es el horizonte con el que trabajamos con todo el nivel de frustración que implica en la vida cotidiana eso, sabiendo que muchas veces hay otros elementos que pesan mucho más que lo que haga la escuela. O que la escuela está limitada por otras cosas (Rocío)*
- *Después aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños, están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados. (Rocío)*
- *Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlo, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que todo lo otro, que hablé de lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? Sí, a veces me ha traído problemas porque después construir los acuerdos para los momentos en que necesitamos estar sentados y en silencio, me lleva un trabajo, pero lo he aprendido a hacer igual, aprendiendo a negociar en los momentos para qué. Sé que es algo que yo tengo que para otros maestros con los que comparto casi todos los criterios de enseñanza es tremendo, y que para mí no lo es, que es un desafío pero que es una decisión política respecto de la infancia que yo le doy mucho lugar. (Rocío)*

En la categoría Reflexión Crítica identificamos reflexiones muy interesantes que dan cuenta de su compromiso con su tarea como educadoras, como la referencia a la diversidad de trayectorias escolares con las que se enfrentan, la importancia de acompañar a las y los alumnos con mayores dificultades y la forma en que lo hacen, e incluso comentarios acerca de cómo afectó la pandemia a los estudiantes.



Hay una gran variedad de respuestas de índole metacognitiva, con referencia a cuestiones vinculadas a lo institucional como el rol que perciben que tienen, las maneras de relacionarse con colegas, padres y directivos, el compromiso con el proyecto educativo de la escuela en relación con su función transformadora y sobre las y los alumnos que quieren formar.

Además, hay menciones que dan cuenta de una postura política y democrática cuando se refieren a la importancia de la educación pública, la libertad de gestión que adjudican a las escuelas públicas a diferencia de las de gestión privada, y menciones sobre los derechos de las infancias y la importancia de la calidad de la educación.

#### **4.2.1.1.B. Análisis con la escala de Moon (2007)**

##### **➤ Escritura Descriptiva (ED)**

En el análisis de las respuestas de las entrevistas identificamos algunas expresiones en las cuales se narra el evento, pero no se profundiza en su significado ni hay referencias a reacciones emocionales, por lo que les asignamos el Nivel 1, de Escritura Descriptiva. En general encontramos este tipo de respuestas cuando las docentes explicitan de qué se tratan las clases que eligieron para la entrevista, por lo que no es de extrañar que se trate de una sencilla descripción.

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *En esa clase estábamos trabajando sobre la diversidad de los seres vivos y yo lo que quería era que los chicos pudieran observar diferentes individuos, y que pudieran establecer semejanzas y diferencias entre esos organismos para abonar a la idea de la diversidad y diferentes tipos de agrupaciones, que pudieran establecer algunas semejanzas, algunas similitudes y algunas diferencias o sea que pudieran ver cuáles se parecían según el criterio que ellos creían o después introducir un criterio, pero primero ver qué criterio podían establecer ellos. (Clara)*
- *Este año en quinto grado hice un proyecto sobre alimentación y nutrientes, o alimentación y biomateriales le decíamos a veces. En una de las primeras clases de esa secuencia, yo les había pedido a los chicos y a las chicas que trajeran de su casa etiquetas con la información nutricional de cualquier producto que consumieran. Es un grupo que se entusiasma bastante con cualquier cosa que uno pide que hagan extra. Entonces trajeron un montón. Para la clase que tenía preparada esa actividad había muchísimos paquetes de cosas. Yo les daba por grupos o por parejas un cuadrado en el que tenían que completar qué cantidad de nutrientes tenía cada alimento. O sea,*

*completaban qué alimento era y después iban separando si tenía... ya no me acuerdo, pero proteínas, en qué cantidad. Iban relevando primero así en parejas. Yo les fui repartiendo algunas etiquetas que a mí me interesaban más, distintas marcas de leche para después poder comparar. Esto fue más o menos en dos clases porque una misma actividad lleva un poco más de tiempo. Íbamos volcando todo en un mega cuadro para comparar, porque cada grupo tenía 4 ó 5 etiquetas de información nutricional. (Caterina)*

- *Pensé en dos clases que me parecían que estuvieron buenas este año en séptimo grado. Una es en nutrición, trabajando el sistema digestivo. Veníamos de haber tenido una clase sobre el sistema digestivo. Y el contenido fue trabajar con los órganos del sistema digestivo, cómo se conectaban y trabajar con la modelización, que sería el modo de conocer qué trabajamos. Entonces hicimos esa actividad que está en una secuencia de ciencias naturales, hacer un modelo de sistema digestivo con materiales reciclados. (Rocío)*

### ➤ **Escritura Descriptiva con alguna reflexión (EDR)**

En muchos otros casos, si bien las respuestas fueron similares a las anteriores en tanto describían los eventos ocurridos, incluyen alguna reflexión a partir de la cual podría producirse un aprendizaje, pero no lo suficientemente profunda como para ello, por lo cual las consideramos de Nivel 2, Escritura Descriptiva con alguna Reflexión.

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Porque me daba cuenta que me faltaba aprender y mejorar un montón y estaba contenta de haberme dado cuenta de eso no sé, como decir me estoy animando a equivocarme por un lado y por el otro lado había sido una clase en que yo había dicho cómo tenían que hacer con las imágenes, como para clasificar: estos son anfibios, estos son reptiles, estos son tal, creo que habíamos trabajado muchas imágenes con aves entonces había algunas que nadaban y otras que no nadaban. Y yo no les había dicho bueno, estas son las aves que nadan o pegá acá las aves que nadan, que era algo que iba a ser mucho más fácil de resolver y en realidad sí tenían que pegar las aves, iban a cortar, iban a pegar y eso me daba la sensación a mí de que no les iba a aportar demasiado. (Clara)*
- *A lo largo de la secuencia, está el registro. Ellos tuvieron que hacer dibujos y tratar de explicar quién ejercía a quién esas fuerzas. Luego hicimos lecturas de fuente de información y la escritura también, donde les pido que argumenten ciertas características de qué es lo que está pasando. Y es una forma particular de leer o de escribir en ciencias, no es la misma lectura que hacés en matemática o en literatura. Los textos científicos tienen particularidades. Primero un contrato inicial tácito, que es, esto de lo que me está hablando no es fantasía. Y con esta fuente de información hay otro contrato tácito que cuando se hacen un poco más grandes, una como docente trata de romper que es: esto si me lo está dando la seño, es porque es una fuente de información segura, y la forma que tienen los textos científicos es esto, o sea, es algo sobre la realidad, es algo que alguien me está contando, es una información más allá de la que yo accedo,*

solo con experimentar o tocar o mirar, y se usan palabras muy particulares. Otra característica que se podría poner en juego es tratar de resolver un problema y pensar en estas herramientas que tengo, que son estos conocimientos que tengo a ver de qué manera podría resolver el problema. Pienso en eso. (Anabella)

- *Sí, creo que un poco en el momento al ver que lograban resolver la consigna o cumplir con esto de “tengo que sacar la información de acá, llenarla acá, compararla con esto, responder las preguntas de comparación”, pienso que eso fue mucho trabajo en grupo y que en general lo pudieron hacer bien. Y también en los días siguientes, en esto que te contaba que venían a mostrarme cuando comían un postre o no sé qué en el recreo, o me decían “mirá, me estoy comiendo un pedazo de pan. Esto tiene mucho carbohidrato, entonces ahora voy a tener energía”. Empiezan a adoptar así en cualquier momento algo que por ahí se dijo en clase y lo sacan de la pregunta que yo hago en la clase y tienen que contestar porque están en clase y lo llevan a su vida. Me parece que ahí uno identifica que se aprendió. (Caterina)*
- *Esto de debatir con otros y hacer consensos que se puso en juego en esta clase de, o sea, el modo conocer principal era la modelización, pero puso en juego el debate y el consenso en la comunidad científica. Incluso esto de cuestionar otros modelos, ¿no? Porque obviamente no todos los grupos produjeron lo mismo y entonces fue interesante ver qué había hecho el otro grupo, que tal vez yo me había olvidado o que había en el otro grupo que hacía que fuera más claro ese modelo. Esto de usar los tubos y cómo los ubicábamos permitía mayor claridad respecto de lo que eso implicaba dentro de nuestro sistema. Y también, hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarlos lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Mis objetivos era que pudiéramos ver cuáles eran las características de los seres vivos (que además es un objetivo que me parecía, para empezar, muy aburrido), eso me parece que sí está en el Diseño Curricular del primer ciclo. De esa primera clase pasamos a las siguientes directamente. O sea que me di cuenta de que esa primera clase no sirvió para explicitar nada, o sea, nada que yo pudiera retomar porque en las siguientes clases hicimos algunas actividades que eran solo con seres vivos, que eran con plantas y con animales. (Clara)*
- *Era una clase de reflexión, digamos, no era para enseñar porque nosotros en ningún momento llevamos ni una fuente de información ni fue una clase expositiva de decir bueno, este es el arriba. A partir de la reflexión de ir cambiando, o sea, si tenías, por ejemplo: a la personita, poníamos el dibujito así y la personita está acá. Cuando íbamos girando, en ese momento que mostrábamos eso, decían ahora esto es el arriba y esto es el abajo, y acá este es el arriba, y este es el abajo. Entonces decíamos, ustedes dijeron que este era el arriba y también que era este, y este, y ese, ¿cuál es el arriba entonces? Sí, y se habló sobre eso a partir de la conversación y la reflexión. El*

*tema es que las clases que son de reflexión verbal, son clases que les permiten esa reflexión y entender qué está pasando alrededor de esa reflexión a algunos. No todos los chicos y chicas aprenden a partir de esas reflexiones. (Anabella)*

- *Por ahí me imaginaba una escena más dinámica, de que contaran, bueno investigamos esto, y que relacionaran un poco más los datos y la verdad es que fue eso, una lectura de lo que habían investigado. Yo tampoco pretendía que se lo aprendieran, pero bueno, un poco que lo pudieran contar sin estar con la hojita ahí, como que me pareció que fue poco dinámico, en relación a lo que yo me había imaginado...porque no tenía mucho sentido tampoco hacerlo de otra forma, como que no se involucraron realmente en contarlo. (Caterina)*
- *No sé si aprendieron algo, ¿Eh? O sea, me parece que se cuestionaron acerca de la relación entre lo que vemos desde la Tierra y lo que sucede en el Universo desde otra perspectiva. No creo que hayan podido aprender o reflexionar en profundidad sobre cuál es efectivamente, esa relación. Aprendieron algo de que lo que vemos en la Tierra tiene que ver con movimientos, y con relaciones entre astros que podríamos analizar, como estar parados en el Sistema Solar mirando. Eso lo aprendieron, de ahí a poder caracterizar esa relación o caracterizar qué influye, en qué cosa. Cómo es, qué es efectivamente lo que vemos. Toda esa parte no creo que la hayan aprendido en esa clase. Lo que sí aprendieron es que no vemos siempre igual a la Luna o que a veces no la vemos. Y creo que vinculamos que ese ver distinto a la Luna, tiene que ver con algo de la posición de estos 3 astros. Eso apareció como contenido de la clase y creo que eso se lo llevaron. (Rocío)*

### ➤ **Escritura reflexiva 1 (ER1)**

En cuanto al Nivel 3 de la escala de Moon, Escritura Reflexiva 1, encontramos diversas expresiones que consideramos pueden vincularse con este nivel, ya que en la descripción de las situaciones pueden identificarse comentarios reflexivos; en ocasiones también un autocuestionamiento o cierta autocrítica sobre el propio desempeño.

En las respuestas asignadas a esta categoría podemos identificar reflexiones sobre diversas cuestiones:

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Creo que estaban prestando más atención a las preguntas que yo les hacía a ellos entonces intentamos que fueran preguntas que invitaran a la argumentación y que no fueran dando la respuesta que yo estaba esperando o una pregunta que se respondiera con sí o con no, o una pregunta que diera la respuesta en vez de preguntar de verdad lo que pensaban. (Clara)*
- *Esa clase la planifiqué como a grandes rasgos en el sentido de que no sabía cuáles iban a ser las cosas que iban a decir o sea eso sí estaba abierto a la espontaneidad del momento. Y creo que por eso también a veces me faltaron herramientas para hacer mejores preguntas o quizás hubiera estado mejor anotarme más preguntas. (Clara)*

- *Algo que aprendí que me pareció un aprendizaje re interesante es no solamente anotarme la frasecita, sino quién lo dice, porque entonces los ayuda un montón, porque si no, a veces una cae con frases de tales dijeron tal cosa. Y sin decir quién lo dijo, pareciera que pierde un poco de veracidad, que una está medio como inventando. (Clara)*
- *Y también les anticipé mis miedos en un punto porque les dije, no mezclen las cosas de un grupo con otro, porque todos los grupos tienen lo mismo, no es necesario trasladarlas, si no, se van a perder la observación de algo, como que registrando mis miedos y comunicándoselos a ellos, las bolsas volvieron intactas y ahí había una confianza que podíamos tener las dos partes, digamos. (Anabella)*
- *Y no sé, por ahí antes de empezar a dar ese proyecto, pensaba que no me interesaba y que por ahí iba a ser medio un embole y que, si a mí no me interesaba, no iba a lograr transmitirlo bien. La maestra que me ayudó que era la del año pasado, a ella le encantaba ese proyecto y yo un poco decía el tema no me interesa y al final viendo cómo los pies se copaban y yo también, a medida que fui estudiando un poco más y preparando las clases y basándome en lo que hacía en la otra maestra, pero también dándole por ahí un condimento propio mío, se me ocurrieron algunas cosas para agregar después en la secuencia y como que terminé enganchándome yo también. (Caterina)*
- *Lo que no fue exitoso en esta actividad en particular tuvo que ver con que yo busqué hacer una modelización de las fases de la Luna y me pareció que no construyó ningún concepto. Mentira, construyó un concepto bastante erróneo de cómo pensar las fases de la Luna porque fue un modelo que empeoró mucho más de lo que ayudó a generar una representación mental. (Rocío)*
- *Y para mí sí tuvo que ver en cuanto a esto de que después sirviera para seguir incorporando este recorrido que hacía la comida en el sistema digestivo de otra manera, como que creo que la actividad de bueno, vamos a armar un modelo y cómo lo hacemos, capaz con menos intervenciones mías, algo hubiera salido pero lo significativo más profundo, que es que ese modelo sirva para seguir pensando cómo es el recorrido y haciéndose otra imagen de eso, fue re importante que yo estuviera ahí, mirando, pensando, a quien decirle cada cosa, dando lugar a algunas conversaciones, a otros reubicándolos en su espacio para que sigan pensando. Evidentemente no es lo mismo que haya maestra, a que no haya maestra. Mirando ahí, con esa mirada, no solamente ordenando el aula para que no haya lío, sino pensando las preguntas que eran necesarias en cada momento. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Volvimos a ver eso que nosotros habíamos clasificado. Lo habíamos hecho para que quede en la clase para poder volver a mirarlo. Pero después, cuando seguían dando las mismas explicaciones, yo me di cuenta de que estábamos en el mismo lugar que la primera clase. Yo había anticipado las dos ideas previas que salieron, que eran que las plantas no eran seres vivos y que las partes de los seres vivos tampoco. O sea que las hojas eran elementos no vivos. Esas dos salieron... yo creí que las iba movilizar y no las movilité nada. Y entonces ahí estuvo la falla. Capaz que en ese momento lo interpreté como algo muy, ¿Cómo se dice? Fragmentado, como ideas previas acá, ahora los conocimientos que trabajamos acá y ahora con eso vamos a analizar las ideas previas...así y no tan relacionado. Me parece que puede haber sido eso. Las ideas previas yo las hubiera traído más,*

*o si en cada una de las actividades hubiera pensado sobre esas ideas previas. Quizás el resultado de la siguiente clase no hubiera cambiado las ideas previas, pero por lo menos hubiera sido distinto a la primera clase. (Clara)*

- *De parte de nosotros esperar que aprendan el contenido, lo que queríamos que los chicos modifiquen. No funcionó porque no propusimos una actividad de enseñanza. Propusimos situaciones de preguntas para que ellos digan qué pensaban y tratemos de encontrar, en que lo que pensaban los distintos, cómo podían argumentar para quién convencía a quién, cuál era el arriba de ese tipito por ejemplo, o por qué tenía que estar boca arriba dibujado...Me di cuenta ahora cuando hablaba con vos. (Anabella)*
- *Me parece que (tratar ese tema) no fue una buena decisión. Tiene que ver con que a veces, una quiere tomar las discusiones fervorosas que salen en el grado, y una tiene que saber que ese contenido para ahora no es. Y pienso que podría haberle dedicado más tiempo, por ejemplo, a pensar en lo cercano y en lo lejano, para que ellos y ellas puedan construir algunas otras ideas que tienen, que son también recontra difíciles de pensar de que, por ejemplo, que el sol tal vez no sea la estrella más grande, sino que es la más cercana. (Anabella)*
- *Me di cuenta de que estaba mal planteado, o sea que no estaba relacionando la pregunta, inicial con la información que yo les había pedido, estaba haciendo como dos cosas separadas, que primero les hice una pregunta, me contestaron con lo que sabían y después los mandé a averiguar datos. O sea, no seguí por el mismo camino de la pregunta inicial que les hice, sino que les hice una pregunta y después les dije que investiguen sobre los planetas...Un poco me estoy dando cuenta ahora no sé...me di cuenta que algo no había funcionado y armé otra actividad en base a otra cosa, pero no me pregunté mucho por qué o cuál había sido el motivo de lo que pasó. (Caterina)*
- *No hubo un objetivo previo de mi parte de “quiero que pensemos dónde tiene que estar la Luna para que nosotros veamos Luna llena”. Capaz si hubiera hecho eso, hubiéramos podido debatir otras cuestiones que hubieran generado que, aunque el modelo no sea perfecto, debatimos tanto el cómo debería ser, que nos hubiera habilitado otras cosas, ¿no? Y que de última podríamos haber explicado por qué el modelo no está haciendo del todo funcional, pero tuvimos otro debate anterior. En cambio, en la clase, se generó algo de que el modelo era el que nos iba a dar la respuesta, y el modelo no estaba funcionando, fue muy contraproducente porque las respuestas que nos permitía el modelo a veces no eran las que debería dar, o al menos desde la perspectiva de ellos. (Rocío)*
- *Yo sabía que iba a ser difícil, por lo que me había pasado el año anterior, pero sí me sorprendió igual porque no me había dado cuenta de algunas dificultades hasta el momento, como por ejemplo esto de que funcionaba a medias para la persona que estaba haciendo de Tierra, pero que el público según dónde estuviera ubicado era un obstáculo absoluto. No sé, no tenía el suficiente alargue para mover la lámpara y mostrarlo desde otro ángulo. Entonces hubo cuestiones ahí de cómo miramos, más allá que el modelo no era del todo bueno, encima cómo lo miramos, desde qué perspectiva lo miramos era una complejidad mucho mayor y eso yo no lo había previsto y no lo pude resolver en el momento porque no me resultó tan sencillo, entonces sí me sorprendió esa parte. (Rocío)*

En relación con sus fortalezas:

- *Bueno, lejos de la ciencia, creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando. (Clara)*
- *Sí cosas que yo sé que no son mi alerta, o sea las que yo siento que puedo descansar, que están, por lo menos así lo veo yo, por un lado, la escucha activa. En los momentos de clase, poder recuperar sobre lo que van diciendo los chicos y las chicas en el momento y el poder hilvanar un poco esas cosas que ellos van diciendo, me doy cuenta que es algo que puedo ir logrando, ir armando un discurso, con lo que va sucediendo en la clase. (Anabella)*
- *Estoy pensando en un ejemplo de este año, un proyecto de ciencias naturales que era sobre sonido. Y cuando lo leí no le encontraba mucho el interés. Y dije, bueno, ¿de qué manera puedo hacer que a mí me convoque un poco más? Y entonces pensé en un problema como más real, de bueno, cómo es el sonido dentro de la escuela y dentro del aula, ¿cómo podemos hacer y cómo eso se relaciona con los materiales?, como que le di una vuelta a algo que ya estaba hecho, que después fracasó en otros sentidos, en algo que intenté hacer, pero en el momento, hice todo lo que pude para que resultara mejor. (Caterina)*
- *Para mí, reflexionar sobre la práctica es poder tener una mirada crítica sobre lo que estamos haciendo para buscarme cada vez mejores estrategias de enseñanza que incluyen desde la propuesta que planificamos hasta las intervenciones que realizamos. Y que eso me parece que es algo que yo hago, que no necesariamente me genera siempre efectos mejores, digo. Por ejemplo, siempre enseñaba nutrición a principio de año. Y me di cuenta que no estuvo bueno y este año lo estoy enseñando más a fin de año. Fue de la mano con esto de agregar otro bloque de contenido previo que era las transformaciones químicas, que era algo que estaba dentro de las discusiones de las ciencias naturales y de cómo organizamos la planificación anual, pero que yo no le había dado importancia realmente, a que las transformaciones químicas estén antes de la digestión. (Rocío)*

En relación con sus debilidades:

- *Capaz tener más presente en la planificación otras propuestas, capaz sería que me falta un poco de creatividad. Para pensar otro tipo de propuestas u otro tipo de consignas al momento de escuchar para que además de escuchar tengan que hacer algo con eso que escuchan, por ejemplo. (Clara)*
- *Algo que yo tengo muy presente en que tengo de alguna manera que mejorar y busco formas es el caos que abro cuando voy buscando y abriendo y abriendo, el poder ir cerrándolo, el poder ir concluyendo, el quedarme conforme con lo que llegué a hacer en el tiempo que tengo y cómo cerrar las propuestas, y también en mi cabeza poder cerrarlas y quedar conforme con eso. Y creo que eso es algo muy importante para mí, por lo menos el poder escribir más, es algo que también tengo siempre presente porque a veces armo cosas que después cuando termina el año digo, esto que armé estuvo bueno y no me quedó en ningún momento escrito. (Anabella)*

- *Un poco ser consciente de que no sé mucho sobre el tema, porque después me pasa que poniéndome a estudiar me termina gustando más de lo que al principio me imaginaba. Otras veces es un poco de prejuicio, por ejemplo, pensar cosas como “sonido es un embole”. (Caterina)*

En relación con la docente que quieren ser:

- *Yo creo que, por un lado, animarme a salir de un lugar en el que estoy cómoda, en el que laburo bien, en el que hay un buen equipo, que la conducción acompaña, digo, hay un montón de condiciones dadas aparte de lo económico, que también es muy importante, que yo tengo una seguridad con el laburo que tengo, que no me sería gratuito decir bueno, el año que viene me voy a la escuela pública, sabiendo que dejo un montón de beneficios o cosas que me quedan cómodas. (Caterina)*

En relación con sus aprendizajes durante estos años de experiencia profesional:

- *Creo que es el lugar en el que me encuentro más segura, en el que puedo decir que hago bien lo que hago y que lo disfruto, en muchas otras cosas soy súper insegura y me cuesta presentarme o mostrarme como soy y creo que en la docencia encontré un lugar que me da eso, seguridad sobre todo sobre sobre mí misma. (Caterina)*
- *A mí me gustaría ser una docente que tenga experiencias diversas. Y que esa diversidad de experiencias le permita haber profundizado distintos saberes de la enseñanza. Entonces, por ejemplo, yo hace cuatro años que soy maestra, hace cuatro años que estoy en el tercer ciclo de la primaria. Y bueno, yo necesito transitar los otros grados para la docente que yo me imagino ser, pero al mismo tiempo, sé que todas las fortalezas que hoy siento como docente tienen que ver con todo ese tiempo que le dediqué al tercer ciclo, en particular en 6to y 7mo grado. Entonces me imagino que estoy muy lejos, porque lo que yo espero que me suceda tiene que ver con hacer experiencia bastante profunda en distintos niveles de la primaria y áreas de la enseñanza, que necesitan de tiempo, como que no es que el año que viene me cambio y voy cambiándome un año a cada grado y ya lo voy a alcanzar. Necesitaría hacer otros 5 años en el primer ciclo y otros 5 años en cuarto grado... (Rocío)*

Sobre la entrevista:

- *Me propuso reflexionar. Me daba cuenta mientras estábamos hablando de cosas que no tendría que haber hecho, o que debería haber abandonado. A mí me sirvió mucho, me hizo revisar, elegir, buscar argumentos.... (Anabella)*

En la categoría Escritura Reflexiva 1, identificamos una variedad de expresiones que dan cuenta de procesos reflexivos. En ocasiones hay autocuestionamiento o cierta autocrítica sobre el propio desempeño. Hay referencias al trabajo concreto del aula, el manejo de grupos,



las estrategias que ponen en juego, el tipo de preguntas que hacen y las decisiones que toman. En relación con sus fortalezas y habilidades hay comentarios que dan cuenta de autorreflexión y autoconocimiento sobre sus aprendizajes en estos años de experiencia docente.

### ➤ **Escritura Reflexiva 2 (ER2)**

En relación con el nivel más profundo de la escala de Moon, el de Escritura Reflexiva 2, identificamos diversas expresiones en las que puede apreciarse una postura metacognitiva. Interpretamos que las docentes noveles tienen conciencia sobre sus propios procesos mentales de funcionamiento, a los cuales se refieren explícitamente en muchas ocasiones. Además, muchas expresiones dan cuenta del reconocimiento y la atención al contexto social e histórico.

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Después de haber trabajado tanto en relación a las preguntas me acuerdo que me fui con una sensación de haber puesto tanto foco en eso, de haber logrado un cambio en mí, de haber visto que tengo un montón todavía para trabajar y en situaciones en donde yo me veía enredada en mis propias preguntas y decir de acá tengo que tener una pregunta para poder salir y no poder dar respuesta a eso, pero aun así estar “cómoda en la incomodidad”. O sea, creo que ese fue lo que a mí más me hizo sentir “Bueno voy por un camino no exitoso en cuanto a que la clase no estaba saliendo tan bien, pero un camino como de crecimiento personal ¿no? Cuando tenés en cuenta que estaba pasando eso. (Clara)*
- *Durante la clase, creo que fue por primera vez que dije “Uy no está saliendo como yo lo había pensado” ... me fui dando cuenta que las preguntas que hago están mejores que antes, me estoy dando cuenta que tengo un montonazo para trabajar todavía, pero no me estoy frustrando, sino que estoy teniendo una buena sensación de estar en una situación de aprendizaje, aunque no esté pudiendo resolver todo...aprendí que tengo un montón para aprender para hacer mejores preguntas. Aprendí que es importante hacer buenas preguntas y que es difícil hacer algunas preguntas y aprendí que después de un tiempo estoy más cómoda con el error... Me daba cuenta que me faltaba aprender y mejorar un montón y estaba contenta de haberme dado cuenta de eso no sé, como decir me estoy animando a equivocarme (Clara)*
- *Esta era la primera vez que me daba cuenta que me sentía cómoda y que quizás me había animado más. No sé si (mis clases) eran totalmente expositivas, pero sí pareciera por todo lo que te dije que antes no lo hacía y ahí en ese momento sí. No sé, ahí lo hice con conciencia y ahí me sentí consciente. (Clara)*
- *Algo que aprendí que me pareció un aprendizaje re interesante es no solamente anotarme la frasecita, sino quién lo dice, porque entonces los ayuda un montón, porque si no, a veces una cae*

*con frases de tales dijeron tal cosa. Y sin decir quién lo dijo, pareciera que pierde un poco de veracidad, que una está medio como inventando. (Anabella)*

- *Y algo más del tipo, como adaptación, hay unos alumnos para los que seguir todo este hilo de debate para ellos es muy difícil, entonces buscarle alguna tarea para ayudar al grupo, a darle una tarea más pequeña a algunos. No sé, por ejemplo, con un alumno mío dije: ¿Por qué no hace los dientes? “Sí”, dijeron. Bueno ¿cómo podría hacer los dientes? Se le ocurrió hacer bolitas de bolsa. Bueno, listo, buenísimo. Se puso a hacer bolita de bolsa y estuvo un montón de tiempo haciendo bolitas de bolsa. Y no hizo mucho más que eso, pero fue su “granito de arena” en el gran sistema estuvo. De hecho, él después pegó los dientes en el lugar en que los querían poner. Eso estuvo bueno y hay algo ahí del darle roles a los que estaban sin rol, que tiene que ver con la intervención mía. Porque si no enseguida hay dos o tres que acaparan y es más difícil trabajar en grupo, sobre todo con un grupo donde siempre hay algunos pibes que no están en el momento de aprendizaje que les permite acercarse a ese contenido de la manera que está planificada originalmente. Pero bueno, algunos aportes sí pueden hacer igual y los implica en la tarea. Así que eso fue importante. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Y primero me desesperé un poco, porque además enseguida como cuando no está funcionando del todo bien hay algo de que los pibes empiezan como a dispersarse. Entonces no saben bien qué mirar, qué responder. Ya llega un momento que no siguen el hilo, entonces se van a otro lado, entonces me encontré pidiendo mucha atención en algo que igual no sabía bien yo cómo resolver, entonces mientras pensaba cómo resolver lo que estaba pasando y pensaba cómo convocarlos de nuevo, todos querían igual pasar a hacer de la Tierra, pero no sabían bien qué hacer. De hecho, en su primer momento pedí que alguno de los chicos mueva la pelota. Y después dije, bueno no paré, la muevo yo, porque al menos una cosa más que tengo que andar diciendo cómo hacer, bueno no, yo la pongo acá más arriba, para que se vea la luz. Eso, como que la sensación primera es como de desesperación y después sí lo que me pasa después, es la sensación como de frustración, de sentir que no tengo tan claro cómo reponer eso que me quedó vacío. Como que no es que, bueno, no me salió así y yo sé que igual después hago esta otra cosa y esto que no pude construir desde acá lo voy a construir en otro lugar. Había algo de generar un modelo que yo necesitaba y que no había logrado y que no supe bien cómo reponer después. (Rocío)*
- *Me parece que, si lo hubiera probado antes, lo que me hubiera permitido es saber desde antes, por ejemplo, cómo la luz iba a iluminar o no a la pelota en algunos momentos, y entonces hubiera podido tomar decisiones respecto de qué indicaciones que darles a los pibes sobre cómo mover los objetos con más claridad. Ahora, la parte de lo que a los pibes les pasó cuando miraron el modelo al público... Eso creo que no me hubiera dado cuenta igual hasta no haberlo hecho. Puede ser que sí, si estaba con un colega, y lo debatíamos no sé. Pero hubo algo de eso que tuvo que ver con que estaban los pibes ahí con sus conocimientos previos, que no son los míos, que generó que apareciera esa dificultad que yo no la había pensado. Y que tiene que ver con que evidentemente yo no pude deconstruir cuál es el marco teórico que yo ya tengo hecho y que ellos no y que a mí me permite que algunas cosas las pase por alto y que ellos no las pasan por alto de la misma*

manera. Y eso es un aprendizaje que se me dio en esa circunstancia y no sé si se me hubiera dado yo sola probándolo antes en mi casa. (Rocío)

En relación con sus fortalezas:

- *Hubo dos experiencias posteriores a mi formación inicial que tuvieron que ver con lo profesional y el lugar donde estuve, algo un poco casual, donde estuve en una escuela que tenía una impronta artística bastante fuerte y donde eso me permitió ver con los lenguajes plásticos, cómo se podría intercalar algo que era, no sé, aprender sobre la revolución (porque en ese momento daba Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje) que se podía mezclar con las pinturas y complementar con pinturas de cuadros y ellos volcaban un montón de información ahí, para mí fue muy enriquecedor. Y después el año pasado tuve una compañera que tenía mucha formación en lo corporal y también en lo artístico con la que estuvimos trabajando mucho al respecto. Eso para mí me amplió un montón mi posibilidad de pensar de que también están aprendiendo o también están mostrando sus aprendizajes con esas cosas, como que pude ver esos aprendizajes que ellos me mostraban. Aprender a ver eso con otras cosas que no sea un texto o una respuesta escrita. (Anabella)*
- *... siempre me pasa que llego a la parte final del año con la angustia de sentir que hay cosas que no estoy llegando a enseñar, pero al mismo tiempo con la tranquilidad de que sé que lo que enseñé, lo enseñé de verdad y que fue aprendido, no fue como que pasamos ahí por una lluvia de contenidos y el que agarró, agarró y el que no agarró, no. O sea, tengo la certeza de que la mayoría de las cosas que enseñé están dentro de los saberes de mis alumnos este año y yo podría retomar cosas de principio de año y sé que muchos de mis alumnos podrían traerlas de nuevo conmigo. Y eso no me parece para nada menor. (Rocío)*
- *Creo que mi fortaleza está en poder darme el tiempo para revisar lo que hice. Sobre todo, en aquellas cosas que capaz ya fui empezando a tener más resueltas, porque después hay otras en que estoy obligada a darme tiempo para pensarlo porque no lo tengo hecho y lo tengo que pensar de cero y bueno, me obliga el solucionar la propuesta concreta. Ahora, había otras cuestiones en las capaz ya hay una secuencia que más o menos me gusta y la uso, que podría simplemente replicarla y elijo igual revisarla y fijarme si hubo algo que me generó dificultad y también pensarla en función de los pibes que tengo, que es lo más importante. Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, no sé si hay algo que tenga nuevo, me parece que sí voy afinando mi ojo en detectar por dónde pasan las dificultades de los pibes que, con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy afinando el ojo en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer. (Rocío)*
- *Y, pude empezar a pensar en los procesos de aprendizaje más allá del mío, me parece, como que me doy cuenta de que, en mis inicios de ser maestra, muchos de los criterios que yo tenía, tenían que ver con lo que yo registraba de mis aprendizajes. Y como además yo tuve la suerte de tener una primaria que sé que en muchas cosas tuvo un enfoque nuevo, porque lo tuvo, el mismo enfoque que uso yo, sé que lo tuve en la primaria por cosas súper concretas, por cómo aprendí a sumar, me doy cuenta que mis maestras me enseñaban como hoy yo enseño, entonces, como tenía esa suerte, no es que todo lo que yo aprendí lo tengo que tirar a la basura y tengo que volver a*

*empezar, mi vara muchas veces estaba ligada con eso, como que lo que debería pasar tiene que ver con este proceso, que yo sé que hice, que nunca una lo sabe todo, pero bueno, algunas cosas de la propia experiencia se ponen en juego. (Rocío)*

En relación con sus debilidades:

- *Siento que me di cuenta cuando en un momento tenía la posibilidad de repetir un tema en un mismo grado, por qué me pasa. Por la novedad y por mis ganas de aprender mucho sobre eso, entonces ya me pongo a aprender y en ese proceso, que a las dos semanas tengo que empezar a dar la clase y todavía yo no llegué a jerarquizar que es lo más importante para ese grado, puntualmente para esa edad, digamos sobre ese tema, entonces hay algo ahí que se está dando todo al mismo tiempo y me cuesta ordenar (Anabella)*
- *Y después hay otra cosa que aprendí a hacer, en ciertas clases que son, por ejemplo, clases de diálogos entre todos en común, esas clases puntuales aprendí a registrar con la computadora, las intervenciones de los chicos y las chicas. Y me ayuda para dos cosas, una para que las intervenciones no pasen por el viento, o sea que se escuchen y que todos lo estemos escuchando porque “la seño no puede escribir tan rápido y no puede escuchar todo el tiempo”. Y otra cosa es que yo las vuelvo a leer cuando salgo de la clase, y a mí me sirve un montón para identificar, bueno, qué cosa se dijo y que yo no tomé, qué cosa podría retomar, qué cosa se dijo y que estaría interesante retomar, pero no hay tiempo para retomar esta otra cosa, entonces te abandono. Eso me ha ayudado un montón. (Anabella)*
- *Mis debilidades creo que tienen que ver con poder poner más en dialogo mis expectativas de lo que espero que pase durante todo un año con un grado, con mis expectativas de lo que espero que pase con cada uno de los elementos que tiene ese año. Por ejemplo, más allá de los contenidos, yo espero que, durante un año con un grado, pueda ayudarlos a afianzarse vincularmente. Y entonces hubo años donde esa decisión estaba, pero después en la práctica concreta, no podía priorizar tantos espacios para eso, porque también quería a la vez cumplir con otros objetivos que necesitaban ese tiempo. (Rocío)*
- *Siento que este año que le di mucha importancia a eso, mejoré un montón con cómo acompañar la escritura, qué propuesta hacer para que eso vaya mejorando. Igual, siento que me falta mucho para poder tener claridad respecto de cómo ayudar a que los pibes escriban cada vez mejor. Me doy cuenta de que aprendí mucho pero que no me alcanza. (Rocío)*
- *En relación con el tiempo que la escuela lleva en mi vida cotidiana, me parece que hay veces que elijo dedicarle un montón de horas a preparar algo, y después llego tan cansada por no haber podido darme tiempo para descansar, que eso a lo que le puse un montón de energía en la preparación, después no me da el cuerpo para darlo, para sostenerlo como se debe. Es algo que cada vez me pasa menos, por suerte, porque lo voy aprendiendo, pero es algo que evidentemente me cuesta, cómo equilibrar eso. (Rocío)*

En relación con la docente que quieren ser:

- *Y me gustaría poder especializarme, tener masticado y poder presentar con mayor organización para mí y para mis alumnos y alumnas, no sólo la propuesta de enseñanza, sino también la*

*evaluación, el seguimiento, el seguimiento de las actividades. Esa es mi distancia y creo que son distintos focos, uno que yo me estoy tratando de bajar mi ansiedad que veo es algo madurativo de la edad, de los años y de que yo me doy cuenta que yo estoy pudiendo recibir de forma más tranquila cosas que hace dos o tres años no, era más efervescente y colapsaba más rápidamente. Entonces, yo bueno, capaz que en 2 o 3 años para adelante también sea mejor en ese sentido. (Anabella)*

- *Y también conocer el sistema, conocer las instituciones, todo eso ayuda, abona. Yo creo que la mayor distancia que veo es en el tema de la organización, poder ser más ordenada, eso a mí me da calma y veo que a los chicos también, cuando y estoy con esa organización en la cabeza, también pensamos con más tranquilidad, seguridad y yo también la siento, entonces, todo junto. (Anabella)*
- *Me gustaría poder acompañar las trayectorias más en general y tener conocimiento sobre otros momentos de la trayectoria escolar que no son solo los últimos años de la primaria y cómo acompañar la enseñanza de lo que se espera enseñar en general, en la primaria, (más allá de que nunca pueda ser experta en todos los grados y en todas las áreas), pero que haya algo de haber atravesado la trayectoria de la primaria y las distintas instancias que tiene, que me permita tener una mirada más amplia del proceso. (Rocío)*
- *Y porque siento que eso me permitiría entender mejor las trayectorias después de cada uno de los chicos. Y tomar decisiones al respecto, ¿no? Como entiendo que esto que le está sucediendo a este niño tiene que ver con esto, el pasaje por la primaria y poder decir qué cosas voy a recuperar para adelante, para atrás, qué cosas no, a qué cosas se puede renunciar y qué cosas son fundamentales. Y también porque para mí un objetivo alto como docente es poder tener un trabajo institucional más fuerte. (Rocío)*
- *Porque es lo real de la enseñanza, la trayectoria escolar. Lo que sucede con la enseñanza en la primaria tiene que ver con las trayectorias que los pibes hacen dentro de la escuela. Después, los grados son una estructura que se inventó para ordenarla, que en general trae más problemas que soluciones. Pero lo que acompañamos en la escuela es el proceso de cada uno de los pibes. Entonces la mirada de la escuela para mí tiene que estar puesta en eso, en qué procesos hacen los pibes y qué decisiones tomamos para acompañar esos procesos. No lo que hacemos en este grado, el desafío de la escuela es eso que trasciende a las paredes, que los alumnos de la escuela son los alumnos de todos los maestros de la escuela, no de la maestra del grado. Eso espero, que en algún momento de todos los años que me faltan de ser maestra que son muchos, se pueda llegar a acuerdos de este tipo, que tengan que ver con las trayectorias que trasciendan las paredes del aula para pensar en cuestiones ligadas a las necesidades de cada trayectoria, de cada proceso, de cada aprendizaje. (Rocío)*

Sobre sus aprendizajes en estos años de experiencia profesional:

- *Darme cuenta de mi autoexigencia, sobre como yo me siento de una manera, cuando yo no me siento organizada o no siento organizado lo que va a suceder, me conocí en cómo soy, cuando eso sucede, cuando sí me siento organizada, cuando sí sé lo que va a suceder. No, me conocía así o no me percibía así. Y me di cuenta de eso, las cosas que necesito para estar bien. Cómo me influye*

*también, porque cuando de repente me encuentro conmigo misma, la autoexigencia también con el tiempo te das cuenta que se lo vas pasando a los chicos y a las chicas y recalculás en ese momento, y decís no, pará, o sea no está bueno y tampoco está bueno para mí. (Anabella)*

- *Tal vez en otro momento, si me preguntaba a mí misma o alguien me preguntaba cómo era yo, podía decir que tenía mucha flexibilidad ante los emergentes, ¿no? Y que ante el caos yo me podía mover de una forma cómoda, que esas son características personales. Bueno, yo me di cuenta que ante los emergentes, tengo flexibilidad siempre que tenga una estructura original organizada, a eso me refiero, lo que hablamos antes, que es distinto porque yo al ir trabajando ahora en estas suplencias cortas, me he dado cuenta que tuve que aprender un montón, a llegar a la escuela, y que tal vez no haya nada planificado para esa clase de secuencia. Tal vez sí, tal vez está planificado, pero no es el enfoque que yo veo y lo tengo que seguir porque yo soy la suplente por un par de días, las instituciones que son distintas... todo eso. Hay gente que yo me daba cuenta que lo asumía de una manera natural, pero a mí me generaba mucho gasto mental y emocional. Antes no me sabía de esa manera y de repente me doy cuenta de eso y que yo necesito un orden, aunque tal vez se vea caótico, es un orden que yo tengo y sobre ese orden, operar. De eso me di cuenta. (Anabella)*
- *Me gusta mucho trabajar con otras personas, o sea, no soy una persona solitaria. Y me gusta mucho poner en diálogo y también escuchar qué es lo que los demás están pensando de la misma forma que con los chicos y las chicas, también con las familias. En las reuniones familiares para mí es un momento de diálogo y también de sentir el termómetro de cómo están, qué angustia están teniendo, que están necesitando que a veces no tiene que ver con que ellos digiten la propuesta de enseñanza, sino que tal vez están necesitando que se comuniquen más cierta cosa, o hay angustia por tal cosa... Bueno, bien y ahí poder acompañarlos también. (Anabella)*
- *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo o que no me iba a importar qué directora haya para tocar la puerta de dirección y decirle mirá esto, y señalarle algo que me pasa, algo que necesito, algo que me molesta o lo que fuere. Hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que, en mi escuela, en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más. (Rocío)*
- *Porque digo, soy alguien a quien le preguntan cuestiones que tienen que ver con lo general de la escuela, como bueno, hay que hacer tal proyecto y yo soy una de las personas a las que miran cuando hay que delegarle algo o preguntarle ¿qué le parece? Para mí soy un referente en la escuela. No de la misma manera para todos. Y aprendí que soy referente porque me sale decirte “tengo pocas pulgas” a la hora de decir lo que pienso y porque me parece que mi manera de trabajar, (más allá de que sea una manera de trabajar que para mí quedaba en mi vínculo con los pibes), evidentemente trasciende las puertas del aula y se observan cuestiones que hace que la gente confíe en mi forma de ser maestra. Mis compañeros, mis directivos, niños de otros grados que te miran de una manera especial, no sos una maestra más en la escuela, sino que te das cuenta que te registran, como alguien que está ahí, que conoce a los niños de otros grados. (Rocío)*
- *Lo que aprendí es a darle importancia a los espacios de intercambio entre docentes como manera de construir esos lazos que hacen que hoy me sienta con un rol de referente. O sea, por ejemplo,*

*no siento que antes no sabía cómo compartir lo que pensaba, pero sí siento que tal vez no registraba cómo eso iba generando que yo pueda tener un lugar en la escuela, donde de repente, tiempo después mis comentarios no den lo mismo ¿no? No es lo que dice alguien más, sino que es lo que yo digo. Que eso no está ligado solamente a decir lo que pienso, sino que está ligado a que evidentemente lo que pienso se corresponde con un compromiso que yo tengo con la escuela, entonces, legitima mi opinión. Más allá de que después no estén de acuerdo y lo que fuere, no importa, pero sé que mi voz tiene un lugar porque la expreso y porque, además, más allá de lo que lo que diga, hay algo de lo que sostengo con mi práctica que habilita que cuando yo participo de cualquier debate del más sencillo al más complejo, tenga lugar lo que digo. Eso respecto a lo que fui aprendiendo, a registrar la importancia de esos momentos. (Rocío)*

- *Y me parece que soy solidaria con mis compañeros, pero no en cuanto a esto de compartir, sino más con este vínculo de escucharnos entre nosotros, de si nos podemos ayudar de una manera, ayudarnos. Como que le doy bastante lugar a eso. (Rocío)*

En las entrevistas abundan las expresiones metacognitivas con relación a diversas cuestiones, sobre su propio desempeño, sus aprendizajes, lo que desean modificar o quieren lograr, con referencias concretas a situaciones de aula que les han servido para reflexionar. Las respuestas dan cuenta del conocimiento sobre sus alumnos/as, sus individualidades y las dificultades que atraviesan. Hay especial atención a la diversidad de las trayectorias escolares.

También identificamos expresiones sobre su propia biografía escolar, cómo creen que “fueron enseñadas” y cómo consideran que han aprendido, sobre sus propias decisiones y sus consecuencias. Se identifica autoconocimiento en términos de reconocerse autoexigentes, o flexibles ante los emergentes.

En esta categoría ubicamos todas aquellas expresiones que dan cuenta de una postura política al referirse a la importancia de la educación pública o las menciones sobre los derechos de los niños y niñas, la atención a los más vulnerables y también otras reflexiones de índole más personal vinculadas con cómo se auto perciben en su rol a nivel institucional.

#### **4.2.2.1.C. Análisis con ambas escalas:**

Si se tienen en cuenta ambas escalas a la vez, Las expresiones consideradas en la escala de Larrivee en el nivel 1 (Pre-Reflexión, **PR**) o en el nivel 2 (Reflexión Superficial, **RS**), son también asignadas a los niveles más bajos de la escala de Moon (Escritura Descriptiva, **ED** o Escritura Descriptiva con alguna Reflexión, **EDR**). La primera letra corresponde al nombre del autor, y las siguientes al nombre de la categoría.

- *Aparecían también palabras o diferencias, alguno decía, grasas trans, grasas totales, o sea, empezaron a aparecer términos que no estábamos acostumbrados a observar o a tomar en cuenta. Y eso también, saber que existen, por más que ahora no vamos a ponernos a diferenciar cada una de las cosas, pero saber que todo esto compone lo que estamos comiendo. (MED) (LRS) (Caterina)*
- *Porque me daba cuenta que me faltaba aprender y mejorar un montón y estaba contenta de haberme dado cuenta de eso no sé, como decir me estoy animando a equivocarme por un lado y por el otro lado había sido una clase en que yo había dicho cómo tenían que hacer con las imágenes, como para clasificar: estos son anfibios, estos son reptiles, estos son tal, creo que habíamos trabajado muchas imágenes con aves entonces había algunas que nadaban y otras que no nadaban. Y yo no les había dicho bueno, estas son las aves que nadan o pegá acá las aves que nadan, que era algo que iba a ser mucho más fácil de resolver y en realidad si tenían que pegar las aves, iban a cortar, iban a pegar y eso me daba la sensación a mí de que no les iba a aportar demasiado. (MEDR) (LRS) (Clara)*
- *Por ahí me imaginaba una escena más dinámica, de que contaran, bueno investigamos esto, y que relacionaran un poco más los datos y la verdad es que fue eso, una lectura de lo que habían investigado. Yo tampoco pretendía que se lo aprendieran, pero bueno, un poco que lo pudieran contar sin estar con la hojita ahí, como que me pareció que fue poco dinámico, en relación a lo que yo me había imaginado...porque no tenía mucho sentido tampoco hacerlo de otra forma, como que no se involucraron realmente en contarlo. (MEDR) (LRS) (Caterina)*
- *Lo que hice fue organizar bien el material de trabajo que en esta actividad era muy importante, como que había mucho material disponible, y yo me encargué que todos los grupos tuvieran su bolsita con las mismas cosas, la misma cantidad de lo mismo, todo lo mismo. Y después en la clase, les propuse empezar por mirar y ordenar todas las cosas en la mesa y fijarse qué tenían. Y ese inicio para mí fue acertado. Si no, me imaginaba que iba a pasar algo como empezar a sacar y lo que venga, lo pongo. Y fue como decir: abramos la mirada a ver todo lo que hay y después empezamos. (MEDR) (LRS) (Rocío)*

En los siguientes niveles de ambas escalas, es decir los más profundos, una misma expresión puede estar clasificada en el nivel 3 de una escala y en el nivel 4 de la otra, es decir que la coincidencia es variable, dado que los criterios que se utilizan en cada una son distintos: en la categorización de Moon se priorizan las reflexiones que dan cuenta de autocuestionamiento, mientras que en la escala de Larrivee se pone el énfasis en la forma de sustentar tales reflexiones. Citamos algunos ejemplos en los que consignamos ambas clasificaciones. (La primera letra corresponde al nombre del autor, y las siguientes al nombre de la categoría).

- *Era una clase de reflexión, digamos, no era para enseñar porque nosotros en ningún momento llevamos ni una fuente de información ni fue una clase expositiva de decir bueno, este es el arriba.*



*A partir de la reflexión de ir cambiando, o sea, si tenías, por ejemplo: a la personita, poníamos el dibujito así y la personita está acá. Cuando íbamos girando, en ese momento que mostrábamos eso, decían ahora esto es el arriba y esto es el abajo, y acá este es el arriba, y este es el abajo. Entonces decíamos, ustedes dijeron que este era el arriba y también que era este, y este, y ese, ¿cuál es el arriba entonces? Sí, y se habló sobre eso a partir de la conversación y la reflexión. El tema es que las clases que son de reflexión verbal, son clases que les permiten esa reflexión y entender qué está pasando alrededor de esa reflexión a algunos. No todos los chicos y chicas aprenden a partir de esas reflexiones. (MEDR) (LRP) (Anabella)*

- *Y que son muy importantes esos momentos de ideas previas, si después lo vas a usar para algo, que no es totalmente indispensable, si no lo vas a usar a lo largo de las otras secuencias, digo y ¿cómo usarlo? bueno anotándote las frases que ellos y ellas dicen, las explicaciones que ellos y ellas dan, y usando eso como ancla para las siguientes clases, cuando vos vas a hablar de esas propiedades de las que ellos están mencionando. Incluso, si hubiese salido (que en este caso no salió), pero si hubiese salido alguna otra cuestión que no estaba pensada, que fuera puesta en juego, y que era importante retomar para el aprendizaje de contenidos, también hay que incorporarlo a la secuencia. Porque si no, no sería necesario en una primera clase, recabar las ideas previas de los estudiantes. (MEDR) (LRP) (Anabella)*
- *Yo creo, espero que algo que hayan aprendido en esa clase y otras que fueron similares es que toda exploración vale, más allá de se trate del que le gusta leer, o mirar quinientos programas de ciencia y al que no. Y también que el aprendizaje puede ser colectivo, porque ahí ellos estaban contándose cosas, mirando, y eso a mí me pareció re potente. Más si pensamos que lo colectivo siempre se daba por hecho y cuando surgió la pandemia nos dimos cuenta de que no estaba dado. (MEDR) (LRP) (Anabella)*
- *Pienso que tendría que hablar de qué pasó ahí con todo el proceso que hubo de las ideas previas de los pibes que empezó la clase anterior, cuando habíamos hecho un primer texto sobre qué pasaba con una milanesa cuando la comíamos, ¿no? y que estaba bien claro que algo de la milanesa se desarma, pero no mucho más que eso. De hecho, apareció esta idea de lo que sirve y lo que no sirve respecto de lo que después se va por la materia fecal y lo otro, que no sabíamos bien dónde quedaba, o de hecho parece que quedaba todo almacenado en el estómago. (Rocío)*
- *Y todo lo que vino después con los videos que vimos, el texto que leímos y este trabajo de modelización permitió que ese obstáculo que había en las ideas previas respecto de lo que sirve y lo que no sirve o hacia dónde va eso que para ellos sirve, le pudimos poner otras palabras, primero distinguir que no es que sirve, o que no sirve, sino que es el nutriente que nuestro cuerpo puede absorber o es otra cosa y que no lo podemos absorber. De hecho, hablamos mucho de qué pasaba con la piel del choclo, o qué pasaba si te tragabas una moneda cuando eras chiquito u otras cuestiones. (MEDR) (LRP) (Rocío)*
- *Y, por otro lado, permitió abrir una puerta de que eso que sí tenemos bien claro, porque todos los días comemos, de que algo entra y cambia en nuestro cuerpo, bueno que se vincula con otros sistemas que tal vez no habíamos pensado, si bien no habíamos estudiado todavía el sistema circulatorio ni nada, algo de la idea del vínculo con algo más que todavía no sé qué es, apareció. Entonces se despertó un interés que daba lugar a seguir indagando nuevos conceptos. (MEDR)*

**(LRP)** (Rocío)

- *Hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarles lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso. **(MEDR) (LRP)** (Rocío)*
- *Volvimos a ver eso que nosotros habíamos clasificado. Lo habíamos hecho para que quede en la clase para poder volver a mirarlo. Pero después, cuando seguían dando las mismas explicaciones, yo me di cuenta de que estábamos en el mismo lugar que la primera clase. Yo había anticipado las dos ideas previas que salieron, que eran que las plantas no eran seres vivos y que las partes de los seres vivos tampoco. O sea que las hojas eran elementos no vivos. Esas dos salieron... yo yo creí que las iba movilizar y no las movilité nada. Y entonces ahí estuvo la falla. Capaz que en ese momento lo interpreté como algo muy, ¿Cómo se dice? Fragmentado, como ideas previas acá, ahora los conocimientos que trabajamos acá y ahora con eso vamos a analizar las ideas previas... así y no tan relacionado. Me parece que puede haber sido eso. Las ideas previas yo las hubiera traído más, o si en cada una de las actividades hubiera pensado sobre esas ideas previas. Quizás el resultado de la siguiente clase no hubiera cambiado las ideas previas, pero por lo menos hubiera sido distinto a la primera clase. **(MER1) (LRP)** (Clara)*
- *Pienso también el devolver el entusiasmo. O sea, cuando por ahí alguien viene a mostrarte “mirá lo que encontré acá” y uno tomar eso y darle bola y retomararlo con todos y decir “miren lo que apareció acá en este grupo”. Darle relevancia a eso, cuando los pibes realmente están con ganas y se sorprenden y te quieren mostrar algo, tomarlo y no decir bueno, sí, sí, sí. Me parece que todo siempre forma parte de hacer que funcione. **(MER1) (LRP)** (Caterina)*
- *Para mí, reflexionar sobre la práctica es poder tener una mirada crítica sobre lo que estamos haciendo para buscarme cada vez mejores estrategias de enseñanza que incluyen desde la propuesta que planificamos hasta las intervenciones que realizamos. Y que eso me parece que es algo que yo hago, que no necesariamente me genera siempre efectos mejores, digo. Por ejemplo, siempre enseñaba nutrición a principio de año. Y me di cuenta que no estuvo bueno y este año lo estoy enseñando más a fin de año. Fue de la mano con esto de agregar otro bloque de contenido previo que era las transformaciones químicas, que era algo que estaba dentro de las discusiones de las ciencias naturales y de cómo organizamos la planificación anual, pero que yo no le había dado importancia realmente, a que las transformaciones químicas estén antes de la digestión. **(MER1) (LRP)** (Rocío)*

En los niveles más altos de ambas escalas, hay mucha coincidencia en tanto refieren a reflexiones de índole metacognitivo y pueden dar cuenta de contextos históricos y posturas políticas, vinculadas con cuestiones democráticas y éticas como la importancia de la equidad y la justicia social.

Citamos algunos ejemplos en los que puede observarse que la misma expresión está categorizada en el nivel más alto de ambas escalas: la Escritura Reflexiva 2 (**MER2**) según Moon y la Reflexión Crítica de la escala de Larrivee (**LRC**).

- *Yo rechacé escuelas privadas en las que me pagaban más, porque hay algo que pasa en lo público, que espero que siga pasando y que con este gobierno no lo sé, que es la libertad que una tiene: una libertad de gestión, una libertad ética. Y también, porque para mí realmente es una decisión política. Para mí es muy importante que la escuela pública donde yo me eduqué, que no porque mi familia sea pobre, yo iba a la escuela pública, sino también por una decisión política de mi mamá y mi papá, que la gente pueda tener educación de calidad. Y que eso sea gratuito, y yo quiero dar calidad, y por eso me sigo formando, pero es eso, es una mirada política. He rechazado escuelas que me pagaban más pero que ese pagarte más siempre va a costa de entregar tu firma en un registro que firman. Por amedrentamiento de derechos, hacia los mismos chicos. Porque me pasó de, por un lado, que las escuelas privadas caras, suelen negar la vulneración de derechos de los chicos y chicas. Cuando a los chicos y chicas, las familias vulneran sus derechos, las escuelas todas, si eso es sabido por la institución, la escuela tiene que realizar el seguimiento, acompañar para que eso no suceda. Hay dos vulneraciones que suceden, por un lado, cuando las familias vulneran los derechos, porque me ha pasado de abandono de persona, o de golpes, de violencia física o violencia psicológica. Por un lado, eso, y por otro lado, la vulneración también a la educación, según lo que dice el Diseño Curricular, hay una vulneración de derechos de la ley si dice que vos recibir Educación Sexual Integral y no la vas a recibir. La ley, dice que tenés que recibir, no sé... me ha pasado en una escuela donde teníamos que negar que existan los dinosaurios. (**MER2**) (**LRC**) (Anabella)*
- *Las familias a veces traen angustias que son propias de los adultos, cómo los adultos están entendiendo lo que está pasando, es algo distinto. Y entonces poder acompañar un poco a los adultos en traducir algunas situaciones que, en realidad, cuando está pasando acá en el aula, lo que se ve es tal cosa, está bueno saber qué piensan. A veces un padre o una madre trae algo a la reunión familiar que piensa que es dirigido al docente, y yo lo abro para ver qué otros padres o madres piensan sobre qué les está pasando, porque son chicos que están teniendo a veces las mismas problemáticas y entre ellos tal vez no hablan de eso entre las familias afuera de la escuela. Y se termina resolviendo muchas veces entre lo que piensan ellos y cómo lo resuelven las propias familias, más que lo que yo les puedo dar, es cómo habilitarles ese canal de diálogo también. Eso, el encuentro con un otro, a mí me gusta mucho y también eso lo aprendí ahora porque siempre me gustó, pero tal vez no me daba cuenta. O sea, como que son cosas distintas, una cosa es que tal vez otros lo hayan percibido siempre de mí. Y otra cosa es que yo me dé cuenta que yo era así, o que yo me potencio más pensando con otra persona, entrando en diálogo. (**MER2**) (**LRC**) (Anabella)*
- *Hay algo que me viene rondando, que empezó en el profesorado la verdad por todas las teorías, las teorías de que una puede formarse, pero hubo un cambio para mí muy significativo en la mirada con respecto a las infancias, a lo que se llama sujetos de derecho, y el poder vivirlo a partir de estar tanto en contacto con chicos y chicas, yo lo disfruto mucho y disfruto mucho poder estar en contacto con las infancias, que también eso es algo que yo veo distinto... Hay amigas mías que son noveles también que algunas les gusta más la parte de pensar en la propuesta didáctica, otras más en la parte de investigación, otras más en el aula... A mí me gusta mucho el aula, me gusta mucho estar en contacto con el pensamiento de los niños y las niñas, y con para dónde viran ellos con sus ideas, las cosas que uno les presenta y también todo lo que ellos te traen, que también presentan un montón de cosas. No sé, a mí me gusta mucho y disfruto mucho. Yo soy la más chica de mi familia,*

entonces nunca tuve antes contacto con las infancias. Y eso es algo que descubrí, empecé a descubrir en el profesorado, tenía un poco de miedo de, no sabía muy bien en qué grado me podía llegar a encontrar, ¿eh? Y mientras fui transitando, ahora ya transité todos los grados y la verdad es que disfruto mucho estar adentro del aula en contacto con las infancias. Incluso hasta era un chiste familiar que me hacían mis hermanos, que preguntaban ¿Cómo les hablas a los chicos? la forma en la que yo me posiciono en contacto con las infancias porque ellos nunca me vieron. Y bueno no sé, yo me descubrí... a mí me potencian mucho, cosas que a mí me gustan que son mi lado lúdico, mi lado artístico, mi lado filosófico. Ellos me permiten explorar mucho eso también, a veces los chicos hasta te obligan a ir por esos lugares y me gusta mucho. **(MER2) (LRC)** (Anabella)

- Trabajo mucho con buscar estrategias para quienes tienen más dificultades para aprender, digo. Es lo más difícil de la docencia para mí, trabajar con la diversidad en el aula y cada año que pasa es como que eso aumenta. Y yo estoy en los grados más grandes que todavía no tienen tan a flor de piel la pandemia como la tienen los más pequeños, igual, va creciendo, porque por supuesto que los afectó y nadie es igual después la pandemia, pero hay cosas que pasan en los grados más pequeños que no pasan en los más grandes de la misma manera. Porque, bueno, los agarró más preparados. **(MER2) (LRC)** (Rocío)
- Me gustaría poder acompañar las trayectorias más en general y tener conocimiento sobre otros momentos de la trayectoria escolar que no son solo los últimos años de la primaria y cómo acompañar la enseñanza de lo que se espera enseñar en general, en la primaria, (más allá de que nunca pueda ser experta en todos los grados y en todas las áreas), pero que haya algo de haber atravesado la trayectoria de la primaria y las distintas instancias que tiene, que me permita tener una mirada más amplia del proceso. **(MER2) (LRC)** (Rocío)
- Que el acompañamiento de las trayectorias escolares tenga que ver con mayores consensos dentro de la escuela donde una está. Por ejemplo, me parece que estaría re bueno poder ser una docente que tiene la capacidad de hacer una reunión de maestros de escuela a principio de año y nos pongamos de acuerdo en primer ciclo, cuál va a ser el objetivo mínimo. Y en segundo ciclo cuál. En tercer ciclo y cuál, y por qué, desde dónde y desde qué mirada y por qué priorizamos eso. ¿Y qué objetivos tiene? Y para eso a mí me faltan otras experiencias, ¿Eh? Como que no estoy en condiciones de hacerlo de esa manera, a nivel trayectoria escolar en general. **(MER2) (LRC)** (Rocío)
- Porque es lo real de la enseñanza, la trayectoria escolar. Lo que sucede con la enseñanza en la primaria tiene que ver con las trayectorias que los pibes hacen dentro de la escuela. Después, los grados son una estructura que se inventó para ordenarla, que en general trae más problemas que soluciones. Pero lo que acompañamos en la escuela es el proceso de cada uno de los pibes. Entonces la mirada de la escuela para mí tiene que estar puesta en eso, en qué procesos hacen los pibes y qué decisiones tomamos para acompañar esos procesos. No lo que hacemos en este grado, el desafío de la escuela es eso que trasciende a las paredes, que los alumnos de la escuela son los alumnos de todos los maestros de la escuela, no de la maestra del grado. Eso espero, que en algún momento de todos los años que me faltan de ser maestra que son muchos, se pueda llegar a acuerdos de este tipo, que tengan que ver con las trayectorias que trasciendan las paredes del aula para pensar en cuestiones ligadas a las necesidades de cada trayectoria, de cada proceso, de cada aprendizaje. **(MER2) (LRC)** (Rocío)
- Esas cosas van construyendo, que los otros sepan que hay un vínculo solidario, de compañerismo. Y después creo que también se nota cuando una a su trabajo lo tiene en un lugar importante y cómo te apasiona ¿no? Muchas veces, llego a la escuela y a la mañana nos ponemos a hablar con algunos

*docentes sobre algo que estamos observando sobre algún pibe que a veces no es del grado de ninguno de los que estamos participando y debatimos sobre eso y tiene que ver con que nos importa lo que está pasando. No queremos pasar el tiempo y eso se nota y enseguida, se registra a quienes les importa de verdad y a quienes les importa, pero no lo comparten, o les importa de otra manera. (MER2) (LRC) (Rocío)*

- *Bueno, yo creo que lo pongo en claro desde el principio. Y con esto que me preguntabas de cuándo me doy cuenta, me di cuenta que hoy tengo un rol muy importante después de cuatro años, pero que no lo tengo ahora. Digo, el 2020 fue un año virtual, casi desde el principio, y era mi segundo año en la escuela casi. Y yo podría haber tenido un rol más marginal de repente. Y yo era la que armaba las reuniones (teníamos una directora bastante nefasta) y yo era la que convocaba que nos juntemos entre maestros a pensar. Con otro compañero que lo hacía a la tarde y entonces mi compañero de la tarde y yo hacíamos que nos juntemos el turno mañana y el turno tarde a pensar otras cosas. Y ese atrevimiento que me tomé de ser la que manda el mensaje al grupo y decir che, hacemos esto, me lo tomé porque sentí que tenía el lugar para hacerlo. No lo hubiera hecho en un trabajo al que entro mañana. Y entonces eso se construyó rápido y me di cuenta porque me salía proponer algunas cuestiones y que esa naturaleza con la que me salía tenía que ver con que, evidentemente, ese lugar ya me lo había hecho. (MER2) (LRC) (Rocío)*
- *Respecto de que pueden aprender y que nuestro desafío es ver cómo pueden aprender. Y si hay dificultades, cómo podemos acompañarlas. Respecto de que no son todos los problemas de la familia, sino que hay otras cuestiones que se ponen en juego y cómo le damos lugar a eso en la escuela. O respecto de que el contexto de donde vienen los pibes no es un elemento más, sino que es una cosa súper importante. (MER2) (LRC) (Rocío)*
- *Porque creo que compartimos una mirada de que la escuela no es para venir a aprender matemáticas nada más, sino que la escuela es un lugar en el que de alguna manera, aunque sea muy pequeña, transforme la vida de esa persona que está transitando la escuela y que eso mal que mal, de alguna manera, también deja su huella social y ese es el horizonte con el que trabajamos con todo el nivel de frustración que implica en la vida cotidiana eso, sabiendo que muchas veces hay otros elementos que pesan mucho más que lo que haga la escuela. O que la escuela está limitada por otras cosas. Pero igual compartimos eso con la mayoría de mis compañeros. (MER2) (LRC) (Rocío)*
- *Después aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños, están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados. (MER2) (LRC) (Rocío)*
- *Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlo, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que todo lo otro, que hablé de lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? Sí, a veces me ha traído problemas porque después*

*construir los acuerdos para los momentos en que necesitamos estar sentados y en silencio, me lleva un trabajo, pero lo he aprendido a hacer igual, aprendiendo a negociar en los momentos para qué. Sé que es algo que yo tengo que para otros maestros con los que comparto casi todos los criterios de enseñanza es tremendo, y que para mí no lo es, que es un desafío pero que es una decisión política respecto de la infancia que yo le doy mucho lugar. (MER2) (LRC) (Rocío)*

## 4.2.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO (CDC)

### 4.2.2.1. Análisis de los componentes del CDC (Park y Oliver, 2008)

Tal como mencionamos previamente, en la entrevista personalizada nos interesaba indagar sobre las características del conocimiento profesional de las docentes noveles, en particular sobre el conocimiento didáctico del contenido, por lo que incluimos preguntas orientadas específicamente a recabar información acerca de sus componentes como el conocimiento de la comprensión de las y los estudiantes, las estrategias de instrucción, las orientaciones vinculadas a la enseñanza de las ciencias, la evaluación y la eficacia docente.

En el análisis de las entrevistas identificamos expresiones que podemos vincular con todas las categorías; algunas de ellas presentes en mayor proporción.

Muchas de las respuestas pueden asociarse a más de un componente; para facilitar el análisis presentamos para cada categoría algunos ejemplos, y consignamos entre paréntesis las siglas de otras categorías en las que también podrían incluirse tales afirmaciones.

#### ➤ **Conocimiento de estrategias de instrucción específicas del tema, las representaciones y actividades para enseñanza de las ciencias (CI)**

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Creo que estaban prestando más atención a las preguntas que yo les hacía a ellos entonces intenté que fueran preguntas que invitaran a la argumentación y que no fueran no sé, dando la respuesta que yo estaba esperando o una pregunta que se respondiera con sí o con no, o una pregunta que diera la respuesta en vez de preguntar de verdad lo que pensaban. (CI) (Clara)*
- *Lo que iban haciendo era como ir agrupando los animales, hubo un momento de trabajo en pequeños grupos y después un momento de puesta en común. Entonces yo iba pasando por los grupitos y les iba preguntando en qué se parecían los animales o si le podíamos poner un título al grupo o por qué habían decidido agruparlos así y después habíamos trabajado los grupos puestos en aros, entonces había un aro con algunas imágenes, otros aros con otras imágenes y cuando se daban cuenta que alguna de las imágenes podía estar en los dos aros, acercábamos los aros entonces terminábamos armando un diagrama de Ben, entonces había algunos animales que estaban de un lado, otros animales que estaban compartidos y otros animales que estaban del otro lado. (CI) (Clara)*
- *Son muy importantes esos momentos de ideas previas, si después lo vas a usar para algo, que no es totalmente indispensable, si no lo vas a usar a lo largo de las otras secuencias, digo y ¿cómo*

usarlo? bueno anotándote las frases que ellos y ellas dicen, las explicaciones que ellos y ellas dan, y usando eso como ancla para las siguientes clases, cuando vos vas a hablar de esas propiedades de las que ellos están mencionando. Incluso, si hubiese salido (que en este caso no salió), pero si hubiese salido alguna otra cuestión que no estaba pensada, que fuera puesta en juego, y que era importante retomar para el aprendizaje de contenidos, también hay que incorporarlo a la secuencia. Porque si no, no sería necesario en una primera clase, recabar las ideas previas de los estudiantes. **(CI) (CE)** (Anabella)

- Como la actividad de pensamiento, o sea la resolución de problemas atraviesa todo, pero tiene que ver con algo que pone en juego, no la actividad escolar solamente, o sea que uno enseña o estaría interesante que se enseñe en la escuela, pero que se pone en juego realmente con todo para mí en la vida ¿no? En otros contenidos más avanzados, en cuestiones cotidianas, o sea, poder usar lo que sé para resignificarlo, para que me resuelva algo, lo importante del saber. **(CI) (CE)** (Anabella)
- Mi objetivo era un poco de la toma de conciencia, de traer algo que los pibes habían comido, algo cercano a ellos. No es que los mandé a investigar en una página de no sé qué, fue algo bien práctico de decir traé lo que comiste en tu casa, agarramos el paquete y vamos a leer a ver de qué está compuesto lo que comiste. Me parece que en ese sentido involucra mucho más. Pasan esas cosas en la clase de “ay, esta etiqueta yo la traje porque me acuerdo que la comí en lo de mi abuela y le pregunté”. Una cosa de estar involucrados y de ponerse a analizar algo muy cotidiano. Uno come y no se anda fijando por ahí. **(CI) (CE)** (Caterina)
- Pienso también el devolver el entusiasmo. O sea, cuando por ahí alguien viene a mostrarte “mirá lo que encontré acá” y uno tomar eso y darle bola y retomar con todos y decir “miren lo que apareció acá en este grupo”. Darle relevancia a eso, cuando los pibes realmente están con ganas y se sorprenden y te quieren mostrar algo, tomarlo y no decir bueno, sí, sí, sí. Me parece que todo siempre forma parte de hacer que funcione. **(CI) (CE)** (Caterina)
- En general me pasaba que cuando hacía esa secuencia los chicos tardaban mucho en incorporando el contenido, como que siempre se confundían un poco en cómo era el recorrido. Incorporar, por ejemplo, que el hígado y el páncreas tiraban jugos en el Intestino delgado era imposible. Y, de repente, la actividad de modelización estuvo re buena porque los obligó primero a visitar el material que ya habían usado. Y después, a discutir un poco sobre esto ¿qué vamos a usar? ¿Qué características van a tener los materiales que usemos? **(CE) (CI)** (Rocío)
- Y bueno, fue muy interesante, sobre todo me pareció que el modo de conocer de la modelización sobre el que yo no tenía tanta esperanza, de repente, antes de empezar, fue super útil para trabajar el contenido. Y fue una experiencia nueva, entonces por eso también me gustó, porque hay otras cosas que capaz me fueron siendo útiles, pero porque como las hice más de una vez, yo misma fui mejorando mis intervenciones... Y esta fue muy exploratoria de mi parte porque no sabía muy bien qué iba a pasar. Y fue re interesante lo que sucedió. **(CI) (EF)** (Rocío)
- Porque digo, en la escuela no enseñamos la ciencia de los científicos. Porque ni tenemos las herramientas que los científicos ni tenemos la carrera, el tiempo, el recorrido que tienen los



*científicos y entonces lo que enseñamos en la escuela es una ciencia escolar que está como adaptada, en la transposición didáctica sería como la adaptación de esos conocimientos científicos, a algo que en la escuela es enseñable. (OEC) (CI) (Rocío)*

En relación con sus fortalezas:

- *Me concentro bastante en la propuesta de enseñanza en tratar de ir variando los tipos de tareas que les propongo a los chicos y las chicas. O sea, como que hay un ojo puesto en mí en que no siempre estemos haciendo lo mismo a lo largo de las clases digamos, como para ir variando los lenguajes en los que yo les propongo que ellos reciban información o que ellos tengan que demostrar sus conocimientos. Entonces intercalo a veces que son imágenes, a veces con juegos, otras veces con texto, a veces texto narrativo o textos informativos, entonces como para ir entrándole al mismo contenido desde distintos lugares, eso es algo que yo veo que hago. (CI) (EF) (Anabella)*
- *Después algo más del tipo, como adaptación, hay unos alumnos para los que seguir todo este hilo de debate para ellos es muy difícil, entonces buscarle alguna tarea para ayudar al grupo, a darle una tarea más pequeña a algunos. No sé, por ejemplo, con un alumno mío dije: ¿Por qué no hace los dientes? “Sí”, dijeron. Bueno ¿cómo podría hacer los dientes? Se le ocurrió hacer bolitas de bolsa. Bueno, listo, buenísimo. Se puso a hacer bolita de bolsa y estuvo un montón de tiempo haciendo bolitas de bolsa. Y no hizo mucho más que eso, pero fue su “granito de arena” en el gran sistema estuvo. De hecho, él después pegó los dientes en el lugar en que los querían poner. Eso estuvo bueno y hay algo ahí del darle roles a los que estaban sin rol, que tiene que ver con la intervención mía. Porque si no enseguida hay dos o tres que acaparan y es más difícil trabajar en grupo, sobre todo con un grupo donde siempre hay algunos pibes que no están en el momento de aprendizaje que les permite acercarse a ese contenido de la manera que está planificada originalmente. Pero bueno, algunos aportes sí pueden hacer igual y los implica en la tarea. Así que eso fue importante. (CE) (CI) (Rocío)*

En relación con sus debilidades:

- *Tengo que dejar de hablar yo...Me parece que es una debilidad porque que en el trabajo en grupos surgen un montón de cosas que a los chicos les sirven para explicar a sus compañeros, para escuchar ideas nuevas, como que el intercambio entre los chicos es muy rico y que a veces yo estoy impidiendo ese intercambio, porque yo no les estoy proponiendo esas situaciones de trabajo. A veces le doy mucha, mucha importancia a la oralidad, que con esto no quiero decir que la oralidad no es importante, pero que a veces se extiende demasiado. Y, obviamente los chicos con 6 años no pueden sostener la atención tanto tiempo. (CI) (CE) (Clara)*

En estas respuestas podemos identificar el conocimiento que poseen las docentes noveles sobre las estrategias de instrucción, como el planteo de problemas genuinos, el rol de la experimentación, la modelización, y el uso de variados recursos como imágenes, textos y

videos. También hay referencias concretas a situaciones de aula, como el trabajo en grupos, las instancias de puesta en común y de comunicación de resultados.

➤ **Conocimiento de la comprensión de los estudiantes sobre la ciencia (CE)**

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Trajeron las cosas, agrupamos y ellos dijeron por qué. Eso era como los conocimientos previos. Y después hicimos algunos juegos para pensar en cuáles eran las características de los seres vivos. Y me di cuenta que después de esas clases es como que seguían en el mismo lugar, o sea, no tenían más herramientas para poder decir si había algo que era vivo o no era vivo. Lo que no fue tan exitoso no sé si es que fue la clase en sí, sino que después en la secuencia, esa idea previa me parece que no fue retomada y trabajada de un modo que pudiera hacerlos moverse de ahí. (CI) (CE) (Clara)*
- *No fue exitosa para mí porque algunos pocos nos seguían y nos iban entendiendo lo que nosotros íbamos hablando y el diálogo de toda la clase, pero la mayoría estaba como súper perdida y me daba cuenta por distintas cosas, primero, porque cuando los chicos y las chicas están medios perdidos, suelen dispersarse y hacer otras cosas, pero aparte porque después les propusimos algo individual que cada uno dibujara cuál es el planetita y cuál es el arriba y cuál es el abajo de la personita, y la poníamos a la persona de distintas maneras. Y, bueno, la mayoría después de haber hecho toda esa clase al final tenían que hacer eso y después me lo entregaban a mí para ver en qué anduvo cada uno, y no engancharon, o sea, volvían a lo mismo que nos decían al principio de esa misma clase. (CI) (CE) (CEV) (Anabella)*
- *Si las tres dimensiones eran difíciles, las dos dimensiones también eran difíciles, mucho más. Y hay cosas que yo tengo construidas que los pibes no, y entonces hasta que no estoy debatiendo con ellos algunas cosas, no me doy cuenta claro, esto para que para mí es obvio, evidentemente para ellos no. Hay cosas que las puedo prevenir y hay otras que me doy cuenta de momento y que bueno las sé para el año que viene, pero en ese momento, ya está. Entonces, esa es la sensación, como de que no fue exitosa la clase, sino que hay algo de la construcción de ese conocimiento que quedó muy trunco. (CI) (CE) (Rocío)*
- *Ahora, la parte de lo que a los pibes les pasó cuando miraron el modelo al público... Pero hubo algo de eso que tuvo que ver con que estaban los pibes ahí con sus conocimientos previos, que no son los míos, que generó que apareciera esa dificultad que yo no la había pensado. Y que tiene que ver con que evidentemente yo no pude deconstruir cuál es el marco teórico que yo ya tengo hecho y que ellos no y que a mí me permite que algunas cosas las pase por alto y que ellos no las pasan por alto de la misma manera. Y eso es un aprendizaje que se me dio en esa circunstancia y no sé si se me hubiera dado yo sola probándolo antes en mi casa. (CE) (Rocío)*

En relación con sus fortalezas:

- *Para mí lo primero es pensar en las capacidades distintas de los chicos y las chicas de aprender y*

*de expresar su aprendizaje. O sea, hay algunos chicos que, ante la lectura, eso les da una seguridad, pueden adquirir esos aprendizajes a partir de la lectura de una fuente de información y hay otros que necesitan poner el cuerpo o ponerse en práctica, o ponerse con materiales a pensar... O plantear la hipótesis y después armar alguna experiencia, como que por un lado pensar en que, para algunos es definitivo en cuanto a que sabés que nunca se acercan al aprendizaje que yo les quiero proponer, si no es desde otros lenguajes y para otros es que se va complementando. O sea, hay ciertos aspectos de un tema que vos tal vez lo enganchás con un texto y otras cosas que las enganchás cuando tenés que pensar en una analogía o cuando ves una analogía o cuando armás una maqueta, digo como que se ponen en juego otras cosas y me parece interesante que se llevan más de una cosa lineal de un contenido. (CI) (CE) (OEC) (Anabella)*

- *Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, me parece que sí voy afinando mi ojo en detectar por dónde pasan las dificultades de los pibes que, con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy afinando el ojo en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer. (CE) (EF) (Rocío)*
- *Y, por otro lado, he aprendido a ver qué otras necesidades tienen respecto de qué propuestas van a poder hacer, con mayor o menor acompañamiento, con qué otros apoyos docentes o de la propuesta misma, necesitan, digo, ¿necesitan simplemente una adecuación de un texto que vamos a leer y con eso ya está? ¿o necesitan en realidad alguien que lea con ellos? o no pueden todavía leer un texto, entonces, tengo que buscar otra manera de acceder a ese conocimiento. O directamente sé que no puedo priorizar que comprendan este conocimiento, pero elijo, mientras enseño eso a otros compañeros, a ellos, enseñarles alguna cosa, como no sé, digo, este alumno, que yo sé que no puede hacer el circuito del sistema digestivo en su cabeza, como lo explicó el otro compañero, pero puede participar en la actividad y formar parte de un momento en el que estamos generando un modelo del sistema digestivo. Y bueno, eso lo puede hacer, y debatir con otros, dónde va a poner ese material y cuál va a ser el material que eligió. (CE) (Rocío)*

En estas respuestas podemos identificar que las docentes noveles dan cuenta de sus conocimientos acerca de la comprensión de los procesos que atraviesan sus alumnos de nivel primario, que son de variada índole. Hay menciones acerca de sus concepciones, los recursos, las intervenciones o las dinámicas de trabajo mediante los cuales las y los estudiantes construyen conocimiento, y también sobre sus aciertos y dificultades. Se percibe además una especial atención de las docentes a la diversidad de trayectorias escolares y su importancia.

➤ **Orientaciones sobre la enseñanza de las ciencias. (OEC).**

En relación con los marcos teóricos que sustentan sus decisiones:

- *Trato que los momentos que sean de experimentación no sean siempre de tener que ir al laboratorio, a veces obviamente y usando los materiales específicos ¿no? Pero quizás en el aula o*

*mostrando imágenes de científicos que no son las imágenes que los chicos esperan, habíamos hecho una vez como su ficha de su trabajo científico para que vean que se habían acercado al modo de conocer de los científicos. (OEC) (Clara)*

- *Por ejemplo, cuando yo les propongo dibujar les digo, bueno, esto es un dibujo que nos ponemos desde el lugar científico, no es un dibujo artístico, ¿y a qué me refiero con eso? que con el dibujo artístico yo lo que busco es transmitir alguna emoción o poder plasmar alguna imagen, algo que tenga que ver con la creatividad. Y con el dibujo científico yo lo que busco es comunicar, bueno, así estaban las cosas, por ejemplo, o esto es lo que yo veo, o sea, no puedo poner cualquier cosa en ese dibujo y tampoco colorear de cualquier manera y después la cuestión artística de sí a mí me sale linda la hoja de la planta, eso no interesa, lo que importa es si puede comunicar cuántas flores había en esa planta. (OEC) (Anabella)*
- *Otra característica que se podría poner en juego es tratar de resolver un problema y pensar en estas herramientas que tengo, que son estos conocimientos que tengo a ver de qué manera podría resolver el problema. Pienso en eso. (CI) (CE) (OEC) (Anabella)*
- *Yo estoy dando en Ciencias Sociales un proyecto bastante largo sobre revoluciones y en un punto lo terminamos relacionando con esto del Sistema Solar que estamos estudiando ahora mencionándolo con la revolución copernicana porque aparte, antes de darles esta tarea de buscar información, vimos otros modelos cosmológicos. Y bueno, ahora que sabemos, o por lo menos la teoría aceptada hasta este momento es el modelo heliocéntrico, entonces entender qué es lo que se estudió y que antes la concepción del mundo se entendía de otra manera y ahora científicamente se avala esta teoría, digamos que entender qué rol juega el planeta Tierra en el Sistema Solar en el que vivimos. (OEC) (Caterina)*
- *Pienso que es algo que generalmente intento hacer cuando doy clase, sobre todo en lo que es ciencias, como de no dar nada como una verdad definitiva y decir, “el mundo es así “porque justamente una de las cosas que se estudia es que hay ideas que van cambiando, que se va estudiando, la ciencia avanza y en un momento se piensa una cosa y después, justamente es lo que estudiamos con esto de la revolución copernicana. Durante muchísimos años se creía una cosa y esa era la verdad, entonces ahora se propone otra. Por eso creo que hay que enseñar de esa manera, que no es definitivo, sino que es hasta este momento lo aceptado. (OEC) (Caterina)*
- *O sea, hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarles lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso. (OEC) (CI) (CE) (Rocío)*
- *Porque digo, en la escuela no enseñamos la ciencia de los científicos. Porque ni tenemos las herramientas que los científicos ni tenemos la carrera, el tiempo, el recorrido que tienen los científicos y entonces lo que enseñamos en la escuela es una ciencia escolar que está como*

*adaptada, en la transposición didáctica sería como la adaptación de esos conocimientos científicos, a algo que en la escuela es enseñable. (OEC) (CI) (Rocío)*

- *Y es importante enseñar este tema porque justamente ahí hubo todo un debate en la comunidad científica muy profundo en torno a esto y se llegó a un consenso y a un nuevo modelo, que es importante que ellos conozcan. De hecho, en estos últimos años se ha puesto de nuevo en cuestionamiento ese modelo con el terraplanismo. Y es súper interesante que ellos tengan herramientas para discutir esos argumentos, que haya cuestiones claras para debatir, que no sea a quién le creo y nada más, sino que podamos ver por qué quienes no dicen que hay una Tierra plana dicen lo que dicen, con quién se relaciona, con qué fenómenos que vemos, qué otras cuestiones aparecen. Le podemos encontrar un sentido a eso que una comunidad entera científica viene diciendo. (OEC) (Rocío)*
- *Y podríamos ver qué otras ideas aparecen que ponen en "jaque" a este modelo, pero muchos de esos debates que capaz no surjan en la escuela, fueron medianamente saldados en la comunidad científica. De hecho, digo, el terraplanismo va en contra de una historia muy antigua de la ciencia, no tengo fechas claras, pero, los primeros astrónomos ya hablan de la Tierra redonda. Capaz que había dudas respecto de que la Tierra gira alrededor del Sol y no al revés, pero que la Tierra era esférica, por ejemplo, está bastante clara, hace mucho tiempo. (OEC) (Rocío)*

En estas respuestas podemos identificar que las docentes noveles dan cuenta de sus conocimientos sobre la naturaleza de las ciencias y cómo los ponen en juego en sus clases, con menciones acerca de la importancia de revisar la imagen de ciencia y de científico que se transmite en el aula, y de cómo la ciencia produce, legitima y comunica el conocimiento científico.

➤ **Conocimiento del currículo, los materiales curriculares y su relevancia curricular. (CC)**

- *El tema es importante, porque van a seguir estudiando los seres vivos a lo largo de toda la primaria, es importante. Es un tema que me aburre... pero bueno, si después van a seguir estudiando, a lo largo de todo, de toda la primaria, diferentes características, no sé, sobre los animales, sobre las plantas, suena como la iniciación, sobre la cual es seguir construyendo conocimiento. (CC) (Clara)*
- *Pienso que como contenido en sí estudiar cómo se componen los alimentos, porque es algo que después en un marco más general estudiamos que los alimentos que consumimos están compuestos por estos nutrientes que componen nuestro propio cuerpo, entonces que nos alimentamos de lo mismo de lo que estamos hechos. Y que entonces para entender esa relación entre lo que uno come y lo que uno es, o de lo que uno está compuesto es necesario hacer un estudio, primero conocer qué es lo que comemos, cómo está compuesto y poder relacionarlos. (CC) (Caterina)*
- *Pienso en la enseñanza de la ciencia, como una enseñanza que pone a los pibes en el lugar de hacer ciencia, ¿no? Entonces pienso en esto que el enfoque de Ciencias Naturales del Diseño Curricular*

*propone que enseñemos a través de modos de conocer, porque justamente lo que tienen que aprender los pibes son esos modos que utilizan los científicos para conocer. (OEC) (CC) (Rocío)*

- *Sé que en secundaria la astronomía tiene muy poco lugar. Y para mí la ciencia de la astronomía es súper interesante, no tiene mucha relevancia en el resto de la escolaridad obligatoria. A lo largo de la primaria aparece un poquito en primer ciclo, un poquito en quinto y un poquito en séptimo. Y después no aparece tanto. De hecho, en sexto, esto que te decía yo había trabajado con ellos un poco del Universo, pero más por interés mío y de ellos que por ser fieles a lo que dice el Diseño Curricular. (CC) (Rocío)*

En estas expresiones podemos identificar el conocimiento de las docentes noveles sobre los contenidos prescriptos por el Diseño Curricular de CABA, su importancia y su articulación con otros temas del nivel primario y secundario.

➤ **Conocimiento de la evaluación. (CEV).**

- *Sus aprendizajes: la observación y la descripción de las fotografías, la explicación de lo que iban pensando, no sé si puede ser como una categorización eso... como aprendizaje, el poder englobar en una categoría, y cómo iban trabajando en grupo, poder escuchar y ponerse de acuerdo. (CEV) (CE) (Anabella)*
- *Por las caras, la cara de sorpresa, la cara de ¡ah!! ¡No siempre se unen! Por ejemplo, los que estaban fervorosos al principio de que con todos los metales se iba a unir, buscaban en todas las partes del metal donde no se unía, y no encontraban el lugar. Y que después hayan vuelto sobre su cuadro y entonces que entre todos hayamos completado qué cosas sí y qué cosas no se unen al imán y revisado las que les daban dudas y visto por qué les generaban dudas. ¿Y entonces ahora qué podríamos decir? O sea, a través de las explicaciones, las argumentaciones. Y, sobre los cambios en el cuadro, o sea las hipótesis que se mantenían es como algo que vos ya sabés, que ya tenías ¿no?, pero cuando hay cambios o los que te daban dudas pudiste definir y los que decías que no o que sí, cambiaron de lugar a otra columna, ahí tenés como algo que se modificó de lo que traías. (CI) (CE) (CEV) (Anabella)*
- *Un ejemplo de un arriba y un abajo que cambia de otra manera. Entonces, por ejemplo, 1 de los chicos me acuerdo que trajo el ejemplo de que, para nosotros, la escuela tenía varios pisos, entonces decía que para nosotros el piso de abajo era la planta baja y el piso de arriba era el segundo piso, pero que, si vos subías la escalera, el piso de abajo era el primer piso, y que el piso de arriba era el tercer piso. Entonces que nosotros que estábamos en el primer piso pasábamos a estar abajo y que, si vos estabas en la planta baja, nosotros en el primer piso estábamos arriba. Ese fue un ejemplo que uno de los chicos pensó, con otro compañero, entonces era eso como ejemplo. (CEV) (Anabella)*
- *Sí, creo que un poco en el momento al ver que lograban resolver la consigna o cumplir con esto de “tengo que sacar la información de acá, llenarla acá, compararla con esto, responder las preguntas de comparación”, pienso que eso fue mucho trabajo en grupo y que en general lo pudieron hacer*

*bien. Y también en los días siguientes, en esto que te contaba que venía a mostrarme cuando comían un postre o no sé qué en el recreo, o me decían “mirá, me estoy comiendo un pedazo de pan. Esto tiene mucho carbohidrato, entonces ahora voy a tener energía”. Empiezan a adoptar así en cualquier momento algo que por ahí se dijo en clase y lo sacan de la pregunta que yo hago en la clase y tienen que contestar porque están en clase y lo llevan a su vida. Me parece que ahí uno identifica que se aprendió. (CE) (CEV) (Caterina)*

- *Por cómo lo podían contar, por como podían contar el recorrido cuando lo pusimos en común. Que no era solo señalando en el modelo, sino que había algo de traer, por ejemplo, palabras de los textos que habíamos escrito antes, a lo que estábamos poniendo en juego ahí, pero desde otro lugar. Me cuesta un poco expresar que es lo que veo en sus caras, porque es muy así, hay algo que yo veo en las caras de ellos que me doy cuenta de que se están imaginando algo en su cabeza que antes no se imaginaban de esa manera. Es difícil transmitir cómo exactamente me doy cuenta. (CE) (CEV) (Rocío)*

En estas expresiones, las docentes noveles dan cuenta de su conocimiento acerca de las diversas maneras en que evalúan el aprendizaje de sus estudiantes.

#### ➤ **La eficacia del profesor (EF).**

Pudimos adjudicar a esta categoría una gran cantidad y variedad de expresiones relacionadas en su mayoría con lo emocional; en general vinculadas con las preguntas sobre las fortalezas y debilidades docentes, aunque también con cuestiones relativas al desarrollo de las clases, ya sea consideradas exitosas o no.

En algunos casos las respuestas dan cuenta de su eficacia en relación con las estrategias didácticas puestas en juego en el aula o con la enseñanza de ciertos contenidos; en otros, las entrevistadas consideran su eficacia en función del vínculo que pueden establecer con sus estudiantes o con otros colegas. Hay también referencias a cuestiones de índole más personal, como las relacionadas con los desafíos que sienten que han atravesado como educadoras, y los logros que perciben en su recorrido profesional. (Se consignan entre paréntesis las siglas de los componentes del CDC asociadas con estas expresiones).

- *Bueno, lejos de la ciencia, creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando. (EF) (CI) (Clara)*
- *Si les hago una pregunta y no la saben responder, no es que enseguida me pongo nerviosa si veo*

que necesitan ayuda. A veces les pregunto y les digo, bueno yo te dejo tiempo para pensar, pero vos avisame si necesitás ayuda. Y me estoy poniendo mucho menos nerviosa con el silencio en el aula si ellos tienen que pensar más, les reformulo la pregunta, obviamente depende el contenido a trabajar, pero trato de tener algún material que yo pueda anticipar que si alguno le resulta difícil pueda tener eso para ayudarlo. Por ejemplo, algunas palabras escritas, no sé, que primero tengan que completar oraciones con palabras y bueno si no se les ocurren, tener algunas palabras escritas para darles como opciones. En matemáticas, el otro día hicimos una actividad de reparto y sé que los repartos son difíciles entonces tenía unos dibujitos por si necesitaban recortar y repartir. **(CI)** **(CE)** **(EF)** (Clara)

- Fortalezas, sí, cosas que yo sé que no son mi alerta, o sea las que yo siento que puedo descansar, que están, por lo menos así lo veo yo, por un lado, la escucha activa. En los momentos de clase, poder recuperar sobre lo que van diciendo los chicos y las chicas en el momento y el poder hilvanar un poco esas cosas que ellos van diciendo, me doy cuenta que es algo que puedo ir logrando, ir armando un discurso, con lo que va sucediendo en la clase. Por otro lado, mi fortaleza está en la búsqueda de información cuando voy a entrar en una situación de enseñanza de algo que desconozco, que nunca di, me ocupo de buscar fuentes de información, en tratar de estar concentrada en aprender yo sobre el tema más de lo que vamos a estar viendo para tratar de ver los núcleos, las cuestiones más características de ese contenido. **(EF)** (Anabella)
- Y después, hay otra cosa que yo me doy cuenta, que me fui dando cuenta este tiempo, que es que me concentro bastante en la propuesta de enseñanza en tratar de ir variando los tipos de tareas que les propongo a los chicos y las chicas. O sea, como que hay un ojo puesto en mí en que no siempre estemos haciendo lo mismo a lo largo de las de las clases digamos, como para ir variando los lenguajes en los que yo les propongo que ellos reciban información o que ellos tengan que demostrar sus conocimientos. Entonces intercalo a veces que son imágenes, a veces con juegos, otras veces con texto, a veces texto narrativo o textos informativos, entonces como para ir entrándole al mismo contenido desde distintos lugares, eso es algo que yo veo que hago. **(EF)** (Anabella)
- A veces un padre o una madre trae algo a la reunión familiar que piensa que es dirigido al docente, y yo lo abro para ver qué otros padres o madres piensan qué les está pasando, porque son chicos que están teniendo a veces las mismas problemáticas y entre ellos tal vez no hablan de eso entre las familias afuera de la escuela. Y se termina resolviendo muchas veces entre lo que piensan ellos y cómo lo resuelven las propias familias, más que lo que yo les puedo dar es cómo habilitarles ese canal de diálogo también. **(EF)** (Anabella)
- No sé, por ahí suena un poco informal, pero pienso que “le pongo mucha onda, le pongo garra”. O sea, por un lado, lo que es la planificación y en sentarme muchas horas a pensar y a armar material y a buscar que eso tenga sentido, que sea interesante, que, si no me cierra darle vueltas hasta que me convenza y después tratar de “vender” eso en la clase, que también resulte interesante para los estudiantes. **(EF)** (Caterina)
- Yo tenía muy claro mi objetivo de la actividad, tenía claro con qué elementos iba a trabajar, cuál era el modo de conocer que estaba trabajando, cómo se estructura mínimamente la actividad, y



*algunas preguntas que quería hacer y tenía incluso dentro de mi secuencia. (EF) (CI) (Rocío)*

- *Tengo la certeza de que la mayoría de las cosas que enseñé están dentro de los saberes de mis alumnos este año y yo podría retomar cosas a principio de año y sé que muchos de mis alumnos podrían traérlas de nuevo conmigo. Y eso no me parece para nada menor. (EF) (Rocío)*
- *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo o que no me iba a importar qué directora haya para tocar la puerta de dirección y decirle mirá esto y señalarle algo que me pasa, algo que necesito, algo que me molesta o lo que fuere. Hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que en mi escuela en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más. (EF) (Rocío)*

### 4.2.3. LA METACOGNICIÓN

#### 4.2.3.1. Análisis con las dimensiones citadas en Pérez y González Galli (2020)

Tal como mencionamos previamente, en la Parte 3) del instrumento de indagación de esta etapa se incluyeron preguntas de índole metacognitiva vinculadas con las percepciones acerca de las fortalezas y debilidades docentes y también sobre las expectativas de las entrevistadas acerca de su futuro profesional. Además, hemos identificado expresiones que dan cuenta de procesos metacognitivos en las preguntas de las Partes 1) y 2) referidas a situaciones concretas de aula, consideradas por las docentes noveles como clases “exitosas” y “no exitosas” respectivamente.

En términos generales, identificamos expresiones que podemos asociar al Conocimiento Metacognitivo **(CM)**, y también otras que consideramos vinculadas a los procesos de regulación **(RM)**. También identificamos algunas respuestas que podemos asignar a la categoría de Metacognición Social **(MS)**.

Dentro de las respuestas asociadas al Conocimiento Metacognitivo, encontramos expresiones correspondientes al Conocimiento Declarativo **(CD)** y al Conocimiento de tipo Procedimental **(CP)**. Y algunas que podemos considerar Conocimiento de tipo Condicional **(CC)**.

En relación con la Regulación metacognitiva, casi todas las respuestas pueden enmarcarse dentro de la categoría Evaluación **(RE)**, con algunas otras expresiones vinculadas con la Planeación **(RP)**.

Una cuestión importante a destacar es que tal como sostienen Saldaña y Aguilera (2003), a la hora de evaluar la metacognición existen ciertas limitaciones, vinculadas a la verbalización de los procesos por parte de los sujetos.

En este sentido, en las entrevistas hemos identificado respuestas en las cuales la reflexión vinculada al propio pensamiento es explícita. Por ejemplo, frases tales como: “yo tenía muy claro el objetivo de mi actividad”, “aprendí que soy muy autoexigente” o “aprendí que tengo una manera de ser maestra distinta de otros colegas” son expresiones que dan cuenta de una reflexión sobre el propio aprendizaje, que son claras muestras de conocimiento declarativo.

En muchos otros casos, es difícil caracterizar el propio pensamiento porque los sujetos no lo hacen explícito; por lo cual, en esas instancias hemos inferido que tales expresiones se sustentan en reflexiones metacognitivas no verbalizables.

A diferencia del cuestionario de la Etapa 1, la entrevista personalizada permitió indagar en profundidad sobre ciertas cuestiones y obtener respuestas más extensas y detalladas, con interesantes reflexiones metacognitivas.

Caracterizamos estas expresiones en la categoría de conocimiento metacognitivo declarativo porque las docentes manifiestan ser conscientes de sus aprendizajes en diversas cuestiones como las relativas a los contenidos; el manejo de recursos y estrategias didácticas, el conocimiento de las trayectorias de sus estudiantes, el trabajo en el aula y en las instituciones y también sobre sus propios aciertos y dificultades.

Consignamos algunos ejemplos a continuación:

➤ **Conocimiento Metacognitivo: Conocimiento Declarativo.**

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Me quedé pensando y de hecho como que esa sensación de estar “cómoda en la incomodidad” fui buscando generarla no solo en el área “ Conocimiento del mundo” sino también en otras áreas, o sea fue una sensación que me gustó y que creo que de a poco en general me voy sintiendo más cómoda en hacer cosas que capaz no me salen y no frustrarme tanto, como que antes yo esperaba que las cosas salieran muy a mi manera o muy como lo que yo creía que tenían que salir y después cuando no salían igual, me frustraba, y ahora no tanto, no digo que no me frustro pero digo que no tanto, me frustro más cuando veo que la clase fue una porquería. (Clara)*
- *Aprendí que tengo un montón para aprender para hacer mejores preguntas. Aprendí que es importante hacer buenas preguntas y que es difícil hacer algunas preguntas y aprendí que después de un tiempo estoy más cómoda con el error. (Clara)*
- *Yo tenía un poco de miedo de llevar tantos elementos, sinceramente porque ellos son muchos, son 30 alumnos, yo nunca había estado hasta este año con un grupo tan grande. Y aprendí que se podía, anticipándoles a ellos las condiciones de trabajo. Y también les anticipé mis miedos en un punto porque les dije, no mezclen las cosas de un grupo con otro, porque todos los grupos tienen lo mismo, si no, se van a perder la observación de algo. Como que registrando mis miedos y comunicándoselos a ellos, las bolsas volvieron intactas y ahí había una confianza que podíamos tener las dos partes. Y de las cosas que ellos decían, siempre hay algo que te sorprende cuando estás en este tipo de instancias. Como que los conocí un poco más a ellos en cuanto a sus gustos, podía ver quiénes tenían un montón para decir, entonces ves a quiénes les gusta saber más sobre*

*las ciencias, a quienes les llama la atención, quién es más líder o quién es más observador, ese tipo de cosas. (Anabella)*

- *Para empezar, aprendí muchísimo sobre alimentos. O sea, sobre el tema que conocía poco y algo por ahí más personal, porque yo ya sabía que mi alimentación no era la más saludable, y empezar a identificar yo también ciertas cosas ... O sea, más allá de la clase en sí, aprendí sobre el contenido un montón de estudiándolo. Y no sé, por ahí antes de empezar a dar ese proyecto, pensaba que no me interesaba y que por ahí iba a ser medio un embole, y que, si a mí no me interesaba, no iba a lograr transmitirlo bien...y al final viendo cómo los pibes se copaban y yo también, a medida que fui estudiando un poco más y preparando las clases se me ocurrieron algunas cosas para agregar después en la secuencia y como que terminé enganchándome yo también. (Caterina)*
- *Una, la principal para mí, es que para mí el tema es súper interesante y en general muchas de las cosas que yo encaro en el aula tienen que ver con lo que considero que es interesante y que pueden motivar al conocimiento y a las ganas de aprender más sobre un contenido. Muchas decisiones pedagógicas que tomo tienen que ver con eso. Si a mí me interesa, creo que me va a resultar más sencillo lograr que a mis alumnos les interese. (Rocío)*
- *Yo tenía muy claro mi objetivo de la actividad, tenía claro con qué elementos iba a trabajar, cuál era el modo de conocer que estaba trabajando, cómo se estructura mínimamente la actividad, y algunas preguntas que quería hacer y tenía incluso dentro de mi secuencia. (Rocío)*
- *En cuanto a las acciones que valoro como docente, valoro primero, esto de pensar bien el material y el sentido del material, y después ayudarlos a mirar qué había y qué tenían. Y en qué cantidad también. Que piensen, por ejemplo: “me encantan las mangueras, pero ¿en qué las voy a usar?”. No tengo para todo, entonces bueno, ¿qué elijo? (Rocío)*
- *Aprendí es que modelizar es un modo de conocer que te puede permitir profundizar los contenidos, que no es como hacer un dibujo. A mí me sonaba que la modelización podía caer en hacer el dibujo del cuento. Hiciste a Caperucita y la terminaste copiando del libro y no aprendiste algo después. O capaz sí, no sé. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Hay cosas que yo tengo construidas que los pibes no, y entonces hasta que no estoy debatiendo con ellos algunas cosas, no me doy cuenta claro, esto para que para mí es obvio, evidentemente para ellos no. Hay cosas que las puedo prevenir y hay otras que me doy cuenta en el momento y que bueno las sé para el año que viene, pero en ese momento, ya está. Entonces, esa es la sensación, como de que no fue exitosa la clase, sino que hay algo de la construcción de ese conocimiento que quedó muy trunco. (Rocío)*

En relación con sus fortalezas como docentes:

- *Creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. (Clara)*

- *Hay cosas que yo sé que no son mi alerta, o sea en las que yo siento que puedo descansar, que están, por lo menos así lo veo yo, por un lado, la escucha activa. En los momentos de clase, poder recuperar sobre lo que van diciendo los chicos y las chicas en el momento y el poder hilvanar un poco esas cosas que ellos van diciendo, me doy cuenta que es algo que puedo ir logrando, ir armando un discurso, con lo que va sucediendo en la clase. (Anabella)*
- *Lo primero que me viene a la cabeza es la capacidad de autocritica y de reconocer cuando realmente algo no funciona y tratar de buscarle la vuelta. O sea, eso, como estar atenta a si algo resulta interesante, o si los pibes no lo entendieron o si hace falta volver a explicarlo. Pienso que generalmente me doy cuenta en el momento y que sí, después me quedo pensando, bueno, ¿ahora qué hago con esto que pasó? ¿Cómo lo retomo? (Caterina)*
- *No sé, por ahí suena un poco informal, pero pienso que le pongo mucha onda, le pongo "garra". O sea, por un lado, en relación con lo que es la planificación, sentarme muchas horas a pensar y a armar material y a buscar que eso tenga sentido, que sea interesante, que si no me cierra, darle vueltas hasta que me convenza y después tratar de "vender" eso en la clase, que también resulte interesante para los estudiantes. (Caterina)*
- *Pienso que algo que es una fortaleza, es que en general reflexiono bastante sobre mi práctica. Porque sé que necesito una preparación previa y que me doy lugar a eso en general, ya eso ¿no? Y que a veces no puedo darme el lugar del todo y sé que eso ya implica que esa práctica que voy a realizar sin haber tenido tanta preparación implica una doble puesta de atención en lo que estoy haciendo para, ya que no lo pude hacer antes, poder hacerlo después. (Rocío)*
- *Hasta que yo no estoy muy segura de algo nuevo, no suelo incorporarlo tan rápido. Salvo que me convenza muy rápido. Si me genera dudas, suelo darme un tiempo y de última, prefiero quedarme con algo de lo que no estoy tan segura, pero que es mío y que lo puedo defender de otra manera, que con algo que me traen de afuera y me imponen. Me cuesta mucho trabajar con los libros porque en general son cosas que vienen pre-hechas y pensadas en una lógica que no es la mía y si hay alguna cosita que me parece interesante, me cuesta apropiármelo rápido. (Rocío)*
- *Pude empezar a pensar en los procesos de aprendizaje más allá del mío, me parece que me doy cuenta de que, en mis inicios de ser maestra, muchos de los criterios que yo tenía, tenían que ver con lo que yo registraba de mis aprendizajes. Y como además yo tuve la suerte de tener una primaria que sé que en muchas cosas tuvo un enfoque nuevo, porque lo tuvo, el mismo enfoque que uso yo, sé que lo tuve en la primaria por cosas súper concretas, por cómo aprendí a sumar, me doy cuenta que mis maestras me enseñaban como hoy yo enseño, entonces, como tenía esa suerte, no es que todo lo que yo aprendí lo tengo que tirar a la basura y tengo que volver a empezar, mi vara muchas veces estaba ligada con eso, como que lo que debería pasar tiene que ver con este proceso, que yo sé que hice, que nunca una lo sabe todo, pero bueno, algunas cosas de la propia experiencia se ponen en juego. (Rocío)*

En relación con sus debilidades:

- *Creo que mi personalidad, o sea un poco mi biografía escolar y mi personalidad. Yo en general*

*puedo mantener bastante bien la atención en momentos que ando muy callada. Es más, me da mucha más vergüenza participar que no participar. Estar atenta es algo que a mí no me resulta difícil, entonces, es algo que en el fondo doy por supuesto que los demás capaz también pueden hacer. Puede tener que ver con mi biografía escolar. (Clara)*

- *Algo que yo tengo muy presente es que tengo de alguna manera que mejorar y busco formas es el caos que abro cuando voy buscando y abriendo y abriendo, el poder ir cerrándolo, el poder ir concluyendo, el quedarme conforme con lo que llegué a hacer en el tiempo que tengo y cómo cerrar las propuestas, y también en mi cabeza poder cerrarlas y quedar conforme con eso. (Anabella)*
- *Muchas veces pienso que las clases no son suficientemente buenas o que siempre lo podría haber hecho un poco mejor o que si lo volviera a hacer cambiaría, en ese sentido, me considero por ahí exigente, o autoexigente. (Caterina)*
- *En algunas situaciones soy bastante cabeza dura y me gusta hacer las cosas a mi manera, o sea, dentro del abanico de la variable de pedir ayuda o de consultar o qué sé yo, hay veces en que se me mete algo en la cabeza y no me importa lo que me digan, yo lo quiero hacer así. Depende, puedo ser inflexible también. O sea, cuando estoy convencida de que algo no me cierra, me pongo peleadora. (Caterina)*
- *A veces me pasa con ciertos pibes que me cuesta reformular, o sea, me pasa algunas veces que dejo pasar cosas que digo, debería volver a explicárselo, no sé, ayudarlo en cierta forma, y que sé que hay veces que suelto y digo, bueno, yo con esta persona no puedo. Y me doy cuenta que eso no está bueno, pero a veces una se satura también y decís bueno, hoy no la voy a ayudar a buscar la hoja de la carpeta que perdió o no voy a volver a explicarlo. Sí, a veces me pasa un poco eso con ciertas personas como que les pierdo la paciencia... (Caterina)*
- *Mis debilidades creo que tienen que ver con poder poner más en diálogo mis expectativas de lo que espero que pase durante todo un año con un grado, con mis expectativas de lo que espero que pase con cada uno de los elementos que tiene ese año. Por ejemplo, más allá de los contenidos, yo espero que durante un año con un grado pueda ayudarlos a afianzarse vincularmente. Tengo que ser más coherente entre lo que espero que suceda, con el tiempo que tengo para que eso suceda. Entonces, si idealmente yo quiero que pase todo esto, pero eso, con la profundidad que lo espero en algunas cosas no se puede, entonces o se recorta en profundidad en algunos de esos objetivos, o se sacan de los objetivos generales algunas otras cuestiones. (Rocío)*
- *Y siento que en estos años pude profundizar un montón en la enseñanza de las áreas que más me gustan, que son matemática y ciencias naturales, y que este año que tuve que dar prácticas de lenguaje y ciencias sociales me costó un montón más, y siento que necesito mucho más tiempo de formación en esas áreas. (Rocío)*
- *Y otra debilidad tiene que ver con el tiempo que ocupa la escuela en mi vida cotidiana, pero no sé si es una debilidad, o sea para mis alumnos no sería una debilidad, pero sí para mi vida. En relación con el tiempo que la escuela lleva en mi vida cotidiana, me parece que hay veces que elijo dedicarle un montón de horas a preparar algo, y después llego tan cansada por no haber podido darme*

*tiempo para descansar, que eso a lo que le puse un montón de energía en la preparación, después no me da el cuerpo para darlo, para sostenerlo como se debe. Es algo que cada vez me pasa menos, por suerte, porque lo voy aprendiendo, pero es algo que evidentemente me cuesta, cómo equilibrar eso. (Rocío)*

En relación con lo que aprendieron de sí mismas en estos años de experiencia profesional:

- *Aprendí que soy muy autoexigente. Que me voy animando a equivocarme. Creo que eso es el aprendizaje con el que estoy más contenta. Creo que eso también tiene mucho que ver con el lugar que en mi biografía escolar siempre tuvo el error. Y me encontré en un montón de situaciones como alumna, que al principio me daba mucha vergüenza participar, con un avance mío o con un cambio mío, en donde me voy sintiendo más segura y me voy animando más. También porque un poco me corría del lugar del error, o sea, no digo que siempre porque la verdad es que hay que hay que hacerse amigo del error, pero en muchas situaciones, no todas, me animo a compartir más lo que pienso. (Clara)*
- *Yo siempre fui muy tímida y me parece que me daba vergüenza participar porque me daba miedo equivocarme, me daba miedo lo que mis compañeros pudieran pensar de mí. Entonces creo que construí una idea de error en el que el error era malo. Era como un objeto de burla, no sé. O sea, no tengo ningún registro de alguna situación en la que me haya equivocado y ahí me haya sentido humillada. Ni tengo ningún registro de algún comentario que me haya marcado, pero sí me doy cuenta que me da vergüenza equivocarme. (Clara)*
- *Me resultan aburridas las ciencias, o sea, no me gustan las ciencias. Es un problema mío con el contenido general de las ciencias, justo los temas que están en primer grado me resultan más aburridos que los temas de otros grados. Seguro que, si me sentara y lo enseñara de otra manera, pero bueno, en este momento no tengo las herramientas para hacerlo. (Clara)*
- *Aprendí que me gusta mucho trabajar con otras personas, o sea, no soy una persona solitaria. Y me gusta mucho poner en diálogo y también escuchar qué es lo que los demás están pensando de la misma forma que con los chicos y las chicas, también con las familias. A veces un padre o una madre trae algo a la reunión familiar que piensa que es dirigido al docente, y yo lo abro para ver qué otros padres o madres piensan qué les está pasando, porque son chicos que están teniendo a veces las mismas problemáticas y entre ellos tal vez no hablan de eso entre las familias afuera de la escuela. Y se termina resolviendo muchas veces entre lo que piensan ellos y cómo lo resuelven las propias familias, más que lo que yo les puedo dar es cómo habilitarles ese canal de diálogo también. Eso, el encuentro con un otro, a mí me gusta mucho y también eso lo aprendí ahora porque siempre me gustó, pero tal vez no me daba cuenta. O sea, como que son cosas distintas, una cosa es que tal vez otros lo hayan percibido siempre de mí. Y otra cosa es que yo me dé cuenta que yo era así, o que yo me potencio más pensando con otra persona, entrando en diálogo. (Anabella)*
- *Que yo estoy tratando de bajar mi ansiedad que veo es algo madurativo de la edad, de los años y de que yo me doy cuenta que yo estoy pudiendo recibir de forma más tranquila cosas que hace dos o tres años no, era más efervescente y colapsaba más rápidamente. Entonces, yo bueno, capaz*

que en 2 o 3 años para adelante también sea mejor en ese sentido. (Anabella)

- *Darme cuenta de mi autoexigencia, sobre como yo me siento de una manera, cuando yo no me siento organizada o no siento organizado lo que va a suceder, me conocí en cómo soy, cuando eso sucede, cuando sí me siento organizada, cuando sí sé lo que va a suceder. No me conocía así o no me percibía así. Y me di cuenta de eso, las cosas que necesito para estar bien. Cómo me influye también, porque cuando de repente me encuentro conmigo misma, la autoexigencia también con el tiempo te das cuenta que se lo vas pasando a los chicos y a las chicas y recalculás en ese momento, y decís no, pará, o sea no está bueno y tampoco está bueno para mí. Y yo estoy tratando de bajar mi ansiedad que veo es algo madurativo de la edad, de los años y de que yo me doy cuenta que yo estoy pudiendo recibir de forma más tranquila cosas que hace dos o tres años no, era más efervescente y colapsaba más rápidamente. Entonces, yo bueno, capaz que en 2 o 3 años para adelante también sea mejor en ese sentido. (Anabella)*
- *Creo que la escuela es el lugar en el que me encuentro más segura, en el que puedo decir que hago bien lo que hago y que lo disfruto, en muchas otras cosas soy súper insegura y me cuesta presentarme o mostrarme como soy y creo que en la docencia encontré un lugar que me da eso, seguridad sobre todo sobre sobre mí misma. Cuando estaba estudiando me daba cuenta que me gustaba o que me iba a gustar, o que iba a poder ser buena en esto o que iba a estar conforme con lo que hiciera, pero hasta que no lo hice, no lo comprobé, digamos. (Caterina)*
- *Para mí soy un referente en la escuela. No de la misma manera para todos. Porque soy alguien a quien le preguntan cuestiones que tienen que ver con lo general de la escuela, como bueno, hay que hacer tal proyecto y yo soy una de las personas a las que miran cuando hay que delegarle algo o preguntarle ¿qué le parece? Creo que registran mi compromiso con mi tarea. Y mi compromiso con la tarea de la escuela, más allá de con la mía, no me importa lo que me pasa a mí como maestra solamente, sino que me importa lo que le pasa a la escuela como proyecto educativo en general, que trasciende lo que le pasa a mi grado o a mis alumnos. (Rocío)*
- *Aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados. Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlos, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? (Rocío)*

Sobre la entrevista:



- *Me propuso reflexionar. Me daba cuenta mientras estábamos hablando de cosas que no tendría que haber hecho, o que debería haber abandonado. A mí me sirvió mucho, me hizo revisar, elegir, buscar argumentos... (Anabella)*
- *Me hiciste pensar un montón de cosas. Eso de buscar ejemplos de clases exitosas o repreguntarme sobre cosas que hice, que a veces una con vorágine del año, no te detenés a pensar demasiado. Decís bueno, esto salió mal, lo vuelvo a hacer, pero sin pensarlo demasiado. Y esta entrevista fue como una especie de autoevaluación. (Caterina)*

➤ **Conocimiento Metacognitivo: Conocimiento Procedimental.**

Adjudicamos a estas expresiones la categoría de conocimiento procedimental, ya que en ellas las docentes reflexionan acerca de su conocimiento sobre las estrategias de instrucción, la planificación de los recursos y las situaciones de enseñanza, en cuestiones relativas al vínculo que establecen con el alumnado, la dinámica grupal, la gestión de las clases y sobre sus propias intervenciones, explicitando en muchos casos ser conscientes del tipo de estrategia que ponen en juego en el aula, y la manera en que lo hacen. También hay menciones que revelan el reconocimiento de sus emociones y de las formas en que se vinculan con sus colegas y directivos a nivel institucional. En muchos casos las expresiones dan cuenta de conocimiento de tipo declarativo.

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Yo tenía muy claro mi objetivo de la actividad, tenía claro con qué elementos iba a trabajar, cuál era el modo de conocer que estaba trabajando, cómo se estructura mínimamente la actividad, y algunas preguntas que quería hacer y tenía incluso dentro de mi secuencia. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *El tema de la gestión, la propuesta. O sea, la forma de proponer el contenido sabiendo que era un contenido contraintuitivo. Para mí eso tiene que ver. Y pensar en la vorágine de no querer frenar la secuencia. Y no decir bueno en última instancia, si vemos que esto es muy, muy, muy importante, vamos a tener que destinar más clases y proponerlo de distintas maneras y fin. O si no, decir, bueno, hay cosas que también pasan en las secuencias, que no son el eje vertebral, listo, lo abandono y que quede el "runrún" en la cabeza de alguna manera. (Anabella)*

En relación con sus fortalezas:

- *Creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener*

*presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando. (Clara)*

- *Creo que una fortaleza es poder esperar a los chicos que van un poco más despacio. De hecho, a veces tiendo a esperar mucho a ellos, o sea, a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo. Pero bueno, la parte de la fortaleza sería poder acompañar a los que necesitan más tiempo en su proceso de aprendizaje. (Clara)*
- *Si les hago una pregunta y no la saben responder, no es que enseguida me pongo nerviosa si veo que necesitan ayuda. A veces les pregunto y les digo, bueno yo te dejo tiempo para pensar, pero vos avisame si necesitás ayuda. Y me estoy poniendo mucho menos nerviosa con el silencio en el aula si ellos tienen que pensar más, les reformulo la pregunta, obviamente depende el contenido a trabajar, pero trato de tener algún material que yo pueda anticipar que si alguno le resulta difícil pueda tener eso para ayudarlo. (Clara)*
- *Bueno hay algo que yo que lo tuve que hacer muy consciente porque me daba cuenta de la potencia que tenía cuando sucedía, que era esperar. Me cuesta esperar. Y las veces que estuve en el profesorado y que las profesoras de observaciones me propusieron: esperá un ratito más, yo me daba cuenta que salía lo que yo quería finalmente, solamente por esperar un ratito más o salían otras cosas, también que eran súper potentes, era sólo esperar un ratito más. Entonces, a lo largo de estos 3 años que soy maestra de grado, es mi alarma, digamos esperar un ratito más, entonces me propongo hacer otra cosa, no sé cortar fotocopias, hacer algo que me distraiga un poquito porque las cosas que pasan en el silencio del docente, son muy interesantes. Así que eso para mí es algo que sería interesante que otros puedan probar y ver qué pasa. (Anabella)*
- *Y hay otra cosa que yo me doy cuenta, que me fui dando cuenta este tiempo, que es que me concentro bastante en la propuesta de enseñanza en tratar de ir variando los tipos de tareas que les propongo a los chicos y las chicas. O sea, como que hay un ojo puesto en mí en que no siempre estemos haciendo lo mismo a lo largo de las de las clases digamos, como para ir variando los lenguajes en los que yo les propongo que ellos reciban información o que ellos tengan que demostrar sus conocimientos. Entonces intercalo a veces que son imágenes, a veces con juegos, otras veces con texto, a veces texto narrativo o textos informativos, entonces como para ir entrándole al mismo contenido desde distintos lugares, eso es algo que yo veo que hago. (Anabella)*
- *Yo ahora me doy cuenta que puedo hilvanar en la gestión del grado. Y algo que tomé es medir el tiempo, o sea, hasta cuándo tengo tiempo, bueno ¿qué me va a entrar en esto? Y fin. Y también algo que está muy mental, de aprender a soltar, es decir, esto no lo van a ver, aunque esté rebuena tal parte, pero bueno, lo que veamos que lo veamos bien y fin y ya con eso me yo me quedo como contenta y tranquila. (Anabella)*
- *Una estrategia que yo empecé a tomar que me ayudó era primero tratar de ver de qué manera en algunos documentos ya elaborados está presentado este tema, para tener un esquema y tratar de leer más o menos por dónde van en los ejes curriculares esos documentos, y entonces yo enfocarme en saber más sobre esos ejes que toman en esa secuencia y no sobre el tema como de forma*

*abierta. Eso me ayudó, porque sobre cada tema hay un mundo. Y en ese mundo, mientras una está en la gestión de la clase, te empezás a abrir ¿no? esas cosas, hago, eso empecé a hacer. (Anabella)*

- *Y también me ayuda hablar con personas. De a poco me fui armando una red que a mí me resulta enriquecedora y posible. De cada tema si es ciencias naturales, o si es de matemática, de cada área tengo algunos referentes con los que dialogo. Y que me ayuda un montón a enfocar y a decir no, pará, sobre este tema es mejor sobre estas cosas que estás planteando es mejor ir por acá, que esto te va a llevar más tiempo del que pensás y esa experiencia de otros, ese diálogo a mí me enriquece un montón y yo escucho mucho, así que eso me ayudó un montón. (Anabella)*
- *Muchas veces me sirve hablarlo con otra persona, o sea buscar otra mirada que me complemente, que me diga cómo lo haría o cómo lo hizo. O me pasó esto y no sé cómo resolverlo, dame una mano, eso, buscar muchas alianzas. Yo creo que buscar alianzas, también lo considero una fortaleza, la manera de laburar en equipo, de pensar con otra gente, no decir, bueno, yo lo hago así y ya está. (Caterina)*
- *Creo que mi fortaleza está en poder darme el tiempo para revisar lo que hice. Sobre todo, en aquellas cosas que capaz ya fui empezando a tener más resueltas, porque después hay otras en que estoy obligada a darme tiempo para pensarlo porque no lo tengo hecho y lo tengo que pensar de cero y bueno, me obliga el solucionar la propuesta concreta. Ahora, hay otras cuestiones en las que capaz ya hay una secuencia que más o menos me gusta y la uso, que podría simplemente replicarla y elijo igual revisarla y fijarme si hubo algo que me generó dificultad y también pensarla en función de los pibes que tengo, que es lo más importante. (Rocío)*
- *Me di cuenta de que claramente no todos atravesamos las mismas formas de aprender, entonces que algunas cosas que para mí pasaban de acá para acá, en algunos alumnos sucedían y me era re fácil acompañarlos y en otros no, y no tenía claridad de cuál era ese punto de partida y a veces, en un paso más adelante, se aclaraba el punto de partida, pero después yo no sabía bien para dónde continuar para llegar a mi objetivo último. Creo que con el tiempo pude empezar a entender cuáles son otros puntos de partida distintos a los que yo tenía registrados como posibles puntos de partida, y qué otros caminos posibles pueden haber hacia eso que queremos llegar. (Rocío)*
- *He aprendido a ver qué otras necesidades tienen los chicos respecto de qué propuestas van a poder hacer, con mayor o menor acompañamiento, con qué otros apoyos docentes o de la propuesta misma, necesitan, digo, ¿necesitan simplemente una adecuación de un texto que vamos a leer y con eso ya está? ¿o necesitan en realidad que alguien que lea con ellos? o no pueden todavía leer un texto, entonces, yo tengo que buscar otra manera de acceder a ese conocimiento. O directamente sé que no puedo priorizar que comprendan este conocimiento, pero elijo, mientras enseño eso a otros compañeros, a ellos, enseñarles alguna cosa, como con este alumno, que yo sé que no puede hacer el circuito del sistema digestivo en su cabeza, como lo explicó el otro compañero, pero puede participar en la actividad y formar parte de un momento en el que estamos generando un modelo del sistema digestivo. Y bueno, eso lo puede hacer, y debatir con otros, dónde va a poner ese material y cuál va a ser el material que eligió. (Rocío)*
- *Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, no sé si hay algo que tenga nuevo, me parece que sí voy “afinando mi ojo” en detectar por dónde*

*pasan las dificultades de los pibes que, con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy “afinando el ojo” en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer. Y ese proceso creo que lo hice en algunas cosas, probando intervenciones. Fui probando cómo intervenir respecto de qué preguntar o qué otra actividad traer, o qué secuenciación de contenidos generales modificar. Y esa prueba y error me fue dando pistas. (Rocío)*

- *Siento que fui “afinando el ojo” más en algunas cosas que en otras. Siento que afiné un montón el ojo en la enseñanza del tema triángulos, por ejemplo, porque era algo que yo no había profundizado y que de repente pude pensar un montón de cosas respecto de cómo se puede ir conectando una propiedad con otra y una cuestión con otra, que hacen que yo tenga muchas estrategias disponibles para acompañar a un alumno que me doy cuenta que esto que le estoy proponiendo no puede. ¡Ah! me doy cuenta que está en este lugar y sé qué puedo proponerle que tal vez le sirva y sé que otra cosa puedo proponer también. No me pasa con todos los contenidos, me pasa con algunas cosas. Pero me doy cuenta que voy avanzando en eso. (Rocío)*
- *Mi fortaleza está en la búsqueda de información cuando voy a entrar en una situación de enseñanza de algo que desconozco, que nunca di, me ocupo de buscar fuentes de información, en tratar de estar concentrada en aprender yo sobre el tema más de lo que vamos a estar viendo para tratar de ver los núcleos, las cuestiones más características de ese contenido. (Rocío)*
- *Antes de enseñar casi cualquier cosa, intento prepararme lo mejor posible dialogando con otras personas que sepan sobre eso más que yo, o al menos sobre otras cosas que yo sé que no sé. Ya sean otros, o cosas que aparecen en Internet de gente compartiendo ideas, de alguna manera, una secuencia de otra persona, o, en el mejor de los casos, con compañeros, compañeras, capacitadores... Y en general, me mantengo permeable a escuchar esas otras ideas sabiendo que no siempre las tomo, o que no siempre las tomo en el momento digo, a veces me pasa que algo que me dicen, me deja pensando, pero tardo en darle lugar. (Rocío)*

En relación con sus debilidades:

- *Me cuesta un montón delegar el trabajo... porque siento que tengo más el control y que puedo saber en dónde está parado cada uno. Pero para tener ese control y ver a donde está parado cada uno me estoy perdiendo de esa interacción entre pares que los hace avanzar. Creo que lo estoy intentando, pero bueno, sigue siendo una debilidad mía, creo que yo tendría que modificar, quizás hacer que los chicos participen activamente en todas las propuestas. Como que en algunas sí logro que participen activamente y en otras es una participación pasiva. (Clara)*
- *Capaz tener más presente en la planificación otras propuestas, capaz sería que me falta un poco de creatividad. Para pensar otro tipo de propuestas u otro tipo de consignas al momento de escuchar para que además de escuchar tengan que hacer algo con eso que escuchan, por ejemplo. (Clara)*
- *Por un lado, algo que yo tengo muy presente en que tengo de alguna manera que mejorar y busco formas es el caos que “abro” cuando voy buscando y abriendo y abriendo, el poder ir cerrándolo,*

*el poder ir concluyendo, el quedarme conforme con lo que llegué a hacer en el tiempo que tengo y cómo cerrar las propuestas, y también en mi cabeza poder cerrarlas y quedar conforme con eso. (Anabella)*

- *Siento que me di cuenta cuando en un momento tenía la posibilidad de repetir un tema en un mismo grado por qué me pasa. Por la novedad y por mis ganas de aprender mucho sobre eso, entonces ya me pongo a aprender y en ese proceso, que a las dos semanas tengo que empezar a dar la clase y todavía yo no llegué a jerarquizar que es lo más importante para ese grado, puntualmente para esa edad, digamos sobre ese tema, entonces hay algo ahí que se está dando todo al mismo tiempo y me cuesta ordenar. Creo que me ayudó mucho, que me di cuenta que el cerebro estaba mucho más ordenado cuando pude repetir el tema, entonces hay algo ahí que tiene que ver con el ser novel me parece. (Anabella)*
- *Por ejemplo, algo concreto: sé que para mí es muy importante tanto en ciencia como en prácticas del lenguaje trabajar con la escritura. Siento que este año que le di mucha importancia a eso, mejoré un montón con cómo acompañar la escritura, qué propuesta hacer para que eso vaya mejorando. Igual, siento que me falta mucho para poder tener claridad respecto de cómo ayudar a que los pibes escriban cada vez mejor. Me doy cuenta de que aprendí mucho pero que no me alcanza. (Rocío)*
- *Y otras cosas que en línea con eso voy renunciando y no sé si es lo mejor. Hay algo que me cuesta un montón que es corregir. Cómo ir al día con las producciones de los pibes y mi intervención sobre las producciones de los pibes, que es una debilidad enorme. En algunas producciones intervengo bien, corrijo y si intervengo en una producción, lo hago con potencia y con comentarios y muchas cosas, sugerencias, pero lo hago con pocas cosas, porque claramente no puedo con todas. Y entonces eso hace que a veces esté mucho tiempo sin revisar algunas cosas, porque sé que no le puedo dedicar el tiempo que necesitan, con la tranquilidad de que yo sé que mi mirada igual en el aula está. Entonces yo no es que no sé lo que hicieron, lo sé, pero no siempre puedo hacer una devolución al respecto. Capaz está más en mi cabeza y en lo que yo evalué conmigo misma que en lo que les puedo devolver a mis alumnos. (Rocío)*

En relación con lo que aprendieron de sí mismas en estos años de experiencia profesional:

- *Que yo, tal vez en otro momento, si me preguntaba a mí misma o alguien me preguntaba cómo era yo, podía decir que tenía mucha flexibilidad ante los emergentes, ¿no? Y que ante el caos yo me podía mover de una forma cómoda, que esas son características personales. Bueno, yo me di cuenta que ante los emergentes, tengo flexibilidad siempre que tenga una estructura original organizada, a eso me refiero, lo que hablamos antes, que es distinto porque yo al ir trabajando ahora en estas suplencias cortas, me he dado cuenta que tuve que aprender un montón, a llegar a la escuela, y que tal vez no haya nada planificado para esa clase de secuencia. (Anabella)*
- *Tal vez sí, tal vez está planificado, pero no es el enfoque que yo veo y lo tengo que seguir porque yo soy la suplente por un par de días, las instituciones que son distintas. Todo eso, hay gente que yo me daba cuenta que lo asumía de una manera natural, pero a mí me generaba mucho gasto mental y emocional. Antes no me sabía de esa manera y de repente me doy cuenta de eso y que*

*yo necesito un orden, aunque tal vez se vea caótico es un orden que yo tengo y sobre ese orden, operar. De eso me di cuenta. (Anabella)*

- *Yo noto mucho en la actitud de los pibes hacia la tarea o cuando algo los convoca y los veo interesados y con ganas, o que se hacen repreguntas. Para mí una buena clase es cuando en el grupo general hay un clima de que se está “cocinando algo”. A veces, los mismos pibes te lo dicen, así, literalmente “Che qué bueno que estuvo esto que vimos hoy”. Que no pasa todos los días, obviamente. Y pienso que tiene que ver con que a veces yo me siento con más energía y más disposición, generalmente cuando tengo bien preparada una clase me doy cuenta que me siento más segura también y que sé a dónde apunto, y hay otras veces en que una hace una actividad del tipo: leemos un texto y contestamos unas preguntas, que es algo típico que se hace todo el tiempo y la verdad que no me resulta interesantísimo, pero es parte de la vida escolar. (Caterina)*
- *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo o que no me iba a importar qué directora hay para tocar la puerta de dirección y decirle mirá esto y señalarle algo que me pasa, algo que necesito, algo que me molesta o lo que fuere. Hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que en mi escuela en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más. (Rocío)*
- *Y aprendí que soy un referente en mi escuela porque me sale decirte “tengo pocas pulgas” a la hora de decir lo que pienso y porque me parece que mi manera de trabajar, (más allá de que sea una manera de trabajar que para mí quedaba en mi vínculo con los pibes), evidentemente trasciende las puertas del aula y se observan cuestiones que hace que la gente confíe en mi forma de ser maestra. Me refiero a mis compañeros, mis directivos, niños de otros grados que te miran de una manera especial, no sos una maestra más en la escuela, sino que te das cuenta que te registran, como alguien que está ahí, que conoce a los niños de otros grados. Digo que hay algo de eso que tiene que ver con la manera en que yo me paro en la escuela, que yo en su momento pensaba que eso iba a tener efectos solo en mi vínculo con los pibes y evidentemente trasciende la puerta del aula, aunque nadie me haya visto dar una clase. Hay algo que va más allá. (Rocío)*
- *En el manejo con otros adultos aprendí a darle importancia a los espacios de intercambio entre docentes como manera de construir esos lazos que hacen que hoy me sienta con un rol de referente. O sea, por ejemplo, no siento que antes no sabía cómo compartir lo que pensaba, pero sí siento que tal vez no registraba cómo eso iba generando que yo pueda tener un lugar en la escuela, donde de repente, tiempo después mis comentarios no den lo mismo ¿no? No es lo que dice alguien más, sino que es lo que yo digo. Que eso no está ligado solamente a decir lo que pienso, sino que está ligado a que evidentemente lo que pienso se corresponde con un compromiso que yo tengo con la escuela, entonces, legitima mi opinión. Más allá de que después no estén de acuerdo y lo que fuere, no importa, pero sé que mi voz tiene un lugar porque la expreso y porque, además, más allá de lo que lo que diga, hay algo de lo que sostengo con mi práctica que habilita que cuando yo participo de cualquier debate del más sencillo al más complejo, tenga lugar lo que digo. Eso respecto a lo que fui aprendiendo, a registrar la importancia de esos momentos. (Rocío)*
- *Me parece que soy solidaria con mis compañeros, pero no en cuanto a esto de compartir, sino más*

con este vínculo de escucharnos entre nosotros, de si nos podemos ayudar de una manera, ayudarnos. Como que le doy bastante lugar a eso. Esas cosas van construyendo, que los otros sepan que hay un vínculo solidario, de compañerismo. Y después creo que también se nota cuando una a su trabajo lo tiene en un lugar importante y cómo te apasiona ¿no? y eso se nota y enseguida, se registra a quienes les importa de verdad. (Rocío)

- *O bueno, yo creo que lo pongo en claro desde el principio. Y con esto que me preguntabas de cuándo me doy cuenta, me di cuenta que hoy tengo un rol muy importante después de cuatro años, pero que no lo tengo ahora. Digo, el 2020 fue un año virtual, casi desde el principio, y era mi segundo año en la escuela casi. Y yo podría haber tenido un rol más marginal de repente. Y yo era la que armaba las reuniones (teníamos una directora bastante nefasta) y yo era la que convocaba que nos juntemos entre maestros a pensar... Y ese atrevimiento que me tomé de ser la que manda el mensaje al grupo y decir che, hacemos esto, me lo tomé porque sentí que tenía el lugar para hacerlo. No lo hubiera hecho en un trabajo al que entro mañana. Y entonces eso se construyó rápido y me di cuenta porque me salía proponer algunas cuestiones y que esa naturaleza con la que me salía tenía que ver con que, evidentemente, ese lugar ya me lo había hecho. (Rocío)*
- *Después aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños, están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados. (Rocío)*
- *Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlos, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que todo lo otro, que hablé de lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? Sí, a veces me ha traído problemas porque después construir los acuerdos para los momentos en que necesitamos estar sentados y en silencio, me lleva un trabajo, pero lo he aprendido a hacer igual, aprendiendo a negociar en los momentos para qué. Sé que es algo que yo tengo que para otros maestros con los que comparto casi todos los criterios de enseñanza es tremendo, y que para mí no lo es, que es un desafío pero que es una decisión política respecto de la infancia que yo le doy mucho lugar. (Rocío)*

#### ➤ **Conocimiento Metacognitivo: Conocimiento Condicional**

Encontramos algunas expresiones que dan cuenta de este tipo de conocimiento, ya que las entrevistadas explicitan ser conscientes de los momentos o situaciones en los cuales poner en juego determinada estrategia o conducta.

- *Me da vergüenza equivocarme, como si le otorgara un montón de valor a lo que el otro piensa de mí. Por eso a mí me da vergüenza hablar de que no sigo el Diseño Curricular. Por eso no se va esa sensación, no es que se fue 100%, pero bueno, en un montón de situaciones sí veo cambios en donde capaz me animo más a participar o no sé, en situaciones de reunión de fin de año o de reunión de principio de año, donde compartimos ideas con otros colegas. No sé, me voy animando más. (Clara)*
- *Soy consciente de que hubo una modificación respecto de qué me pasa cuando me encuentro con una situación donde me doy cuenta que hay una dificultad, porque antes lo que me pasaba era que me desesperaba o me descolocaba o detectaba que había una dificultad, pero sabía hasta ahí. Llegaba como, a bueno, no sé, qué proponer, no sé por dónde puede servir. A veces no podía entender cuál era la dificultad, y a veces podía entender cuál era, pero me daba cuenta de que no tenía ni idea qué hacer con eso. (Rocío)*
- *A mí me llaman mucho la atención en las actividades de debate por grupos. Siempre hay algo que aprendo respecto de cómo se posiciona cada uno. Y cómo algunos alumnos que nunca habían trabajado juntos o que yo no los había observado particularmente en su vínculo de trabajo voy encontrando, encontré duplas o tríos que antes no había observado, como buenas duplas de trabajo y que se dieron cosas súper interesantes. Que son cosas que uno retoma después. (Rocío)*

#### ➤ **Regulación Metacognitiva: Evaluación**

En esta categoría tuvimos en cuenta las expresiones en que las docentes noveles evalúan su propio accionar, dando cuenta de sus sensaciones, emociones o reflexionando sobre sus propios procesos de aprendizaje. Hay referencias del tipo: “*estar cómoda en la incomodidad*” o “*eso tiene que ver con mi intervención*” “*me di cuenta que no fue una buena decisión*” “*estuvo mal planteado de mi parte*” “*tuve una sensación de desesperación y frustración*” que dan cuenta de que reconocen e identifican sus formas de pensar. Además, hay expresiones que dan cuenta de que algunas reflexiones metacognitivas se produjeron durante la entrevista a partir de nuestras preguntas como, por ejemplo: “*me estoy dando cuenta ahora hablando con vos*”.

En relación con las clases consideradas exitosas:

- *Siento que fue un desafío personal también para mí para ver con qué preguntas me manejé, si bien no tengo un registro de qué preguntas usé, me acuerdo de ir con el objetivo de decir bueno, quiero hacer preguntas que no sean preguntas cerradas, quiero hacer preguntas que inviten a pensar, que inviten a la argumentación... no sé, después de haber trabajado tanto en relación con las preguntas me acuerdo que me fui con una sensación de haber puesto tanto foco en eso, de haber logrado un cambio en mí, de haber visto que tengo un montón todavía para trabajar y en situaciones en donde yo me veía enredada en mis propias preguntas y decir de acá tengo que tener*



*una pregunta para poder salir y no poder dar respuesta a eso, pero aun así estar “cómoda en la incomodidad”. O sea, creo que ese fue lo que a mí más me hizo sentir, bueno voy por un camino no exitoso en cuanto a que la clase no estaba saliendo tan bien, pero un camino como de crecimiento personal ¿no? Cuando tenés en cuenta que estaba pasando eso. (Clara)*

- *Durante la clase, creo que fue por primera vez que dije “Uy no está saliendo como yo lo había pensado” ... y me fui dando cuenta que las preguntas están mejores que antes, me estoy dando cuenta que tengo un montonazo para trabajar todavía, pero no me estoy frustrando, sino que estoy teniendo una buena sensación de estar en una situación de aprendizaje, aunque no esté pudiendo resolver todo. Me daba cuenta que mis intervenciones estaban mejor que antes, que no estaban todavía del todo bien, pero creo que la mayor satisfacción fue la sensación de estar cómoda en la incomodidad. (Clara)*
- *Y fue una experiencia nueva, entonces por eso también me gustó, porque hay otras cosas que capaz me fueron siendo útiles, pero porque como las hice más de una vez, yo misma fui mejorando mis intervenciones... Y esta fue muy exploratoria de mi parte porque no sabía muy bien qué iba a pasar. Y fue re interesante lo que sucedió. (Rocío)*
- *Y algo más del tipo, como adaptación, hay unos alumnos para los que seguir todo este hilo de debate es muy difícil, entonces buscarle alguna tarea para ayudar al grupo, a darle una tarea más pequeña a algunos. No sé, por ejemplo, con un alumno mío dije: ¿Por qué no hace los dientes? (en la modelización del sistema digestivo) “Sí”, dijeron. Bueno ¿cómo podría hacer los dientes? Se le ocurrió hacer bolitas de bolsa y estuvo un montón de tiempo. Y no hizo mucho más que eso, pero su “granito de arena” en el gran sistema estuvo. De hecho, él después pegó los dientes en el lugar en que los querían poner. Eso estuvo bueno y hay algo ahí del darle roles a los que estaban sin rol, que tiene que ver con la intervención mía. Porque si no enseguida hay dos o tres que acaparan y es más difícil trabajar en grupo, sobre todo con un grupo donde siempre hay algunos pibes que no están en el momento de aprendizaje que les permite acercarse a ese contenido de la manera que está planificada originalmente. Pero bueno, algunos aportes sí pueden hacer igual y los implica en la tarea. Así que eso fue importante. (Rocío)*
- *Creo que la actividad de vamos a armar un modelo de sistema digestivo y cómo lo hacemos, capaz con menos intervenciones más algo hubiera salido, pero lo significativo más profundo, que es que ese modelo sirva para seguir pensando cómo es el recorrido y haciéndose otra imagen de eso, fue re importante que yo estuviera ahí. Mirando, pensando, a quien decirle cada cosa, dando lugar a algunas conversaciones, a otros reubicándolos en su espacio para que sigan pensando. Evidentemente no es lo mismo que haya maestra, a que no haya maestra. Mirando ahí, con esa mirada, no solamente ordenando el aula para que no haya lío, sino pensando las preguntas que eran necesarias en cada momento. (Rocío)*
- *Evidentemente yo no pude deconstruir cuál es el marco teórico que yo ya tengo hecho y que los chicos no, y que a mí me permite que algunas cosas las pase por alto y que ellos no las pasan por alto de la misma manera. Y eso es un aprendizaje que se me dio en esa circunstancia y no sé si se me hubiera dado yo sola probándolo antes en mi casa. (Rocío)*

En relación con las clases consideradas no exitosas:

- *Porque no sé si las actividades estaban pensadas para los objetivos que yo quería, pero en la puesta en práctica me di cuenta de que no iban para los objetivos que yo quería. O sea que me di cuenta de que esa primera clase no sirvió para explicitar nada que yo pudiera retomar. (Clara)*
- *Entonces yo me encontré trabajando con seres vivos, plantas y animales para poder ayudarlos a ver que no se tienen que trasladar para que sean considerados seres vivos. Y me encontré trabajando de una manera que después no aportó a que ellos se apropiaran de que los seres vivos no necesariamente se tienen que mover, entonces la idea previa continuó...Y entonces ahí me encontré haciendo actividades que dije esta actividad no está sirviendo para movilizar eso que yo necesito que se movilice, por más que no se cambie. Eso para mí fue un error mío de falta de conocimiento sobre los contenidos. No de si el ser vivo se alimenta o no se alimenta, sino del cómo enseñar ese contenido. (CP) (Clara)*
- *La cuestión del “arriba y el abajo” no estaba propuesta dentro de nuestra secuencia, nosotros estábamos en la actividad de indagar acerca de lo lejano y lo cercano. Y a partir de esa actividad surgió en los chicos pensar, bueno, esto está más arriba, esto está más abajo de tal cosa. Y surgió la discusión en el grado de que es más arriba o más abajo y entonces algunos decían ¿más abajo o más arriba de qué? Y ahí fue cuando yo le planteé el asesor, mirá, me gustaría si podemos, darle una vuelta de tuerca a esa discusión, y pensar algo para que ellos piensen en estas nociones del arriba y el abajo. Y me parece que no fue una buena decisión. Tiene que ver con que a veces, una quiere tomar las discusiones fervorosas que salen en el grado, y una tiene que saber que ese contenido para ahora no es. Y pienso que yo podría haberle dedicado más tiempo, por ejemplo, a pensar en lo cercano y en lo lejano, para que ellos y ellas puedan construir algunas otras ideas que tienen, que son también recontra difíciles de pensar. (Anabella)*
- *Creo que fue un error de parte de nosotros esperar que aprendan el contenido, lo que queríamos que los chicos modifiquen. No funcionó porque no propusimos una actividad de enseñanza. Propusimos situaciones de preguntas para que ellos digan qué pensaban y tratemos de encontrar, cómo podían argumentar para ver quién convencía a quién, cuál era el arriba de ese tipito por ejemplo o por qué tenía que estar boca arriba dibujado. Y por eso estuvo mal, por eso salió mal la clase ¡porque no podés proponerte los dos objetivos al mismo tiempo! ¡Cada vez hay más matices por las cuales estuvo mal la clase! Y me di cuenta ahora cuando hablaba con vos. (Anabella)*
- *Pienso que estaba por ahí mal planteada de mi parte la idea de pedirles que buscaran información y después la contaran. Y durante la clase, hasta a mí misma me pareció un “embole” lo que estaba escuchando y medio que me daba cuenta... pero en el momento no supe qué hacer, si decir bueno ya está cambiemos de tema... O sea, después sí pude tomar una decisión y decir bueno, ahora les voy a dar el cuadro impreso con la información y les voy a hacer unas preguntas, como que lo reformulé después. Pero durante la clase lo sostuve y dije, bueno, ya habían presentado dos grupos y los demás querían presentar lo que habían hecho en su cartulina y habían traído la información. Dije, bueno, lo vamos a hacer igual, pero ya sabiendo que era un fracaso. (Caterina)*
- *Me di cuenta de que estaba mal planteado, o sea que yo no estaba relacionando la pregunta inicial*

*con la información que yo les había pedido, estaba haciendo como dos cosas separadas, que primero les hice una pregunta, me contestaron con lo que sabían y después los mandé a averiguar datos. O sea, no seguí por el mismo camino de la pregunta inicial que les hice, sino que les hice una pregunta y después les dije que investiguen sobre los planetas. Y...un poco me estoy dando cuenta ahora de que hice esa disociación, no sé...me di cuenta que algo no había funcionado y armé otra actividad en base a otra cosa, pero no me pregunté mucho por qué o cuál había sido el motivo de lo que pasó. (Caterina)*

- *Primero me desesperé un poco, porque además enseguida cuando no está funcionando del todo bien hay algo de que los pibes empiezan como a dispersarse. Entonces no saben bien qué mirar, qué responder. Ya llega un momento en que no siguen el hilo, entonces se van a otro lado, entonces me encontré pidiendo mucha atención en algo que igual no sabía bien cómo resolver. Siempre hay cosas inesperadas, pero acá había cuestiones que estaban bien relacionadas con el dispositivo, que yo no había previsto, como que piensen lo que piensen, si estaban sentados ahí, era confuso ¿no? Y de eso yo no me había dado cuenta. (Rocío)*
- *Eso, como que la sensación primera es como de desesperación y después sí lo que me pasa después, es la sensación como de frustración, de sentir que no tengo tan claro cómo reponer eso que me quedó vacío. Como que no es que, bueno, no me salió así y yo sé que igual después hago esta otra cosa y esto que no pude construir desde acá lo voy a construir en otro lugar. Había algo de generar un modelo que yo necesitaba y que no había logrado y que no supe bien cómo reponer después. (Rocío)*

#### ➤ **Regulación Metacognitiva. Planeación**

Dado que la Planeación se refiere a los procesos previos a la realización de una tarea, no suele haber este tipo de respuestas en la entrevista ya que en ella se analizaron situaciones ocurridas previamente; sin embargo, identificamos algunas expresiones que podemos asociar con este tipo de regulación metacognitiva ya que dan cuenta de un análisis de la tarea orientado a modificar las propias acciones en futuras instancias.

Consignamos algunas de las respuestas que ubicamos en esta categoría.

Ante la pregunta de qué harían si volvieran a dar esa clase o ese tema:

- *Planificaría más preguntas antes. Siento que escuché más que siempre, pero es como que siempre hay que recordarse bueno, es un objetivo escuchar. (Clara)*
- *Y bueno, pienso que lo primero que haría sería organizarme bien los tiempos y pensaría en alguna propuesta que puedan pensar de a dos, o de a 3 chicos. Eso, por un lado, en cuanto a la gestión del grupo y en cuanto al tipo de actividad también, o sea dejaría la actividad de los planetitas, pero pensaría bien qué ejemplos ponerles. Dejaría la clase para indagar las nociones de cerca y de lejos, pero cambiaría, lo que espero de esa clase. Y cambiaría la gestión, que no sea todo escuchar*

*porque agota un montón al cerebro escuchar 40 minutos. (Anabella)*

- *Me pregunto si volviera a empezar todo, no sé si les daría esta misma actividad. O sea, por un lado, pienso que está buena la instancia de que busquen la información y que la presenten ellos, me parece más interesante que se las dé yo. Lo que no estoy segura es cómo cambiaría esa dinámica de buscar esta información. No sé, estoy pensando ahora, porque viendo que no funcionó, o sea, con el diario del lunes, digamos, no lo haría porque dándome cuenta que no es interesante o que no suma mucho, que busquen los datos que yo les pido y solamente los presenten sin una pregunta, me parece que ahí pierde el sentido. (Caterina)*
- *Por lo pronto, tendría que revisar cuáles van a ser los objetos o elementos del modelo, o sea, si voy a volver a usar a una persona que represente a la Tierra o no. Evaluar bien... después re pensaría si hay algo de dónde se ubican los chicos que yo puedo modificar, o sea, no tengo la respuesta clara, pero creo que hay algo de eso que tengo que cambiar porque es donde estuvo el problema. Y después pienso, que tendría que haber algo de anticipación por parte de los chicos, de cómo debería ser el modelo que tal vez podría ayudar a que ellos ya vayan construyendo una posible idea y que después busquemos una manera de traducirlo en el modelo, sin que sea buscar la respuesta en un modelo que ya de por sí es difícil. (Rocío)*

#### ➤ **Metacognición Social:**

Identificamos algunas expresiones a las que consideramos indicios de metacognición social ya que las docentes no reflexionan sobre su propia cognición, sino sobre la de otras personas. En los casos que consignamos podemos identificar que atribuyen ciertas estrategias cognitivas a sus estudiantes partir de inferir sus pensamientos. (Por ejemplo, cuando se refieren a sus “imágenes mentales”). Y esa atribución les hace plantearse nuevos modos de enseñar en próximas instancias.

- *Entonces, por ejemplo, uno de los chicos me acuerdo que trajo el ejemplo de que, para nosotros, la escuela tenía varios pisos, entonces decía que para nosotros el piso de abajo era la planta baja y el piso de arriba era el segundo piso, pero que, si vos subías la escalera, el piso de abajo era el primer piso, y que el piso de arriba era el tercer piso. Entonces que nosotros que estábamos en el primer piso pasábamos a estar abajo y que, si vos estabas en la planta baja, nosotros en el primer piso estábamos arriba. Ese fue un ejemplo que pensó, con otro compañero, que era una forma de mostrar que era relativo, según quién lo está mirando, según desde dónde es arriba y dónde es abajo, pensó que el arriba y el abajo era relativo a desde lo que él estaba mirando. Porque si vos estás en planta baja, primer piso es arriba tuyo. Si estás en el segundo piso, primer piso es abajo tuyo. (Anabella)*
- *Y ahí salió, o sea, estuvo re bueno. Por eso digo que la mantendría esa actividad, porque las persona que dibujaban acá, con la cabeza arriba, ponían en la flechita el arriba era para allá y las que dibujaban cabeza abajo, ponían que el arriba era para allá. Y eso era muy interesante porque algunos que habían dibujado la personita cabeza abajo, igual le había puesto que la flechita era el*

*arriba para allá y otros le decían, pero no, el arriba siempre es en la cabeza. Como que la referencia era el arriba siempre es mi cabeza, entonces si la personita tiene la cabeza para allá, su arriba tiene que ser para allá. Fue muy interesante y me habla de que, para esos pibes, todo lo que esté de la cabeza para arriba es mi arriba. Y lo que está de los pies para abajo, es mi abajo. (Anabella)*

- *Entonces la persona que estaba haciendo de Tierra capaz veía el círculo, pero los chicos de allá ya veían una mitad. No acompañaban el movimiento de la Tierra, entonces algún que otro alumno como que había dado un salto de imaginárselo en su cabeza de otra manera, más allá de lo que estaba pasando ahí y traía algunas deducciones. (Rocío)*

## **CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Para organizar la discusión de los resultados y las conclusiones vamos a referirnos a cada uno de los objetivos que nos propusimos en nuestro trabajo de investigación.

### **5.1. OBJETIVO 1**

- ❖ Reconocer y caracterizar los contenidos y enfoques relativos a la construcción de la reflexión sobre la práctica en los documentos curriculares de formación profesional de docentes de nivel primario de los Institutos Superiores de Formación Docente con los que trabajamos.

Durante la primera parte de nuestra investigación identificamos y caracterizamos cómo aparecen los contenidos y enfoques sobre la reflexión en y sobre la práctica en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de los Institutos de Formación Docente de CABA (AA. VV, 2009).

Como hemos consignado en la Sección 2.1, el Diseño Curricular vigente del Profesorado de Educación Primaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, está estructurado en tres campos fundamentales: Formación General, Formación Específica y Formación en las Prácticas Docentes. Cada uno de estos campos tiene como objetivo proporcionar a las y los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollarse como docentes competentes y reflexivos en el ámbito de la educación primaria.

El Campo de la Formación General tiene como propósito brindar un marco conceptual que permita al estudiantado analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas. Esta formación integral abarca disciplinas como filosofía, historia, pedagogía, política educativa, tecnología y psicología educacional, proporcionando un enfoque multidisciplinario que fomenta la comprensión profunda de los contextos históricos, políticos, sociales y culturales que afectan los procesos educativos.

Por su parte, el Campo de la Formación Específica busca proporcionar a las y los futuros docentes los conocimientos y habilidades necesarios para la enseñanza en el nivel primario. A través de unidades curriculares y asignaturas específicas, las y los estudiantes exploran

teorías, metodologías y procedimientos relacionados con la enseñanza. Este campo integra el aprendizaje de las teorías disciplinarias con la práctica docente, promoviendo un enfoque sistemático y reflexivo en el proceso de enseñar.

El Campo de la Formación en las Prácticas Docentes se centra en garantizar que los futuros docentes adquieran las capacidades esenciales para el desempeño en diferentes áreas y ciclos de la educación primaria. A través de instancias específicas diseñadas para la inmersión en contextos reales, las y los estudiantes adquieren instrumentos y habilidades prácticas.

Tal como lo prescribe el Diseño Curricular, la reflexión sobre la práctica docente ocupa un lugar central en la formación de educadores. Se busca potenciar la capacidad de las y los futuros docentes para analizar, cuestionar y mejorar su desempeño pedagógico.

Esta perspectiva se pone en evidencia en el CFPD, donde se promueve la articulación de los marcos teóricos del CFG y del CFE para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes. No se trata simplemente de intercambiar opiniones sobre la práctica, sino de enriquecer la reflexión mediante teorías pedagógicas y enfoques disciplinares. Se abordan problemas prácticos y se propicia la comprensión de las implicaciones éticas de las prácticas escolares. En este contexto, se proporcionan herramientas y estrategias que permiten a las y los futuros docentes examinar situaciones de enseñanza, evaluar sus decisiones y considerar el impacto de su labor en el aprendizaje del estudiantado de nivel primario.

Dentro del CFPD, se destacan las Prácticas de enseñanza y la Residencia Pedagógica. Las Prácticas de enseñanza permiten al futuro profesorado ejercer tareas docentes en el aula bajo supervisión, lo que facilita su transición hacia contextos reales de enseñanza. Por otro lado, la Residencia Pedagógica representa un período de profundización y consolidación de la formación, en el cual las y los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo, asumiendo gradualmente la responsabilidad total de la tarea docente. Para ello, cuentan con el acompañamiento y asesoramiento de las y los profesores de práctica, docentes de las escuelas y profesores a cargo de los Talleres de Diseño de Proyectos, que se enfocan en brindar oportunidades para que las y los estudiantes participen en la elaboración de propuestas para la enseñanza en áreas específicas, como las Ciencias Naturales. Se facilita la aplicación de enfoques disciplinares y didácticos,

promoviendo la reflexión sobre el proceso de planificación y su importancia como propuesta secuenciada y organizada.

En estos espacios se busca que las y los estudiantes reflexionen desde una perspectiva metacognitiva sobre el diseño de sus propuestas de enseñanza. Se centran en dispositivos como las planificaciones de clase y unidades didácticas, y se fomenta el análisis de las experiencias en el aula y la recuperación de los conocimientos adquiridos durante la formación específica.

Durante la residencia, la reflexión se convierte en una herramienta para analizar, discutir y mejorar estas propuestas. Los talleres no solo se centran en la opinión superficial, sino que buscan que las y los futuros docentes reflexionen desde una perspectiva metacognitiva. Este enfoque implica recuperar y analizar experiencias previas, considerar conocimientos disciplinares y didácticos adquiridos, y explorar la especificidad de la enseñanza en cada ciclo escolar.

El DC propone la promoción de la reflexión sobre la práctica en los Talleres de Residencia. En los Talleres de Diseño de Proyectos se sugiere que las y los futuros profesores reflexionen acerca del proceso de diseño de las secuencias didácticas implementadas, sin referencias explícitas a reflexiones sobre su puesta en práctica. Sin embargo, puede interpretarse que se habilita su promoción mediante las propuestas de interacción entre docentes y estudiantes de los talleres que dan lugar al análisis compartido.

La reflexión sobre la práctica se convierte así en un vínculo fundamental entre estos dos espacios. Durante la residencia, las y los futuros docentes pueden llevar a cabo una reflexión constante sobre sus decisiones, enfoques y estrategias de enseñanza en el contexto real del aula. Al mismo tiempo, en los Talleres de Diseño, las y los estudiantes pueden profundizar en esta reflexión a través de la conceptualización y planificación de nuevas propuestas de enseñanza.

De este modo, la articulación entre los Talleres de Residencia y los Talleres de Diseño enriquece la formación docente. La residencia proporciona la oportunidad de aplicar y



reflexionar sobre las estrategias de enseñanza en contextos reales, mientras que los TDP fomentan la reflexión sobre el diseño de nuevas propuestas.

En resumen, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires expresa la intención de formar docentes competentes y reflexivos a través de un enfoque integrado que abarca la formación general, la formación específica y la formación en las prácticas docentes. Los Talleres de Residencia y los Talleres de Diseño de Proyectos de Enseñanza son ejemplos de cómo se fomenta la reflexión y la aplicación práctica de conocimientos en la formación de futuros docentes.

Si bien estos espacios de reflexión están prescriptos en el Diseño Curricular para la formación del profesorado, las maneras, enfoques y estilos de trabajo mediante los cuales se implementan pueden variar en función de las decisiones institucionales y de la formación del plantel docente en dichas prácticas reflexivas.

En este sentido, Ramón Ramos (2013) plantea que, si bien la reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica se propone en los programas de formación docente en muchos países, no siempre están dadas las condiciones y establecidos los procedimientos para que tal reflexión produzca conocimiento.

## 5.2. OBJETIVO 2

- ❖ Identificar, describir y analizar las concepciones de las y los docentes en actividad y en formación, de los institutos de nivel terciario con los que trabajamos, acerca de las variables que conforman el conocimiento profesional del profesorado, y del papel que le otorgan a la construcción de la reflexión sobre sus prácticas como insumo para la regulación y transformación de sus acciones pedagógicas en el aula.

En relación con este objetivo, planteamos y desarrollamos instancias de indagación destinadas a estudiantes del Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales del Profesorado de Educación Primaria de dos Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, y a docentes noveles que egresaron de dichas instituciones.

A continuación, organizaremos la discusión de los resultados y las conclusiones en función de los tres marcos teóricos que orientaron nuestra investigación y las relaciones identificadas entre ellos.

Para cada marco teórico nos referiremos a cada una de las etapas de nuestro trabajo: la Etapa 1 correspondiente a la investigación llevada a cabo con estudiantes del Profesorado de Educación Primaria y la Etapa 2, correspondiente a la investigación desarrollada con docentes noveles.

## 5.2.1. LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LAS PRÁCTICAS

### 5.2.1.1. ETAPA 1

Tal como se consigna en el Capítulo 3, Sección 3.5, decidimos utilizar dos escalas distintas para analizar las respuestas de los participantes: la escala de Larrivee (2008) y la de Moon (2007).

Un aspecto a destacar del análisis de las respuestas al cuestionario de indagación propuesto al futuro profesorado es la existencia de expresiones de diferente categoría en un mismo estudiante; tanto de carácter técnico-práctico, como de carácter más profundo y significativo, por lo que sus reflexiones se ubican en distintos niveles. Tal como sostiene Larrivee, las y los docentes no recorren los niveles de reflexión pasando sucesivamente de uno a otro de mayor profundidad, sino que pueden transitar distintos niveles al mismo tiempo.

En cuanto a la profundidad de las reflexiones, el análisis mostró una mayoría de expresiones correspondientes a los niveles bajos de ambas escalas, ya que se trató de relatos descriptivos con poca reflexión, más bien superficiales. La coincidencia entre ambas categorizaciones se pone en evidencia en la Sección 4.1.1.C en la cual se presentan algunas expresiones clasificadas con ambas escalas a la vez.

Sin embargo, para ambas clasificaciones identificamos algunas reflexiones que consideramos de mayor profundidad.

En relación con la escala de Larrivee, hubo una gran variedad de respuestas categorizadas en el nivel de *Reflexión Pedagógica*, en particular en relación con la implementación de la secuencia didáctica y también en cuanto a las fortalezas y debilidades percibidas por las y los futuros docentes. Si bien es esperable y deseable encontrar este tipo de expresiones en estudiantes que se hallan en las últimas etapas de su formación inicial, nos parece importante destacar la existencia de reflexiones que dan cuenta de la diversidad de conocimientos pedagógicos y didácticos que poseen.

En cuanto al nivel más profundo, la *Reflexión Crítica*, categoría para la cual la autorreflexión es crucial, identificamos expresiones en las cuales las y los futuros docentes reflexionan acerca de las consecuencias de sus acciones en las y los estudiantes de nivel primario.

El análisis realizado a partir de la categorización de Moon muestra resultados similares: la mayoría de las respuestas se ubican en los primeros niveles, en los que las ideas tienen a vincularse por la secuencia del relato, más que por su significado. No obstante, también identificamos expresiones más profundas vinculadas con el propio desempeño en las que se percibe cierta autocrítica y autocuestionamiento, que categorizamos en los niveles *Escritura Reflexiva 1* y *Escritura Reflexiva 2*.

Estos resultados concuerdan con lo que plantean diversos autores como Hatton y Smith (1995); Larrivee (2008); Chacón Corzo y Chacón Contreras, (2008); Lamas y Vargas (2016) y Nocetti (2015), quienes sostienen que las y los estudiantes y docentes noveles tienden a realizar una reflexión más bien descriptiva a diferencia del profesorado con más experticia que puede avanzar hacia niveles más profundos de reflexión.

Consideramos que el haber identificado en las y los estudiantes de profesorado expresiones vinculadas con todos los niveles de reflexión, incluso los más profundos, puede vincularse con la propuesta de revisión presentada; un instrumento orientado no solo a que analicen la secuencia didáctica diseñada, sino que los invita también a revisar su propia práctica, con preguntas específicamente pensadas para ello.

En este sentido, Imbernón (2020) afirma que es necesario promover en el profesorado la vinculación con sus prácticas en un contexto determinado, mientras que Perrenoud (2004) plantea que el análisis de la práctica ayuda al futuro docente a identificar sus sentimientos y conectarlos con circunstancias precisas.

Por otra parte, en relación con las instancias de reflexión durante la formación inicial, hay consenso en muchas investigaciones acerca de la importancia de contar con docentes tutores que acompañen y sostengan el proceso de reflexión (Larrivee, 2008; Perrenoud, 2004; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Nocetti, 2015), entre otros.

### 5.2.1.2. ETAPA 2

Tal como se consigna en el Capítulo 3, Sección 3.5, decidimos utilizar dos escalas distintas para analizar las respuestas de los participantes: la escala de Larrivee (2008) y la de Moon (2007).

Al igual que con las respuestas de las y los estudiantes de profesorado, un aspecto a destacar es la existencia de expresiones con diferentes características en una misma docente, que se corresponden con reflexiones de distinto nivel de profundidad, lo que coincide con lo propuesto por Larrivee al sostener que los docentes no avanzan en forma sucesiva hacia niveles más profundos, sino que pueden transitarlos al mismo tiempo.

Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido con el cuestionario realizado en la Etapa 1, en el análisis de las entrevistas a las docentes noveles encontramos escasas respuestas asociadas con los niveles más bajos de ambas escalas. Por el contrario, identificamos en mayor medida expresiones asociadas con niveles mayores de reflexión.

En las categorías correspondientes a los niveles más profundos de ambas escalas hay mucha coincidencia en tanto se trata de reflexiones de índole metacognitiva, que además de reflejar los procesos cognitivos de las docentes en relación con su desempeño profesional, dan cuenta de sus posturas políticas, vinculadas con cuestiones democráticas y éticas como la atención a los estudiantes más vulnerables, y la diversidad de trayectorias escolares con las que se encuentran, poniendo en evidencia la importancia que adjudican a cuestiones relativas a la equidad y la justicia social tanto dentro como fuera del aula. La sincronía entre ambas categorizaciones se pone en evidencia en la Sección 4.2.1.1.C en la cual se presentan algunas expresiones clasificadas con ambas escalas a la vez.

En relación con el análisis de las respuestas con la escala de Larrivee se destacan las vinculadas con las categorías de *Reflexión Pedagógica* y *Reflexión Crítica*.

En las respuestas asignadas a la categoría *Reflexión Pedagógica* hay referencias a temáticas muy diversas: la importancia de tener en cuenta las ideas previas del estudiantado, el planteo de problemas genuinos; la atención a contenidos de la naturaleza de las ciencias, la planificación de secuencias de enseñanza y la diversidad de recursos y actividades que se

ponen en juego en el aula en función de la diversidad de formas de aprendizaje de las y los estudiantes.

En las respuestas que asociamos con la categoría *Reflexión Crítica* hay menciones que consideramos muy interesantes, referidas a temas más profundos que dan cuenta del compromiso de las docentes noveles con su tarea, como la atención a la diversidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes, el lugar que para ellas ocupan las infancias y la importancia de la defensa de sus derechos. Se identifican otras expresiones que dan cuenta del rol central que asignan a la escuela pública en relación con la democratización del conocimiento y la igualdad de oportunidades.

En relación con la categorización de Moon en el Nivel 3, la *Escritura Reflexiva 1*, identificamos una variedad de expresiones que dan cuenta de procesos reflexivos, con autocrítica sobre el propio desempeño. En las preguntas vinculadas con sus fortalezas y debilidades hay comentarios que dan cuenta de autorreflexión y autoconocimiento sobre sus aprendizajes en estos años de experiencia docente profesional.

En cuanto al nivel más profundo, el de *Escritura Reflexiva 2*, abundan las expresiones metacognitivas con relación a diversas cuestiones: sobre su desempeño, sus aprendizajes y también sobre su propia biografía escolar. Se identifica que existe autoconocimiento en términos, por ejemplo, de reconocerse autoexigentes y autocríticas. En esta categoría ubicamos todas aquellas expresiones que dan cuenta de una postura política en relación con el rol de la educación y también acerca de cuestiones de índole más personal vinculadas con el lugar que sienten que ocupan a nivel institucional.

Una cuestión a destacar es que las reflexiones más profundas se identificaron en las respuestas vinculadas a la indagación sobre las instancias seleccionadas por las docentes como “no exitosas”. Hay comentarios respecto de ciertos momentos de las clases en los que las entrevistadas plantean haber detectado la dispersión o desgano del alumnado, o no haber sabido cómo proceder haciendo referencias explícitas a sus sensaciones de frustración, desesperación, disconformidad, confusión, fracaso e incomodidad.

En este sentido, autores como Schön (1992), Perrenoud (2004) y Nocetti de la Barra (2016) mencionan como desencadenantes de la reflexión cuestiones tales como la sensación

de sorpresa, inquietud, frustración, conflicto, apatía, indisciplina o agitación de la clase, y fracaso de la actividad, entre otros. Nocetti (2015) afirma que la causa de reflexión, tanto en las y los futuros docentes como en los profesionales en ejercicio, es el reconocimiento del fracaso de lo planificado y la falta de aprendizaje por parte de sus estudiantes. Y plantea que el componente emocional es esencial para desencadenar el desequilibrio que provoca la reflexión docente. Según la autora, “a mayor respuesta emocional, mayor probabilidad que se produzca desequilibrio”.

En esta misma línea, Korthagen (2010) sostiene que la reflexión sobre la práctica “fuerza a las personas a traspasar los límites de su zona de bienestar, con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo”, y plantea que es preciso profundizar en las razones del comportamiento, haciéndolas conscientes.

En relación con estas cuestiones, algunas docentes manifestaron estar “dándose cuenta” o “estar pensando” en el momento de responder la entrevista, acerca de algunas cuestiones como las causas del “fracaso” o “poco éxito” de las actividades. Consideramos que estas reflexiones ocurridas *in situ* dan cuenta de lo que numerosos autores y autoras sostienen acerca de la importancia de contar con el sostén y monitoreo de tutores que acompañen al profesorado y colaboren en la promoción de sus procesos reflexivos (Larrivee, 2008; Altet, 2005; Perrenoud, 2004; Castellanos Galindo y Yaya Escobar, 2013; Nocetti, 2015; Nocetti de la Barra y Medina Moya, 2018).

Por su parte, Domingo Roget y Gómez Serés (2014) plantean que la reflexión requiere analizar la propia experiencia con las evidencias recogidas y luego valorarlas a partir del contraste con referentes pertinentes, como material bibliográfico especializado o la experiencia de otras personas. Es necesario distanciarse de la acción y verla en perspectiva de modo que el análisis de las propias ideas y acciones sean aportes para el aprendizaje. Coincide Perrenoud (2004) al afirmar que la reflexión es más provechosa si se nutre de los saberes aportados por otras personas.

## **5.2.2. EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO**

### **5.2.2.1. ETAPA 1**

Tal como mencionamos previamente, decidimos incluir el análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido en nuestro trabajo, dado que la reflexión sobre la práctica es esencial en la articulación de todos sus componentes (Park y Oliver, 2008).

El análisis de las respuestas nos permitió identificar todos los componentes del CDC, aunque con distinta frecuencia de aparición. La mayoría de las expresiones se correspondieron con las categorías *Conocimiento de las estrategias de instrucción* y *Conocimiento de la comprensión de los estudiantes*. En menor medida encontramos respuestas vinculadas con el conocimiento del currículo, de la evaluación y de las orientaciones para la enseñanza de las ciencias.

Consideramos que la preponderancia de unos componentes sobre otras en las respuestas puede deberse al tipo de preguntas incluidas en el cuestionario, orientadas fundamentalmente a relevar las ideas y consideraciones de las y los estudiantes sobre la puesta en acción de la propuesta didáctica.

En relación con el componente *Eficacia del Profesor*, pudimos asociar una gran variedad de expresiones, en su mayoría vinculadas con las formas en que las y los futuros docentes evalúan su propio accionar en relación con el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias de instrucción puestas en juego en el aula. En esta categoría se identifican expresiones que dan cuenta de un componente emocional.

Consideramos que estos resultados reafirman los obtenidos en relación con los niveles de reflexión identificados y ponen de manifiesto el vínculo entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y la reflexión sobre la práctica propuesto por autores como Shulman (2005) y Park y Oliver (2008).

### **5.2.2.2. ETAPA 2**

Tal como se detalló en la Capítulo 3. Sección 3.5 correspondiente al Procedimiento del presente trabajo, la entrevista contó con preguntas de diversa índole, orientadas a obtener



información acerca del conocimiento profesional con el que cuentan las docentes noveles, lo que se verifica en las respuestas, ya que identificamos expresiones de todos los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido, algunos en mayor proporción que otros.

Los relatos sobre las situaciones concretas del aula se sustentan en marcos teóricos pertinentes que dan cuenta de conocimientos pedagógicos, didácticos y epistemológicos. Las docentes demuestran tener conocimientos sobre el aprendizaje de sus estudiantes y la evaluación de sus trayectorias escolares, a la vez que un conocimiento a nivel institucional, con menciones acerca de temas más transversales como el rol de la educación pública en términos de asegurar y promover la igualdad de oportunidades.

Al igual que con la Etapa 1, consideramos que estos resultados reafirman los obtenidos en relación con los niveles de reflexión identificados y ponen en evidencia el vínculo entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y la reflexión sobre la práctica propuesto por Shulman (2005) y otros autores como Park y Oliver (2008) que en su modelo plantean que los profesores integran los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido mediante la reflexión dentro y fuera del aula, para lograr una enseñanza eficaz.

En relación con la *Eficacia docente*, componente que se pone de manifiesto en las respuestas vinculadas tanto con las preguntas acerca de las clases “exitosas” como con las “no exitosas”, hay muchas expresiones en relación con su desempeño en el aula y también a nivel más personal. Las docentes noveles entrevistadas se reconocen eficaces en reflexionar sobre su práctica, al revisar sus conocimientos sobre el tema a enseñar o sus intervenciones durante las clases; en relación con las propuestas pensadas para fomentar ciertas capacidades de sus estudiantes o en graduar la complejidad de las actividades que les presentan. Se sienten eficaces en los vínculos que han logrado establecer a nivel institucional con estudiantes, padres, colegas y directivos. Mencionan sentirse valoradas, reconocidas, capaces de convocar a sus pares, proponer acciones conjuntas y lograr consensos en la escuela. En muchas de estas expresiones puede reconocerse un fuerte componente emocional, también asociado a las expresiones acerca de sus fortalezas y debilidades o sobre las expectativas en relación con su futuro desarrollo profesional.

Consideramos que estos resultados se vinculan con lo que afirman Park y Oliver sobre la eficacia: se vincula con lo afectivo, con las percepciones que las y los docentes tienen acerca de sus capacidades y aptitudes para implementar nuevas estrategias de enseñanza en función de cumplir con los objetivos propuestos. Según estos autores, las personas emprenden las acciones para las cuales se sienten capacitadas y evitan aquellas en las que dudan que su desempeño sea exitoso. Así, una mayor eficacia docente estimula a las y los docentes a poner en práctica nuevas estrategias de enseñanza, a la vez que un mayor éxito en el aula, fomenta su eficacia.

### **5.2.3. LA METACOGNICIÓN**

#### **5.2.3.1. ETAPA 1**

En relación con este marco teórico, en el análisis de los resultados al cuestionario propuesto al futuro profesorado identificamos expresiones que se corresponden tanto con el conocimiento como con la regulación metacognitiva. La mayoría de las respuestas asociadas con estas dimensiones se identificaron en las preguntas sobre sus fortalezas y debilidades, pero también identificamos expresiones de índole metacognitiva en otras respuestas.

Una cuestión importante a tener en cuenta para el análisis es que, tal como sostienen Saldaña y Aguilera (2003), a la hora de evaluar la metacognición existen ciertas limitaciones, vinculadas a la verbalización de los procesos por parte de los sujetos.

En este sentido, en las respuestas hemos identificado expresiones en las cuales la reflexión vinculada al propio pensamiento es explícita, como, por ejemplo, cuando mencionan que aprendieron algo en particular (conocimiento declarativo). En muchos otros casos, es difícil caracterizar el propio pensamiento porque las y los estudiantes de profesorado no lo hacen explícito, por lo cual, en esas instancias hemos inferido que tales expresiones se sustentan en reflexiones metacognitivas no verbalizables.

Algunas de las respuestas analizadas fueron asignadas a la categoría de metacognición social. Nos interesa destacar que, si bien la metacognición social se plantea para un grupo de personas interactuando en forma colaborativa, decidimos incluir en esta categoría algunas expresiones en las cuales las y los futuros docentes dan cuenta de los procesos cognitivos de sus estudiantes de nivel primario.

Por otra parte, en el análisis de las respuestas al cuestionario propuesto a las y los estudiantes de profesorado, encontramos mucha concordancia entre los resultados sobre los niveles de reflexión y los vinculados con las dimensiones metacognitivas, lo cual, si bien es esperable ya que en los niveles más profundos de las escalas de reflexión utilizadas hay referencias explícitas a los procesos metacognitivos, consideramos importante que pueda identificarse esa consistencia en nuestro análisis.

### 5.2.3.2. ETAPA 2

En las entrevistas identificamos respuestas metacognitivas muy interesantes correspondientes a las dimensiones de Conocimiento metacognitivo y la Regulación metacognitiva. En muchas de ellas las docentes mencionan explícitamente que “se dieron cuenta”, aprendieron o tomaron conciencia de algo. Verbalizan sus procesos metacognitivos sobre sus fortalezas y sus debilidades; acerca del recorrido realizado y de lo que aún les falta lograr en términos de su desarrollo profesional. Dan cuenta de sus conocimientos de tipo declarativo y también de tipo procedimental ya que manifiestan ser conscientes, por ejemplo, de las estrategias didácticas con las que saben que cuentan y también acerca del modo en que las ponen en práctica.

Hacen referencia a su biografía escolar, a sus experiencias como estudiantes, a su “manera de ser docentes”. Reconocen sus sensaciones de frustración e incomodidad y las estrategias que utilizan para revertirlas. Manifiestan percibir el rol que ocupan a nivel institucional. Se reconocen autoexigentes y autocríticas, flexibles y peleadoras, capaces de construir lazos, pensar con otros y otras, trabajar en equipo, ser referentes. Identifican el miedo a equivocarse, la falta de creatividad, la necesidad de organización y son capaces de cuestionar sus propias decisiones.

Por otro lado, la idea de metacognición está generalmente asociada a “pensar sobre el propio pensamiento”, es decir a nivel individual y no son tan frecuentes las expresiones que dan cuenta de cómo piensan otros sujetos. En la categoría denominada metacognición social se analizan las situaciones de interacción social, en las que se llevan a cabo actividades metacognitivas en grupo (Pérez y González Galli, 2021).

En relación con esta categoría, identificamos en las entrevistas algunas expresiones en las cuales las docentes noveles dan cuenta del conocimiento de los procesos cognitivos de sus alumnos. Estos casos nos parecen ejemplos de procesos metacognitivos muy interesantes: la reflexión de las docentes acerca de cómo piensan sus estudiantes, por lo que decidimos adjudicar a estas expresiones la categoría de metacognición social.

Al igual que lo ocurrido en la Etapa 1, en las respuestas de las docentes noveles identificamos mucha concordancia entre los resultados sobre los niveles de reflexión y los

vinculados con las dimensiones metacognitivas. Si bien es esperable debido a que en los niveles más profundos de reflexión hay referencias explícitas a cuestiones de índole metacognitiva, nos parece importante que se ponga de manifiesto tal consistencia a partir del análisis realizado.

Tal como fue planteado en el marco teórico de nuestro trabajo, la relación existente entre reflexión y metacognición ha sido establecida por numerosos investigadores como Larrivee, 2008; Korthagen, 2010; Eraut, 2000; Bellomo, 2018; Anijovich y Cappelletti, 2018, entre otros. Asimismo, muchos autores y autoras coinciden en afirmar la importancia de promover actividades metacognitivas en la formación de formadores (Fourés, 2011; Perrenoud, 2004; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Nocetti, 2015; Nocetti de la Barra, 2016; Nocetti et al, 2020).

### **5.3. OBJETIVO 3:**

- ❖ Generar e implementar una propuesta formativa fundamentada didácticamente, destinada a proporcionar herramientas para la construcción de la reflexión crítica en y sobre las prácticas en los Institutos Superiores de Formación Docente con los que trabajamos.

#### **5.3.1. ETAPA 1**

Tal como hemos mencionado, el cuestionario brindó al futuro profesorado la oportunidad de analizar situaciones concretas del aula, revisar los contenidos, considerar sus intervenciones, tener en cuenta el aprendizaje de sus alumnos de nivel primario, y pensar en nuevas formas de implementación de las secuencias didácticas para futuras instancias de enseñanza. También les permitió reflexionar acerca de sus fortalezas y debilidades, tanto a nivel personal como en relación con la tarea docente.

Consideramos que es un instrumento de indagación posible de utilizar durante la formación inicial del profesorado, dado que la elaboración de las respuestas por escrito requiere disponer de un determinado tiempo que es compatible con el espacio y las demandas de la Residencia. En este sentido, Nocetti et al. (2020) afirman que la escritura es la estrategia más utilizada para estimular la práctica reflexiva en el profesorado.

Por otro lado, consideramos que solicitar las respuestas en forma escrita tiene un valor agregado: escribir un texto implica para quien redacta, organizar las ideas y seleccionar las mejores expresiones para representarlas y argumentarlas. Tal como sostiene Sanmartí (2007), el proceso de escritura requiere clarificar y estructurar las ideas, pero fundamentalmente implica interiorizarlas.

En relación con la pertinencia del instrumento de indagación utilizado, nos interesa destacar que la identificación de expresiones que dan cuenta de niveles profundos de reflexión con las dos escalas utilizadas, teniendo en cuenta que este tipo de reflexiones no suelen ser frecuentes en los docentes en formación, refuerza, a nuestro criterio, el valor de proponer este tipo de instancias de reflexión.

En función de los resultados obtenidos con nuestra investigación, consideramos que la metodología utilizada es pertinente y útil para promover y caracterizar la reflexión en y sobre la práctica en la formación inicial del profesorado, particularmente en las instancias destinadas a los Talleres de Diseño de Proyectos durante la Residencia Docente, etapa en que las y los estudiantes están abocados al diseño de propuestas didácticas sobre temas específicos y pueden revisar reflexivamente los resultados de su implementación con alumnos reales, en un ciclo y grado determinados del nivel primario, contando con el acompañamiento y sostén de las y los profesores a cargo de los talleres.

Teniendo en cuenta los marcos teóricos que sustentan nuestro trabajo consideramos que sería interesante incluir en el instrumento de indagación algunas modificaciones que permitan obtener información acerca de los componentes del conocimiento profesional de profesorado y del conocimiento didáctico del contenido que han tenido menor representación en las respuestas de las y los futuros docentes.

Asimismo, dada la importancia de la metacognición en el aprendizaje y en la reflexión sobre la propia práctica, consideramos pertinente incluir otras preguntas orientadas a la promoción de procesos metacognitivos en las y los futuros docentes. Según Korthagen (2010), es necesario que el profesorado desarrolle la conciencia acerca de sus sentimientos y necesidades y también los de sus alumnos para ser más receptivos a los aspectos importantes de las situaciones educativas.

### **5.3.2. ETAPA 2**

Como se mencionó previamente, en esta etapa de la investigación con docentes noveles decidimos utilizar una entrevista personalizada ya que su formato nos permitía indagar con mayor profundidad las cualidades y particularidades de sus prácticas.

El instrumento diseñado contó con una serie de preguntas, a partir de las cuales se realizaron otras para aclarar y ampliar el significado de las respuestas.

El análisis compartido del relato de una clase “exitosa” y una “no exitosa” permitió revisar las características y el desarrollo de dichas clases, los aciertos y dificultades, sus consecuencias en términos del aprendizaje, tanto de las y los alumnos de nivel primario como de las propias entrevistadas, y también ahondar sobre cuestiones más generales inherentes

al accionar docente. Tal como plantea Marcelo (1991) los procesos reflexivos pueden verse facilitados por instancias de autoanálisis de “estimulación del recuerdo” como las entrevistas.

Al mismo tiempo, Nocetti (2015) afirma que una de las condiciones que favorece el cambio de la práctica docente es la disposición positiva hacia la reflexión; lo cual consideramos se puso de manifiesto en las entrevistas.

En función de los resultados obtenidos a partir del análisis con los marcos teóricos involucrados en nuestro trabajo consideramos que el instrumento de indagación aportó información muy interesante sobre los procesos cognitivos y metacognitivos de las entrevistadas, y permitió identificar reflexiones profundas.

En relación con los profesores noveles, Domingo Roget (2019) plantea que el inicio en la profesión es uno de los momentos más desafiantes de la vida de un docente, en el que identifica la enorme distancia existente entre el contexto de su formación inicial y el mundo real; es cuando comienza a experimentar el conflicto cognitivo al enfrentar los conocimientos teóricos aprendidos con la realidad de la práctica cotidiana. Según Valliant (2020) la etapa de inserción profesional es crucial en términos de las prácticas educativas, ya que las y los docentes tienden a reproducir las prácticas y estrategias puestas en acción durante los primeros años de experiencia en las aulas. Para Perrenoud (2004) es necesario formar a los principiantes para que sean capaces de reflexionar sobre sus propósitos y sobre el resultado de sus acciones.

En este sentido, Domingo Roget (2021) plantea que, si bien la actuación brinda rutinas y hábitos, para que la experiencia se transforme en conocimiento es necesaria la reflexión sistemática sobre la propia práctica.

Por todo lo expuesto consideramos que la entrevista es una herramienta útil y pertinente para promover la reflexión sobre la práctica en la formación continua, que puede ser utilizada tanto con docentes noveles como con profesores que cuenten con más años de experiencia y desarrollo profesional.



#### 5.4. CONCLUSIONES GENERALES

A modo de síntesis, en función del análisis de los resultados presentados para cada uno de los objetivos y los marcos teóricos involucrados en nuestro trabajo consideramos pertinente destacar algunas cuestiones:

- ❖ La recurrencia a tres marcos teóricos, distintos, pero profundamente vinculados entre sí, permitió realizar un análisis con mayor profundidad que, consideramos, sustenta los resultados obtenidos.

- ❖ Las reflexiones de las y los estudiantes de profesorado fueron en su mayoría reflexiones de tipo descriptiva o superficial, correspondientes a los primeros niveles de las escalas utilizadas. Estos resultados concuerdan con lo planteado por numerosas investigaciones: tanto las y los docentes en formación como las y los noveles tienden a realizar mayoritariamente una reflexión de tipo técnica o descriptiva, a diferencia de las y los expertos que suelen llevar el análisis de su propia práctica hacia niveles más profundos de reflexión (Hatton y Smith, 1995; Larrivee, 2008; Chacón Corzo y Chacón Contreras, 2008; Lamas y Vargas, 2016; Nocetti, 2015). Sin embargo, en nuestra investigación identificamos diversas respuestas que dan cuenta de reflexiones de mayor profundidad, con algunas expresiones caracterizadas incluso, en los niveles más altos.

En relación con las docentes noveles, hubo escasas respuestas de bajo nivel, con una gran variedad de expresiones asociadas con niveles de reflexión más profundos. Consideramos que la consistencia en la profundidad de las reflexiones identificadas mediante dos escalas basadas en distintos criterios de progresión, da mayor sustento a nuestros resultados.

- ❖ La identificación de todos los componentes del conocimiento didáctico del contenido en el futuro profesorado y en las docentes noveles reafirman los resultados obtenidos con los niveles de reflexión, dando cuenta del vínculo entre el CDC y la reflexión sobre la práctica establecida por numerosas investigaciones (Shulman, 2005; Marcelo, 1991; Park y Oliver, 2008).

- ❖ Las dimensiones metacognitivas identificadas en ambas etapas de la investigación son consistentes con los niveles de reflexión caracterizados, poniendo en evidencia el vínculo entre reflexión sobre la práctica y metacognición planteado por diversos autores y autoras

(Larrivee, 2008; Korthagen, 2010; Eraut, 2000; Bellomo, 2018; Anijovich y Cappelletti, 2018 entre otros).

- ❖ Los resultados obtenidos ponen en evidencia la importancia de proponer instancias de reflexión desde la formación inicial (Schön, 1992, 1998; Davini, 1995, 2015; Altet, 2005; Moon, 2007; Perrenoud, 2001, 2004; Edelstein, 2015; Nocetti, 2015). Nocetti de la Barra y Medina Moya, (2018) sostienen que, si los futuros profesores no atraviesan instancias reflexivas en su formación, tienden a revisar en forma superficial sus acciones y a desarrollar un trabajo con carácter más bien técnico. Larrivee (2008) por su parte, afirma que los futuros docentes y los noveles, e incluso los más expertos “parecen incapaces” de reflexionar pedagógica y críticamente para mejorar su práctica, si no cuentan con una orientación adecuada.
- ❖ Los resultados obtenidos dan cuenta de la importancia de contar con tutores/as en el monitoreo y acompañamiento a las y los docentes noveles y en formación, para promover el desarrollo de habilidades reflexivas (Larrivee, 2008; Perrenoud, 2004; Guerra Zamora, 2009; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Nocetti, 2015; Nocetti de la Barra, 2016; Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2023). En este sentido, Vezub y Alliaud (2012) mencionan que los primeros desempeños tienen un potencial formativo muy importante, por lo que afirman que es necesario generar dispositivos que acompañen a los y las docentes noveles en su inserción laboral.

## **CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES**

### **En relación con la Formación inicial del Profesorado:**

La Residencia es un espacio valioso del Campo de las Prácticas en el que las y los futuros profesores se encuentran ante una de las primeras experiencias como docentes en contextos reales. Es una excelente oportunidad para proponer instancias de análisis de su propia práctica, orientada a promover procesos reflexivos que puedan ser capitalizados para su futuro desarrollo profesional.

En este sentido consideramos que sería interesante poder sostener este tipo de propuestas durante todas las instancias de práctica, proponiendo instrumentos de indagación específicos como encuestas, cuestionarios o entrevistas acotadas, cuyo diseño pueda compartirse entre colegas de distintos espacios habilitando el análisis conjunto para coordinar criterios y acciones a seguir.

A la vez, aprovechar la instancia de la residencia en que las y los estudiantes suelen trabajar en parejas pedagógicas, lo que favorece la observación de las situaciones de enseñanza desarrolladas en las clases, para convertir el análisis compartido en insumos para los propios procesos cognitivos y metacognitivos de los futuros docentes.

### **En relación el profesorado novel:**

Teniendo en cuenta la importancia que tienen los primeros desempeños en la consolidación del “saber hacer docente”, consideramos importante promover en las instituciones educativas instancias de revisión de las propias prácticas, contando con el acompañamiento y sostén de tutores que orienten los procesos de reflexión.

En las entrevistas hubo menciones explícitas por parte de las docentes noveles sobre ciertos inconvenientes asociados a las características de la inserción profesional, en particular en la Ciudad de Buenos Aires, que implica realizar suplencias de corta duración, pasar de un nivel y grado a otro y recorrer distintas áreas de conocimiento con la consiguiente diversidad de contenidos que esto implica. Esta compleja situación, muy frecuente en los primeros años de desempeño profesional, hace difícil encontrar espacios para la reflexión sobre la práctica; instancia mediada por la entrevista personalizada que fue

muy valorada por las docentes noveles, dado que les brindó un momento para detenerse a pensar y poder revisar y analizar diversas cuestiones de su desempeño. En este sentido, numerosos autores y autoras sostienen que, para promover aprendizajes es necesario que no se trate de una experiencia aislada, sino de una verdadera práctica reflexiva.

Por todo lo expuesto consideramos pertinente contar con este tipo de instancias para promover la reflexión en y sobre la práctica dentro de las instituciones educativas, incluyendo propuestas orientadas a promover procesos metacognitivos, y a revisar el conocimiento didáctico del profesorado, de modo de constituirse en un aporte a la construcción del saber docente tanto inicial como continuo.

## **CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA**

AA.VV. (2009). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Curricula y Enseñanza. <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>

Acevedo-Díaz, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1): 3-16.

Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coord.). Fondo de Cultura Económica. México.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R.; Cappelletti G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. En Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 28: 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Anijovich, R.; Cappelletti, G. (2019). Documentos narrativos y práctica reflexiva en la formación de profesores. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28: 37-58. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1619>

Aranda Vega, E. M. (2018). Construcción del conocimiento a través de la práctica reflexiva. La experiencia de los estudiantes en el Máster de Formación del Profesorado. *Prácticum y Prácticas Profesionales* [Blog]. En: <https://gidpip.hypotheses.org/501>

Arias Regalía, D. (2020). *"La enseñanza de las ciencias de la Tierra: perspectivas y aportes para la formación docente"*. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. [http://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis\\_n6825\\_AriasRegalia](http://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis_n6825_AriasRegalia)

Astolfi, J. P. (1994) El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias* 12 (2): 206-216.

Atkins, S.; Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 19: 1188-1192.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*. (Tesis doctoral) Université McGill, Montreal, Canadá. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w0892g316>

Bellomo, A. (2018). *Abordaje teórico de la metacognición*. Universidad de San Andrés. Argentina. En:

<https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/16653/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu%20Bellomo,%20Ana.pdf>

Ben-David, A.; Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18): 3161-3193.

Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 16: 113-124.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2):1-39

Brubacher, J. W.; Case, C. W.; Reagan, T. G. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona: Gedi. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2).

Calderheard, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1): 43-51.

Campanario, J. 2000. El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18 (3): 369-380.

Castellanos, H. C.; Lozano, L. (2019). *Análisis comparativo entre una estrategia de metacognición individual y una estrategia de metacognición social sobre el logro de aprendizaje en el "diseño de ambientes virtuales de aprendizaje"*. Tesis de Maestría en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. DC. En: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10717>

Castellanos Galindo, S. H.; Yaya Escobar, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41: 2-18. En: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es).

Chacón Corzo, M; Chacón Contreras, A. (2006). Los diarios de práctica: una estrategia de reflexión. *Acción Pedagógica*, 15: 120-127.

Chacón Corzo, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *EDUCERE. Investigación arbitrada*. 41: 277 – 287.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- Colmenares E., A. M.; Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27): 96-114.
- Cornejo, J.; Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* R. Fuentealba (Ed.). Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez. Santiago.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domingo Roget, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo*. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de Cataluña. Departamento de Ciencias de la Educación. En: <http://hdl.handle.net/10803/9346>
- Domingo Roget, A. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía* (28): 15-35. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- Domingo Roget, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*. Universidad del Norte. 34: 1-21. En: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo Roget, A.; Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dorigon, T. C.; Romanowski, J. P. (2012). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista intersaberes*, 3 (5): 8–22. En: <https://doi.org/10.22169/revint.v3i5.123>.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del IICE, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 13 (17):3-22-. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina. URI: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Capítulo 2. Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1, (1): 1-11.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: ¿What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1 (1): 3-14.
- Efklides, A. (2009). The new look in metacognition: from individual to social, from cognitive to affective. En C. Larson (Ed.). *Metaconition: New reaserch developments*. New

York, EE. UU: Nova Science Publishers.

Elliot, J., (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 113-136.

Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A.; Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20 (3): 477-488.

Fernández, N.; Pujalte, A. (2019). Manual de elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Ushuaia: Universidad Nacional de Tierra del Fuego*.

Flavell, J. H. (1979). Metacognición y seguimiento cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. *Psicólogo estadounidense*, 34 (10): 906-911.  
En: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fourés, C. I., (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, 14: 150-159.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028010>.

Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.

Galagovsky, L; Adúriz Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las ciencias*, 19 (2): 231-242.

García, A.; Delgado, A.; Águila, J.; Leone, N., Freyre, S. (2022). Las representaciones en la reflexión de la práctica de las estudiantes del profesorado de educación inicial en el IES N°7. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3 (1): 38-58.

Gil, R. L. (2018). La metacognición y la autorregulación, dinamizadores estratégicos de la formación docente. En: *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. 1-641. CLACSO.  
<http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k1g.11>

Gómez Nocetti, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Rev. Pensamiento Educativo*, 43: 271-283

González Calvo, G; Barba, J.; Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3): 147-170.



- González Galli, L. (2010). Qué ciencia enseñar. En Meinardi, E. *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir S. (1990). Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35 (2): 243-260. En: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Hatton, N.; Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1): 33-49. En: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. México: UDG Virtual. En: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2020). Formación continua y desarrollo profesional docente. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. <https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrolloprofesional-docente-en-el-contexto-de-nuevas-normalidades>
- Jay, J. K.; Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18 (1): 73-85.
- Kemmis, L. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Killion, J.; Todnem, G. (1991) "A process for personal theory building". *Educational Leadership*, 48 (6): 14-16.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2): 83-101. ISSN: 0213-8646. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>

Lamas, P.; Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14 (2): 57-78. En: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5680>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9 (3): 341-360. DOI: 10.1080/14623940802207451

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Leguizamón, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1): 35-54.

Linares, R.; Izquierdo Aymerich, M. (2006). El rescate de la princesa encerrada en lo más alto de la torre. Un episodio para aprender sobre analogías, símiles y metáforas. *El hombre y la máquina*, 27: 24-37.

Magnusson, S.; Krajcik, J.; Borko, H. (1999). Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In J. L. Gess-Newsome, N (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. United States of America: Kluwer Academic Publishers.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Cide.

Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41 (3): 3-11.

Martínez, A. (2004). Enseñanza reflexiva en el aula de lenguas extranjeras. *Revista didáctica (Lengua y literatura)*, 16: 127-144.

Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., Laudadio, M. J. (2023). Modelo para la práctica reflexiva en la formación docente en Ciencias Naturales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40: 161-178. DOI: 10.7203/DCES.44.25405

Meinardi, E. (2007). Reflexiones sobre la formación inicial de los profesores de Biología. *Revista Educación en Biología*, 10 (2): 48-54.

Meinardi, E. (2010). ¿Cómo enseñar? En Meinardi, E. *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Meinardi, E. (2018). Proyecto UBACyT: Procesos de reflexión crítica en la construcción del conocimiento profesional del profesorado de ciencias naturales en Institutos de Formación Docente y en la Universidad de Buenos Aires. CeFIEC. FCEN. UBA. <http://cefiec.fcen.uba.ar/cms/index.php/investigacion/proyectos-de-investigacion-ubacyt-acreditados>

Mellado Jiménez, V; Bermejo García, M. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23: 121-136.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Quarterly*, 48: 185-198.

Molina, P. (2008). Capítulo 1: Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En: *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* J. Cornejo y R. Fuentealba Eds. Santiago de Chile: UCSH.

Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (4): 191-200. En: Doi:10.1017/S1460396907006188.

Nocetti, A. (2015). *Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Prácticas Pedagógicas y Profesional en una universidad de la región del Bío Bío, Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Nocetti de la Barra, A. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile. *Educadi*, 1 (1): 41-54. DOI: 10.7770/EDUCADI-V1N1-ART995.

Nocetti de la Barra, A.; Medina Moya, J.L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Espacios*, 39 (15): 1-12.

Nocetti de la Barra, A.; Medina Moya, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43 (1): 152-170. En: <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

Nocetti, A. V.; Sáez, F. M.; Contreras, G. A.; Soto, C. G.; Espinoza, C. C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Espacios*, 41 (26): 118-131.

Ospina, D. (2016). *El diario como estrategia didáctica*. Aprende en Línea. Universidad de Antioquia. Colombia. En: [https://recursos.iafcj.org/historia/EL%20DIARIO%20COMO%20ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20\(5\).pdf](https://recursos.iafcj.org/historia/EL%20DIARIO%20COMO%20ESTRATEGIA%20DIDACTICA%20(5).pdf)

Pájaro Manjarrés, M. (2020). La práctica pedagógica metacognitiva como categoría emergente en un mundo permeado por la complejidad. *Panorama*, 14 (26). En:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343963784008>.  
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1484>.

DOI:

Panadero, E.; Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20: 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>

Park, S.; Oliver, J. (2008) Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Rev. Sci. Educ.* 38: 261-284. En: <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>

Pérez, G. (2023). Metacognición social en las clases de biología. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, 30: 14385. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14385. Disponible em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/>

Pérez, G.; González Galli, L. (2020) Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25 (1): 384-404. [DOI:10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p384](https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p384)

Pérez, G.; González Galli, L. (2021). La metacognición social en la enseñanza de la biología. In *Memorias de las Jornadas Nacionales y Congreso Internacional en Enseñanza de la Biología*, 3. N° extraordinario: 147-149. En: <http://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/479>

Pérez, M. (2010). La evaluación de la actividad reflexiva a partir del portafolio del estudiante. *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia*, 6 (1): 1-12. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625978>

Pérgola, M. y Pérez, G. (2023). La reflexión en la práctica docente en la enseñanza de Ciencias Naturales en primaria. Un estudio desde la Didáctica de las Ciencias Naturales. *Revista de Educación en Biología*, 26 (2): 6-23.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3: 503-523.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41 (4): 219-225.

Pintrich, P., Wolters, C.; Baxter, G. (2000). Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. En G. Schraw, & J. Impara (Eds.). *Issues in the Measurement of Metacognition*.

Nebraska, E.U. Buross Institute of Mental Measurements.

Plaza, M. V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Buenos Aires. Argentina.

Posada, J. (2000). El estudio didáctico de las ideas previas. En Perales Palacios, J. y Cañal de León, P. *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Alcoy: Marfil.

Pozo Municio, J. I.; Postigo Angón, Y.; Gómez Crespo, M. A. (1995). Aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas de ciencias. *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, 5: 16-26.

Ramón Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 11: 27-32. En: <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456/1886>

Sáez Bondía, M. J.; Cortés García, A. L. (2019). ¿Cómo evaluar la reflexión sobre la práctica docente? Un ejemplo en la formación inicial del profesorado de Biología y Geología. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 37: 127-146. DOI: 10.7203/DCES.37.1479.

Saldaña, D.; Aguilera, A. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemática actuales. *Estudios de Psicología*, 24 (2): 189-204.

Salinas, A.; Chandía, E.; Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43 (1): 289-309.

Sanmartí, N. (2000). Capítulo 10. El diseño de unidades didácticas. En Perales Palacios, F.; Cañal de León, P. *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.

Sanmartí, N. (2002). Cap. 2. ¿Cuál es la naturaleza de las ciencias? En: *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En: Fernández, P. (Coord). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC

Sanmartí, N.; Márquez Bargalló, C. (2012). Enseñar a plantear preguntas investigables. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 70: 27-36.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Madrid/Barcelona: MEC/Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1987). Saber y docencia: Fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*. 57 (1): 1-23. En: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

Shulman, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*, Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83: 163-195.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2): 1-30.

Silva Peña, I; Valenzuela, J.; Santibáñez, M. (2008). Capítulo 2. Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. En *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* J. Cornejo y R. Fuentealba Editores. Santiago de Chile: UCSH.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Current Issues in Education*, 9: 7-19. En: <https://www.muse.jhu.edu/article/592217>.

Tardif, M.; Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, 48 (168): 388-411.

Tirados, R. M.; Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* 43 (6): 1-14. En: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>

Vaillant, D. (2020). Formación continua de docentes. En *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines, *Educação e Pesquisa*, 45: 1-20.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3): 205-228. En: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17397?show=full>

Vezub, L.; Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Uruguay: Ministerio de cultura y deporte.

Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing*, 34 (1): 27-34.

Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (Coords.). *Buenas prácticas en el prácticum*. Poio (Pontevedra): Imprenta universitaria.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 44-29. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18007>

Zeichner, K.; Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. Desarrollo profesional del docente. *Política, investigación y práctica*, 506-532.

## ANEXOS

### ETAPA 1 – CUESTIONARIO

#### ❖ REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

- TABLA CON DATOS ENS Nº1
- TABLA CON DATOS ENS Nº 2

#### ❖ CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

- TABLA CON DATOS ENS Nº1
- TABLA CON DATOS ENS Nº 2

#### ❖ METACOGNICIÓN

- TABLA CON DATOS ENS Nº1
- TABLA CON DATOS ENS Nº 2

### ETAPA 2 - ENTREVISTA

#### ❖ REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

- ENTREVISTA 1.
- ENTREVISTA 2.
- ENTREVISTA 3.
- ENTREVISTA 4.

#### ❖ CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

- ENTREVISTA 1.
- ENTREVISTA 2.
- ENTREVISTA 3.
- ENTREVISTA 4.

#### ❖ METACOGNICIÓN

- ENTREVISTA 1.
- ENTREVISTA 2.
- ENTREVISTA 3.
- ENTREVISTA 4.



# ETAPA 1

**REFLEXIÓN. ENS Nº 1**

Pregunta Alumno/a	1 Aspectos destacables/ positivos de la secuencia	2 Aspectos negativos de la secuencia	3 Aspectos a modificar de la secuencia  8. Otras ideas	4 Sensaciones en relación con el contenido	6 Potencialidades/ Fortalezas	7 Debilidades
<b>Clara</b>	Uso de situaciones problemáticas para indagar las ideas previas de los estudiantes. Partir de algo conocido por ellos. Relacionar imágenes con texto y titular de noticia (diferentes formatos de información).	<i>Faltó identificar la relación entre dos temas. El uso de diversos recursos complejizó la dinámica de la clase con muchos papeles sobre la mesa.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>	<i>Agregaría más clases y una actividad de aplicación.</i> <b>(MED) (LRS)</b>  <i>Tengo que anticipar las ideas previas y mis intervenciones ante su persistencia.</i> <b>(MER1) (LRP)</b> <b>Otras ideas:</b> Ayuda mucho anticipar las posibles intervenciones.	<i>No me interesaba el tema, luego descubrí su potencial para 1º ciclo. Me costó encontrar material y preparar textos adecuados a la edad.</i> <b>(MEDR)</b>	Cuestiones vinculadas a técnicas de estudio. Retroalimentación para fomentar metacognición.	<i>Tengo que presentar información más atractiva. Tengo que profundizar mis conocimientos.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>  <i>Tengo que mejorar mis intervenciones.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b>
<b>Geraldine</b>	<i>Muy diferente de otras secuencias en que el tema se presenta “de entrada”. Aquí el hilo conductor de las actividades se evidencia cuando se le</i>	<i>Hubiera estado bien ver videos, para poder observar “directamente” lo que se planteaba en los casos elegidos. Agregar otros ejemplos para diversificar el tema.</i>	<i>Habría agregado adaptaciones alimenticias.</i> <b>(MED) (LRS)</b>  <b>Otras ideas:</b> Es necesario estudiar, asesorarse y plantear un itinerario que presente un	No sabía del tema. Tuve que aprender, leí, busqué información, miré videos.	Tengo capacidad de escucha de los chicos.  <i>Aprendí que los tiempos importantes son los tiempos de los chicos y no en cumplir la</i>	<i>Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor</i>

<p><b>Geraldine</b></p>	<p><i>pone nombre a lo visto. (LRP)</i>  <i>Lo planificado fue útil porque me dio un itinerario claro y concreto por donde gestionar el tema.</i>  <b>(MED) (LRP)</b></p>	<p><b>(LRS)</b></p>	<p><i>verdadero desafío para docentes y alumnos.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p>		<p><i>planificación sí o sí.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>respuesta para esa opinión.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p>
<p><b>Anabella</b></p>	<p><i>La secuencia fue muy coherente en cuanto al hilo conductor. Los alumnos pudieron entender la lógica y hacer hipótesis. Es un trabajo de ida y vuelta constante entre los conceptos a enseñar reflejados en la vida cotidiana, en los seres vivos estudiados y en los textos informativos.</i>  <b>(MEDR) (LRP)</b></p> <p>Todas las clases comenzaban con una situación de la vida cotidiana y luego evolucionaban a</p>	<p>La actividad del agua y el cuerpo humano: no quedó claro qué pasaba cuando el porcentaje variaba. Cuando vimos los seres vivos que habitan en lugares secos habría sido interesante ver el porcentaje de agua que tienen porque surgía en la clase que necesitaban menos agua que nosotros para vivir allí (y en realidad es que sus características les permiten mantenerla y que no se disipe).</p>	<p><i>Faltó incorporar actividades que requieren un trabajo más activo y no solo análisis de casos. Por ej. Usar más imágenes o aprovechar las plantas que hay en la escuela para pensar cuáles podrían sobrevivir en lugares con mucha humedad o muy secos.</i>  <b>(LRS)</b></p> <p><b>Otras ideas:</b> Tuve que reestructurar mis ideas previas sobre evolución. Es importante pensar en situaciones cotidianas donde se ponen de manifiesto los conceptos que querés enseñar para</p>	<p><i>En el Diseño Curricular, todos los contenidos de las ciencias naturales están entrelazados en una gran red conceptual y hay que hacer un recorte. Me costó mucho entender el recorte a enseñar. Sentí que se quedaba chico y en realidad para ellos fue un mundo completo, con el que podríamos haber seguido.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p> <p>Además, tuve la necesidad de leer mucho material científico y secuencias</p>	<p><i>Mi fortaleza potencial (hasta ahora es más una traba), es no quedarme conforme con las soluciones que voy encontrando y estar permeable a las modificaciones que van surgiendo por necesidad del grupo.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p> <p><i>Soy muy inquieta y me muevo por todos lados, cambio el tono de voz al hablar, miro a los alumnos a la cara y eso genera una escucha atenta.</i></p>	<p>Lo más importante: tengo que esperar la respuesta a una pregunta. Poder quedarme en silencio y dar lugar a que surjan los pensamientos para explicarle a un par sus dudas. Y poder ir ayudándolos a lograr esa autonomía.  <b>(LRP)</b></p> <p><i>Poder generar actividades niveladas para aquellos alumnos que no están en las mismas condiciones que otros y no</i></p>

<p><b>Anabella</b></p>	<p>situaciones más distantes.</p>		<p><i>poderlos dar como casos y que los analicen. Creo que el mayor reto es pensar cómo lo haría sin una asesora, pero fue muy interesante el trabajo que nos propusiste. Como futuras docentes nos debemos el lugar a la investigación, creación y divulgación de material didáctico de calidad para favorecer nuestro trabajo Si nos aceptamos en esa práctica vamos a poder dedicarnos a pensar actividades diferenciadas, prácticas lúdicas, propuestas para mejorar el material que otros producen, en función de nuestro grupo de alumnos).</i> <b>(MER2) (LRP)</b></p>	<p>para ver cómo se propone la progresión.</p>	<p><i>Mi necesidad de pasarla bien en las clases y la búsqueda constante por tratar que eso suceda es una fortaleza un poco egoísta, pero creo que es buena.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p><i>dejarlos “afuera” de mis clases.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p> <p><i>Tengo que eliminar la idea de que en todas las clases tiene que haber movimiento. Debo valorar los espacios de calma y silencio donde también pueden estar sucediendo aprendizajes intensos.</i> <b>(MER2) (LRP)</b></p>
<p><b>Ivana</b></p>	<p>Las distintas situaciones problemáticas. De la vida cotidiana que generan empatía en</p>	<p><i>Debido a la dificultad en lectoescritura de algunos, quedaron algo inconclusas para ellos las actividades</i></p>	<p><i>Tuve que modificar los tiempos destinados a algunas clases y agregar actividades porque el grupo resolvía las</i></p>	<p>El tema me resultó poco atractivo ya que algunas conclusiones no parecían ser un desafío para el grupo.</p>	<p><i>Pongo límites claros, pero siempre desde el amor. Pude establecer un vínculo de confianza y</i></p>	<p><i>Tengo que dejar de pretender la perfección. Por ejemplo, en relación a saber qué decir y</i></p>

<p><b>Ivana</b></p>	<p>los alumnos y permiten capitalizar interés y curiosidad. Los nuevos modos de conocer que ofrecimos a los chicos.</p>	<p><i>de síntesis. Los menos participativos necesitaron un nivel de ayuda que me hizo dudar de su comprensión en algunas actividades.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>consignas en menos tiempo del que habíamos planificado. (LRS)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b> <i>Durante mi práctica pude ver situaciones de destrato a los alumnos dentro del aula. Me parece fundamental no perder la capacidad de escuchar a los chicos y darles entidad a situaciones que puedan molestarlos o incomodarlos. Es importantísimo que puedan encontrar en nosotros un referente, un punto de confianza, un lugar de comodidad y contención.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>		<p><i>complicidad con los alumnos sin descuidar la asimetría de la relación alumno-docente. (LRP)</i></p> <p><i>Creo que un ambiente organizado genera serenidad en los alumnos, los estructura, los hace sentir más cómodos y los relaja. Durante mi práctica generar ese espacio fue mi guía y mi propósito más importante.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>cómo manejar todo tipo de situaciones para que no obstaculicen el aprendizaje.</i> <b>(MER2)</b></p> <p><i>Durante esta práctica me di cuenta que muchas veces es necesario poner un freno en lo planificado para poder hacerlos conscientes de que hay algunas maneras de actuar y comportarse que no les permiten dar lo mejor de sí mismos, que hay maneras de tratarse como pares y desenvolverse en los distintos lugares que brinda la escuela.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>
---------------------	---	---	---	--	---	---

<p><b>Fiorella</b></p>	<p><i>Las situaciones problemáticas que fueron un incentivo para los alumnos. Todos estaban convencidos que lo que les contábamos era real y trataban de resolverlo de la mejor forma. (LRP)</i></p> <p>El trabajo y contacto con materiales. Poder rayarlos, tocarlos, doblarlos, tirarlos al suelo, hizo que participaran mucho.</p>	<p><i>Era difícil “cortar” el momento de exploración de los materiales, para que los chicos vuelvan a pensar qué estuvieron haciendo para poder sistematizarlo y hacer la puesta en común. Cambiaría el modo de presentarles los materiales. En vez de darlos todos juntos, ir dando de a uno para que prueben y registren. (MED) (LRP)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b> <i>me parece importantísimo repensar la práctica y autoevaluarse una cuando termina de dar las clases. A veces te sentís conforme con esa clase y otras te parece que algo no salió bien y te quedás con una sensación de</i></p>	<p><i>Debido a la ausencia de los alumnos, hubo que volver a realizar algunas experiencias para que todos puedan estar en contacto con los materiales; si no, quedaba todo en la oralidad y no podían ver realmente qué pasaba con los objetos que habíamos llevado. Hubo momentos en que llevó más tiempo de lo previsto. (LRS)</i></p> <p>En algunas actividades el registro se hizo grupalmente en el pizarrón. En la actividad de sistematización, los chicos debían corregir los errores de algunas oraciones en forma oral y como ingresaron niños nuevos se decidió hacer un repaso de todas las situaciones problemáticas y anotar</p>	<p>El contenido me pareció bastante simple. Decidimos qué propiedades queríamos enseñar de los materiales sólidos y líquidos e hicimos el recorte. En las clases, luego de cada situación problemática surgieron palabras nuevas como duro/ blando/frágil/flexible. Si la palabra no surgía ya que no se usan cotidianamente como rígido o resistente, la brindábamos nosotras. (MED)</p> <p>Notamos en los chicos que recurrían al afiche para nombrar las características del material o usaban “se puede rayar” “no se dobla” “tiene forma cuadrada” etc.</p>	<p>¡Qué pregunta difícil! Creo lo mejor es generar un vínculo con los chicos. Ellos confiaban en mí y yo en ellos. Una de mis características es ponerles humor a las clases, contarles las situaciones, leer un cuento siempre generando esa intriga, ese suspenso que hace que los chicos se interesen con lo que les estás contando o mostrando y quiera saber más. (MER1)</p>	<p><i>Tengo que repensar mi práctica en cómo abordar las clases teniendo tantos niveles en cuanto a la alfabetización. (MER1) (LRC)</i></p> <p>El hecho de planificar tres actividades por separado e ir “dividiéndome” en partes para que todos pudieran resolver, hizo que en algunos momentos me encuentre desbordada.</p> <p><i>Debería repensar esa clase y ver qué estrategias diferentes utilizar, cómo ayudar en mejorar la autonomía de cada uno de los chicos.</i></p>
------------------------	--	--	--	--	---	--

<p><b>Fiorella</b></p>		<p><i>disconformidad que es importante transformar. Tal vez no ese día, sino pensar cómo plantarse como docente la clase próxima para que algo de aquello cambie.</i>  <b>(MER1) (LRC)</b></p> <p><i>Pensar la docencia siempre como un trabajo en equipo, sentarse con un Otro a hablar de nuestro rol, de cómo ayudar a un niño, cómo armar un proyecto, cómo planificar algún contenido, hace que nuestra práctica y nuestra función esté en constante transformación.</i>  <b>(MER2) (LRC)</b></p>	<p>los términos nuevos aprendidos.</p>			<p><i>Tengo que eliminar esa desesperación de que todo termine en tiempo y forma.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p>
<p><b>Caterina</b></p>	<p><i>Creo que lo más importante fue</i></p>	<p><i>Cuando vimos los distintos tipos de</i></p>	<p>Principalmente, la cuestión de la</p>	<p><i>El contenido me pareció un desafío</i></p>	<p><i>Pienso que siempre intento ser</i></p>	<p><i>Tengo que trabajar en mi tolerancia</i></p>

<p><b>Caterina</b></p>	<p><i>intentar abordar el mismo tema desde muchos ángulos distintos: 1ro, observar imágenes y objetos, y clasificarlos según sus ideas previas, luego, comenzar a reformular y problematizar ciertas cosas. Pensar desde cómo es el proceso de fosilización, cuáles son los distintos tipos de fósiles, qué información se puede inferir a partir del hallazgo de un fósil, o cómo es posible que se construyan imágenes de cómo se veía la Tierra hace millones de años atrás, para ir repensando la idea misma de qué es un fósil y por qué su hallazgo es</i></p>	<p><i>fósiles, para luego repensar en la clasificación que ellos habían hecho en un inicio. Creo que el objetivo de esa clase no fue claro para los alumnos que, por lo general, se quedaron pensando en los “datos duros” (como el nombre con el que se conoce a un cierto tipo de fósil, o algunas palabras de vocabulario específico), más que atender a para qué les servía conocer distintos tipos de fósiles. La evaluación tampoco me convenció, ya que les resultó demasiado compleja a los alumnos y varios se sintieron frustrados por no poder</i></p>	<p>sistematización y el registro en la carpeta. Creo que esto era fundamental para tener de dónde apoyarse cuando no comprendían algo y también para poder identificar yo qué era lo que estaba costando. Además, en los intercambios surgieron dudas y debates en cuanto a los cambios que atravesó la Tierra a lo largo de su historia (por ejemplo, la teoría del meteorito que hizo que se extinguieran los dinosaurios, el movimiento de las placas tectónicas en relación al relieve y los cambios geológicos, así como también los cambios climáticos, o el tema de la evolución de las especies): todos temas que podían relacionarse con lo que estábamos</p>	<p><i>desde el principio, ya que conocía poco sobre el tema y fue necesario ponerme a estudiar bastante para poder armar la secuencia. Me resultaron difíciles algunos conceptos y esto me daba cierta inseguridad a la hora de transmitirlos a los alumnos. (MER1) (LRP)</i></p> <p><i>Creo que operaba fuertemente mi propia biografía escolar y una manera de aprender Ciencias Naturales a lo largo de mi escolaridad, de la que me costó mucho desprenderme. (MER2) (LRP)</i></p> <p><i>Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que</i></p>	<p><i>consciente del proceso de los chicos, me preocupó por que cada uno logre comprender y seguir los temas, buscando que sea también con entusiasmo, que el aprendizaje sea motivador y placentero, y creo que una de las claves para esto es el vínculo que se genera con los alumnos, que en este caso fue muy bueno. (MER2)</i></p> <p><i>Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que</i></p>	<p><i>hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores. A la vez, me resulta imprescindible trabajar con otros pensar las prácticas y dialogar con colegas para enfrentar la tarea y asumir el rol docente. Me cuesta encontrar un equilibrio entre lo que yo haría y lo que hacen o harían otros. (MER1) (LRP)</i></p> <p><i>Por otro lado, no perder de vista que las planificaciones pueden (y deben)</i></p>
------------------------	--	---	--	---	---	--



<p><b>Caterina</b></p>	<p><i>importante para la ciencia. Al menos para este grupo de alumnos, creo que fue una forma novedosa de abordar el estudio de las Ciencias Naturales, donde las respuestas no son obvias ni son cerradas.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b></p>	<p><i>contestar algunas preguntas, a pesar de que habíamos visto y repasado todo en clase. (LRP)</i></p> <p>De todas formas, hubo una instancia de revisión y autocorrección después de la evaluación, pero considero que aun así hubo varios puntos inconclusos que hubiera sido necesario volver a conversar para ver qué fue lo que no se entendió. Al preguntar sobre lo que habían aprendido y si les había resultado difícil, todos contestaron que sí les había costado comprender el tema, pero pocos podían identificar el por qué.</p>	<p>viendo, pero que no apuntaban al objetivo de nuestra secuencia y por ende quedaron “en suspenso”.</p>	<p><i>tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>	<p><i>los aprendizajes resulten realmente significativos para todos.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>	<p><i>cobrar sentido y resignificarse al ponerse en práctica en el aula, con cierto grupo y sus características, y que es necesario revisarlas constantemente para no perder el eje de lo que se quiere enseñar, pero a la vez no perder a los alumnos por el camino con tal de respetar ese eje. Es decir, en todo momento, buscar equilibrio y no perder de vista lo importante, que son los pibes.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>
------------------------	---	--	--	---	--	---

<p><b>Agustina</b></p>	<p>Las actividades propuestas para los alumnos a lo largo de la secuencia son formas de trabajar diferentes a las que están acostumbrados ellos, que los hacían analizar otras cosas y no solo lo que estaba explícito en los textos o imágenes. Por otro lado, el abordar los temas a partir de una situación problemática también resultó novedoso.</p>	<p><i>Quizás profundizar un poco más en los tipos de desarrollo embrionario, como ver más ejemplos de cada uno. También me parece que deberíamos haber comenzado la secuencia introduciendo el tema de otra forma, ya que los alumnos no habían visto nada de seres vivos en todo el año, por lo que estaban un poco perdidos.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p>Les resultó poco interesante el crecimiento y desarrollo de las plantas.</p> <p><i>Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en los animales, como por ejemplo la metamorfosis o en cada tipo de desarrollo para poder ampliar un poco más y ver más ejemplos de cada uno.</i> <b>(MED) (LRS)</b></p> <p>Por otro lado, algunas preguntas de la evaluación generaron muchas dudas en su interpretación, creo que deberíamos haberlas formulado diferente para evaluar realmente los aprendizajes de los alumnos y no su comprensión de las consignas, como ocurrió en algunos casos.</p>	<p>Desde un principio me pareció interesante y creía saber bastante, pero después a medida que fui leyendo y repasando sobre el tema me di cuenta de que había muchas cosas que tuve que volver a aprenderlas. Igualmente, en todo momento me interesaba saber más, sobre todo luego de cada clase, en las cuales los alumnos me hacían preguntas y yo no podía responderles, por lo que continué estudiando a lo largo de toda la secuencia.</p>	<p><i>Creo que un punto fuerte en mi quehacer docente es poder generar curiosidad e interés en los alumnos a partir de preguntas o repreguntando lo que ellos dicen, hacer que entre ellos debatan sobre un tema, y de esa forma que vayan construyendo los aprendizajes.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p> <p>Por otro lado, tengo en cuenta los aprendizajes de cada uno, como también puedo evaluar si cada uno está comprendiendo o no en el transcurso de la clase y tomar decisiones de cómo seguir en relación a eso.</p>	<p><i>Creo que tendría que revisar mi forma de poner límites, de organizar el grupo antes de empezar la clase, de pedir silencio, es decir, del manejo del grupo en general, que a veces dificulta el buen desarrollo de las clases.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>
------------------------	---	--	---	---	--	--

<p><b>Manuela</b></p>	<p>Todas las clases comenzaban con una situación problemática que hacía pensar a los chicos y era la que guiaba toda la clase. Creo que eso fue lo más interesante, nuestro aporte original. Estas captaron la atención de los alumnos y no sentían que lo que estaban haciendo era porque yo se los decía, sino porque querían encontrar una solución, una explicación, un fundamento para lo que yo les estaba planteando. Éstas le dieron un sentido a la secuencia</p>	<p>Una actividad en la que no me sentí cómoda fue en la que vimos que los materiales líquidos no tienen forma propia. Creo que la situación que planteamos era un poco difícil. A los alumnos les costó mucho despegarse de la misma para poder hacer generalizaciones.</p>	<p><i>Pensando en este grupo en particular, haría menos actividades grupales, ya que trabajaron mucho mejor cuando eran de forma individual.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p> <p>Haría los siguientes cambios: En la 1a clase, en la que tenían que guardar “imaginariamente” distintos objetos en cajones según un criterio, se los daría para puedan hacer la experiencia, Creo que se les haría más fácil al momento de clasificar. También les daría menos objetos, creo que si tuvieran menos objetos sobre la mesa se les haría más fácil clasificar y la actividad de escritura no sería tan larga y tediosa para ellos. En la 4ta clase, en la que</p>	<p>El contenido que nos tocó dar fue “Sólidos y líquidos”. Ya lo había escuchado muchas veces, pero nunca me había tocado darlo. Yo sabía diferenciar un material sólido de un líquido y sabía sus propiedades más comunes. Por ejemplo, sabía que un sólido no mojaba y tenía forma propia y un líquido al revés; pero nunca me había puesto a pensar e investigar en sus otras características. Sabía muchas de ellas por intuición, pero nunca las había puesto en palabras. Al principio me pasó que confundía dos propiedades: dureza y flexibilidad. Creía que algo era duro cuando no se podía doblar, tal</p>	<p><i>Intento ponerle mucho entusiasmo a la clase y hacerla lo más entretenida y divertida posible.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p> <p><i>También creo que soy paciente (quizás a veces demasiado) e intento estar siempre disponible para atender las múltiples situaciones que surgen en el grado.</i> <b>(MER1) (LRS)</b></p>	<p><i>Lo primero que tengo que mejorar es tener más confianza en mí misma. Creo que, si yo tuviera más confianza en mí misma, por ejemplo, no me costaría tanto poner límites.</i> <b>(MER1)</b></p>
-----------------------	--	---	---	---	--	--

<p><b>Manuela</b></p>			<p>veíamos que los materiales líquidos mojaban, habíamos planificado que los chicos probaran por grupos si ciertos materiales mojaban o no.</p> <p><i>Teniendo en cuenta el grupo, decidí pasar yo por los bancos con los materiales adentro de vasos de plástico y que ellos probaran. Quizás hubiera sido más interesante que lo hicieran por ellos mismos, pero tomé esta decisión y creo que fue la correcta.</i></p> <p><b>(MEDR) (LRP)</b></p> <p><i>En la evaluación hubiera puesto 5 o 6 ejemplos, no más. Cuando las corregí me di cuenta de que la mayoría unió los primeros de forma correcta y luego</i></p>	<p>como les pasa a muchos chicos.</p>		
-----------------------	--	--	--	---------------------------------------	--	--

			<i>comenzó a confundirse.</i> <b>(LRS)</b>			
<b>Lucía</b>	<i>Una vez que me “amigué” con el contenido y le empecé a encontrar sentido, pude conectarme mejor con la planificación y pensar en clases superadoras que despertaron más interés en los niños. Es por esto que considero que la última clase, la de cierre, fue la mejor; fue entretenida y se puso en juego todo lo trabajado y pensado grupalmente.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>	Al principio me costó bastante organizarme con la distribución de los materiales y los tiempos de clases para las hipótesis, experiencias y cierre. Pero eso fue mejorando y tomé algunos consejos de las docentes para optimizar el tiempo.	Yo considero que fue suficiente la secuencia. El Diseño Curricular, en Primer Ciclo no permite profundizar más el tema, más allá de que los niños puedan hacerlo.	<i>En un principio el contenido me desentusiamó bastante; pensaba que era muy poco significativo para los alumnos</i> <i>A la vez conllevaría un gran esfuerzo de mi parte por tener que cargar con los materiales todos los días.</i> <i>Al comenzar a planificar me costó bastante amigarme con las ideas que consideraba “obvias”, como también pensar en situaciones que problematicen y generen inquietud en los alumnos para acercarse al contenido planteado en el Diseño Curricular.</i> <i>Todo cambió cuando empecé a trabajar con</i>	<i>Creo que mi punto fuerte es el entusiasmo que le pongo a cada clase.</i> <b>(LRS)</b>  <i>Me gusta mucho actuar para que los alumnos se sientan atraídos por el contenido, tengan ganas de participar de su aprendizaje y aporten a la construcción colectiva del mismo.</i> <b>(MER1)</b>	<i>Creo que debo seguir aprendiendo a organizarme, tanto para planificar como para llevar a cabo los tiempos de las clases. De todos modos, sé que esto me lo aportará la experiencia.</i> <b>(LRS)</b>

Lucía				<p><i>los niños; cuando noté el interés que despertaba en ellos realizar las experiencias y pensar, poniendo en palabras sus hipótesis y conclusiones.</i></p> <p><b>(MER1)</b></p> <p><i>Me di cuenta a lo largo de la secuencia que podían ponerse en juego varios quehaceres de la ciencia escolar que eran sumamente importantes para la formación de los chicos; que era necesario atravesarlo para en un 2do ciclo poder profundizar el contenido de mezclas, ya teniendo un recorrido de experiencias y conocimientos.</i></p> <p><b>(MER1) (LRP)</b></p>		
Christian	Uno de los aspectos que más se destacan	<i>Creo que en la clase 6, la dinámica de la</i>	Cambiaría la situación problemática de la clase	<i>El contenido en un principio me pareció</i>	Creo que algunos de mis puntos fuertes en	<i>Creo que algo a modificar tiene que</i>

<p><b>Christian</b></p>	<p>en nuestra secuencia es la diversidad de objetos que permitieron que los niños exploren, ejerciten la observación y modos de clasificar</p>	<p><i>actividad no facilitaba la explicitación de la consigna ya que me costó volver sobre el objetivo de la clase.</i> <b>(LRS)</b></p> <p>Para mejorar esto se podría pensar en otra situación problemática donde sea más evidente las diferentes “formas” que adoptan los líquidos al ser trasvasados en diferentes envases o contenedores.</p>	<p>6, que sumado a que en la fotografía no es muy apreciable el tamaño del bidón hizo que, al abrir el intercambio, se fuera por otro lado desatendiendo el objetivo de esa clase que era que saber si los líquidos tenían forma.</p> <p><i>Me gustaría haber profundizado más la diferencia ente objeto y material que no quedó muy clara para la mayoría. Creo que al no ser un objetivo propuesto al comienzo de la planificación se dio poco trabajo en este.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p><i>accesible y cómodo. Sin embargo, al enfrentarnos a la planificación entendí que debía volver a estudiar sobre el tema. Así pude darme cuenta de las actividades y propuestas que debía plantear para llegar a los objetivos generales propuestos en el Diseño Curricular.</i> <b>(MEDR)</b></p>	<p>esta primera experiencia en primer grado fueron la paciencia, el poder habilitar las voces de muchos y poder transmitir que para aprender es difícil no equivocarse. Desde el punto de vista grupal, creo que pusimos el mayor esfuerzo en realizar las mejores clases que pudimos, también nos apoyamos y ayudamos en lograr que los demás lo puedan hacer. Este aporte creo que es tan importante como todos los demás ya que el trabajo colectivo, en mi opinión, genera nuevas y mejores propuestas que las que pueda hacer</p>	<p><i>ver con no anticipar la gran diversidad en niveles de alfabetización en el aula, también creo que en ciertos intercambios me costó encontrar las intervenciones necesarias para poder destrabar algunas situaciones.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p> <p>Como ejemplo puedo mencionar cuando uno de los niños, al intentar definir los materiales me dijo que era “las cosas con las que se hacen las cosas” y yo intenté llegar a una conclusión más cerrada mediante una suplantación de palabras. Algo que tal vez no estaba en ese momento al</p>
-------------------------	--	--	---	---	--	--

					cualquiera en solitario.	alcance del grupo. Creo que la experiencia previa con grados de mayor edad, me jugó en contra.
<b>Rocío</b>	Destaco que la planificación ofrece variedad de recursos para abordar el tema: videos, imágenes, textos y noticias. A su vez, considero que las preguntas orientadoras para los intercambios orales, al tenerlas explicitadas en la planificación, me resultaron muy útiles para mantener el eje durante los intercambios.	<i>Percibí cansancio en los alumnos, y en más de una clase dieron cuenta de ya “saber” el contenido. Igualmente, abordar estos contenidos sirvió para sistematizar y que los alumnos pudieran argumentar sobre los mismos, pero encontré que algunas clases resultaron “demasiado obvias” o poco interesantes. La clase que aborda los cambios conductuales en los animales, por ejemplo, resultó demasiado reiterativa, ya que los alumnos ya conocían que los animales</i>	Cambiaría la situación problemática por una más desafiante ya que la que planteamos no despertó preguntas en los alumnos. Pudieron resolver la situación en la primera parte de la clase, argumentando al respecto.	La idea básica y los alcances de contenido correspondientes al Diseño Curricular me resultaron demasiado generales Para estudiar el tema recurrí a manuales de primaria y secundaria, internet, que me orientaran respecto a “qué se suele enseñar” sobre el tema. La información de los manuales y las indicaciones de la docente del grado, me llevaron a concebir el tema desde un punto distinto al propuesto por el Taller de Diseño: el primer boceto de	<i>Me sentí cómoda durante los intercambios orales. El grupo de alumnos fue muy participativo, pero identifiqué al comienzo de la residencia dificultades para escucharse entre ellos, y en ocasiones a la docente. Creo que pude manejar bien este aspecto, encontrando estrategias para que los alumnos se escuchen en los intercambios y puestas en común. (LRP)</i>	<i>En las planificaciones de todas las áreas incluimos muchos momentos de trabajo grupal. Sobre la dinámica de trabajo en grupo considero que necesito encontrar estrategias o volver sobre las actividades planteadas para asegurar que todos los alumnos participen en estos trabajos, realizando aportes y no solo copiando o aceptando lo que dice el resto. Por momentos me costaba convocar a</i>



<p><b>Rocío</b></p>		<p><i>aprenden y modifican su conducta; la clase sirvió para sistematizar estos aprendizajes como cambios, para después incluirlo dentro del concepto de desarrollo, pero me resultó demasiado tiempo para trabajar esa idea.</i>  <b>(MEDR) (LRS)</b></p>		<p>macrosecuencia incluía aspectos que no se consideraban en la idea básica: dentro de lo que incluye el desarrollo de seres vivos, incluimos las partes de las plantas, modos de alimentación de animales, etc. Al avanzar con la macrosecuencia pudimos recortar el tema de otro modo y redactar un objetivo general que organizó las clases.</p>		<p><i>algunos alumnos que no estaban participando del trabajo; me acercaba a los distintos grupos intentando hacer preguntas que propiciaran que todos opinen, pero sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos.</i>  <b>(MER1) (LRS)</b></p> <p>Por otro lado, siento que voy ganando experiencia en cuanto al manejo de los tiempos de la clase pero que noté que en algunas clases aceleré algunos momentos (por ansiedad o preocupación por no llegar con el tiempo previsto) a</p>
---------------------	--	--	--	---	--	---

							los cuales podría haber dedicado más tiempo.
--	--	--	--	--	--	--	--

**PREGUNTA 5. Pensando concretamente en las situaciones de aula:**

- a. Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
- b. ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
- c. ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerarás que tendrías que haber actuado de otra forma?
- d. ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?
- e. Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
- f. ¿Cómo se podría explicar lo ocurrido?
- g. ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

Cada estudiante está individualizado con un número, que se mantiene para todas las preguntas.

Pregunta	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.f	5.g
Clara	Una situación daba sentido a todas las actividades. La información se presentó fragmentada y los alumnos tenían que explicitar el vínculo entre las distintas fuentes	<i>Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros. ¿cómo intervenir frente a la persistencia de las ideas previas?</i>	<i>Tendría que haber anticipado mis intervenciones frente a sus ideas previas. Había nombres difíciles, lo que complicó vincular nombres, imágenes y características.</i>	Pensé en modificar la consigna, pero ya habían escrito algunos nombres y pensé que sería más confuso. Fue difícil poner un número para imagen y texto y propuse unirlos.	<i>Fue compleja la comprensión de una consigna. Respondieron con animales fantásticos como dragones y sirenas. (MED)</i>	Dificultad de comprensión de grandes dimensiones temporales.	Intenté hacer preguntas a todos para que expresen sus ideas, pedí justificaciones a las acciones realizadas.

		<b>(MER1) (LRP)</b>	<b>(MER1) (LRP)</b>	<b>(LRS)</b>			
<b>Geraldine</b>	La importancia de plantear situaciones problemáticas que los convoquen.	Me costó plasmar estos contenidos en una planificación	Seguramente hubo intervenciones de los chicos que no supe registrar ni indagar más	<i>Me quedaba pensando cómo respondo, qué repregunto, cuál será la mejor intervención.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>	Sí coincide, seguí el hilo conductor de la planificación	Se pensó una dinámica en la cual los chicos interpelen sus propios saberes, se hagan preguntas, confronten con nuevas hipótesis y desafíen sus saberes previos.	Por las preguntas que hacían y por las intervenciones en general de los chicos.
<b>Anabella</b>	Que la consigna no era completamente clara	Que al relacionar características de ambiente seco con las características de los animales es complejo no usar palabras que hablen de su funcionalidad (como algo que surge para) y eso no es lo que quiero enseñar.  <i>Hubo veces en que llevó mucho tiempo revisar todo lo visto.</i> <b>(MED)</b>	<i>Hubo algo en mi forma de gestionar la clase que generó frases como: “ya me mareé”, “no entiendo”. Creo que la falta de tiempo y querer “dar la clase como estaba propuesta” me aceleró y quedó desprolijo. Cuando tengo poco tiempo, seleccionar qué partes de lo planificado tomar para profundizar en esa actividad y no querer hacer todo.</i> <b>(MER1)</b>	<i>Pensé que tenía que cambiar la forma de explicarlo, y me costaba reformularlo.</i> <b>(MED) (LRS)</b>	Sí porque pudieron poner en palabras y sistematizar todo el recorrido realizado hasta ese momento.	Demostró que durante las clases los conceptos fueron quedando claros y el recorrido existió y se identificó.	Cuando podían poner ejemplos o enriquecer los míos y también explicar las decisiones de sus compañeros.

<p><b>Ivana</b></p>	<p><i>La importancia de anticipar algunas respuestas de los chicos ante las diferentes consignas. Poder planificar las posibles intervenciones me dio cierta “espalda” para llevar adelante las clases, generando espacios de conocimiento precisos estructurados pero cómodos a la vez.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>El grupo se mostró muy exaltado ante el uso de diferentes objetos. Estaban contentos, deseosos de trabajar y participar.</p>	<p><i>Siento que los chicos más tímidos eran opacados por el afán de resaltar de los más verborágicos. Y muchas veces no pude “darles la voz” a los más callados.</i> <b>(LRC)</b></p>	<p><i>Intentaba calmar al grupo con consignas de trabajo, orales y escritas para que puedan ordenarse y con un clima de trabajo más sereno, poder darles lugar y escuchar a los más callados.</i> <b>(MEDR)</b></p> <p>Las consignas eran dadas y aclaradas ante de brindarles los objetos. Otra estrategia fue poner los objetos enfrente y tomarme el tiempo para que todos puedan pasar y experimentar, indagando las estrategias y resultados de cada alumno y “abriendo el juego” a los espectadores. <b>(LRS)</b></p>	<p>Lo que sucedió superó mis expectativas. Trabajar con situaciones y actores de la vida cotidiana ayudó a generar empatía con las propuestas de trabajo.</p>	<p><i>A veces una entra a un grupo y subestima las capacidades de cada uno por lo que puede observar del trabajo con la docente a cargo, pero con nuestro trabajo confirmé que el “problema” no son los chicos sino las situaciones que uno arma para acercarlos al conocimiento y de ahí en más construir juntos un nuevo aprendizaje</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>Al recordar y recuperar cada actividad podían dar cuenta de lo que habían aprendido. de uso diario. Pude notar que la mayoría de los estudiantes comprendía o seguían las explicaciones porque al comen (zar la clase podían relatar la situación y las conclusiones de la clase anterior. También en el recreo se acercaban a contarme cómo utilizaban las propiedades de los materiales aprendidas con ejemplos de su vida cotidiana cosas que habían descubierto con sus objetos</p>
<p><b>Fiorella</b></p>	<p>Me di cuenta que los chicos no estaban acostumbrados a</p>	<p><i>En cierto momento me incomodó tener que retomar todas</i></p>	<p><i>Animarme a que los chicos prueben, más que nada</i></p>	<p>Pensé que se iba a volcar, que no había llevado trapos para</p>	<p>Sí, los alumnos se apropiaron de los</p>	<p>Aprendieron a trabajar con distintos</p>	<p>A través del intercambio oral. Los chicos explicaban lo</p>

<p><b>Fiorella</b></p>	<p>trabajar con materiales, tocarlos, rayarlos, agruparlos, etc. Era tanta la motivación al trabajar con materiales que costó poner un corte a ese momento de exploración y experimentación. <b>(LRS)</b></p>	<p><i>las actividades y “perder tiempo” de otras clase y miedo de atrasarme Luego pensé que los chicos tienen que participar de todas las actividades que planteamos, no se pierde tiempo, se gana aprendizaje. Los chicos que ya habían estado podían explicarles a los compañeros qué habían hecho y por qué.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p> <p>Todas las clases recordábamos las propiedades de los materiales que habíamos aprendido. El afiche sirvió como recurso de búsqueda de información.</p>	<p><i>cuando había que trasvasar los líquidos, no me animé a que lo hicieran ellos. Lo hice yo y ellos miraban. (MED)</i></p>	<p>secar, que no le había avisado a la docente del curso que iba a trabajar con líquidos.</p>	<p>conceptos y los contenidos.</p>	<p>materiales, a participar de las propuestas como yo esperaba.</p>	<p>que íbamos haciendo, no con los términos exactos, pero sí con sus palabras.</p>
<p><b>Caterina</b></p>	<p>Me di cuenta hacia el final que había muy poco registro en las carpetas de lo que íbamos viendo, y</p>	<p><i>En varias ocasiones me dio la sensación de que habían comprendido algo de la manera que yo</i></p>	<p><i>Considero que tendría que haber estado más atenta a ciertos alumnos para poder</i></p>	<p><i>Creo que me di cuenta demasiado tarde, cuando vi los resultados de la evaluación. En la</i></p>	<p>En general, no. Porque creo que me esperaba que los conceptos básicos (como qué</p>	<p><i>El tema y la forma de abordarlo eran muy lejanos para los chicos, probablemente</i></p>	<p>Me era difícil notar esto porque, muchas cosas quedaron en el plano oral y grupal, y la mayoría podían dar</p>

<p><b>Caterina</b></p>	<p>creo que esto hubiera ayudado a ordenar la información un poco y llevar una sistematización que les sirviera para volver después cuando lo necesitaran (incluso para la evaluación). La mayor parte de lo que trabajamos en clase quedó en lo oral/grupal. <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>esperaba, porque podían explicarlo con sus palabras. En la evaluación, me encontré con que algunas cosas que yo había creído que habían quedado claras para todos, no era tan así y no supe darme cuenta a tiempo. Esto me provocó descontento porque vi que varios niños se sentían perdidos ante las preguntas y no aceptaban que yo los ayudara para orientarlos. Me quedé pensando en qué momentos debería haber identificado esas “fallas” en la comprensión de ciertos puntos que eran claves para este tema. <b>(MEDR) (LRP)</b></p>	<p>identificar cuando se estaban perdiendo de algo, dejando de lado quizás un poco esa necesidad de cumplir con los objetivos de cada clase en sí, y buscando orientarlos hacia los propósitos de aprendizaje más generales, que era lo que esperaba que pudieran alcanzar todos. <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>vorágine de las clases me era muy difícil identificar este tipo de cosas. De todas maneras, hice un intento por no dejar una sensación de frustración en aquellos niños que no pudieron contestar según lo que ellos mismos esperaban en la evaluación, preparando un resumen para que pudieran revisar, completar y autocorregirse, y que de esa manera identificar qué era lo que no les había quedado claro. En algunos casos esto fue productivo, y en otros no pudieron aprovecharlo tampoco porque les costaba ver dónde estaba el error. <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>es un fósil y qué información puede aportar) se fueran construyendo clase a clase, reformulando entre todos, las ideas y analizando colectivamente las cosas que no se entendían del todo.</p>	<p>porque están muy poco acostumbrados a hacerlo de esa manera y, a su vez, a mí me resultaba difícil “despegarme” de la planificación para intentar hacerlo más accesible a ellos. <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>explicaciones coherentes en voz alta. En un momento que noté que algo no se había comprendido bien fue cuando mandé de tarea dos preguntas: “Suponé que en la excavación de un edificio se encuentran unos huesos que parecen ser de un animal muy antiguo, ¿qué tendrías que tener en cuenta para identificar si se trata de un fósil? y ¿qué le preguntarías a un/a paleontólogo/a que pueda servirte como una pista?” Quienes trajeron las respuestas de su casa, en muchos casos no contestaron según lo que yo consideraba que ya podían pensar a partir de lo que habíamos visto hasta el momento (promediando la mitad de la secuencia).</p>
------------------------	---	--	---	--	---	---	--

<p><b>Agustina</b></p>	<p><i>En ciertos temas pensé que los alumnos iban a saber más, y en otros, al contrario, que iban a tener menos conocimientos.</i> <b>(MED) (LPR)</b></p>	<p><i>Algunas preguntas de algunas actividades, cuando los alumnos intentaban resolverla me daba cuenta de que no estaban muy claras, y pensaba que deberían haber sido de otra manera para que sean accesibles a ellos.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p><i>Tendría que haber actuado diferente en el manejo del grupo. Me costaba marcar los límites para que todos puedan participar de la clase.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p><i>Que tendría que hacerlo de otra forma, pero en ese momento no se me ocurrían alternativas. Pero a medida que transcurrió la secuencia pude encontrar otras estrategias y lograr mayor participación.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p>En general sí, porque creo que generé interés en los alumnos, pudieron ver que hay diversidad de seres vivos, según la forma en que crecen y se desarrollan.</p>	<p><i>Estaban muy interesados en aprender más, saber sobre otros animales y tenían curiosidad por conocer más la forma en que los seres vivos crecen y se desarrollan.</i> <b>(MED)</b></p>	<p>Cuando clase a clase iban surgiendo situaciones que había que relacionar lo visto en clases anteriores y ellos mismos lo recordaban y lo vinculaban.</p>
<p><b>Manuela</b></p>	<p><i>La actividad de clasificación de la primera clase les costó muchísimo. Por un lado, eran muchos objetos para cada grupo y no lograban entender el concepto de clasificación. Guardaban los distintos objetos en las cajas, pero sin ningún fundamento.</i> <b>(MED)</b> Por otro lado, a la mayoría les cuesta mucho escribir por sí mismos. Esto fue un</p>	<p>Durante todas las clases me costó que todos me siguieran y no perdieran el hilo. Siempre había alguno que estaba jugando, dibujando o conversando con otro. <b>(MEDR)</b></p>	<p><i>Algo que tendría que haber hecho desde el principio fue poner límites. Luego de muchas clases, me animé a poner más, pero me costó. Empecé a cambiarlos de lugar al inicio de la clase y a sacarles cualquier cosa con la que se estuvieran distraendo. De esta forma logré un mejor clima. Pero si lo hubiera hecho desde el principio</i></p>	<p>No me animaba a poner esos límites.</p>	<p>Todas me parecieron clases muy buenas y entretenidas y suponía que los chicos se iban a enganchar desde un principio, pero no fue así. En todas las clases costó que todos la siguieran, que participaran y que no se distrajeran en todo momento. Eran siempre los mismos los que participaban.</p>	<p>En la primera clase me di cuenta de que ninguna de las clases iba a coincidir con lo que yo me esperaba e imaginaba.</p>	<p>Si todos me estaban mirando cuando yo hablaba era que me estaban prestando atención. Yo me daba cuenta cuando no lo estaban haciendo porque no me estaban mirando.</p>

<b>Manuela</b>	<p>problema porque al ser muchos objetos, tenían que escribir mucho.</p> <p><i>El hecho de trabajar en grupos creo que no ayudó. les cuesta mucho trabajar de esta forma. Todavía son chicos y es un grupo complicado. Creo que está bueno enseñarles a hacerlo, pero para eso habría que pensar en otras clases con ese objetivo, y más tiempo por supuesto. No fueron capaces de pensar en grupo, discutir, llegar juntos a conclusiones. Creo que para que lo logren hace falta un trabajo mucho más grande que el de un mes y medio.</i></p> <p><b>(MEDR) (LRS)</b></p>		<i>hubiera sido otra cosa. (ER1)</i>				
<b>Lucía</b>	<p>Creo que luego de haber dado las clases, soy más consciente de la</p>	<p><i>La organización de los tiempos y los materiales que luego</i></p>	<p><i>Creo que algunas veces no fui clara con las consignas o no parecía que</i></p>	<p><i>Que tenía que detener la clase para poder abordarlo y así poder continuar; que</i></p>	<p>Fue superador. El interés de los niños y todo lo que sucedió y pudieron</p>		<p>A la hora de hacer las experiencias, de hablar de ellas, de lo que había que</p>



<p><b>Lucía</b></p>	<p>importancia del contenido y de lo que se puso en juego. Por esto mismo considero que cuando tenga de nuevo la oportunidad de abordarlo, lo haré con los objetivos más claros desde un principio.</p>	<p><i>pude manejar mucho mejor. (MEDR)</i></p>	<p><i>algunas situaciones podrían surgir en las experiencias. (MER1) (LRS)</i></p>	<p><i>la próxima vez lo tendría en cuenta desde un principio. (MER1)</i></p>	<p>poner en palabras fue muy gratificante.</p>		<p>observar y tener en cuenta, como también a la hora de clasificar mezclas según los criterios que estuvimos construyendo.</p>
<p><b>Christian</b></p>	<p><i>Creo que al pasar las propuestas a la práctica se nos hizo más prolongadas de lo que pensábamos. Al tener una gran diversidad de niveles de alfabetización, en las actividades de escritura algunos terminaban rápido mientras que a otros les llevaba mucho más tiempo. Por lo que aquellos que terminaban antes comenzaban a dispersarse. (MEDR) (LRS)</i></p>	<p>La situación de clase que más me incomodó fue la clase de la evaluación en donde me equivoqué al plantear la consigna y por tal razón les era mucho más difícil a los chicos poder resolverla. Gracias al aporte de la docente de taller pude retomar en la segunda parte de la clase, aclarar esta consigna y los alumnos pudieron resolverlo.</p>	<p><i>En la clase que debían probar si podían rayar los diferentes materiales, una nena dijo que ella veía que el cuchillo de plástico rayaba el plato de metal y el resto del grupo decía que no, sin embargo, ella se mantenía firme en su idea. Le dije que no veía donde el cuchillo rayó el metal y propuse que el grupo decida. Finalmente, el grupo decidió</i></p>	<p>En ese momento pensé que estaba tomando esa posición para hacer la contra a sus compañeros, pero luego al conversar con ella, aclaró que realmente lo veía por eso decidí que lo decidan en grupo. Sin embargo, aún hoy tengo dudas de esa decisión.</p>	<p>En general sí, a pesar de algunas situaciones parecidas a la descrita en el punto anterior las clases desarrolladas, a mi parecer, lograron los objetivos generales pensados que eran la identificación de las características de los líquidos, comenzar a explorar, observar y describir y comparar lo</p>		<p>En casi todas las clases propuestas se realizaron intercambios en donde se habilitaba la palabra a toda persona que quiera hablar, opinar, agregar a las conclusiones o hacer preguntas por lo que a partir de este intercambio infería si los alumnos que hablaban tenían claros los contenidos trabajados en esa clase. Aquellos que eran más reticentes a opinar o participar, les hacía preguntas</p>

<p><b>Christian</b></p>			<p><i>que no lo rayaba. La clase continuó, pero luego me puse a pensar si había actuado bien. Me quedé pensando si podría haber realizado alguna otra intervención para que la niña cambiara de posición.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>		<p>observado con sus primeras hipótesis.</p>		<p>directas para ver si seguían las explicaciones o los intercambios realizados y en algunas ocasiones utilizaba alguna comparación con algún objeto o material no visto en las exploraciones. Así podía notar si los estudiantes comprendían o seguían los debates, intercambios o explicaciones.</p>
<p><b>Rocío</b></p>	<p>En una clase cuyo objetivo era que los alumnos identifiquen que las plantas también crecen y se desarrollan, pensé que resultaría muy obvia para los alumnos. Al desarrollarse la clase, manifestaron saber que las plantas crecen y se desarrollan, pero la situación</p>	<p><i>Las dificultades que surgían por momentos respecto a la escucha en los momentos de intercambio. Trabajé con un grupo muy participativo, pero en ese deseo por comentar su punto de vista se perdía a veces la palabra del otro.</i></p>	<p><i>Por momentos me costaba convocar a algunos alumnos que no estaban participando del trabajo; me acercaba a los distintos grupos intentando hacer preguntas que propiciaran que todos opinen, pero sentí falta de tiempo para seguir</i></p>	<p>Sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos.</p>	<p>Sí. Creo que pude prever, en base a lo planificado, qué clases o momentos podían resultar más interesantes, aburridos o complicados.</p> <p><i>En cuanto al manejo de grupo y gestión de la clase, me sentí cómoda contando con la experiencia y</i></p>	<p>En algunos intercambios surgieron ideas o respuestas de los alumnos que no había previsto, pero es algo esperable para el desarrollo de cualquier secuencia de trabajo.</p>	<p><i>Todas las clases tuvieron muchos momentos de intercambio oral, por lo que resultaba sencillo seguir el grado de comprensión del grupo a partir de sus comentarios en las clases.</i> <b>(MED) (LRS)</b></p>

<p><b>Rocío</b></p>	<p>problemática (sobre la palta y el árbol de tilo) permitió explicitar algo que los alumnos conocían, pero no sabían cómo argumentar, ya fuera correcta la idea o no. Se generó un intercambio interesante donde no todos los alumnos estaban de acuerdo. Destaco la importancia de la situación problemática que se selecciona para una clase. Este aspecto nos generó dificultades a la hora de planificar, e incluso pensamos que podía ser un recurso un tanto repetitivo. Pero al analizar las clases en su conjunto, considero que estas situaciones resultan fundamentales para</p>	<p><i>La necesidad de guiar el intercambio y que no se pierda el eje de la clase me generó por momentos la sensación de que faltaba tiempo para que todos pudieran decir todo lo que querían. Sí creo haber favorecido que todos tomen la palabra en distintos momentos de las clases.</i>  <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>la participación de todos.</i>  <b>(LRS)</b></p>		<p><i>confianza de estar trabajando a cargo de grado y de haber transitado los talleres anteriores.</i>  <b>(MEDR)</b></p>		
---------------------	---	---	--	--	--	--	--

<b>Rocío</b>	<i>articular una secuencia de trabajo en la que los alumnos sepan qué es lo que están aprendiendo y aprendan ciencias en un contexto donde los aprendizajes les sirvan para responder preguntas sobre el mundo en el que viven. (MER1) (LRP)</i>						
--------------	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>Ana</b></p>	<p><i>A veces me costó dejarme sorprender por las conclusiones o por los cuestionamientos de los alumnos. Al tener que ajustarme a los tiempos planificados, me sentía más sujeta a esperar la respuesta que yo quería que dieran. Sin embargo, en los momentos en que surgía alguna conclusión, alguna duda o ganas de investigar me sorprendía y lo comunicaba a la clase.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>Me incomodó cuando les pregunté de donde creían que habían surgido las imágenes que observaron. Comenzaron a decir muchas cosas, incluso que eran animales reencarnados o espíritus lo cual me generó mucha risa, pero al mismo tiempo no sabía cómo lograr que me dijeran que era una foto de la ciudad y el animal un dibujo superpuesto, hecho en la computadora.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p>Partiendo de la base que eran solo cinco chicos, en otra instancia no hubiera realizado esa clase, sino que la hubiera pospuesto, pero igualmente se pudo retomar en la siguiente clase.</p>	<p><i>Me hubiera gustado haber podido trabajar más con la descripción de aquellos animales de forma oral previo a la lectura con la información correspondiente.</i> <b>(MED)</b></p> <p>Esto no lo pensé en su momento, sino que me di cuenta una vez terminada la clase, sentí que había quedado un poco vacía de contenido oral a partir de lo que ellos descubrían, sino que se les daba todo armado.</p>	<p>En general todo lo planificado se fue dando, algunas cosas un poco más conducidas por esta idea de estructurarme por momentos un poco más a la planificación.</p>	<p>En otros momentos, me sorprendieron las conclusiones o reflexiones de los chicos y tuve que trabajar a partir de ahí para continuar con el hilo de la secuencia.</p>	<p>En varias ocasiones, terminaba la clase haciéndoles la pregunta “¿Qué aprendí?”. Algunas veces de forma oral, otras de forma escrita y ese era mi termómetro para ver si iban comprendiendo o no. Esta fue otros de los momentos donde me dejaba sorprender.</p>
-------------------	--	--	---	---	--	---	---

**REFLEXIÓN. ENS Nº 2.**

Pregunta  Alumno/a	1. Aspectos destacables/positivos de la secuencia	2. Aspectos negativos de la secuencia	3. Aspectos a modificar de la secuencia  8. Otras ideas	4. Sensaciones en relación con el contenido	6. Potencialidades/ Fortalezas	7. Debilidades
<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>La situación de indagación de ideas previas que se retomó a lo largo de toda la secuencia fue muy enriquecedora. Porque permitió darle sentido a las búsquedas y reflexiones que íbamos haciendo. Además, porque al vincularla con las diferentes actividades permitió llegar a conceptos generalizables a otras situaciones, y no solo funcionales al caso elegido para trabajar. (MR1) (LRP)</i></p> <p><i>Por otro lado, en la clase sobre transformaciones de</i></p>	<p><i>En una actividad de observación, no hubo un buen proceso de registro. Hubo algunos errores de previsión por mi parte, de cómo serían los formatos de registro y otros emergentes del día a día en relación al tiempo y no fue posible. (MEDR) (LRS)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b> <i>Me parece que la residencia es un espacio privilegiado para aprender y es importante que lo vivamos desde ese lugar. En este sentido, las intervenciones de los docentes de la escuela, del taller y de los TD, den ser tomadas como aportes para construir una postura personal dentro del rol y no como exigencias que</i></p>	<p>Con más tiempo propondría una clase más extensa para trabajar la conservación de alimentos con otros casos para hacer más progresivo el proceso de llegar a las conclusiones. Si bien hubo una experiencia para observar un fenómeno que se explicó luego, de alguna manera es “un salto de fe”, creer que eso sucede en todos los casos. Con más tiempo hubiera sido posible comparar métodos de conservación caseros con otros industriales. También hacer un trabajo de síntesis completo por grupos, para que todos revisen</p>	<p><i>No sabía mucho del contenido. Nunca había reflexionado sobre la acción de los microorganismos en la transformación de algunos alimentos (ni siquiera de la levadura) Por lo tanto, no encontré grandes trabas en cuanto a mis ideas previas, pero me llevó mucho tiempo apropiarme del tema, incluso con la clase ya planificada, seguía haciéndome preguntas. (LRS)</i></p>	<p><i>Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula. Creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar hasta allí, reflexionando 1ero los</i></p>	<p><i>Mi mayor dificultad es el manejo del tiempo, no porque no sepa cuánto puede llevar cada actividad, sino porque incluso siendo consciente de que no me alcanzan los minutos, intento sumar contenidos y actividades. Me cuesta realizar un recorte apropiado en cuanto a extensión y profundidad. (MR1) (LRP)</i></p>

<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>alimentos por microorganismos, se trabajó en paralelo con tres casos, (uno por grupo) y en la puesta en común se pudo identificar vínculos con los otros casos. El hecho de sostener un tiempo largo la actividad grupal, permitió que en algún momento todos fueran encontrando la propia dinámica grupal y se vieran “obligados” a involucrarse en la tarea. (LRP)</i></p>	<p><i>tenemos que “complacer para aprobar”. (MER2) (LRP)</i></p>	<p>lo trabajado en profundidad.</p> <p><b>Otras ideas:</b>  <i>No es un área que me resulte sencillo planificar, pero los encuentros con la docente y sus devoluciones por mail, me orientaron y tranquilizaron. Fue clave cuando ella me ayudo a entender que la residencia era una instancia de aprendizaje para mí, y dejé de exigirme tanto por profundizar en algunos contenidos y empecé a priorizar una propuesta valiosa, que me sirviera para seguir pensando la enseñanza. (LRP)</i>  <i>En este sentido, me parece que tuve mucha suerte de encontrarme con docentes, compañeras y maestras que siempre estuvieron dispuestas a hacer</i></p>		<p><i>objetivos y contenidos y luego, las actividades. (MER2) (LRP)</i></p>	<p><i>Me cuesta el orden con los elementos que voy entregando o que forman parte del aula. Es así que suelo usar el pizarrón de una forma no lineal, y a veces puede marearlos, o no tengo la costumbre de ayudarlos a organizar la carpeta. (MR1) (LRP)</i></p>
---------------------	--	--	--	--	---	--

			<p>aportes constructivos a mis prácticas, y pude tomar muchos de ellos. <b>(MER2) (LRP)</b></p>			
<p><b>Angie</b></p>	<p>El trabajar con una analogía. Es un recurso sumamente rico para que los chicos puedan relacionar los conceptos nuevos con cosas ya conocidas por ellos. <b>(LRP)</b></p>	<p>Siento que tuve poco tiempo para poder desarrollar mejor el trabajo con la analogía que insume mucho tiempo en sí. <b>(LRS)</b></p>	<p>Cambiaría la disponibilidad de tiempo. Para finalizar llevé diferentes productos para que pudieran identificar los diferentes nutrientes de las etiquetas. Creo que fue un recurso poco aprovechado ya que solo hubo tiempo para hacer una primera observación. Habría sido enriquecedor poder analizar los valores que cada producto presentaba. <b>(MEDR) (LRP)</b></p> <p><b>Otras ideas:</b> hay que fomentar en los alumnos el trabajo en grupo, valorar la opinión de los otros, el respetar al otro, el trabajo colaborativo, esto también hay que promoverlo entre docentes. No se puede trabajar solo en una</p>	<p>Tuve que estudiar. Me di cuenta que el conocimiento que tenía de los nutrientes era básico y relacionarlo con cómo los nutrientes intervienen en el desarrollo de nuestro organismo es bastante complicado. Intenté transmitir información comprensible para los chicos y no llenarlos de datos que no venían al tema. <b>(MEDR)</b></p>	<p>Poder convocar la atención de los chicos hacia nuevos temas, ya sea por el recurso usado, como por la presentación que hago de las actividades (tengo un estilo bastante "actuado" en el momento de dar clases). <b>(LRS)</b></p> <p>Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias</p>	<p>Me han marcado como "contra" que hago más fácilmente foco en los chicos con mayores dificultades, con problemáticas familiares o sociales, más vulnerables. Personalmente no sé si tomarlo así, al contrario, creo que hacer foco en estos casos, sin perder de vista al resto del grupo permite poder acompañarlos de otra manera, favoreciendo que la escuela sea un lugar</p>



<p><b>Angie</b></p>			<p><i>escuela, no puede cerrar las puertas de su grado y abstraerse del resto de la institución, es imposible trabajar así.</i> <b>(MR1) (LRC)</b></p>		<p><i>para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal).</i> <b>(MR1) (LRC)</b></p>	<p><i>importante para ellos. Además, mi mayor dificultad tiene que ver con la transmisión de definiciones acabadas. Al intentar fomentar la llegada a las definiciones a través del trabajo en clase se me pierde un poco la definición más "académica" de los conceptos.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>
<p><b>Agustina</b></p>	<p>El uso de láminas e imágenes en cada clase y la analogía propuesta, que acompañó toda la secuencia.</p> <p><b>Otras ideas:</b> <i>Considero que la tarea docente requiere de mucha</i></p>	<p><i>Muchas de mis clases fueron demasiado expositivas, me hubiese gustado plantear alguna experiencia o mostrar un video, pero el tiempo y las condiciones de la escuela no lo permitieron. Además, me costó mucho pensar propuestas innovadoras.</i></p>	<p><i>Me faltó tiempo para seguir profundizando. A los alumnos les interesó mucho el tema. Me hubiese gustado poder traerles casos y analizarlos, pero la maestra del grado pidió que priorice ciertos temas.</i> <b>(MED) (LPR)</b></p>	<p>El contenido lo tenía incorporado, pero tuve que repasar y revisar algunos conceptos para estar más segura. Estudié de libros y de apuntes obtenidos de la cursada de materias del profesorado.</p>	<p><i>Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p>	<p>Me juega en contra por facilitar la explicación utilizo palabras que no son las más adecuadas para el aula. (no es palabrota, pero sí alguna no del todo)</p>

<p><b>Agustina</b></p>	<p><i>paciencia como pilar fundamental, para entender que el otro es otro distinto, y que puede o no comprender y pensar de la misma manera que lo hago yo. Paciencia para tolerar la burocracia de los talleres, las idas y vueltas entre profesores, asesores y docentes del grado.</i> <b>(MR1) (LRP)</b></p>	<p><b>(MR1) (LRS)</b></p>	<p><i>Durante las clases surgieron preguntas que no tuve en cuenta, pero estoy conforme con mis respuestas porque había estudiado mucho el tema y pude responderlas y agregar ejemplos y problematizaciones que se me ocurrieron en el momento.</i> <b>(LRS)</b></p>		<p>Además, intento hacer la clase lo más entretenida y llevadera posible, buscando el mayor atractivo posible a cada uno de los temas.</p>	<p>correcta como decir “cacho” de tela en vez de pedazo. (me pasa cuando me observan que los nervios me juegan en contra y cometo algunos errores). <b>(MR1)</b>  <i>A veces me cuesta controlar la disciplina del grupo.</i> <b>(LRS)</b></p>
<p><b>Mercedes</b></p>	<p><i>Iniciar la planificación con un caso y seguirlo a lo largo de la secuencia. Ese permitió mantener un eje y tener presente tanto el sentido de la propuesta como las ideas previas de los estudiantes.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b></p>	<p><i>Me parece que le adjudiqué demasiado tiempo a la actividad de indagación de ideas previas y se extendió mucho. Tendría que haber agregado alguna actividad acorde.</i> <b>(MED) (LPR)</b></p>	<p><i>Había planificado responder unos cuestionarios sobre la experiencia de preparación de manteca y ricota y unos textos relacionados a esas preparaciones. No me alcanzó el tiempo y lo hicieron en sus casas. Me hubiese gustado hacerlo y corregirlo de manera conjunta. También contar con una</i></p>	<p><i>Me resultó muy interesante para estudiar y con múltiples posibilidades para enseñar. Si bien tenía algunas nociones acerca de las transformaciones de alimentos y descomposición por microorganismos, no sabía mucho acerca de conservación y</i></p>	<p><b>Otras ideas:</b> El asesoramiento me ayudó a enriquecer y organizar las ideas que tenía sobre lo que iba a enseñar. No me quedaron aspectos sin resolver.</p>	<p><i>Me cuesta trabajar a través de experiencias y en ocasiones “caigo” en “mostrar” y no dejo lugar a que los estudiantes intervengan.</i> <b>(MER1)</b> <i>A veces me concentro demasiado en</i></p>

Mercedes			o dos clases más para desarrollar otros temas. <b>(MEDR) (LRS)</b>	procesos artesanales e industriales. <b>(MEDR)</b>	las explicaciones y termina siendo una clase más expositiva. Por último, mis planificaciones son muy extensas y no logro dar todas las actividades que pensé par esa clase. <b>(MR1) (LRP)</b>	
Luisina	Destaco la observación directa del cielo y el registro.  <b>Otras ideas:</b> El asesoramiento me ayudó a acotar el tema ya que era muy amplio y poder hacer la transposición didáctica para 3er grado. Era difícil encontrar alternativa cuando en la primera etapa de mis prácticas llovió y estuvo nublado.	El no mencionar el término fases de la Luna, sí trabajar los cambios, pero sin esa definición. El inconveniente surgió cuando algunos alumnos empezaron a mencionar el término fase. Se me dificultó explicar sin decir fases que la Luna había cambiado de forma, dado que fue un término que surgió de ellos.	<i>El tema “el cielo visto desde la Tierra” es para trabajar a lo largo del año o al menos más tiempo de lo que dura la residencia. Al haber observaciones directas, si estaba nublado o llovía no se podía avanzar con lo planificado. Llegué con el tiempo justo para poder observar desde el ¼ creciente a la luna llena. El último día de residencia se pudo ver la Luna. Me hubiese gustado contar con más tiempo sin las presiones</i>	<i>Me pareció muy interesante porque está al alcance de todos ya que cualquiera pude observar el cielo. Mi desafío como docente fue organizar esas observaciones.</i> <b>(MEDR)</b>  Para eso fue necesario buscar datos específicos por ej. los horarios en los que la luna estaría visible o cuándo se podría ver de día.	<i>Lograr el vínculo alumnos/docente, suelo tener muy buena relación con los chicos, lo que les permite poder participar en clase sin temor a equivocarse, hacer preguntas sin miedo.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b>  Me gustó mucho trabajar en astronomía porque me interesa mucho y eso me lleva a investigar más a la vez es un tema que también engancha a los chicos, ambas cosas	<i>No poder ponerme firme ante las situaciones de mala conducta, como así también encontrar las actividades más adecuadas que corten un poco el clima cuando los chicos comenzaban a dispersarse. Tengo que calcular el tiempo que me puede llevar</i>

			<i>climáticas ni de finalización de las prácticas.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>		pueden generar un ambiente muy propicio para el trabajo en clase.	<i>una planificación al momento de ponerla en práctica.</i> <b>(MEDR)(LRS)</b>
<b>Amalia</b>	<i>El aporte más original es la forma de problematizar una situación cotidiana para poder abordar el tema que se tiene que explicar. A través de algo cotidiano, que el niño al intentar resolverlo, pueda aproximarse desde sus conocimientos al tema que le queremos enseñar.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b>	<i>En una clase sobre líquidos, la docente me pidió que la terminara antes, con lo que las actividades planificadas tuve que hacerlas con poca discusión, se podría haber trabajado mejor y darle una vuelta más.</i> <b>(LPR)</b>  <b>Otras ideas:</b> les diría a mis compañeros que tengan paciencia, que lo que no se consiguió en la residencia, se dará en el esfuerzo diario para cumplir con el trabajo cotidiano del aula.	<i>Había pensado en dar 6 clases y por cuestiones inesperadas, tuve que planificar 4, por lo que pude trabajar solo algunas propiedades de los sólidos y de los líquidos.</i> <b>(MED) (LPR)</b>  <i>Los alumnos mencionaron propiedades que no se pudieron trabajar por falta de tiempo.</i> <b>(LPR)</b>	Revisé lo que sabía del contenido, busqué información, leí varias secuencias realizadas por otros docentes y finalmente con las ideas que me dio la asesora escribí la secuencia.	<i>Mi punto fuerte es darle lugar siempre a la escucha del alumno, promover que se escuchen entre ellos, darles lugar a que ellos opinen y puedan confundirse sin que se sientan mal.</i> <i>Mi potencialidad está en la capacidad de adaptación a las eventualidades de lo cotidiano de la escuela.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>  En cuanto a las áreas, siento que cuando explico matemática puedo transmitir con mayor facilidad que en las otras.	Suelo quedar con dolor de garganta luego de una clase, no sé mantener un tono fuerte que no sea perjudicial para mis cuerdas vocales.

**PREGUNTA 5. Pensando concretamente en las situaciones de aula:**

- a. Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
- b. ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
- c. ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerarás que tendrías que haber actuado de otra forma?
- d. ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?
- e. Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
- f. ¿Cómo se podría explicar lo ocurrido?
- g. ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

Cada estudiante está individualizado con un número, que se mantiene para todas las preguntas.

Pregunta Alumno/a	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.f	5.g
<b>Rocío Clase 1</b>	<i>Fue la primera vez que llevé adelante una actividad de indagación de ideas previas entendiendo su objetivo. Creo que las situaciones planteadas tuvieron sentido para que explicitaran sus ideas y no solo "para la maestra". Aunque costó porque al principio</i>	<i>Cuando trabajamos con sus ideas de cómo se conservan alimentos, y por qué "se ponen feos" no me convenció. No pudieron escribir muchas explicaciones y fue difícil reconocer si se trataba de que no tenían esas ideas o yo debía hacer otras preguntas o intervenciones más insistentes.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b>	<i>En la puesta en común sobre lo que pensaban que ocurriría en una experiencia, no pudieron dar muchas explicaciones y no fue un momento muy fructífero. No se generó ningún tipo de discusión ni de pregunta.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>	<i>Mientras me daba cuenta de que me quedaban muy pocos minutos, pensaba "bueno, avancemos y habrá que retomarlo después con más detenimiento".</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>	Sí, porque los estudiantes enseguida "compraron" las historias, y pudieron pensar explicaciones y confrontar sus hipótesis con las de otros compañeros.	Creo que no tenían presente la existencia de otras maneras de conservar que no fuera la heladera. Cuando tuvieron que explicar qué pasaba con el vinagre o el aceite solo decían "va a estar mojado".	En la puesta en común, yo lograba entender si iban siguiendo el proceso cuando les re preguntaba y observando sus expresiones

	<i>se acercaban para conseguir mi aprobación sobre lo que habían escrito, entendieron que estamos trabajando con sus saberes y no había respuestas correctas o incorrectas.</i> <b>(MER1) (LRP)</b>						
<b>Rocío</b> <b>Clase 2</b>	<i>Realizar una experiencia tiene un gran potencial para ejercitar observación y realizar hipótesis, pero llegar a conclusiones no es sencillo. Las intervenciones docentes deben aportar información para que ellos puedan vincularla con lo sucedido y explicarlo.</i> <b>(MER1) (LRP)</b>	<i>Falta de tiempo para cerrar. Estaban muy alterados por el trabajo y fue difícil dar lugar a la reflexión.</i> <b>(MED)</b>	<i>Tendría que haber ordenado mejor los momentos de la experiencia, ya que algunos alumnos no podían observar lo que iba pasando porque si bien habíamos establecido roles, fuimos cambiando algunos durante el proceso.</i> <b>(MER1) (LRP)</b>	<i>Me preocupaba que el desorden no permita aprovechar lo que estábamos haciendo, pero con algunas pausas esto no fue un problema mayor. Y de hecho, creo que no está mal que haya existido cierto caos porque no estaban acostumbrados a salir de la estructura del trabajo en sus bancos.</i> <b>(MEDR)</b>	<i>Por el formato del espacio y la disposición de los chicos, hubo más movimiento de lo esperado, pero luego se generó una linda ronda de cierre y pudimos ir recuperando el proceso. Se cumplió el objetivo ya que se pudo observar, realizar y explicar la experiencia.</i>	<i>La dinámica de la clase que podría observarse como “descontrolada” tuvo que ver con hacer algo distinto a lo habitual.</i>	<i>Durante la experiencia observaban y hacían comentarios. Luego en el cierre, noté que estaban muy dispersos y fue más complejo terminar la explicación, no tuve tiempo de repreguntar y evaluar qué habían o no comprendido.</i> <b>(MEDR)</b>

<p><b>Rocío</b> <b>Clase 3</b></p>	<p><i>El trabajo en grupos con tareas más extensas que una simple consigna con adecuadas intervenciones docentes, puede permitir que los estudiantes se apropien del contenido. Pero resulta clave el momento de compartir entre todos para encontrar puntos en común o diferentes y poder generalizar.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>Fue una clase hermosa. Al comienzo fue conflictivo porque tuve la intención de retomar el trabajo con los frascos, pero al querer hacerlo rápido no tuvo sentido y solo generó caos. Pero luego, el trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo.</i> <b>(MER2) (LRP)</b></p>	<p><i>Creo que debería haber retomado la experiencia de los frascos al final de la clase, una vez cerrado el tema anterior, para no confundirlos y poder trabajarlos bien.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p><i>Enseguida me di cuenta que no estaba funcionando porque nadie entendía qué estábamos haciendo por lo que decidí cerrarlo rápidamente e intentar volver a iniciar desde el tema que correspondía específicamente a esta clase.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p><i>Sí, incluso lo supera. Me sentí muy segura ya que había trabajado mucho con cada caso, previamente, por lo que pude ir eligiendo las preguntas a realizar sin mucha duda. Así como en la puesta en común, entre haber escuchado a cada grupo y lo que yo ya había pensado sobre los temas, pude encauzar a qué grupo ir dándole la palabra para que los demás entendieran los puntos en común. Además, el texto de cierre, esta vez sí tuvo sentido de cierre, ya que puso en palabras todo lo que habíamos dicho previamente en el debate.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>Creo que los puntos fuertes y débiles de la clase estuvieron vinculados a la planificación y el trabajo previo que había hecho o no, para pensar cada momento de la misma.</i> <b>(LRP)</b></p> <p><i>El inicio caótico tuve que ver con no haberlo pensado correctamente, y todo lo que vino después funcionó en el diálogo entre una propuesta que yo tenía muy clara y los chicos pudieron entender.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p><i>Siempre me resulta fundamental la mirada, conocer la manera en que cada uno dispone su cuerpo cuando está o no en actitud de trabajo y reflexión, por haber compartido tiempo con ellos, me permitía enseguida reconocer quién seguía o no las explicaciones.</i> <b>(MER2) (LRC)</b></p> <p><i>Así también hacer preguntas a sus argumentaciones, es la otra gran herramienta para reconocer cuándo estaban o no, entendiendo.</i></p>
--	---	--	--	---	---	---	---

<p><b>Rocío</b> <b>Clase 4</b></p>	<p><i>Fue compleja porque lo que estaba planificado tuve que hacerlo en la mitad del tiempo. Tuve que tomar algunas decisiones para conformar a la maestra, ser fiel a mi propuesta y permitir algo valioso para los chicos. Por lo tanto, la actividad de síntesis no fue un trabajo en el cual todos pudieran recuperar todo lo trabajado, sino que fue más fragmentado. Creo que fue una buena decisión, porque al menos cada grupo pudo realmente volver a mirar su tema, y no fue una carrera atrás del tiempo para que puedan terminar.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>Algunas discusiones internas de los grupos eran interesantes para abrirlas a todos y ver qué habían comprendido, pero no tener más tiempo inhibía esas situaciones potencialmente valiosas.</i> <b>(MEDR)</b></p>	<p><i>Tuve intervenciones adecuadas, ya que los alumnos tenían una posición activa, podían explicar lo que observaban o lo que yo les preguntaba y logramos llegar a las conclusiones esperadas. Estoy más disconforme con haber tenido que recortar de una manera diferente a lo que yo hubiese hecho: profundizar en otros temas y realizar una buena actividad de síntesis con una posterior generalización.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p><i>Acepté que se trataba de una decisión de planificación de los contenidos que ya había tomado y tenía que respetar porque cualquier otra cosa demandaba más tiempo que no tenía.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p><i>Coincide, los buenos resultados de la experiencia permitieron llegar a conclusiones esperadas con el insumo del texto posterior. La actividad de síntesis cumplió su objetivo, y tuvo sentido ya que pudo vincularse con el propósito que se sostuvo en la secuencia de hacer recomendaciones a los chicos de “Che Pibe” con lo que comenzó la secuencia.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>Tuvo que ver con decisiones de la planificación.</p>	<p>La mirada y la repregunta fueron las estrategias que me acompañaron a lo largo de toda la secuencia.</p>
--	---	---	---	---	---	---	---



<p><b>Angie</b> <b>Clase 1</b></p>	<p><i>Que para los chicos es muy fácil relacionar lo que uno les cuenta con cuestiones de su vida cotidiana.</i> <b>(MEDR)</b></p>	<p><i>A veces la cantidad de preguntas y relaciones que los chicos armaban hacía que me fuera por las ramas. Creo que fue una cualidad de la propuesta, que permitió disparar a otros temas igualmente relacionados con el original.</i> <b>(MER1) (LRP)</b></p>	<p>Creo que pude responder a todas las situaciones de manera adecuada y satisfactoria para todos.</p>		<p>Fue mejor de lo que esperaba. Para notar esto fue indispensable la devolución de mi profesor de prácticas que me había observado. Me marcó varios puntos positivos que quizás yo había pasado por alto (como la organización durante el momento del desayuno).</p>	<p>A veces en una situación de evaluación se despliegan todas las estrategias y más, sin ser totalmente consciente de ello.</p>	<p>Por las preguntas que hacían o de las relaciones con otras ideas que armaban.</p>
<p><b>Angie</b> <b>Clase 2</b></p>	<p><i>Que es posible trabajar con analogías dando la posibilidad de que los chicos agreguen alguna relación o cambien algún elemento del análogo.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b></p>	<p><i>El último día de mi práctica faltaron 7 niños. Me hubiera gustado cerrar el tema con la mayoría presente.</i> <b>(MED) (LRS)</b></p>	<p><i>Tendría que haber retomado el afiche que trabajamos con las ideas previas la primera clase. Hubiera sido interesante hacer un trabajo de reescritura sobre él.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b></p>	<p>No me di cuenta en el momento, lo noté al repensar esa clase.</p>	<p><i>Creo que esperaba el mismo nivel de participación que en la primera clase, y ante la falta de muchos alumnos, la participación estuvo más sectorizada, más allá de promover que todos opinaran.</i> <b>(LRS)</b></p>	<p><i>Por ser el último día y llevar varias semanas trabajando juntos, descansé en que los niños conocerían el estilo de mis clases, sin poner de mi parte, tanta insistencia en las repreguntas, en que piensen, en repartir la palabra.</i> <b>(MER1)</b></p>	<p>Me daba cuenta en la posibilidad de relacionar una historia con otra y cómo explicaban esa vinculación.</p>

<p><b>Agustina</b></p>	<p><i>Me di cuenta que algunas clases podrían haber sido más complejas, ya que el nivel de conocimiento e interés de los alumnos, demandaba a veces mucho más.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p><i>A veces estaban muy conversadores. Hubo algunas clases que se hizo muy difícil lograr que todos me y se escuchen y se respeten. Si bien traté de imponerme, al no ser mis alumnos y no hacerlo con la suficiente autoridad, no siempre logré modificar este comportamiento.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p><i>Cuando el grupo se volvió muy ruidoso y desconcentrado, debería haber sido más firme al momento de poner orden.</i> <b>(MEDR) (LPR)</b></p>	<p><i>Pensaba de qué forma hacerme escuchar y lograr que presten atención y escuchen mis explicaciones y a sus compañeros.</i> <b>(LRS)</b></p> <p><i>El grupo solía actuar de esta forma todo el tiempo, por lo que hasta para las maestras del grado era muy difícil poner orden. Intenté buscar diferentes estrategias, siendo más y menos flexible. Esto muchas veces funcionó y otras no.</i> <b>(LPR)</b></p>	<p>Creo que coincide ya que el grupo era muy bueno al momento de trabajar y pudo seguir mis clases sin problemas. El nivel de grupo pude observarlo durante las dos primeras semanas y pensé mis planificaciones pensando en el mismo.</p>	<p><i>Creo que no se debe a una falta de límites y disciplina para con los alumnos por parte de la docente del grado, ya que permanentemente realizan acciones para intentar solucionarlo, tienen reuniones con los padres e interviene el director, pero siguen sin poder conseguir que la situación se revierta y los alumnos sean más respetuosos y atentos en clases.</i> <b>(MEDR) (LPR)</b></p>	<p>Mediante mis preguntas y problematizaciones También pasaba por los bancos al momento de realizar las consignas, lo que me permitía trabajar con grupos de 3 o 4 alumnos para poder observar el nivel de comprensión o volver a explicar lo que fuera necesario.</p>
<p><b>Mercedes</b></p>	<p><i>No pude dedicarle más tiempo a la lectura de bibliografía de los temas que vimos.</i> <b>(MED) (LRP)</b></p>	<p><i>La clase de indagación de ideas previas siento que la actividad fue demasiado extensa.</i> <b>(MED) (LRS)</b></p>	<p><i>Debí haber permitido más participación de los estudiantes y el orden de la clase.</i> <b>(MED) (LRS)</b></p>	<p><i>Pensé que debía apurarme ya que no tenía mucho tiempo para desarrollar toda la clase y temía que</i></p>	<p><i>Coincidió lo que yo creía que sabían del tema con lo que ellos manifestaron en la indagación de ideas previas. Me</i></p>	<p>Me parece que tuvieron un trayecto esperable a lo largo de su recorrido en el</p>	<p>Por sus respuestas a mis preguntas y en los cuestionarios acerca de las transformaciones</p>

<b>Mercedes</b>				<i>me quedaran actividades sin abordar.</i> <b>(MED) (LRS)</b>	<i>sorprendió mucho la capacidad que tuvieron para diseñar la observación del proceso de descomposición.</i> <b>(MEDR)</b>	área de ciencias naturales.	y el contraste de la última clase entre las ideas de la primera clase y lo que aprendieron.
<b>Luisina</b>	<i>Hay saberes que di por sentado que los chicos tenían y no era así, y viceversa: había saberes que pensé que no tenían, pero sí.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b>	Había que tomar registro del cielo de noche durante 2 semanas aprox. No todos los chicos cumplían con esa tarea del hogar. Y los que la cumplían no llegaban a tener más de dos registros y en muchos casos tenían un contenido fantasioso. (dibujaban cosas en la Luna que no existen)	<i>En la clase que me observó el profesor de prácticas me marcó algo interesante: comencé pegando en el pizarrón los registros del cielo de los chicos que me llevó un tiempo de desconexión. No supe cómo resolverlo adecuadamente.</i> <b>(MER1)</b>	<i>Podía notar la desconexión, pero pensaba que si hacia algo que no funcionara (por ejemplo, pedirles que me ayuden a pegar los dibujos), corría el riesgo de generar un clima más alborotado y que la clase no saliera como esperaba por la conducta de los alumnos. Estaban tranquilos y pensé que era importante mantener ese clima de calma.</i> <b>(MER1) (LRS)</b>	<i>Algunas clases no coincidieron con lo que esperaba. Me he sorprendido positivamente: había clases que no me cerraban tanto o no les tenía mucha fe y terminaban saliendo bastante bien, y otras que pensaba que podían salir como planificaba, resultaron diferentes.</i> <b>(LRS)</b>	<i>Todavía me cuesta representarme el tiempo real de una actividad en la planificación, entonces una actividad que supongo que los chicos pueden resolver en un tiempo estimado, termina ocupando más tiempo</i> <b>(MER2) (LRP)</b>	<i>Por su participación en clase, me daba la pauta que los chicos seguían las explicaciones, a los menos participativos trataba de convocarlos de diferentes maneras, sumado a eso la resolución de las tareas.</i> <b>(MEDR)</b>
<b>Amalia</b>	<i>En la última clase de sistematización de los contenidos,</i>	<i>En la primera clase, me sorprendió que los alumnos usaran los</i>	Quizás hacerlos dibujar más y	<i>Que tenía que hacer más breves las partes de</i>	<i>Sí, el nivel de participación y análisis que tuvieron</i>	<i>No me sorprendían los planteos ni las soluciones que</i>	Por la participación, lo que iban diciendo

<p><b>Amalia</b></p>	<p><i>los alumnos estaban más dispersos, y si bien participaban, les costó contestar el cuadro final, quizás se deba a que trabajaron poco con cuadros de doble entrada.</i> <b>(MEDR) (LRS)</b></p>	<p><i>objetos para jugar y no buscaran resolver el problema planteado. Luego comprendí que necesitaban ese tiempo de reconocimiento previo con dichos objetos, para luego preguntar qué era lo que debían hacer y recién allí escuchaban cuál era la problemática.</i> <b>(MEDR) (LRP)</b></p>	<p>realizar menos escrituras.</p>	<p><i>escritura. Empecé a darles frases incompletas en vez de copiar la oración entera para que ellos las completen.</i> <b>(LRS)</b></p>	<p><i>los alumnos era el esperado.</i> <b>(MED)</b></p>	<p><i>proponían porque el grupo es sorprendente.</i> <b>(LPR)</b></p>	<p>de los objetos, cuando mencionamos ejemplos enseguida nombraban los distintos materiales como madera, plástico, metal y para cada ejemplo que yo preguntaba, respondían correctamente</p>
----------------------	--	--	-----------------------------------	---	---	---	--

CDC. ENS N° 1						
Pregunta Alumno/a	1. Aspectos destacables/positivos de la secuencia	2. Aspectos negativos de la secuencia	3. Aspectos a modificar de la secuencia 8. Otras ideas	4. Sensaciones en relación con el contenido	6. Potencialidades/ Fortalezas	7. Debilidades
<b>Clara</b>	<i>Uso de situaciones Problemáticas para indagar ideas previas. Partir de algo conocido por ellos. Relacionar imágenes con texto y titular de noticia (diferentes formatos de información. (CI)</i>	Faltó identificar la relación entre dos temas. El uso de diversos recursos complejizó la dinámica de la clase con muchos papeles sobre la mesa. <b>(CE)</b>	<i>Agregaría más clases y una actividad de aplicación. Anticipar las ideas previas y mis intervenciones ante su persistencia. (CI)</i>  <b>Otras ideas:</b> Ayuda mucho anticipar las posibles intervenciones	No me interesaba el tema, luego descubrí su potencial para 1° ciclo. Me costó encontrar material y preparar textos adecuados a la edad.	Cuestiones vinculadas a técnicas de estudio. Retroalimentación para fomentar metacognición.	<i>Tengo que presentar información más atractiva. Tengo que profundizar mis conocimientos. Tengo que mejorar mis intervenciones. (EF)</i>
<b>Geraldine</b>	<i>Muy diferente de otras secuencias en que el tema se presenta “de entrada”. Aquí el hilo conductor de las actividades se evidencia cuando se le pone nombre a lo visto. Lo planificado fue útil porque me dio un itinerario claro y concreto por donde gestionar el tema. (CI)</i>	Hubiera estado bien ver videos, para poder observar “directamente” lo que se planteaba en los casos elegidos. Agregar otros ejemplos para diversificar el tema.	Habría agregado adaptaciones alimenticias.  <b>Otras ideas:</b> Es necesario estudiar y asesorarse.  <i>Plantear un itinerario que presente un verdadero desafío para docentes y alumnos. (CI)</i>	No sabía del tema. Tuve que aprender, leí, busqué información, miré videos.	<i>Tengo capacidad de escucha de los chicos. (EF)</i>  <i>Aprendí que los tiempos importantes son los tiempos de los chicos y no en cumplir la planificación sí o sí. (EF)</i>	<i>Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor respuesta para esa opinión. (EF)</i>

<p><b>Anabella</b></p>	<p><i>Muy coherente en cuanto al hilo conductor. Los alumnos pudieron entender la lógica y hacer hipótesis. Es un trabajo de ida y vuelta constante entre los conceptos a enseñar reflejados en la vida cotidiana, en los seres vivos estudiados y en los textos informativos. Todas las clases comenzaban con una situación de la vida cotidiana y luego evolucionaban a situaciones más distantes. (CI)</i></p>	<p>La actividad del agua y el cuerpo humano: no quedó claro qué pasaba cuando el porcentaje variaba. Cuando vimos los seres vivos que habitan en lugares secos habría sido interesante ver el porcentaje de agua que tienen porque surgía en la clase que necesitaban menos agua que nosotros para vivir allí (y en realidad es que sus características les permiten mantenerla y que no se disipe).</p>	<p>Faltó incorporar actividades que requieren un trabajo más activo y no solo análisis de casos. Por ejemplo, usar más imágenes o aprovechar las plantas que hay en la escuela para pensar cuáles podrían sobrevivir en lugares con mucha humedad o muy secos.</p> <p><b>Otras ideas:</b> Tuve que reestructurar mis ideas previas sobre evolución. Es importante pensar en situaciones cotidianas donde se ponen de manifiesto los conceptos que querés enseñar para poderlos dar como casos y que los analicen. (CI)</p> <p>Creo que el mayor reto es pensar cómo lo haría sin una asesora, pero fue muy interesante el trabajo que nos propusiste.</p>	<p><i>En el Diseño Curricular, todos los contenidos de las ciencias naturales están entrelazados en una gran red conceptual y hay que hacer un recorte. Me costó mucho entender el recorte a enseñar. Sentí que se quedaba chico y en realidad para ellos fue un mundo completo, con el que podríamos haber seguido. (CC)</i></p> <p>Además, tuve la necesidad de leer mucho material científico y secuencias para ver cómo se propone la progresión.</p>	<p><i>Mi fortaleza potencial (hasta ahora es más una traba), es no quedarme conforme con las soluciones que voy encontrando y estar permeable a las modificaciones que van surgiendo por necesidad del grupo. Soy muy inquieta y me muevo para todos lados, cambio el tono de voz al hablar, miro a los alumnos a la cara y eso genera una escucha atenta. (EF)</i></p> <p>Mi necesidad de pasarla bien en las clases y la búsqueda constante por tratar que eso suceda es una fortaleza un poco egoísta, pero creo que es buena.</p>	<p><i>Lo más importante: Tengo que esperar la respuesta a una pregunta. Poder quedarme en silencio y dar lugar a que surjan los pensamientos para explicarles sus dudas. Y poder ir ayudándolos a lograr esa autonomía.</i></p> <p><i>Poder generar actividades niveladas para aquellos alumnos que no están en las mismas condiciones que otros y no dejarlos “afuera” de mis clases. Tengo que eliminar la idea de que en todas las clases tiene que a ver movimiento. Debo valorar los espacios de calma y silencio donde también pueden estar sucediendo aprendizajes intensos. (EF)</i></p>
------------------------	---	--	---	---	---	--

<b>Anabella</b>			<p><i>Como futuras docentes nos debemos el lugar a la investigación, creación y divulgación de material didáctico de calidad para favorecer nuestro trabajo Si nos aceitamos en esa práctica vamos a poder dedicarnos a pensar actividades diferenciadas, prácticas lúdicas, propuestas para mejorar el material que otros producen, en función de nuestro grupo de alumnos).</i></p> <p><b>(OEC)</b></p>			
<b>Ivana</b>	<p><i>Las distintas situaciones problemáticas de la vida cotidiana que generan empatía en los alumnos y permiten capitalizar interés y curiosidad. Los nuevos modos de conocer que ofrecimos a los chicos. (CI)</i></p>	<p><i>Debido a la dificultad en lectoescritura de algunos estudiantes, quedaron algo inconclusas para ellos las actividades de síntesis. Los menos participativos necesitaron un nivel de ayuda que me hizo dudar de su comprensión en algunas actividades. (CE)</i></p>	<p><i>Tuve que modificar los tiempos destinados a algunas clases y agregar actividades porque el grupo resolvía las consignas en menos tiempo del que habíamos planificado. (CE)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b> Durante mi práctica pude ver situaciones de destrato</p>	<p>El tema me resultó poco atractivo ya que algunas conclusiones no parecían ser un desafío para el grupo.</p>	<p>Pongo límites claros, pero siempre desde el amor.</p> <p><i>Pude establecer un vínculo de confianza y complicidad con los alumnos sin descuidar la asimetría de la relación alumno-docente. Creo que un ambiente organizado genera serenidad en los alumnos, los estructura, los hace</i></p>	<p><i>Tengo que dejar de pretender la perfección. Por ejemplo, en relación a saber qué decir y cómo manejar todo tipo de situaciones para que no obstaculicen el aprendizaje. (EF)</i></p> <p><i>Durante esta práctica me di cuenta que muchas veces es necesario poner un</i></p>

Ivana			<p>a los alumnos dentro del aula.  <i>Me parece fundamental no perder la capacidad de escuchar a los chicos y darles entidad a situaciones que puedan molestarlos o incomodarlos. Es importantísimo que puedan encontrar en nosotros un referente, un punto de confianza, un lugar de comodidad y contención. (EF)</i></p>		<p><i>sentir más cómodos y los relaja. Durante mi práctica generar ese espacio fue mi guía y mi propósito más importante. (EF)</i></p>	<p><i>freno en lo planificado para poder hacerlos conscientes de que hay algunas maneras de actuar y comportarse que no les permiten dar lo mejor de sí mismos, que hay maneras de tratarse como pares y desenvolverse en los distintos lugares que brinda la escuela (CI)</i></p>
Fiorella	<p><i>Las situaciones problemáticas que fueron un incentivo para los alumnos. Todos estaban convencidos que lo que les contábamos era real y trataban de resolverlo de la mejor forma. (CI)</i></p> <p>El trabajo y contacto con materiales. Poder rayarlos, tocarlos, doblarlos, tirarlos al suelo, hizo que participaran mucho.</p>	<p><i>Era difícil “cortar” el momento de exploración de los materiales, para que los chicos vuelvan a pensar qué estuvieron haciendo para poder sistematizarlo y hacer la puesta en común. Cambiaría el modo de presentarles los materiales. En vez de darlos todos juntos, ir dando de a uno para que prueben y registren. (CI)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b> <i>me parece importantísimo repensar</i></p>	<p>Debido a la ausencia de los alumnos, hubo que volver a realizar algunas experiencias para que todos puedan estar en contacto con los materiales; si no, quedaba todo en la oralidad y no podían ver realmente qué pasaba con los objetos que habíamos llevado. Hubo momentos en que llevó más tiempo de lo previsto. En algunas actividades el registro se hizo</p>	<p>El contenido me pareció bastante simple. Decidimos qué propiedades queríamos enseñar de los materiales sólidos y líquidos e hicimos el recorte. En las clases, luego de cada situación problemática surgieron palabras nuevas como duro/ blando/ frágil/flexible. Si la palabra no surgía ya que no se usan cotidianamente como</p>	<p><i>¡Qué pregunta difícil! Creo lo mejor es generar un vínculo con los chicos. Ellos confiaban en mí y yo en ellos. Una de mis características es ponerles humor a las clases, contarles las situaciones, leer un cuento siempre generando esa intriga, ese suspenso que hace que los chicos se interesen con lo que les estás contando o</i></p>	<p><i>Repensar mi práctica en cómo abordar las clases teniendo tantos niveles en cuanto a la alfabetización. (CI) (CE)</i></p> <p>El hecho de planificar tres actividades por separado e ir “dividiéndome” en partes para que todos pudieran resolver, hizo que en algunos momentos me encuentre desbordada.</p>



<p><b>Fiorella</b></p>		<p><i>la práctica y autoevaluarse una cuando termina de dar las clases. A veces te sentís conforme con esa clase y otras te parece que algo no salió bien y te quedás con una sensación de disconformidad que es importante transformar. Tal vez no ese día, sino pensar cómo plantarse como docente la clase próxima para que algo de aquello cambie. Pensar la docencia siempre como un trabajo en equipo, sentarse con un otro a hablar de nuestro rol, de cómo ayudar a un niño, cómo armar un proyecto, cómo planificar algún contenido, hace que nuestra práctica y nuestra función esté en constante transformación. (EF)</i></p>	<p>grupalmente en el pizarrón. En la actividad de sistematización, los chicos debían corregir los errores de algunas oraciones en forma oral y como ingresaron niños nuevos se decidió hacer un repaso de todas las situaciones problemáticas y anotar los términos nuevos aprendidos.</p>	<p>rígido o resistente, la brindábamos nosotras.</p> <p><i>Notamos en los chicos que recurrían al afiche para nombrar las características del material o usaban “se puede rayar” “no se dobla” “tiene forma cuadrada” etc. (CEV)</i></p>	<p><i>mostrando y quiera saber más. (EF)</i></p>	<p><i>Debería repensar esa clase y ver qué estrategias diferentes utilizar, cómo ayudar en mejorar la autonomía de cada uno de los chicos.</i></p> <p><i>Tengo que eliminar esa desesperación de que todo termine en tiempo y forma. (EF)</i></p>
<p><b>Caterina</b></p>	<p><i>Creo que lo más importante fue intentar abordar el mismo tema desde muchos ángulos distintos: Primero,</i></p>	<p><i>Cuando vimos los distintos tipos de fósiles, para luego repensar en la clasificación que ellos habían hecho en un inicio,</i></p>	<p><i>Principalmente, la cuestión de la sistematización y el registro en la carpeta. Creo que esto era</i></p>	<p>El contenido me pareció un desafío desde el principio, ya que conocía poco sobre el tema y fue necesario</p>	<p><i>Pienso que siempre intento ser consciente del proceso de los chicos, me preocupo por que cada uno</i></p>	<p><i>Tengo que trabajar en mi tolerancia hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las</i></p>

<p><b>Caterina</b></p>	<p>observar imágenes y objetos, y clasificarlos según sus ideas previas, luego, comenzar a reformular y problematizar ciertas cosas.</p> <p>Pensar desde cómo es el proceso de fosilización, cuáles son los distintos tipos de fósiles, qué información se puede inferir a partir del hallazgo de un fósil, o cómo es posible que se construyan imágenes de cómo se veía la Tierra hace millones de años atrás, para ir repensando la idea misma de qué es un fósil y por qué su hallazgo es importante para la ciencia.</p> <p>Al menos para este grupo de alumnos, creo que fue una forma novedosa de abordar el estudio de las Ciencias Naturales, donde las respuestas no son</p>	<p>creo que el objetivo de esa clase no fue claro para los alumnos que, por lo general, se quedaron pensando en los “datos duros” (como el nombre con el que se conoce a un cierto tipo de fósil, o algunas palabras de vocabulario específico), más que atender a para qué les servía conocer distintos tipos de fósiles. <b>(CE)</b></p> <p>La evaluación tampoco me convenció, ya que les resultó demasiado compleja a los alumnos y varios se sintieron frustrados por no poder contestar algunas preguntas, a pesar de que habíamos visto y repasado todo en clase. De todas formas, hubo una instancia de revisión y autocorrección después de la evaluación, pero considero que aun así hubo varios puntos inconclusos que hubiera</p>	<p>fundamental para tener de dónde apoyarse cuando no comprendían algo y también para poder identificar yo qué era lo que estaba costando. <b>(CI)</b></p> <p>Además, en los intercambios surgieron dudas y debates en cuanto a los cambios que atravesó la Tierra a lo largo de su historia (por ejemplo, la teoría del meteorito que hizo que se extinguieran los dinosaurios, el movimiento de las placas tectónicas en relación al relieve y los cambios geológicos, así como también los cambios climáticos, o el tema de la evolución de las especies): todos temas que podían relacionarse con lo que estábamos viendo, pero que no apuntaban al objetivo de nuestra secuencia y por ende</p>	<p>ponerme a estudiar bastante para poder armar la secuencia.</p> <p>Me resultaron difíciles algunos conceptos y esto me daba cierta inseguridad a la hora de tener que transmitirlos a los alumnos. Creo que operaba fuertemente mi propia biografía escolar y una manera de aprender Ciencias Naturales a lo largo de mi escolaridad, de la que me costó mucho desprenderme: <b>(EF)</b></p> <p>Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo</p>	<p>logre comprender y seguir los temas, buscando que sea también con entusiasmo, que el aprendizaje sea motivador y placentero, y creo que una de las claves para esto es el vínculo que se genera con los alumnos, que en este caso fue muy bueno. <b>(EF)</b></p> <p>Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos. <b>(CE)</b></p>	<p>mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores.</p> <p>A la vez, me resulta imprescindible trabajar con otros, pensar las prácticas y dialogar con colegas para enfrentar la tarea y asumir el rol docente. Me cuesta encontrar un equilibrio entre lo que yo haría y lo que hacen o harían otros. <b>(EF)</b></p> <p>Por otro lado, no perder de vista que las planificaciones pueden (y deben) cobrar sentido y resignificarse al ponerse en práctica en el aula, con cierto grupo y sus características, y que es necesario revisarlas constantemente para no perder el eje de lo</p>
------------------------	---	---	--	---	--	--

<p><b>Caterina</b></p>	<p><i>obvias ni son cerradas. (OEC)</i></p>	<p><i>sido necesario volver a conversar para ver qué fue lo que no se entendió. Al preguntar sobre lo que habían aprendido y si les había resultado difícil, todos contestaron que sí les había costado comprender el tema, pero pocos podían identificar el por qué. (CE) (CEV)</i></p>	<p><i>quedaron “en suspenso”. (CI)</i></p>	<p><i>de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases. (OEC) (CP)</i></p>		<p><i>que se quiere enseñar, pero a la vez no perder a los alumnos por el camino con tal de respetar ese eje. Es decir, en todo momento, buscar equilibrio y no perder de vista lo importante, que son los pibes. (CE)</i></p>
<p><b>Agustina</b></p>	<p><i>Las actividades propuestas para los alumnos a lo largo de la secuencia son formas de trabajar diferentes a las que están acostumbrados ellos que los hacían analizar otras cosas y no solo lo que estaba explícito en los textos o imágenes. Por otro lado, el abordar los temas a partir de una situación problemática también resultó novedoso. (CE)</i></p>	<p>Quizás profundizar un poco más en los tipos de desarrollo embrionario, como ver más ejemplos de cada uno. También me parece que deberíamos haber comenzado la secuencia introduciendo el tema de otra forma, ya que los alumnos no habían visto nada de seres vivos en todo el año, por lo que estaban un poco perdidos.</p>	<p>Les resultó poco interesante el crecimiento y desarrollo de las plantas. Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en los animales, como por ejemplo la metamorfosis o en cada tipo de desarrollo para poder ampliar un poco más y ver más ejemplos de cada uno.</p> <p><i>Algunas preguntas de la evaluación generaron muchas dudas en su interpretación, creo que deberíamos haberlas formulado diferente para evaluar realmente</i></p>	<p>Desde un principio me pareció interesante y creía saber bastante, pero después a medida que fui leyendo y repasando sobre el tema me di cuenta de que había muchas cosas que tuve que volver a aprenderlas. Igualmente, en todo momento me interesaba saber más, sobre todo luego de cada clase, en las cuales los alumnos me hacían preguntas y yo no podía responderles, por lo que continué estudiando a lo largo de toda la secuencia.</p>	<p><i>Creo que un punto fuerte en mi quehacer docente es poder generar curiosidad e interés en los alumnos a partir de preguntas o repreguntando lo que ellos dicen, hacer que entre ellos debatan sobre un tema, y de esa forma que vayan construyendo los aprendizajes. (EF)</i></p> <p><i>Por otro lado, tengo en cuenta los aprendizajes de cada uno, como también puedo evaluar si cada uno está comprendiendo o no</i></p>	<p><i>Creo que tendría que revisar mi forma de poner límites, de organizar el grupo antes de empezar la clase, de pedir silencio, es decir, del manejo del grupo en general, que a veces dificulta el buen desarrollo de las clases. (EF)</i></p>

<b>Agustina</b>			<i>los aprendizajes de los alumnos y no su comprensión de las consignas, como ocurrió en algunos casos. (CE)</i>		<i>en el transcurso de la clase y tomar decisiones de cómo seguir en relación a eso. (EF)</i>	
<b>Manuela</b>	<i>Todas las clases comenzaban con una situación problemática que hacía pensar a los chicos y era la que guiaba toda la clase. Creo que eso fue lo más interesante, nuestro aporte original. Éstas captaron la atención de los alumnos y no sentían que lo que estaban haciendo era porque yo se los decía, sino porque querían encontrar una solución, una explicación, un fundamento para lo que yo les estaba planteando. Éstas le dieron un sentido a la secuencia. (CE) (CI)</i>	Una actividad en la que no me sentí cómoda fue en la que vimos que los materiales líquidos no tienen forma propia. Creo que la situación que planteamos era un poco difícil. A los alumnos les costó mucho despegarse de la misma para poder hacer generalizaciones.	<i>Pensando en este grupo en particular, haría menos actividades grupales, ya que trabajaron mucho mejor cuando eran de forma individual. (CI) (CE)</i>  Haría los siguientes cambios: En la primera clase, en la que tenían que guardar “imaginariamente” distintos objetos en cajones según un criterio, se los daría para puedan hacer la experiencia. Creo que se les haría más fácil al momento de clasificar. También les daría menos objetos, creo que si tuvieran menos objetos sobre la mesa se les haría más fácil clasificar y la actividad	El contenido que nos tocó dar fue “Sólidos y líquidos”. Ya lo había escuchado muchas veces, pero nunca me había tocado darlo. Yo sabía diferenciar un material sólido de un líquido y sabía sus propiedades más comunes. Por ejemplo, sabía que un sólido no mojaba y tenía forma propia y un líquido al revés; pero nunca me había puesto a pensar e investigar en sus otras características.  Sabía muchas de ellas por intuición, pero nunca las había puesto en palabras. Al principio me pasó que confundía dos propiedades: dureza y flexibilidad. Creía que algo era duro	<i>Intento ponerle mucho entusiasmo a la clase y hacerla lo más entretenida y divertida posible. (EF)</i>  <i>También creo que soy paciente (quizás a veces demasiado) e intento estar siempre disponible para atender las múltiples situaciones que surgen en el grado. (EF)</i>	<i>Lo primero que tengo que mejorar es tener más confianza en mí misma. Creo que, si yo tuviera más confianza en mí misma, por ejemplo, no me costaría tanto poner límites. (EF)</i>

<p><b>Manuela</b></p>			<p>de escritura no sería tan larga y tediosa para ellos.</p> <p>En la cuarta clase, en la que veíamos que los materiales líquidos mojaban, habíamos planificado que los chicos probaran por grupos si ciertos materiales mojaban o no. Teniendo en cuenta el grupo, decidí pasar yo por los bancos con los materiales adentro de vasos de plástico y que ellos probaran. Quizás hubiera sido más interesante que lo hicieran por ellos mismos, pero tomé esta decisión y creo que fue la correcta. En la evaluación hubiera puesto 5 o 6 ejemplos, no más. Cuando las corregí me di cuenta de que la mayoría unió los primeros de forma correcta y luego comenzó a confundirse.</p>	<p>cuando no se podía doblar, tal como les pasa a muchos chicos.</p>		
-----------------------	--	--	---	--	--	--

<p><b>Lucía</b></p>	<p>Una vez que me “amigué” con el contenido y le empecé a encontrar sentido, pude conectarme mejor con la planificación y pensar en clases superadoras que despertaron más interés en los niños. Es por esto que considero que la última clase, la de cierre, fue la mejor; fue entretenida y se puso en juego todo lo trabajado y pensado grupalmente.</p>	<p><i>Al principio me costó bastante organizarme con la distribución de los materiales y los tiempos de clases para las hipótesis, experiencias y cierre. Pero eso fue mejorando y tomé algunos consejos de las docentes para optimizar el tiempo. (EF)</i></p>	<p><i>Yo considero que fue suficiente la secuencia. El Diseño Curricular, en Primer Ciclo no permite profundizar más el tema, más allá de que los niños puedan hacerlo. (CC)</i></p>	<p>En un principio el contenido me desentusiasmo bastante; pensaba que era muy poco significativo para los alumnos y a la vez conllevaría un gran esfuerzo de mi parte por tener que cargar con los materiales todos los días. Al comenzar a planificar me costó bastante amigarme con las ideas que consideraba “obvias”, como también pensar en situaciones que problematicen y generen inquietud en los alumnos para acercarse al contenido planteado en el Diseño Curricular. Todo cambió cuando empecé a trabajar con los niños; cuando noté el interés que despertaba en ellos realizar las experiencias y pensar, poniendo en palabras sus hipótesis y conclusiones.</p>	<p><i>Creo que mi punto fuerte es el entusiasmo que le pongo a cada clase. Me gusta mucho actuar para que los alumnos se sientan atraídos por el contenido, tengan ganas de participar de su aprendizaje y aporten a la construcción colectiva del mismo. (EF)</i></p>	<p><i>Creo que debo seguir aprendiendo a organizarme, tanto para planificar como para llevar a cabo los tiempos de las clases. (EF)</i></p> <p>De todos modos, sé que esto me lo aportará la experiencia.</p>
---------------------	---	---	--	---	--	---

<b>Lucía</b>				<i>Me di cuenta a lo largo de la secuencia que podían ponerse en juego varios quehaceres de la ciencia escolar que eran sumamente importantes para la formación de los chicos; que era necesario atravesarlos para en un segundo ciclo poder profundizar el contenido de mezclas, ya teniendo un recorrido de experiencias y conocimientos. (OEC)</i>		
<b>Christian</b>	<i>Uno de los aspectos que más se destacan en nuestra secuencia es la diversidad de objetos que permitieron que los niños exploren, ejerciten la observación y modos de clasificar. (CI) (CE)</i>	<p>Creo que en la clase 6, la dinámica de la actividad no facilitaba la explicitación de la consigna ya que a me costó volver sobre el objetivo de la clase.</p> <p>Para mejorar esto se podría pensar en otra situación problemática donde sea más evidente las diferentes “formas” que adoptan los líquidos al ser trasvasados en</p>	<p>Cambiaría la situación problemática de la clase 6, que sumado a que en la fotografía no es muy apreciable el tamaño del bidón, hizo que, al abrir el intercambio, se fuera por otro lado desatendiendo el objetivo de esa clase que era que saber si los líquidos tenían forma.</p> <p>Me gustaría haber profundizado más la diferencia ente objeto y</p>	<p>El contenido en un principio me pareció accesible y cómodo. Sin embargo, al enfrentarnos a la planificación entendí que debía volver a estudiar sobre el tema. Así pude darme cuenta de las actividades y propuestas que debía plantear para llegar a los objetivos generales propuestos en el Diseño Curricular.</p>	<p><i>Creo que algunos de mis puntos fuertes en esta primera experiencia en primer grado fueron la paciencia, el poder habilitar las voces de muchos y poder transmitir que para aprender es difícil no equivocarse. (EF)</i></p> <p>Desde el punto de vista grupal, creo que pusimos el mayor esfuerzo en realizar las</p>	<p><i>Creo que fue el de no anticipar la gran diversidad en niveles de alfabetización en el aula, también creo que en ciertos intercambios me costó encontrar las intervenciones necesarias para poder destrabar algunas situaciones.</i></p> <p><i>Como ejemplo puedo citar a un niño, que cuando hubo que</i></p>

<p><b>Christian</b></p>		<p>diferentes envases o contenedores.</p>	<p>material que no quedó muy clara para la mayoría. Creo que al no ser un objetivo propuesto al comienzo de la planificación se dio poco trabajo en este.</p>		<p>mejores clases que pudimos, también nos apoyamos y ayudamos en lograr que los demás lo puedan hacer. Este aporte creo que es tan importante como todos los demás ya que el trabajo colectivo, en mi opinión, genera nuevas y mejores propuestas que las que pueda hacer cualquiera en solitario.</p>	<p><i>definir los materiales, me dijo que eran “las cosas con las que se hacen las cosas” y yo intenté llegar a una conclusión más cerrada mediante una suplantación de palabras. Algo que tal vez no estaba en ese momento al alcance del grupo. Creo que la experiencia previa con grados de mayor edad, me jugó en contra. (EF)</i></p>
<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>Destaco que la planificación ofrece variedad de recursos para abordar el tema: videos, imágenes, textos y noticias. A su vez, considero que las preguntas orientadoras para los intercambios orales, al tenerlas explicitadas en la planificación, me resultaron muy útiles para mantener el eje</i></p>		<p><i>Percibí cansancio en los alumnos, y en más de una clase dieron cuenta de ya “saber” el contenido. Igualmente, abordar estos contenidos sirvió para sistematizar y que los alumnos pudieran argumentar sobre los mismos, pero encontré que algunas clases resultaron “demasiado obvias” o poco interesantes. (CE)</i></p>	<p><i>La idea básica y los alcances de contenido correspondientes al Diseño Curricular me resultaron demasiado generales. (CC)</i></p> <p>Para estudiar el tema recurrí a manuales de primaria y secundaria, internet, que me orientaran respecto a “qué se suele enseñar” sobre el tema.</p>	<p><i>Me sentí cómoda durante los intercambios orales. El grupo de alumnos fue muy participativo, pero identifiqué al comienzo de la residencia dificultades para escucharse entre ellos, y en ocasiones a la docente. Creo que pude manejar bien este aspecto, encontrando estrategias para que</i></p>	<p>En las planificaciones de todas las áreas incluimos muchos momentos de trabajo grupal.</p> <p><i>Sobre la dinámica de trabajo en grupo considero que necesito encontrar estrategias o volver sobre las actividades planteadas para asegurar que todos los alumnos participen en</i></p>



<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>durante los intercambios. (CI)</i></p>		<p>La clase que aborda los cambios conductuales en los animales, por ejemplo, resultó demasiado reiterativa, ya que los alumnos conocían que los animales aprenden y modifican su conducta; la clase sirvió para sistematizar estos aprendizajes como cambios, para después incluirlo dentro del concepto de desarrollo, pero me resultó demasiado tiempo para trabajar esa idea. <i>Cambiaría la situación problemática por una más desafiante ya que la que planteamos no despertó preguntas en los alumnos. Pudieron resolver la situación en la primera parte de la clase, argumentando al respecto. (CE)</i></p>	<p>La información de los manuales y las indicaciones de la docente del grado, me llevaron a concebir el tema desde un punto distinto al propuesto por el Taller de Diseño: el primer boceto de macrosecuencia incluía aspectos que no se consideraban en la idea básica: dentro de lo que incluye el desarrollo de seres vivos, incluimos las partes de las plantas, modos de alimentación de animales, etc. Al avanzar con la macrosecuencia pudimos recortar el tema de otro modo y redactar un objetivo general que organizó las clases</p>	<p><i>los alumnos se escuchan en los intercambios y puestas en común. (EF)</i></p>	<p><i>estos trabajos, realizando aportes y no solo copiando o aceptando lo que dice el resto. (EF)</i></p> <p><i>Por momentos me costaba convocar a algunos alumnos que no estaban participando del trabajo; me acercaba a los distintos grupos intentando hacer preguntas que propiciarán que todos opinen, pero sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos.</i></p> <p><i>Por otro lado, siento que voy ganando experiencia en cuanto al manejo de los tiempos de la clase pero que noté que en algunas clases aceleré algunos momentos (por ansiedad o preocupación por no llegar con el tiempo previsto) a los cuales</i></p>
---------------------	--	--	---	--	--	--

							<i>podría haber dedicado más tiempo. (EF)</i>
--	--	--	--	--	--	--	---

**PREGUNTA 5. Pensando concretamente en las situaciones de aula:**

- a) Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
- b) ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
- c) ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerás que tendrías que haber actuado de otra forma?
- d) ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?
- e) Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
- f) ¿Cómo se podría explicar lo ocurrido?
- g) ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

Cada estudiante está individualizado con un número, que se mantiene para todas las preguntas.

Pregunta \ Alumno/a	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.f	5.g
Clara	<i>Una situación daba sentido a todas las actividades. La información se presentó fragmentada y los alumnos tenían que explicitar el vínculo</i>	<i>Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros. ¿cómo intervenir frente a la persistencia de las ideas previas?</i>	<i>Tendría que haber anticipado mis intervenciones frente a sus ideas previas. Había nombres difíciles, lo que complicó vincular nombres, imágenes</i>	<i>Pensé en modificar la consigna, pero ya habían escrito algunos nombres y pensé que sería más confuso. Fue difícil poner un número para</i>	<i>Fue compleja la comprensión de una consigna. (CE)</i>  <i>Respondieron con animales fantásticos como dragones y sirenas.</i>	<i>Dificultad de comprensión de grandes dimensiones temporales.</i>	<i>Intenté hacer preguntas a todos para que expresen sus ideas, pedí justificaciones a las acciones realizadas.</i>

	<i>entre las distintas fuentes. (CI)</i>		<i>y características. (EF)</i>	imagen y texto y propuse unirlos			
<b>Geraldine</b>	<i>La importancia de plantear situaciones problemáticas que los convoquen. (CI)</i>	<i>Me costó plasmar estos contenidos en una planificación. (EF)</i>	Seguramente hubo intervenciones de los chicos que no supe registrar ni indagar más	Me quedaba pensando cómo respondo, qué repregunto, cuál será la mejor intervención.	Sí coincide, seguí el hilo conductor de la planificación	<i>Se pensó una dinámica en la cual los chicos interpelen sus propios saberes, se hagan preguntas, confronten con nuevas hipótesis y desafíen sus saberes previos. (CE) (CI)</i>	<i>Por las preguntas que hacían y por las intervenciones en general de los chicos. (CE) (CEV)</i>
<b>Anabella</b>	Que la consigna no era completamente clara.	Que al relacionar características de ambiente seco con las características de los animales es complejo no usar palabras que hablen de su funcionalidad (como algo que surge para) y eso no es lo que quiero enseñar. Hubo veces en que llevé mucho tiempo revisar todo lo visto.	<i>Hubo algo en mi forma de gestionar la clase que generó frases como: “ya me mareé”, “no entiendo”. Creo que la falta de tiempo y querer “dar la clase como estaba propuesta” me aceleró y quedó desprolijo. (EF)</i>  Cuando tengo poco tiempo, seleccionar qué partes de lo planificado tomar para profundizar en	Que tenía que cambiar la forma de explicarlo, y me costaba reformularlo.	Sí porque pudieron poner en palabras y sistematizar todo el recorrido realizado hasta ese momento.	Demostró que durante las clases los conceptos fueron quedando claros y el recorrido existió y se identificó.	<i>Cuando podían poner ejemplos o enriquecer los míos y también explicar las decisiones de sus compañeros. (CE) (CEV)</i>

			esa actividad y no querer hacer todo.				
<b>Ivana</b>	<i>La importancia de anticipar algunas respuestas de los chicos ante las diferentes consignas. Poder planificar las posibles intervenciones me dio cierta “espalda” para llevar adelante las clases, generando espacios de conocimiento precisos estructurados pero cómodos a la vez. (CI)</i>	El grupo se mostró muy exaltado ante el uso de diferentes objetos. Estaban contentos, deseosos de trabajar y participar.	<i>Siento que los chicos más tímidos eran opacados por el afán de resaltar de los más verborágicos. (CE)</i>  Y muchas veces no pude “darles la voz” a los más callados.  <b>Otras ideas:</b> A veces una entra a un grupo y subestima las capacidades de cada uno por lo que puede observar del trabajo con la docente a cargo.  <i>Con nuestro trabajo confirmé que el “problema” no son los chicos sino las situaciones que uno arma para acercarlos al conocimiento y de ahí en más construir</i>	<i>Intentaba calmar al grupo con consignas de trabajo, orales y escritas para que puedan ordenarse y con un clima de trabajo más sereno, poder darles lugar y escuchar a los más callados. Las consignas eran dadas y aclaradas ante de brindarles los objetos. (EF)</i>  <i>Otra estrategia fue poner los objetos enfrente y tomarme el tiempo para que todos puedan pasar y experimentar, indagando las estrategias y resultados de cada alumno y “abriendo el</i>	<i>Lo que sucedió superó mis expectativas. Trabajar con situaciones y actores de la vida cotidiana ayudó a generar empatía con las propuestas de trabajo. Y al recordar y recuperar cada actividad podían dar cuenta de lo que habían aprendido. (CE)(CI)</i>	<i>Pude notar que la mayoría de los estudiantes comprendía o seguían las explicaciones porque al comenzar la clase podían relatar la situación y las conclusiones de la clase anterior. También en el recreo se acercaban a contarme cómo utilizaban las propiedades de los materiales aprendidas con ejemplos de su vida cotidiana, cosas que habían descubierto con sus objetos de uso diario. (CE)(CEV)</i>	

			<i>juntos un nuevo aprendizaje. (CI)</i>	<i>juego” a los espectadores. (CI)</i>			
<b>Fiorella</b>	<i>Me di cuenta que los chicos no estaban acostumbrados a trabajar con materiales, tocarlos, rayarlos, agruparlos, etc. Era tanta la motivación al trabajar con materiales que costó poner un corte a ese momento de exploración y experimentación. (CE)</i>	<i>En cierto momento me incomodó tener que retomar todas las actividades y “perder tiempo” de otras clase y miedo de atrasarme. Luego pensé que los chicos tienen que participar de todas las actividades que planteamos, no se pierde tiempo, se gana aprendizaje. (CI) (CE)</i>  <i>Los chicos que ya habían estado podían explicarles a los compañeros qué habían hecho y por qué. Todas las clases recordábamos las propiedades de los materiales que habíamos aprendido. El afiche sirvió como recurso de búsqueda de información.</i>	<i>Animarme a que los chicos prueben, más que nada cuando había que trasvasar los líquidos, no me animé a que lo hicieran ellos. Lo hice yo y ellos miraban</i>	<i>Pensé que se iba a volcar, que no había llevado trapos para secar, que no le había avisado a la docente del curso que iba a trabajar con líquidos.</i>	<i>Sí, los alumnos se apropiaron de los conceptos y los contenidos. Aprendieron a trabajar con distintos materiales, a participar de las propuestas como yo esperaba.</i>	<i>A través del intercambio oral. Los chicos explicaban lo que íbamos haciendo, no con los términos exactos, pero sí con sus palabras. (CEV)</i>	
<b>Caterina</b>	<i>Me di cuenta hacia el final que había</i>	<i>En varias ocasiones me dio la sensación de</i>	<i>Considero que tendría que haber</i>	<i>Creo que me di cuenta demasiado</i>	<i>En general, no. Porque creo que</i>	<i>El tema y la forma de abordarlo eran</i>	<i>Me era difícil notar esto porque,</i>

<p><b>Caterina</b></p>	<p><i>muy poco registro en las carpetas de lo que íbamos viendo, y creo que esto hubiera ayudado a ordenar la información un poco y llevar una sistematización que les sirviera para volver después cuando lo necesitaran (incluso para la evaluación). La mayor parte de lo que trabajamos en clase quedó en lo oral/grupal. (CI)</i></p>	<p><i>que habían comprendido algo de la manera que yo esperaba, porque podían explicarlo con sus palabras. Luego, en la evaluación, me encontré con que algunas cosas que yo había creído que habían quedado claras para todos, no era tan así y no supe darme cuenta a tiempo. Esto me provocó descontento porque vi que varios niños se sentían perdidos ante las preguntas y no aceptaban que yo los ayudara para orientarlos. Me quedé pensando en qué momentos debería haber identificado esas “fallas” en la comprensión de ciertos puntos que eran claves para este tema. (EF)</i></p>	<p><i>estado más atenta a ciertos alumnos para poder identificar cuando se estaban perdiendo de algo, dejando de lado quizás un poco esa necesidad de cumplir con los objetivos de cada clase en sí, y buscando orientarlos hacia los propósitos de aprendizaje más generales, que era lo que esperaba que pudieran alcanzar todos. (EF)</i></p>	<p><i>tarde, cuando vi los resultados de la evaluación. En la vorágine de las clases me era muy difícil identificar cuando los estudiantes se estaban perdiendo de algo. Hice un intento por no dejar una sensación de frustración en aquellos niños que no pudieron contestar según lo que ellos mismos esperaban en la evaluación, preparando un resumen para que pudieran revisar, completar y autocorregirse, y que de esa manera identificar qué era lo que no les había quedado claro. (CI)</i></p> <p><i>En algunos casos esto fue</i></p>	<p><i>me esperaba que los conceptos básicos (como qué es un fósil y qué información puede aportar) se fueran construyendo clase a clase, reformulando entre todos, las ideas y analizando colectivamente las cosas que no se entendían del todo.</i></p>	<p><i>muy lejanos para los chicos, probablemente porque están muy poco acostumbrados a hacerlo de esa manera. (CE)</i></p> <p><i>A mí me resultaba difícil “despegarme” de la planificación para intentar hacerlo más accesible a los estudiantes. (EF)</i></p>	<p><i>muchas cosas quedaron en el plano oral y grupal, y la mayoría podían dar explicaciones coherentes en voz alta.</i></p> <p><i>En un momento que noté que algo no se había comprendido bien fue cuando mandé de tarea dos preguntas: “Suponé que en la excavación de un edificio se encuentran unos huesos que parecen ser de un animal muy antiguo, ¿qué tendrías que tener en cuenta para identificar si se trata de un fósil? y ¿qué le preguntarías a un/a paleontólogo/a que pueda servirte como una pista?”</i></p>
------------------------	--	---	--	---	--	---	---

<b>Caterina</b>				<i>productivo, y en otros no pudieron aprovecharlo tampoco porque les costaba ver dónde estaba el error. (CE)</i>			<i>Quienes trajeron las respuestas de su casa, en muchos casos no contestaron según lo que yo consideraba que ya podían pensar a partir de lo que habíamos visto hasta el momento (promediando la mitad de la secuencia). (CEV)</i>
<b>Agustina</b>	En ciertos temas pensé que los alumnos iban a saber más, y en otros, al contrario, que iban a tener menos conocimientos.	Algunas preguntas de algunas actividades, cuando los alumnos intentaban resolverla, yo me daba cuenta de que no estaban muy claras, y pensaba que deberían haber sido de otra manera para que sean accesibles a ellos.	<i>Algunos manejos del grupo. Me costaba marcar los límites para que todos puedan participar de la clase. (EF)</i>	Que tendría que hacerlo de otra forma, pero en ese momento no se me ocurrían alternativas. Pero a medida que transcurrió la secuencia pude encontrar otras estrategias y lograr mayor participación.	En general sí, porque creo que generé interés en los alumnos, pudieron ver que hay diversidad de seres vivos, según la forma en que crecen y se desarrollan.	Estaban muy interesados en aprender más, saber sobre otros animales y tenían curiosidad por conocer más esta característica de los seres vivos.	Cuando clase a clase iban surgiendo situaciones que había que relacionar lo visto en clases anteriores y ellos mismos lo recordaban y lo vinculaban.
<b>Manuela</b>	<i>La actividad de clasificación de la primera clase les costó muchísimo. Por un lado, eran</i>	Durante todas las clases me costó que todos me siguieran y no perdieran el hilo. Siempre había alguno	<i>Algo que tendría que haber hecho desde el principio fue poner límites. Luego de muchas</i>	No me animaba a poner esos límites.	Todas me parecieron clases muy buenas y entretenidas y suponía que los	En la primera clase me di cuenta de que ninguna de las clases iba a coincidir con lo	Si todos me estaban mirando cuando yo hablaba era que me estaban prestando

<p><b>Manuela</b></p>	<p><i>muchos objetos para cada grupo y no lograban entender el concepto de clasificación. Guardaban los distintos objetos en las cajas, pero sin ningún fundamento. Por otro lado, a la mayoría les cuesta mucho escribir por sí mismos. Esto fue un problema porque al ser muchos objetos, tenían que escribir mucho. El hecho de trabajar en grupos creo que no ayudó. les cuesta mucho trabajar de esta forma. Todavía son chicos y es un grupo complicado. Creo que está bueno enseñarles a hacerlo, pero para eso habría que pensar en otras</i></p>	<p>que estaba jugando, dibujando o conversando con otro.</p>	<p><i>clases, me animé a poner más, pero me costó. Empecé a cambiarlos de lugar al inicio de la clase y a sacarles cualquier cosa con la que se estuvieran distraendo. De esta forma logré un mejor clima. Pero si lo hubiera hecho desde el principio hubiera sido otra cosa. (EF)</i></p>		<p>chicos se iban a enganchar desde un principio, pero no fue así. En todas las clases costó que todos la siguieran, que participaran y que no se distrajeran en todo momento. Eran siempre los mismos los que participaban.</p>	<p>que yo me esperaba e imaginaba.</p>	<p>atención. Yo me daba cuenta cuando no lo estaban haciendo porque no me estaban mirando.</p>
-----------------------	---	--	---	--	--	--	--



<b>Manuela</b>	<i>clases con ese objetivo, y más tiempo por supuesto. No fueron capaces de pensar en grupo, discutir, llegar juntos a conclusiones. Creo que para que lo logren hace falta un trabajo mucho más grande que el de un mes y medio. (CE)</i>						
<b>Lucía</b>	Creo que luego de haberlas dado, soy más consciente de la importancia del contenido y de lo que se puso en juego. Por esto mismo considero que cuando tenga de nuevo la oportunidad de abordarlo, lo haré con los objetivos más claros desde un principio.	La organización de los tiempos y los materiales que luego pude manejar mucho mejor.	<i>Creo que algunas veces no fui clara con las consignas o no parecía algunas situaciones que podrían surgir en las experiencias. (EF)</i>	Que tenía que detener la clase para poder abordarlo y así poder continuar; que la próxima vez lo tendría en cuenta desde un principio.	Fue superador. El interés de los niños y todo lo que sucedió y pudieron poner en palabras fue muy gratificante.		<i>A la hora de hacer las experiencias, de hablar de ellas, de lo que había que observar y tener en cuenta, como también a la hora de clasificar mezclas según los criterios que estuvimos construyendo. (CE) (CEV)</i>
<b>Christian</b>	Creo que al pasar las propuestas a la	La situación de clase que más me incomodó	En la clase que debían probar si	En ese momento pensé que estaba	En general sí, a pesar de algunas		En casi todas las clases propuestas

<p><b>Christian</b></p>	<p>práctica se nos hizo más prolongadas de lo que pensábamos.</p> <p><i>Al tener una gran diversidad de niveles de alfabetización, en las actividades de escritura algunos terminaban rápido mientras que otros les llevaba mucho más tiempo. Por lo que aquellos que terminaban antes comenzaban a dispersarse. (CE)</i></p>	<p>fue la clase de la evaluación en donde me equivoqué al plantear la consigna y por tal razón les era mucho más difícil a los chicos poder resolverla.</p> <p>Gracias al aporte de la docente de taller pude retomar en la segunda parte de la clase, aclarar esta consigna y los alumnos pudieron resolverlo.</p>	<p>podían rayar los diferentes materiales, una nena dijo que ella veía que el cuchillo de plástico rayaba el plato de metal y el resto del grupo decía que no, sin embargo, ella se mantenía firme en su idea. Le dije que no veía donde el cuchillo rayó el metal y propuse que el grupo decida. Finalmente, el grupo decidió que no lo rayaba. La clase continuó, pero luego me puse a pensar si había actuado bien. Me quedé pensando si podría haber realizado alguna otra intervención para que la niña cambiara de posición.</p>	<p>tomando esa posición para hacer la contra a sus compañeros, pero luego al conversar con ella, aclaró que realmente lo veía por eso decidí que lo decidan en grupo. Sin embargo, aún hoy tengo dudas de esa decisión.</p>	<p>situaciones parecidas a la descrita en el punto anterior.</p> <p><i>Las clases desarrolladas, a mi parecer, lograron los objetivos generales pensados que eran la identificación de las características de los líquidos, comenzar a explorar, observar y describir y comparar lo observado con sus primeras hipótesis. (CC)(CI)</i></p>	<p>se realizaron intercambios en donde se habilitaba la palabra a toda persona que quiera hablar, opinar, agregar a las conclusiones o hacer preguntas por lo que a partir de este intercambio infería si los alumnos que hablaban tenían claros los contenidos trabajados en esa clase. Aquellos que eran más reticentes a opinar o participar, les hacía preguntas directas para ver si seguían las explicaciones o los intercambios realizados y en algunas ocasiones utilizaba alguna comparación con algún objeto o</p>
-------------------------	---	---	--	---	--	--

Christian							material no visto en las exploraciones. Así podía notar si los estudiantes comprendían o seguían los debates, intercambios o explicaciones
Rocío	En una clase cuyo objetivo era que los alumnos identifiquen que las plantas también crecen y se desarrollan, pensé que resultaría muy obvia para los alumnos. Al desarrollarse la clase, manifestaron saber que las plantas crecen y se desarrollan, pero la situación problemática (sobre la palta y el árbol de tilo) permitió explicitar algo que los alumnos conocían,	Las dificultades que surgían por momentos respecto a la escucha en los momentos de intercambio. Trabajé con un grupo muy participativo, pero en ese deseo por comentar su punto de vista se perdía a veces la palabra del otro. La necesidad de guiar el intercambio y que no se pierda el eje de la clase me generó por momentos la sensación de que faltaba tiempo para que todos pudieran decir todo lo que querían. Sí creo haber favorecido que todos	<i>Por momentos me costaba convocar a algunos alumnos que no estaban participando del trabajo; me acercaba a los distintos grupos intentando hacer preguntas que propiciarán que todos opinen. (EF)</i>	sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos.	<i>Creo que pude prever, en base a lo planificado, qué clases o momentos podrían resultar más interesantes, aburridos o complicados. En cuanto al manejo de grupo y gestión de la clase, me sentí cómoda contando con la experiencia y confianza de estar trabajando a cargo de grado y de haber transitado los talleres anteriores. (EF)</i>	En algunos intercambios surgieron ideas o respuestas de los alumnos que no había previsto, pero es algo esperable para el desarrollo de cualquier secuencia de trabajo	Todas las clases tuvieron muchos momentos de intercambio oral, por lo que resultaba sencillo seguir el grado de comprensión del grupo a partir de sus comentarios en las clases.

<p><b>Rocío</b></p>	<p>pero no sabían cómo argumentar, ya fuera correcta la idea o no. Se generó un intercambio interesante donde no todos los alumnos estaban de acuerdo.</p> <p><i>Destaco la importancia de la situación problemática que se selecciona para una clase. (CI)</i></p> <p>Este aspecto nos generó dificultades a la hora de planificar, e incluso pensamos que podía ser un recurso un tanto repetitivo.</p> <p><i>Al analizar las clases en su conjunto, considero que estas situaciones</i></p>	<p>tomen la palabra en distintos momentos de las clases.</p>					
---------------------	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>resultan fundamentales para articular una secuencia de trabajo en la que los alumnos sepan qué es lo que están aprendiendo y aprendan Ciencias en un contexto donde los aprendizajes les sirvan para responder preguntas sobre el mundo en el que viven. (OEC).</i></p>						
<p><b>Ana</b></p>	<p><i>A veces me costó dejarme sorprender por las conclusiones o los cuestionamientos de los alumnos. Al tener que ajustarme a los tiempos planificados, me sentía más sujeta a esperar la respuesta que yo quería que dieran. (EF)</i></p>	<p><i>Me incomodó cuando les pregunté de donde creían que habían surgido las imágenes que observaron. Comenzaron a decir muchas cosas, incluso que eran animales reencarnados o espíritus lo cual me generó mucha risa, pero al mismo tiempo no sabía cómo lograr que me dijeran que era una foto de la</i></p>	<p>Partiendo de la base que eran solo 5 chicos, en otra instancia no hubiera realizado esa clase, sino que la hubiera pospuesto, pero igualmente se pudo retomar la siguiente clase</p>	<p>Me hubiera gustado haber podido trabajar más con la descripción de aquellos animales de forma oral previo a la lectura con la información correspondiente. Esto no lo pensé en su momento, sino que me di cuenta una vez terminada la clase,</p>	<p>En general todo lo planificado se fue dando, algunas cosas un poco más conducidas por esta idea de estructurarme por momentos un poco más a la planificación y por otros sorprenderme con conclusiones o reflexiones que iban descubriendo</p>		<p><i>En varias ocasiones, terminaba la clase haciendo la pregunta “¿Qué aprendí?”. Algunas veces de forma oral, otras de forma escrita y ese era mi termómetro para ver si iban comprendiendo o no. Esta fue otros de los momentos</i></p>

<p><b>Ana</b></p>	<p>Sin embargo, en los momentos que surgía alguna conclusión o alguna duda o ganas de investigar me sorprendía y lo comunicaba a la clase.</p>	<p><i>ciudad y el animal un dibujo superpuesto, hecho en la computadora. (EF)</i></p>		<p>sentí que había quedado un poco vacía de contenido oral a partir de lo que ellos descubrían, sino que se les daba todo armado.</p>	<p>los chicos y trabajar a partir de ahí para continuar con el hilo de la secuencia.</p>		<p><i>donde me dejaba sorprender. (CEV)</i></p>
-------------------	--	---	--	---	--	--	---

**CDC. ENS Nº2**

Pregunta  Alumno/a	1. Aspectos destacables/positivos de la secuencia	2. Aspectos negativos de la secuencia	3. Aspectos a modificar de la secuencia  8. Otras ideas	4. Sensaciones en relación con el contenido	6. Potencialidades/ Fortalezas	7. Debilidades
<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>La situación de indagación de ideas previas que se retomó a lo largo de toda la secuencia fue muy enriquecedora. Porque permitió darle sentido a las búsquedas y reflexiones que íbamos haciendo.</i></p> <p><i>Además, porque al vincularla con las diferentes actividades permitió llegar a conceptos generalizables a otras situaciones, y no solo funcionales al caso elegido para trabajar.</i></p> <p><b>(CI) (OEC)</b></p> <p><i>En la clase sobre transformaciones de alimentos por microorganismos, se</i></p>	<p><i>En una actividad de observación, no hubo un buen proceso de registro. Hubo algunos errores de previsión por mi parte de cómo serían los formatos de registro y otros emergentes del día a día en relación al tiempo y no fue posible.</i></p> <p><b>(CI)</b></p> <p><b>Otras ideas:</b></p> <p><i>Me parece que la residencia es un espacio privilegiado para aprender y es importante que lo vivamos desde ese lugar.</i></p> <p><i>En este sentido, las intervenciones de los docentes de la escuela, y de los talleres, deben</i></p>	<p><i>Con más tiempo propondría una clase más extensa para trabajar la conservación de alimentos con otros casos para hacer más progresivo el proceso de llegar a las conclusiones.</i></p> <p><b>(CI)</b></p> <p><i>Si bien hubo una experiencia para observar un fenómeno que se explicó luego, de alguna manera es “un salto de fe”, creer que eso sucede en todos los casos.</i></p> <p><b>(CE).</b></p> <p><i>Con más tiempo hubiera sido posible comparar métodos de conservación caseros con otros industriales.</i></p>	<p><i>No sabía mucho del contenido. Nunca había reflexionado sobre la acción de los microorganismos en la transformación de algunos alimentos (ni siquiera de la levadura)</i></p> <p><i>Por lo tanto, no encontré grandes trabas en cuanto a mis ideas previas, pero me llevó mucho tiempo apropiarme del tema, incluso con la clase ya planificada, seguía haciéndome preguntas.</i></p> <p><b>(EF)</b></p>	<p><i>Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula.</i></p> <p><b>(EF)</b></p> <p><i>Creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar hasta allí,</i></p>	<p><i>Mi mayor dificultad es el manejo del tiempo, no porque no sepa cuánto puede llevar cada actividad, sino porque incluso siendo consciente de que no me alcanzan los minutos, intento sumar contenidos y actividades. Me cuesta realizar un recorte apropiado en cuanto a extensión y profundidad.</i></p> <p><i>Me cuesta el orden con los elementos que voy entregando o que forman parte del aula. Es así que suelo usar el pizarrón de una forma no lineal, y a veces puede marearlos, o no tengo</i></p>

<p><b>Rocío</b></p>	<p><i>trabajó en paralelo con 3 casos, (uno por grupo) y en la puesta en común se pudo identificar vínculos con los otros casos. (CI)</i></p> <p><i>El hecho de sostener un tiempo largo la actividad grupal, permitió que en algún momento todos fueran encontrando la propia dinámica grupal y se vieran “obligados” a involucrarse en la tarea. (CE)</i></p>	<p><i>ser tomadas como aportes para construir una postura personal dentro del rol y no como exigencias que tenemos que “complacer para aprobar”. (EF)</i></p>	<p><i>También hacer un trabajo de síntesis completo por grupos, para que todos revisen lo trabajado en profundidad. (CE)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b>  <i>No es un área que me resulte sencillo planificar, pero los encuentros con la docente y sus devoluciones por mail, me orientaron y tranquilizaron. Fue clave cuando ella me ayudó a entender que la residencia era una instancia de aprendizaje para mí, y dejé de exigirme tanto por profundizar en algunos contenidos y empecé a priorizar una propuesta valiosa, que me sirviera para seguir pensando la enseñanza. En este sentido, me parece que tuve mucha suerte de encontrarme con docentes, compañeras y maestras que siempre estuvieron</i></p>		<p><i>reflexionando 1ero los objetivos y contenidos y luego, las actividades. (CI)</i></p>	<p><i>la costumbre de ayudarlos a organizar la carpeta. (EF)</i></p>
---------------------	---	---	--	--	--	--



<b>Rocío</b>			<i>dispuestas a hacer aportes constructivos a mis prácticas, y pude tomar muchos de ellos. (EF)</i>			
<b>Angie</b>	<i>El trabajar con una analogía. Es un recurso sumamente rico para que los chicos puedan relacionar los conceptos nuevos con cosas ya conocidas por ellos. (CI) (CE)</i>	<i>Siento que tuve poco tiempo para poder desarrollar mejor el trabajo con la analogía que insume mucho tiempo en sí. (CI)</i>	<i>Cambiaría la disponibilidad de tiempo. Para finalizar llevé diferentes productos para que pudieran identificar los diferentes nutrientes de las etiquetas. Creo que fue un recurso poco aprovechado ya que solo hubo tiempo para hacer una primera observación. Habría sido enriquecedor poder analizar los valores que cada producto presentaba. (CI)</i>  <b>Otras ideas:</b> <i>Hay que fomentar en los alumnos el trabajo en grupo, valorar la opinión de los otros, el respetar al otro, el trabajo colaborativo. Esto también hay que promoverlo entre docentes.</i>	<i>Tuve que estudiar. Me di cuenta que el conocimiento que tenía de los nutrientes era básico y relacionarlo con cómo los nutrientes intervienen en el desarrollo de nuestro organismo es bastante complicado. (EF)</i>  <i>Intenté transmitir información comprensible para los chicos y no llenarlos de datos que no venían al tema. (CI)</i>	<i>Poder convocar la atención de los chicos hacia nuevos temas, ya sea por el recurso usado, como por la presentación que hago de las actividades (tengo un estilo bastante “actuado” en el momento de dar clases. (EF)</i>  <i>Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. (CE)</i>  <i>En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa,</i>	<i>Me han marcado como “contra” que hago más fácilmente foco en los chicos con mayores dificultades, con problemáticas familiares o sociales, más vulnerables. Personalmente no sé si tomarlo así, al contrario, creo que hacer foco en estos casos, sin perder de vista al resto del grupo permite poder acompañarlos de otra manera, favoreciendo que la escuela sea un lugar importante para ellos. Además, mi mayor dificultad tiene que ver con la transmisión de definiciones acabadas. Al intentar fomentar la llegada a las definiciones a</i>

<p><b>Angie</b></p>			<p><b>(CE)</b>  <i>No se puede trabajar sola en una escuela, no puede cerrar las puertas de su grado y abstraerse del resto de la institución, es imposible trabajar así.</i>  <b>(EF)</b></p>		<p><i>diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal).</i>  <b>(EF)</b></p>	<p><i>través del trabajo en clase se me pierde un poco la definición más “académica” de los conceptos.</i> <b>(EF)</b></p>
<p><b>Agustina</b></p>	<p><i>El uso de láminas e imágenes en cada clase y la analogía propuesta, que acompañó toda la secuencia. (CI)</i></p> <p><b>Otras ideas:</b>  <i>Considero que la tarea docente requiere de mucha paciencia como pilar fundamental, para entender que el otro es otro distinto, y que puede o no comprender y pensar de la misma manera que lo hago yo.</i>  <b>(CE)</b>  Tener paciencia también para tolerar la burocracia de los talleres, las idas y vueltas entre profesores, asesores y docentes del grado.</p>	<p><i>Muchas de mis clases fueron demasiado expositivas, me hubiese gustado plantear alguna experiencia o mostrar un video, pero el tiempo y las condiciones de la escuela no lo permitieron. Además, me costó mucho pensar propuestas innovadoras.</i>  <b>(EF)</b></p>	<p>Me faltó tiempo para seguir profundizando. A los alumnos les interesó mucho el tema. Me hubiese gustado poder traerles casos y analizarlos pero la maestra del grado pidió que priorice ciertos temas.</p> <p><i>Durante las clases surgieron preguntas que no tuve en cuenta, pero estoy conforme con mis respuestas porque había estudiado mucho el tema y pude responderlas y agregar ejemplos y problematizaciones que se me ocurrieron en el momento.</i> <b>(EF)</b></p>	<p>El contenido lo tenía incorporado, pero tuve que repasar y revisar algunos conceptos para estar más segura. Estudié de libros y de apuntes obtenidos de la cursada de materias del profesorado.</p>	<p><i>Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades.</i>  <b>(CE), (EF)</b></p> <p><i>Además, intento hacer la clase lo más entretenida y llevadera posible, buscando el mayor atractivo posible a cada uno de los temas.</i>  <b>(EF)</b></p>	<p><i>Me juega en contra por facilitar la explicación utilizo palabras que no son las más adecuadas para el aula. (no es palabrota, pero sí alguna no del todo correcta como decir “cacho” de tela en vez de pedazo. (me pasa cuando me observan que los nervios me juegan en contra y cometo algunos errores). A veces me cuesta controlar la disciplina del grupo.</i> <b>(EF)</b></p>

<p><b>Mercedes</b></p>	<p><i>Iniciar la planificación con un caso y seguirlo a lo largo de la secuencia. Ese permitió mantener un eje y tener presente tanto el sentido de la propuesta como las ideas previas de los estudiantes. (CI)</i></p>	<p><i>Me parece que le adjudiqué demasiado tiempo a la actividad de indagación de ideas previas y se extendió mucho. Tendría que haber agregado alguna actividad acorde. (CI)</i></p>	<p>Había planificado responder unos cuestionarios sobre la experiencia de preparación de manteca y ricota y unos textos relacionados a esas preparaciones. No me alcanzó el tiempo y lo hicieron en sus casas. Me hubiese gustado hacerlo y corregirlo de manera conjunta. También contar con una o dos clases más para desarrollar otros temas.</p>	<p>Me resultó muy interesante para estudiar y con múltiples posibilidades para enseñar. Si bien tenía algunas nociones acerca de las transformaciones de alimentos y descomposición por microorganismos, no sabía mucho acerca de conservación y procesos artesanales e industriales.</p>	<p><b>Otras ideas:</b> El asesoramiento me ayudó a enriquecer y organizar las ideas que tenía sobre lo que iba a enseñar. No me quedaron aspectos sin resolver.</p>	<p><i>Me cuesta trabajar a través de experiencias y en ocasiones “caigo” en “mostrar” y no dejo lugar a que los estudiantes intervengan. A veces me concentro demasiado en las explicaciones y termina siendo una clase más expositiva. Por último, mis planificaciones son muy extensas y no logro dar todas las actividades que pensé para esa clase. (EF)</i></p>
<p><b>Luisina</b></p>	<p>Destaco la observación directa del cielo y el registro.</p> <p><b>Otras ideas:</b> El asesoramiento me ayudó a acotar el tema ya que era muy amplio y poder hacer la transposición didáctica para 3er grado. Era difícil encontrar alternativa cuando en la primera</p>	<p>El no utilizar el término “fases de la Luna”, sí trabajar los cambios, pero sin esa definición. El inconveniente surgió cuando algunos alumnos empezaron a mencionar el término fase. Se me dificultó explicar sin decir fases que la Luna había cambiado de forma, dado que fue un</p>	<p><i>El tema “el cielo visto desde la Tierra” es para trabajar a lo largo del año o al menos más tiempo de lo que dura la residencia. (CC)</i></p> <p>Al haber observaciones directas, si estaba nublado o llovía no se podía avanzar con lo planificado. Llegué con el tiempo justo para poder observar desde el ¼</p>	<p>Me pareció muy interesante porque está al alcance de todos ya que cualquiera pude observar el cielo. Mi desafío como docente fue organizar esas observaciones. Para eso fue necesario buscar datos específicos por ejemplo los horarios en los que la Luna estaría visible o cuándo se podría ver de día.</p>	<p><i>Lograr el vínculo alumnos/docente, suelo tener muy buena relación con los chicos, lo que les permite poder participar en clase sin temor a equivocarse, hacer preguntas sin miedo. (EF)</i></p> <p>Me gustó mucho trabajar en astronomía porque me interesa mucho y eso me lleva a</p>	<p><i>No poder ponerme firme ante las situaciones de mala conducta. (EF)</i></p> <p><i>No poder encontrar las actividades más adecuadas que corten un poco el clima cuando los chicos comenzaban a dispersarse. (EF)</i></p>

<p><b>Luisina</b></p>	<p>etapa de mis prácticas llovió y estuvo nublado.</p>	<p>término que surgió de ellos.</p>	<p>creciente a la luna llena. El último día de residencia se pudo ver la Luna. Me hubiese gustado contar con más tiempo sin las presiones climáticas ni de finalización de las prácticas.</p>		<p>investigar más a la vez es un tema que también engancha a los chicos, ambas cosas pueden generar un ambiente muy propicio para el trabajo en clase.</p>	<p><i>Tengo que calcular el tiempo que me puede llevar una planificación al momento de ponerla en práctica. (EF)</i></p>
<p><b>Amalia</b></p>	<p><i>El aporte más original es la forma de problematizar una situación cotidiana para poder abordar el tema que se tiene que explicar. (CI)</i></p> <p><i>A través de algo cotidiano, que el niño al intentar resolverlo, pueda aproximarse desde sus conocimientos al tema que le queremos enseñar. (CE)</i></p>	<p>En una clase sobre líquidos, la docente me pidió que la terminara antes, con lo que las actividades planificadas tuve que hacerlas con poca discusión, se podría haber trabajado mejor y darle una vuelta más.</p> <p><b>Otras ideas:</b> Les diría a mis compañeros que tengan paciencia, que lo que no se consiguió en la residencia, se dará en el esfuerzo diario para cumplir con el trabajo cotidiano del aula.</p>	<p>Había pensado en dar seis clases y por cuestiones inesperadas, tuve que planificar cuatro, por lo que pude trabajar solo algunas propiedades de los sólidos y de los líquidos. Los alumnos mencionaron propiedades que no se pudieron trabajar por falta de tiempo.</p>	<p>Revisé lo que sabía del contenido, busqué información, leí varias secuencias realizadas por otros docentes y finalmente con las ideas que me dio la asesora escribí la secuencia.</p>	<p><i>Mi punto fuerte es darle lugar siempre a la escucha del alumno, promover que se escuchen entre ellos, darles lugar a que ellos opinen y puedan confundirse sin que se sientan mal. (CE)</i></p> <p><i>Mi potencialidad está en la capacidad de adaptación a las eventualidades de lo cotidiano de la escuela. (EF).</i></p> <p><i>En cuanto a las áreas, siento que cuando explico matemática puedo transmitir con mayor facilidad que en las otras. (EF)</i></p>	<p>Suelo quedar con dolor de garganta luego de una clase, no sé mantener un tono fuerte que no sea perjudicial para mis cuerdas vocales.</p>

**PREGUNTA 5. Pensando concretamente en las situaciones de aula:**

- a. Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
- b. ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
- c. ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerarás que tendrías que haber actuado de otra forma?
- d. ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?
- e. Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
- f. ¿Cómo se podría explicar lo ocurrido?
- g. ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

Cada estudiante está individualizado con un número, que se mantiene para todas las preguntas.

Pregunta	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.f	5.g
Alumno/a							
<b>Rocío Clase 1</b>	<i>Fue la primera vez que llevé adelante una actividad de indagación de ideas previas entendiendo su objetivo. Creo que las situaciones planteadas tuvieron sentido para que los alumnos explicitaran sus ideas y no solo</i>	<i>Cuando trabajamos con sus ideas previas acerca de cómo se conservan los alimentos, y por qué “se ponen feos” no me convenció. No pudieron escribir muchas explicaciones y fue difícil reconocer si se trataba de que no tenían esas ideas o yo debía hacer otras preguntas o</i>	<i>En la puesta en común sobre lo que pensaban que ocurriría en una experiencia, no pudieron dar muchas explicaciones y no fue un momento muy fructífero. No se generó ningún tipo de discusión ni de pregunta. (CE)</i>	<i>Mientras me daba cuenta de que me quedaban muy pocos minutos, pensaba “bueno, avancemos y habrá que retomarlo después con más detenimiento”. (EF)</i>	<i>Sí, porque los estudiantes enseguida “compraron” las historias, y pudieron pensar explicaciones y confrontar sus hipótesis con las de otros compañeros. (CE)</i>	<i>Creo que no tenían presente la existencia de otras maneras de conservar que no fuera la heladera. Cuando tuvieron que explicar qué pasaba con el vinagre o el aceite solo decían “va a estar mojado”. (CE)</i>	<i>En la puesta en común, lograba entender si iban siguiendo el proceso cuando les preguntaba y observando sus expresiones. (EF)</i>

<p><b>Rocío</b></p> <p><b>Clase 1</b></p>	<p><i>“para la maestra”. (CI)</i></p> <p><i>Al principio costó porque se acercaban para conseguir mi aprobación sobre lo que habían escrito, entendieron que estamos trabajando con sus saberes y no había respuestas correctas o incorrectas. (CE)</i></p>	<p><i>intervenciones más insistentes. (CE)</i></p>					
<p><b>Rocío</b></p> <p><b>Clase 2</b></p>	<p><i>Realizar una experiencia tiene un gran potencial para ejercitar observación y realizar hipótesis, pero llegar a conclusiones no es sencillo. (CI)(CE)</i></p> <p><i>Las intervenciones docentes deben aportar información para que ellos puedan vincularla con lo</i></p>	<p><i>Falta de tiempo para cerrar. Estaban muy alterados por el trabajo y fue difícil dar lugar a la reflexión</i></p>	<p><i>Tendría que haber ordenado mejor los momentos de la experiencia, ya que algunos alumnos no podían observar lo que iba pasando porque si bien habíamos establecido roles, fuimos cambiando algunos durante el proceso. (EF)</i></p>	<p><i>Me preocupaba que el desorden no permita aprovechar lo que estábamos haciendo, pero con algunas pausas esto no fue un problema mayor. Y de hecho, creo que no está mal que haya existido cierto caos porque no estaban acostumbrados a salir de la estructura del trabajo en sus bancos. (CI)</i></p>	<p><i>Por el formato del espacio y la disposición de los chicos, hubo más movimiento de lo esperado, pero luego se generó una linda ronda de cierre y pudimos ir recuperando el proceso. Se cumplió el objetivo ya que se pudo observar, realizar y explicar la experiencia. (CE)</i></p>	<p><i>La dinámica de la clase que podría observarse como “descontrolada” tuvo que ver con hacer algo distinto a lo habitual. (CE)</i></p>	<p><i>Durante la experiencia observaban y hacían comentarios. Luego en el cierre, noté que estaban muy dispersos y fue más complejo terminar la explicación, no tuve tiempo de repreguntar y evaluar qué habían o no comprendido. (EF)</i></p>

	<i>sucedido y explicarlo. (CE)</i>						
<b>Rocío</b> <b>Clase 3</b>	<i>El trabajo en grupos con tareas más extensas que una simple consigna con adecuadas intervenciones docentes, puede permitir que los estudiantes se apropien del contenido. Pero resulta clave el momento de compartir entre todos para encontrar puntos en común o diferentes y poder generalizar. (CE)</i>	<i>Fue una clase hermosa. Al comienzo fue conflictivo porque tuve la intención de retomar el trabajo con los frascos, pero al querer hacerlo rápido no tuvo sentido y solo generó caos. (EF)</i>  <i>Luego, el trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo. (CI) (EF)</i>	<i>Creo que debería haber retomado la experiencia de los frascos al final de la clase, una vez cerrado el tema anterior, para no confundirles y poder trabajarlos bien. (EF)</i>	<i>Enseguida me di cuenta que no estaba funcionando porque nadie entendía qué estábamos haciendo por lo que decidí cerrarlo rápidamente e intentar volver a iniciar desde el tema que correspondía específicamente a esta clase. (CE) (EF)</i>	<i>Sí, incluso lo supera. Me sentí muy segura ya que había trabajado mucho con cada caso, previamente, por lo que pude ir eligiendo las preguntas a realizar sin mucha duda. Así como en la puesta en común, entre haber escuchado a cada grupo y lo que yo ya había pensado sobre los temas, pude encauzar a qué grupo ir dándole la palabra para que los demás entendieran los puntos en común. (EF)</i>  <i>Además, el texto de cierre, esta vez sí tuvo sentido de cierre, ya que puso en palabras todo lo que habíamos dicho</i>	<i>Creo que los puntos fuertes y débiles de la clase estuvieron vinculados a la planificación y el trabajo previo que había hecho o no, para pensar cada momento de la misma. El inicio caótico tuvo que ver con no haberlo pensado correctamente, y todo lo que vino después funcionó en el diálogo entre una propuesta que yo tenía muy clara y los chicos pudieron entender. (CI) (EF)</i>	<i>Siempre me resulta fundamental la mirada, conocer la manera en que cada uno dispone su cuerpo cuando está o no en actitud de trabajo y reflexión, por haber compartido tiempo con ellos, me permitía enseguida reconocer quién seguía o no las explicaciones. Así también hacer preguntas a sus argumentaciones, es la otra gran herramienta para reconocer cuándo estaban o no, entendiendo. (CE) (EF)</i>

					<i>previamente en el debate. (CE)</i>		
<b>Rocío</b> <b>Clase 4</b>	<p><i>Fue compleja porque lo que estaba planificado tuve que hacerlo en la mitad del tiempo. Tuve que tomar algunas decisiones para conformar a la maestra, ser fiel a mi propuesta y permitir algo valioso para los chicos. (EF)</i></p> <p><i>La actividad de síntesis no fue un trabajo en el cual todos pudieran recuperar todo lo trabajado, sino que fue más fragmentado. Creo que fue una buena decisión, porque al menos cada grupo pudo realmente volver a mirar su tema, y no fue una carrera atrás del</i></p>	<p><i>Algunas discusiones internas de los grupos eran interesantes para abrirlas a todos y ver qué habían comprendido, pero no tener más tiempo inhibía esas situaciones potencialmente valiosas. (CE)</i></p>	<p><i>Tuve intervenciones adecuadas, ya que los alumnos tenían una posición activa, podían explicar lo que observaban o lo que yo les preguntaba y logramos llegar a las conclusiones esperadas. Estoy más disconforme con recortar de una manera diferente a lo que yo hubiese hecho: profundizar en otros temas y realizar una buena actividad de síntesis con una posterior generalización. (EF)</i></p>	<p>Acepté que se trataba de una decisión de planificación de los contenidos que ya había tomado y tenía que respetar porque cualquier otra cosa demandaba más tiempo que no tenía.</p>	<p><i>Coincide, los buenos resultados de la experiencia permitieron llegar a conclusiones esperadas con el insumo del texto posterior. (OEC)</i></p> <p><i>La actividad de síntesis cumplió su objetivo, y tuvo sentido ya que pudo vincularse con el propósito que se sostuvo en la secuencia de hacer recomendaciones a los chicos de la situación de “Che Pibe” con la que comenzó la secuencia. (CI)</i></p>	<p>Tuvo que ver con decisiones de la planificación.</p>	<p><i>La mirada y la repregunta. Fueron las estrategias que me acompañaron a lo largo de toda la secuencia. (EF)</i></p>



<b>Rocío</b> <b>Clase 4</b>	<i>tiempo para que puedan terminar. (CI)</i>						
<b>Angie</b> <b>Clase 1</b>	<i>Que para los chicos es muy fácil relacionar lo que uno les cuenta con cuestiones de su vida cotidiana. (CE)</i>	<i>A veces la cantidad de preguntas y relaciones que los chicos armaban hacía que me fuera por las ramas. Creo que fue una cualidad de la propuesta, que permitió disparar a otros temas igualmente relacionados con el original. (EF)</i>	<i>Creo que pude responder a todas las situaciones de manera adecuada y satisfactoria para todos. (EF)</i>		<i>Fue mejor de lo que esperaba. Para notar esto fue indispensable la devolución de mi profesor de prácticas que me había observado. Me marcó varios puntos positivos que quizás yo había pasado por alto (como la organización durante el momento del desayuno).</i>	<i>A veces en una situación de evaluación se despliegan todas las estrategias y más, sin ser totalmente consciente de ello.</i>	<i>Por las preguntas que hacían o de las relaciones con otras ideas que armaban.</i>
<b>Angie</b> <b>Clase 2</b>	<i>Que es posible trabajar con analogías dando la posibilidad de que los chicos agreguen alguna relación o cambien algún elemento del análogo. (CI)</i>	<i>El último día de mi práctica faltaron 7 niños. Me hubiera gustado cerrar el tema con la mayoría presente.</i>	<i>Tendría que haber retomado el afiche que trabajamos con las ideas previas la primera clase. Hubiera sido interesante hacer un trabajo de reescritura sobre él.</i>	<i>No me di cuenta en el momento, lo noté al repensar esa clase. (EF)</i>	<i>Creo que esperaba el mismo nivel de participación que en la primera clase, y ante la falta de muchos alumnos, la participación estuvo más sectorizada, más allá de promover que todos opinaran.</i>	<i>Por ser el último día y llevar varias semanas trabajando juntos, descansé en que los niños conocerían el estilo de mis clases, sin poner de mi parte, tanta insistencia en las repreguntas, en que piensen, en</i>	<i>Me daba cuenta en la posibilidad de relacionar una historia con otra y cómo los alumnos explicaban esa vinculación. (CE)</i>

						<i>repartir la palabra.</i> <b>(EF)</b>	
<b>Agustina</b>	<i>Me di cuenta que algunas clases podrían haber sido más complejas, ya que el nivel de conocimiento e interés de los alumnos, demandaba a veces mucho más.</i> <b>(CE)</b>	<i>A veces estaban muy conversadores Hubo algunas clases que se hizo muy difícil lograr que todos me y se escuchen y se respeten. Si bien traté de imponerme, al no ser mis alumnos y no hacerlo con la suficiente autoridad, no siempre logré modificar este comportamiento.</i> <b>(EF)</b>	<i>Cuando el grupo se volvió muy ruidoso y desconcentrado, debería haber sido más firme al momento de poner orden.</i> <b>(EF)</b>	Pensaba de qué forma hacerme escuchar y lograr que presten atención y escuchen mis explicaciones y a sus compañeros. El grupo solía actuar de esta forma todo el tiempo, por lo que hasta para las maestras del grado era muy difícil poner orden. Intenté buscar diferentes estrategias, siendo más y menos flexible. Esto muchas veces funcionó y otras no.	<i>Creo que coincide ya que el grupo era muy bueno al momento de trabajar y pudo seguir mis clases sin problemas. El nivel de grupo pude observarlo durante las dos primeras semanas y pensé mis planificaciones pensando en el mismo.</i> <b>(CE)</b>	Creo que no se debe a una falta de límites y disciplina para con los alumnos por parte de la docente, ya que permanente-mente realizan acciones para intentar solucionarlo, tienen reuniones con los padres e interviene el director, pero siguen sin poder conseguir que la situación se revierta y los alumnos sean más respetuosos y atentos en clases.	<i>Mediante mis preguntas y problematizaciones , también pasaba por los bancos al momento de realizar las consignas, lo que me permitía trabajar con grupos de 3 o 3 alumnos para poder observar el nivel de comprensión y volver a explicar lo que fuera necesario.</i> <b>(CEV), (EF)</b>
<b>Mercedes</b>	No pude dedicarle más tiempo a la lectura de bibliografía de los temas que vimos.	<i>La clase de indagación de ideas previas siento que la actividad fue demasiado extensa.</i> <b>(CE)</b>	<i>Debí haber permitido más participación de los estudiantes y el orden de la clase.</i> <b>(EF)</b>	Pensé que debía apurarme ya que no tenía mucho tiempo para desarrollar toda la clase y temía que me quedaran actividades que abordar	Coincidió lo que yo creía que sabían del tema con lo que ellos manifestaron en la indagación de ideas previas. Me sorprendió mucho la capacidad que	Me parece que tuvieron un trayecto esperable a lo largo de su recorrido en el área de ciencias naturales.	Por sus respuestas a mis preguntas y en los cuestionarios acerca de las transformaciones y el contraste de la última clase entre

					tuvieron para diseñar la observación del proceso de descomposición.		las ideas de la primera clase y lo que aprendieron.
<b>Luisina</b>	<i>Hay saberes que di por sentado que los chicos tenían y no era así, y viceversa: había saberes que pensé que no tenían, pero sí. (EF)</i>	Había que tomar registro del cielo de noche durante dos semanas aproximadamente. No todos los chicos cumplían con esa tarea del hogar. Y los que la cumplían no llegaban a tener más de dos registros y en muchos casos tenían un contenido fantasioso. (dibujaban cosas en la Luna que no existen)	En la clase que me observó el profesor de prácticas me marcó algo interesante: comencé pegando en el pizarrón los registros del cielo de los chicos que me llevó un tiempo de desconexión. No supe cómo resolverlo adecuadamente.	<i>Podía notar la desconexión, pero pensaba que si hacía algo que no funcionara (por ejemplo, pedirles que me ayuden a pegar los dibujos), corría el riesgo de generar un clima más alborotado y que la clase no saliera como esperaba por la conducta de los alumnos. Estaban tranquilos y pensé que era importante mantener ese clima de calma. (EF)</i>	<i>Algunas clases no coincidieron con lo que esperaba. Me he sorprendido positiva y negativamente: había clases que no me cerraban tanto o no les tenía mucha fe y terminaban saliendo bastante bien, y otras que pensaba que podían salir como planificaba, resultaron diferentes. (EF)</i>	<i>Todavía me cuesta representarme el tiempo real de una actividad en la planificación, entonces una actividad que supongo que los chicos pueden resolver en un tiempo estimado, termina ocupando más tiempo. (CI) (EF)</i>	Por su participación en clase, me daba la pauta que los chicos seguían las explicaciones, a los menos participativos trataba de convocarlos de diferentes maneras, sumado a eso la resolución de las tareas.
<b>Amalia</b>	En la última clase de sistematización de los contenidos, los alumnos estaban más dispersos, y si bien participaban, les costó contestar el	<i>En la primera clase, me sorprendió que los alumnos usaran los objetos para jugar y no buscaran resolver el problema planteado. Luego comprendí que</i>	Quizás hacerlos dibujar más y realizar menos escrituras.	<i>Que tenía que hacer más breves las partes de escritura. Empecé a darles frases incompletas en vez de copiar la oración entera para</i>	<i>Sí, el nivel de participación y análisis que tuvieron los alumnos era el esperado. (CI)</i>	No me sorprendían los planteos ni las soluciones que proponían porque el grupo es sorprendente.	Por la participación, lo que iban diciendo de los objetos, cuando mencionamos ejemplos enseguida

<p><b>Amalia</b></p>	<p>cuadro final, quizás se deba a que trabajaron poco con cuadros de doble entrada.</p>	<p><i>necesitaban ese tiempo de reconocimiento previo con dichos objetos, para luego preguntar qué era lo que debían hacer y recién allí escuchaban cuál era la problemática.</i> <b>(CE)</b></p>		<p><i>que ellos las completen.</i> <b>(CE)</b></p>			<p>nombraban los distintos materiales como madera, plástico, metal y para cada ejemplo que yo preguntaba, respondían correctamente.</p>
----------------------	---	---	--	--	--	--	---

**METACOGNICIÓN. ENS N° 1**

Pregunta  Alumno/a	1. Aspectos destacables/positivos de la secuencia	2. Aspectos negativos de la secuencia	3. Aspectos a modificar de la secuencia  8. Otras ideas	4. Sensaciones en relación con el contenido	6. Potencialidades/ Fortalezas	7. Debilidades
<b>Clara</b>	Uso de situaciones Problemáticas para indagar ideas previas. Partir de algo conocido por ellos. Relacionar imágenes con texto y titular de noticia (diferentes formatos de información).	Faltó identificar la relación entre dos temas. El uso de diversos recursos complejizó la dinámica de la clase con muchos papeles sobre la mesa.	Agregaría más clases y una actividad de aplicación. Anticipar las ideas previas y mis intervenciones ante su persistencia.  <b>Otras ideas:</b> Ayuda mucho anticipar las posibles intervenciones	<i>No me interesaba el tema, luego descubrí su potencial para 1° ciclo. Me costó encontrar material y preparar textos adecuados a la edad. (CD)</i>	Cuestiones vinculadas a técnicas de estudio. Retroalimentación para fomentar metacognición	<i>Tengo que presentar información más atractiva. Tengo que profundizar mis conocimientos. Tengo que mejorar mis intervenciones. (CD)</i>
<b>Geraldine</b>	Muy diferente de otras secuencias en que el tema se presenta “de entrada”. Aquí el hilo conductor de las actividades se evidencia cuando se le pone nombre a lo visto. Lo planificado fue útil porque me dio un itinerario claro y concreto por donde gestionar el tema.	Hubiera estado bien ver videos, para poder observar “directamente” lo que se planteaba en los casos elegidos. Agregar otros ejemplos para diversificar el tema.	Habría agregado adaptaciones alimenticias.  <b>Otras ideas:</b> Es necesario estudiar, asesorarse y plantear un itinerario que presente un verdadero desafío para docentes y alumnos.	<i>No sabía del tema. Tuve que aprender, leí, busqué información, miré videos. (CD)</i>	Capacidad de escucha de los chicos.  <i>Aprendí que los tiempos importantes son los tiempos de los chicos y no en cumplir la planificación sí o sí. (CD)</i>	<i>Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor respuesta para esa opinión. (CD)</i>
<b>Anabella</b>	Muy coherente en cuanto al hilo conductor.	La actividad del agua y el cuerpo humano: no quedó	Faltó incorporar actividades que	En el Diseño Curricular, todos los contenidos de	<i>Mi fortaleza potencial (hasta ahora es más</i>	<i>Lo más importante: Tengo que esperar la</i>

<p><b>Anabella</b></p>	<p>Los alumnos pudieron entender la lógica y hacer hipótesis. Es un trabajo de ida y vuelta constante entre los conceptos a enseñar reflejados en la vida cotidiana, en los seres vivos estudiados y en los textos informativos. Todas las clases comenzaban con una situación de la vida cotidiana y luego evolucionaban a situaciones más distantes.</p>	<p>claro qué pasaba cuando el porcentaje variaba. Cuando vimos los seres vivos que habitan en lugares secos habría sido interesante ver el porcentaje de agua que tienen porque surgía en la clase que necesitaban menos agua que nosotros para vivir allí (y en realidad es que sus características les permiten mantenerla y que no se disipe):</p>	<p>requieren un trabajo más activo y no solo análisis de casos. Por ej. Usar más imágenes o aprovechar las plantas que hay en la escuela para pensar cuáles podrían sobrevivir en lugares con mucha humedad o muy secos.</p> <p><b>Otras ideas:</b> Tuve que reestructurar mis ideas previas sobre evolución. Es importante pensar en situaciones cotidianas donde se ponen de manifiesto los conceptos que querés enseñar para poderlos dar como casos y que los analicen. <b>(CD)</b> Creo que el mayor reto es pensar cómo lo haría sin una asesora, pero fue muy interesante el trabajo que nos propusiste. Como futuras docentes nos debemos el lugar a la investigación, creación y divulgación de material didáctico de calidad para</p>	<p>las ciencias naturales están entrelazados en una gran red conceptual y hay que hacer un recorte.</p> <p><i>Me costó mucho entender el recorte a enseñar. Sentí que se quedaba “chico” y en realidad para ellos fue un mundo completo, con el que podríamos haber seguido. (CD)</i></p> <p>Además, tuve la necesidad de leer mucho material científico y secuencias para ver cómo se propone la progresión.</p>	<p><i>una traba), es no quedarme conforme con las soluciones que voy encontrando y estar permeable a las modificaciones que van surgiendo por necesidad del grupo. (CD)</i></p> <p><i>Soy muy inquieta y me muevo para todos lados, cambio el tono de voz al hablar, miro a los alumnos a la cara y eso genera una escucha atenta.</i></p> <p><i>Mi necesidad de pasarla bien en las clases y la búsqueda constante por tratar que eso suceda es una fortaleza un poco egoísta, pero creo que es buena. (CP)</i></p>	<p><i>respuesta a una pregunta. Poder quedarme en silencio y dar lugar a que surjan los pensamientos para explicarle a un par sus dudas. (CD)</i></p> <p><i>Y poder ir ayudándolos a lograr esa autonomía. Poder generar actividades niveladas para aquellos alumnos que no están en las mismas condiciones que otros y no dejarlos “afuera” de mis clases.</i></p> <p><i>Tengo que eliminar la idea de que en todas las clases tiene que haber movimiento. Debo valorar los espacios de calma y silencio donde también pueden estar sucediendo aprendizajes intensos. (CD)</i></p>
------------------------	--	---	---	---	--	---

			favorecer nuestro trabajo. Si nos aceitamos en esa práctica vamos a poder dedicarnos a pensar actividades diferenciadas, prácticas lúdicas, propuestas para mejorar el material que otros producen, en función de nuestro grupo de alumnos.			
<b>Ivana</b>	Las distintas situaciones problemáticas de la vida cotidiana que generan empatía en los alumnos y permiten capitalizar interés y curiosidad. Los nuevos modos de conocer que ofrecemos a los chicos.	<i>Debido a la dificultad en lectoescritura de algunos, quedaron algo inconclusas para ellos las actividades de síntesis. Los menos participativos necesitaron un nivel de ayuda que me hizo dudar de su comprensión en algunas actividades. (RE) (MS)</i>	<p>Tuve que modificar los tiempos destinados a algunas clases y agregar actividades porque el grupo resolvía las consignas en menos tiempo del que habíamos planificado.</p> <p><b>Otras ideas:</b> Durante mi práctica pude ver situaciones de destrato a los alumnos dentro del aula. Me parece fundamental no perder la capacidad de escuchar a los chicos y darles entidad a situaciones que puedan molestarlos o incomodarlos.</p>	El tema me resultó poco atractivo ya que algunas conclusiones no parecían ser un desafío para el grupo.	<p><i>Pongo límites claros, pero siempre desde el amor. Pude establecer un vínculo de confianza y complicidad con los alumnos sin descuidar la asimetría de la relación alumno-docente. (CP).</i></p> <p>Creo que un ambiente organizado genera serenidad en los alumnos, los hace sentir más cómodos y los relaja. Durante mi práctica generar ese espacio fue mi guía y mi propósito más importante.</p>	<p><i>Tengo que dejar de pretender la perfección. Por ejemplo, saber qué decir y cómo manejar todo tipo de situaciones para que no obstaculicen el aprendizaje. (CD)</i></p> <p><i>Durante esta práctica me di cuenta que muchas veces es necesario poner un freno en lo planificado para poder hacerlos conscientes de que hay algunas maneras de actuar y comportarse que no les permiten dar lo mejor de sí mismos,</i></p>

Ivana			Es importantísimo que puedan encontrar en nosotros un referente, un punto de confianza, un lugar de comodidad y contención.			<i>que hay maneras de tratarse como pares y desenvolverse en los distintos lugares que brinda la escuela. (RE)</i>
Fiorella	<p>Las situaciones problemáticas que fueron un incentivo para los alumnos. Todos estaban convencidos que lo que les contábamos era real y trataban de resolverlo de la mejor forma.</p> <p>El trabajo y contacto con materiales, poder rayarlos, tocarlos, doblarlos, tirarlos al suelo, hizo que participaran mucho.</p>	<p>Era difícil “cortar” el momento de exploración de los materiales, para que los chicos vuelvan a pensar qué estuvieron haciendo para poder sistematizarlo y hacer la puesta en común.</p> <p>Cambiaría el modo de presentarles los materiales. En vez de darlos todos juntos, ir dando de a uno para que prueben y registren.</p> <p><b>Otras ideas:</b> <i>me parece importantísimo repensar la práctica y autoevaluarse una cuando termina de dar las clases. A veces te sentís conforme con esa clase y otras te parece que algo no salió bien y te quedás con una sensación de disconformidad que es importante transformar.</i></p>	<p>Debido a la ausencia de los alumnos, hubo que volver a realizar algunas experiencias para que todos puedan estar en contacto con los materiales; si no, quedaba todo en la oralidad y no podían ver realmente qué pasaba con los objetos que habíamos llevado.</p> <p>Hubo momentos en que llevó más tiempo de lo previsto.</p> <p>En algunas actividades el registro se hizo grupalmente en el pizarrón.</p> <p>En la actividad de sistematización, los chicos debían corregir los errores de algunas oraciones en forma oral y como ingresaron niños nuevos se decidió hacer</p>	<p>El contenido me pareció bastante simple.</p> <p>Decidimos qué propiedades queríamos enseñar de los materiales sólidos y líquidos e hicimos el recorte. En las clases, luego de cada situación problemática surgieron palabras nuevas como duro/ blando/ frágil/flexible. Si la palabra no surgía ya que no se usan cotidianamente como rígido o resistente, la brindábamos nosotras.</p> <p>Notamos en los chicos que recurrían al afiche para nombrar las características del material o usaban “se puede rayar” “no se dobla” “tiene forma cuadrada” etc.</p>	<p>¡Qué pregunta difícil! <i>Creo lo mejor es generar un vínculo con los chicos. Ellos confiaban en mí y yo en ellos.</i></p> <p><i>Una de mis características es ponerles humor a las clases, contarles las situaciones, leer un cuento siempre generando esa intriga, ese suspenso que hace que los chicos se interesen con lo que les estás contando o mostrando y quiera saber más. (CP)</i></p>	<p><i>Tengo que repensar mi práctica en cómo abordar las clases teniendo tantos niveles en cuanto a la alfabetización.</i></p> <p><i>El hecho de planificar tres actividades por separado e ir “dividiéndome” en partes para que todos pudieran resolver, hizo que en algunos momentos me encuentre desbordada. Debería repensar esa clase y ver qué estrategias diferentes utilizar, cómo ayudar en mejorar la autonomía de cada uno de los chicos. Tengo que eliminar esa desesperación de</i></p>



<b>Fiorella</b>		<p><i>Tal vez no ese día, sino pensar cómo plantarse como docente la clase próxima para que algo de aquello cambie.</i></p> <p><i>Pensar la docencia siempre como un trabajo en equipo, sentarse con un otro a hablar de nuestro rol, de cómo ayudar a un niño, cómo armar un proyecto, cómo planificar algún contenido, hace que nuestra práctica y nuestra función esté en constante transformación. (CP)</i></p>	<p>un repaso de todas las situaciones problemáticas y anotar los términos nuevos aprendidos.</p>			<p><i>que todo termine en tiempo y forma. (RE).</i></p>
<b>Caterina</b>	<p>Creo que lo más importante fue intentar abordar el mismo tema desde muchos ángulos distintos: 1ro, observar imágenes y objetos, y clasificarlos según sus ideas previas, luego, comenzar a reformular y problematizar ciertas cosas. Pensar desde cómo es el proceso de fosilización, cuáles son los distintos tipos de fósiles, qué información se puede inferir a partir</p>	<p>Cuando vimos los distintos tipos de fósiles, para luego repensar en la clasificación que ellos habían hecho en un inicio.</p> <p><i>Creo que el objetivo de esa clase no fue claro para los alumnos que, por lo general, se quedaron pensando en los “datos duros” (como el nombre con el que se conoce a un cierto tipo de fósil, o algunas palabras de vocabulario específico),</i></p>	<p>Principalmente, la cuestión de la sistematización y el registro en la carpeta. Creo que esto era fundamental para tener de dónde apoyarse cuando no comprendían algo y también para poder identificar yo qué era lo que estaba costando. Además, en los intercambios surgieron dudas y debates en cuanto a los cambios que atravesó la Tierra a lo</p>	<p><i>El contenido me pareció un desafío desde el principio, ya que conocía poco sobre el tema y fue necesario ponerme a estudiar bastante para poder armar la secuencia. Me resultaron difíciles algunos conceptos y esto me daba cierta inseguridad a la hora de tener que transmitirlos a los alumnos. (CD)</i></p>	<p><i>Pienso que siempre intento ser consciente del proceso de los chicos, me preocupo por que cada uno logre comprender y seguir los temas, buscando que sea también con entusiasmo, que el aprendizaje sea motivador y placentero, y creo que una de las claves para esto es el vínculo que se genera con los alumnos, que en</i></p>	<p><i>Tengo que trabajar en mi tolerancia hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores. Pero, a la vez, me resulta imprescindible trabajar con otros, pensar las prácticas y dialogar con colegas</i></p>

<p><b>Caterina</b></p>	<p>del hallazgo de un fósil, o cómo es posible que se construyan imágenes de cómo se veía la Tierra hace millones de años atrás, para ir repensando la idea misma de qué es un fósil y por qué su hallazgo es importante para la ciencia. Al menos para este grupo de alumnos, creo que fue una forma novedosa de abordar el estudio de las Ciencias Naturales, donde las respuestas no son obvias ni son cerradas.</p>	<p><i>más que atender a para qué les servía conocer distintos tipos de fósiles (MS)</i></p> <p>La evaluación tampoco me convenció, ya que les resultó demasiado compleja a los alumnos y varios se sintieron frustrados por no poder contestar algunas preguntas, a pesar de que habíamos visto y repasado todo en clase. De todas formas, hubo una instancia de revisión y autocorrección después de la evaluación, pero considero que aun así hubo varios puntos inconclusos que hubiera sido necesario volver a conversar para ver qué fue lo que no se entendió. Al preguntar sobre lo que habían aprendido y si les había resultado difícil, todos contestaron que sí les había costado comprender el tema, pero</p>	<p>largo de su historia (por ejemplo, la teoría del meteorito que hizo que se extinguieran los dinosaurios, el movimiento de las placas tectónicas en relación al relieve y los cambios geológicos, así como también los cambios climáticos, o el tema de la evolución de las especies): todos temas que podían relacionarse con lo que estábamos viendo, pero que no apuntaban al objetivo de nuestra secuencia y por ende quedaron “en suspenso”.</p>	<p><i>Creo que operaba fuertemente mi propia biografía escolar y una manera de aprender Ciencias Naturales a lo largo de mi escolaridad, de la que me costó mucho desprenderme. (CD)</i></p> <p><i>Muchas veces se nos enseña que la ciencia es de una forma, que tiene respuestas acabadas y que no se puede contradecir. A pesar de que en el profesorado ya había estudiado con otro enfoque, pensando las ciencias como una construcción de conocimientos a lo largo de la historia, todavía me fue difícil poner en práctica eso al pensar las clases. (RE)</i></p>	<p><i>este caso fue muy bueno. Considero que es fundamental poner en primer lugar la necesidad de los chicos, antes que los objetivos propios que muchas veces están prefijados sin pensar en los sujetos con sus individualidades. Partiendo de esa base, es posible que los aprendizajes resulten realmente significativos para todos. (CD)</i></p>	<p><i>para enfrentar la tarea y asumir el rol docente. Me cuesta encontrar un equilibrio entre lo que yo haría y lo que hacen o harían otros. (CD)</i></p> <p><i>Por otro lado, no perder de vista que las planificaciones pueden (y deben) cobrar sentido y resignificarse al ponerse en práctica en el aula, con cierto grupo y sus características, y que es necesario revisarlas constantemente para no perder el eje de lo que se quiere enseñar, pero a la vez no perder a los alumnos por el camino con tal de respetar ese eje. Es decir, en todo momento, buscar equilibrio y no perder de vista lo importante, que son los pibes.</i></p>
------------------------	---	---	---	--	---	---

		pocos podían identificar el por qué.				
<b>Agustina</b>	Las actividades propuestas para los alumnos a lo largo de la secuencia son formas de trabajar diferentes a las que están acostumbrados ellos, que los hacían analizar otras cosas y no solo lo que estaba explícito en los textos o imágenes. Por otro lado, el abordar los temas a partir de una situación problemática también resultó novedoso.	Quizás profundizar un poco más en los tipos de desarrollo embrionario, como ver más ejemplos de cada uno. También me parece que deberíamos haber comenzado la secuencia introduciendo el tema de otra forma, ya que los alumnos no habían visto nada de seres vivos en todo el año, por lo que estaban un poco perdidos.	Les resultó poco interesante el crecimiento y desarrollo de las plantas. Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en los animales, como por ejemplo la metamorfosis o en cada tipo de desarrollo para poder ampliar un poco más y ver más ejemplos de cada uno. Por otro lado, algunas preguntas de la evaluación generaron muchas dudas en su interpretación, creo que deberíamos haberlas formulado diferente para evaluar realmente los aprendizajes de los alumnos y no su comprensión de las consignas, como ocurrió en algunos casos.	Desde un principio me pareció interesante y creía saber bastante, pero después a medida que fui leyendo y repasando sobre el tema me di cuenta de que había muchas cosas que tuve que volver a aprenderlas. Igualmente, en todo momento me interesaba saber más, sobre todo luego de cada clase, en las cuales los alumnos me hacían preguntas y yo no podía responderles, por lo que continué estudiando a lo largo de toda la secuencia.	<i>Creo que un punto fuerte en mi quehacer docente es poder generar curiosidad e interés en los alumnos a partir de preguntas o repreguntando lo que ellos dicen, hacer que entre ellos debatan sobre un tema, y de esa forma que vayan construyendo los aprendizajes. (CD)</i>  Por otro lado, tengo en cuenta los aprendizajes de cada uno, como también puedo evaluar si cada uno está comprendiendo o no en el transcurso de la clase y tomar decisiones de cómo seguir en relación a eso.	<i>Creo que tendría que revisar mi forma de poner límites, de organizar el grupo antes de empezar la clase, de pedir silencio, es decir, del manejo del grupo en general, que a veces dificulta el buen desarrollo de las clases. (CD)</i>
<b>Manuela</b>	Todas las clases comenzaban con una situación problemática que hacía pensar a los chicos y era la que guiaba	<i>Una actividad en la que no me sentí cómoda fue en la que vimos que los materiales líquidos no tienen forma propia. Creo</i>	Pensando en este grupo en particular, haría menos actividades grupales, ya que trabajaron mucho mejor	<i>El contenido que nos tocó dar fue “sólidos y líquidos”. Ya lo había escuchado muchas veces, pero nunca me</i>	<i>Intento ponerle mucho entusiasmo a la clase y hacerla lo más entretenida y divertida posible.</i>	<i>Lo primero que tengo que mejorar es tener más confianza en mí misma. Creo que, si yo tuviera más confianza</i>

<p><b>Manuela</b></p>	<p>toda la clase. Creo que eso fue lo más interesante, nuestro aporte original. Éstas captaron la atención de los alumnos y no sentían que lo que estaban haciendo era porque yo se los decía, sino porque querían encontrar una solución, una explicación, un fundamento para lo que yo les estaba planteando. Éstas le dieron un sentido a la secuencia</p>	<p><i>que la situación que Planteamos era un poco difícil. A los alumnos les costó mucho desprenderse de la misma para poder hacer generalizaciones. (CD)</i></p>	<p>cuando eran de forma individual. Haría los siguientes cambios: En la primera clase, en la que tenían que guardar “imaginariamente” distintos objetos en cajones según un criterio, se los daría para puedan hacer la experiencia, Creo que se les haría más fácil al momento de clasificar. También les daría menos objetos, creo que si tuvieran menos objetos sobre la mesa se les haría más fácil clasificar y la actividad de escritura no sería tan larga y tediosa para ellos. En la cuarta clase, en la que veíamos que los materiales líquidos mojaban, habíamos planificado que los chicos probaran por grupos si ciertos materiales mojaban o no. Teniendo en cuenta el grupo, decidí pasar yo por los bancos con los</p>	<p><i>había tocado darlo. Yo sabía diferenciar un material sólido de un líquido y sabía sus propiedades más comunes. Por ejemplo, sabía que un sólido no mojaba y tenía forma propia y un líquido al revés; pero nunca me había puesto a pensar e investigar en sus otras características. Sabía muchas de ellas por intuición, pero nunca las había puesto en palabras. Al principio me pasó que confundía dos propiedades: dureza y flexibilidad. Creía que algo era duro cuando no se podía doblar, tal como les pasa a muchos chicos. (CD).</i></p>	<p><i>También creo que soy paciente (quizás a veces demasiado) e intento estar siempre disponible para atender las múltiples situaciones que surgen en el grado. (CP)</i></p>	<p><i>en mí misma, por ejemplo, no me costaría tanto poner límites. (CD)</i></p>
-----------------------	---	---	--	---	---	--

<p><b>Manuela</b></p>			<p>materiales adentro de vasos de plástico y que ellos probaran. Quizás hubiera sido más interesante que lo hicieran por ellos mismos, pero tomé esta decisión y creo que fue la correcta.</p> <p>En la evaluación hubiera puesto 5 o 6 ejemplos, no más. Cuando las corregí me di cuenta de que la mayoría unió los primeros de forma correcta y luego comenzó a confundirse.</p>			
<p><b>Lucía</b></p>	<p><i>Una vez que me “amigué” con el contenido y le empecé a encontrar sentido, pude conectarme mejor con la planificación y pensar en clases superadoras que despertaron más interés en los niños. (CD)</i></p> <p>Es por esto que considero que la última clase, la de cierre, fue la mejor; fue entretenida y se puso en juego todo lo</p>	<p><i>Al principio me costó bastante organizarme con la distribución de los materiales y los tiempos de clases para las hipótesis, experiencias y cierre. (RE)</i></p> <p>Pero eso fue mejorando y tomé algunos consejos de las docentes para optimizar el tiempo.</p>	<p>Yo considero que fue suficiente la secuencia. El Diseño Curricular, en Primer Ciclo no permite profundizar más el tema, más allá de que los niños puedan hacerlo.</p>	<p><i>En un principio el contenido me desentusiamó bastante; pensaba que era muy poco significativo para los alumnos y a la vez conllevaría un gran esfuerzo de mi parte por tener que cargar con los materiales todos los días.</i></p> <p><i>Al comenzar a planificar me costó bastante amigarme con las ideas que consideraba</i></p>	<p><i>Creo que mi punto fuerte es el entusiasmo que le pongo a cada clase. (CD)</i></p> <p><i>Me gusta mucho actuar para que los alumnos se sientan atraídos por el contenido, tengan ganas de participar de su aprendizaje y aporten a la construcción colectiva del mismo. (CP)</i></p>	<p><i>Creo que debo seguir aprendiendo a organizarme, tanto para planificar como para llevar a cabo los tiempos de las clases. (CD)</i></p> <p>De todos modos, sé que esto me lo aportará la experiencia.</p>

<p><b>Lucía</b></p>	<p>trabajado y pensado grupalmente.</p>			<p><i>“obvias”, como también pensar en situaciones que problematicen y generen inquietud en los alumnos para acercarse al contenido planteado en el Diseño Curricular. (RE)</i>  <i>Todo cambió cuando empecé a trabajar con los niños; cuando noté el interés que despertaba en ellos realizar las experiencias y pensar, poniendo en palabras sus hipótesis y conclusiones. Me di cuenta a lo largo de la secuencia que podían ponerse en juego varios quehaceres de la ciencia escolar que eran sumamente importantes para la formación de los chicos; que era necesario atravesarlo para en un 2do ciclo poder profundizar el contenido de mezclas, ya teniendo un recorrido de</i></p>		
---------------------	---	--	--	---	--	--

				<i>experiencias y conocimientos. (RE)</i>		
<b>Christian</b>	Uno de los aspectos que más se destacan en nuestra secuencia es la diversidad de objetos que permitieron que los niños exploren, ejerciten la observación y modos de clasificar.	Creo que en la clase 6, la dinámica de la actividad no facilitaba la explicitación de la consigna ya que a me costó volver sobre el objetivo de la clase. Para mejorar esto se podría pensar en otra situación problemática donde sea más evidente las diferentes “formas” que adoptan los líquidos al ser trasvasados en diferentes envases o contenedores.	Cambiaría la situación problemática de la clase 6, que sumado a que en la fotografía no es muy apreciable el tamaño del bidón hizo que, al abrir el intercambio, se fuera por otro lado desatendiendo el objetivo de esa clase que era que saber si los líquidos tenían forma. Me gustaría haber profundizado más la diferencia ente objeto y material que no quedó muy clara para la mayoría. Creo que al no ser un objetivo propuesto al comienzo de la planificación se dio poco trabajo en este.	El contenido en un principio me pareció accesible y cómodo. Sin embargo, al enfrentarnos a la planificación entendí que debía volver a estudiar sobre el tema. Así pude darme cuenta de las actividades y propuestas que debía plantear para llegar a los objetivos generales propuestos en el Diseño Curricular.	<i>Creo que algunos de mis puntos fuertes en esta primera experiencia en primer grado fueron la paciencia, el poder habilitar las voces de muchas y poder transmitir que para aprender es difícil no equivocarse. (RE)</i>  Desde el punto de vista grupal, creo que pusimos el mayor esfuerzo en realizar las mejores clases que pudimos, también nos apoyamos y ayudamos en lograr que los demás lo puedan hacer. Este aporte creo que es tan importante como todos los demás ya que el trabajo colectivo, en mi opinión, genera nuevas y mejores propuestas que las que pueda hacer cualquiera en solitario.	<i>Creo que algo a modificar tiene que ver con no anticipar la gran diversidad en niveles de alfabetización en el aula. (CP)</i> <i>También creo que en ciertos intercambios me costó encontrar las intervenciones necesarias para poder destrabar algunas situaciones. (RE)</i>  Como ejemplo puedo mencionar cuando uno de los niños, al intentar definir a los materiales me dijo que eran “las cosas con las que se hacen las cosas” y yo intenté llegar a una conclusión más cerrada mediante una suplantación de palabras. Algo que tal vez no estaba en ese momento al alcance del grupo.

<b>Christian</b>						<i>Creo que la experiencia previa con grados de mayor edad, me jugó en contra. (CD)</i>
<b>Rocío</b>	Destaco que la planificación ofrece variedad de recursos para abordar el tema: videos, imágenes, textos y noticias. A su vez, considero que las preguntas orientadoras para los intercambios orales, al tenerlas explicitadas en la planificación, me resultaron muy útiles para mantener el eje durante los intercambios.	Percibí cansancio en los alumnos, y en más de una clase dieron cuenta de ya “saber” el contenido. Igualmente, abordar estos contenidos sirvió para sistematizar y que los alumnos pudieran argumentar sobre los mismos, pero encontré que algunas clases resultaron “demasiado obvias” o poco interesantes. La clase que aborda los cambios conductuales en los animales, por ejemplo, resultó demasiado reiterativa, ya que los alumnos ya conocían que los animales aprenden y modifican su conducta; la clase sirvió para sistematizar estos aprendizajes como cambios, para después incluirlo dentro del	Cambiaría la situación problemática por una más desafiante ya que la que planteamos no despertó preguntas en los alumnos. Pudieron resolver la situación en la primera parte de la clase, argumentando al respecto	La idea básica y los alcances de contenido correspondientes al Diseño Curricular me resultaron demasiado generales. Para estudiar el tema recurrí a manuales de primaria y secundaria, internet, que me orientaran respecto a “qué se suele enseñar” sobre el tema. La información de los manuales y las indicaciones de la docente del grado, me llevaron a concebir el tema desde un punto distinto al propuesto por el Taller de Diseño: el primer boceto de macrosecuencia incluía aspectos que no se consideraban en la idea básica: dentro de lo que incluye el desarrollo de seres vivos, incluimos	<i>Me sentí cómoda durante los intercambios orales. El grupo de alumnos fue muy participativo, pero identifiqué al comienzo de la residencia dificultades para escucharse entre ellos, y en ocasiones a la docente. Creo que pude manejar bien este aspecto, encontrando estrategias para que los alumnos se escuchen en los intercambios y puestas en común. (RE)</i>	En las planificaciones de todas las áreas incluimos muchos momentos de trabajo grupal.  <i>Sobre la dinámica de trabajo en grupo considero que necesito encontrar estrategias o volver sobre las actividades planteadas para asegurar que todos los alumnos participen en estos trabajos, realizando aportes y no solo copiando o aceptando lo que dice el resto. (CP)</i> <i>Por momentos me costaba convocar a algunos alumnos que no estaban participando del trabajo; me acercaba a los distintos grupos</i>



Rocío		concepto de desarrollo, pero me resultó demasiado tiempo para trabajar esa idea.		las partes de las plantas, modos de alimentación de animales, etc. Al avanzar con la macrosecuencia pudimos recortar el tema de otro modo y redactar un objetivo general que organizó las clases		<i>intentando hacer preguntas que propiciaran que todos opinen, pero sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos. (RE)</i> <i>Siento que voy ganando experiencia en cuanto al manejo de los tiempos de la clase, pero noté que en algunas clases aceleré algunos momentos (por ansiedad o preocupación por no llegar con el tiempo previsto) a los cuales podría haber dedicado más tiempo. (RE)</i>
-------	--	--	--	--	--	---

**PREGUNTA 5. Pensando concretamente en las situaciones de aula:**

- a. Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
- b. ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
- c. ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerarás que tendrías que haber actuado de otra forma?
- d. ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?
- e. Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
- f. ¿Cómo se podría explicar lo ocurrido?
- g. ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

Cada estudiante está individualizado con un número, que se mantiene para todas las preguntas.

Pregunta	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.f	5.g
Clara	Una situación daba sentido a todas las actividades. La información se presentó fragmentada y los alumnos tenían que explicitar el vínculo entre las distintas fuentes.	<i>Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros. ¿cómo intervenir frente a la persistencia de las ideas previas?</i> <b>(RE)</b>	Tendría que haber anticipado mis intervenciones frente a sus ideas previas. Había nombres difíciles, lo que complicó vincular nombres, imágenes y características.	Pensé en modificar la consigna, pero ya habían escrito algunos nombres y pensé que sería más confuso. Fue difícil poner un número para imagen y texto y propuse unirlos.	Fue compleja la comprensión de una consigna. Respondieron con animales fantásticos como dragones y sirenas.	Dificultad de comprensión de grandes dimensiones temporales.	Intenté hacer preguntas a todos para que expresen sus ideas, pedí justificaciones a las acciones realizadas.
Geraldine	La importancia de plantear situaciones problemáticas que los convoquen.	<i>Me costó plasmar estos contenidos en una planificación.</i> <b>(RE)</b>	Seguramente hubo intervenciones de los chicos que no supe registrar ni indagar más	Me quedaba pensando cómo respondo, qué repregunto, cuál será la mejor intervención	Sí coincide, seguí el hilo conductor de la planificación	Se pensó una dinámica en la cual los chicos interpeleen sus propios saberes, se hagan preguntas, confronten con nuevas hipótesis y desafíen sus saberes previos.	Por las preguntas que hacían y por las intervenciones en general de los chicos.

<b>Anabella</b>	Que la consigna no era completamente clara	Que al relacionar características de ambiente seco con las características de los animales es complejo no usar palabras que hablen de su funcionalidad (como algo que surge para) y eso no es lo que quiero enseñar. Hubo veces en que llevó mucho tiempo revisar todo lo visto.	<i>Hubo algo en mi forma de gestionar la clase que generó frases como: “ya me mareé”, “no entiendo”. Creo que la falta de tiempo y querer “dar la clase como estaba propuesta” me aceleró y quedé desprolijo.</i> <b>(RE)</b> <i>Cuando tengo poco tiempo, debo seleccionar qué partes de lo planificado tomar para profundizar en esa actividad y no querer hacer todo.</i> <b>(CD)</b>	<i>Pensé que tenía que cambiar la forma de explicarlo, y me costaba reformularlo.</i> <b>(CD)</b>	Sí porque pudieron poner en palabras y sistematizar todo el recorrido realizado hasta ese momento.	Demostró que durante las clases los conceptos fueron quedando claros y el recorrido existió y se identificó.	Cuando podían poner ejemplos o enriquecer los míos y también explicar las decisiones de sus compañeros.
<b>Ivana</b>	La importancia de anticipar algunas respuestas de los chicos ante las diferentes consignas. Poder planificar las posibles intervenciones me dio cierta “espalda”	El grupo se mostró muy exaltado ante el uso de diferentes objetos. Estaban contentos, deseosos de trabajar y participar.	<i>Siento que los chicos más tímidos eran opacados por el afán de resaltar de los más verborágicos. Muchas veces no pude “darles la voz” a los más callados.</i> <b>(RE)</b>	Intentaba calmar al grupo con consignas de trabajo, orales y escritas para que puedan ordenarse y con un clima de trabajo más sereno, poder darles lugar y	Lo que sucedió superó mis expectativas. Trabajar con situaciones y actores de la vida cotidiana ayudó a generar empatía con las propuestas de trabajo.	<i>A veces una entra a un grupo y subestima las capacidades de cada uno por lo que puede observar del trabajo con la docente a cargo, pero con nuestro trabajo confirmé</i>	Al recordar y recuperar cada actividad podían dar cuenta de lo que habían aprendido. Pude notar que la mayoría de los estudiantes comprendía o seguían las explicaciones

<p><b>Ivana</b></p>	<p>para llevar adelante las clases, generando espacios de conocimiento precisos estructurados pero cómodos a la vez.</p>			<p>escuchar a los más callados. Las consignas eran dadas y aclaradas ante de brindarles los objetos.</p> <p>Otra estrategia fue poner los objetos enfrente y tomarme el tiempo para que todos puedan pasar y experimentar, indagando las estrategias y resultados de cada alumno y abriendo el juego” a los espectadores</p>		<p><i>que el “problema” no son los chicos sino las situaciones que uno arma para acercarlos al conocimiento y de ahí en más construir juntos un nuevo aprendizaje.</i> <b>(RE)</b></p>	<p>porque al comenzar la clase podían relatar la situación y las conclusiones de la clase anterior.</p> <p>También en el recreo se acercaban a contarme cómo utilizaban las propiedades de los materiales aprendidas con ejemplos de su vida cotidiana, cosas que habían descubierto con sus objetos de uso diario.</p>
<p><b>Fiorella</b></p>	<p>Me di cuenta que los chicos no estaban acostumbrados a trabajar con materiales, tocarlos, rayarlos, agruparlos, etc. Era tanta la motivación al trabajar con materiales que</p>	<p><i>En cierto momento me incomodó tener que retomar todas las actividades y “perder tiempo” de otras clase y miedo de atrasarme.</i> <b>(RE)</b></p>	<p>Animarme a que los chicos prueben, más que nada cuando había que trasvasar los líquidos, no me animé a que lo hicieran ellos. Lo hice yo y ellos miraban</p>	<p>Pensé que se iba a volcar, que no había llevado trapos para secar, que no le había avisado a la docente del curso que iba a trabajar con líquidos.</p>	<p>Sí, los alumnos se apropiaron de los conceptos y los contenidos.</p>	<p>Aprendieron a trabajar con distintos materiales, a participar de las propuestas como yo esperaba.</p>	<p>A través del intercambio oral. Los chicos explicaban lo que íbamos haciendo, no con los términos exactos, pero sí con sus palabras.</p>

<p><b>Fiorella</b></p>	<p>costó poner un corte a ese momento de exploración y experimentación.</p>	<p>Luego pensé que los chicos tienen que participar de todas las actividades que planteamos, no se pierde tiempo, se gana aprendizaje. Los chicos que ya habían estado podían explicarles a los compañeros qué habían hecho y por qué. Todas las clases recordábamos las propiedades de los materiales que habíamos aprendido. El afiche sirvió como recurso de búsqueda de información.</p>					
<p><b>Caterina</b></p>	<p>Me di cuenta hacia el final que había muy poco registro en las carpetas de lo que íbamos viendo, y creo que esto hubiera</p>	<p>En varias ocasiones me dio la sensación de que habían comprendido algo de la manera que yo esperaba,</p>	<p><i>Considero que tendría que haber estado más atenta a ciertos alumnos para poder identificar cuando se estaban perdiendo de algo,</i></p>	<p>Creo que me di cuenta demasiado tarde, cuando vi los resultados de la evaluación. En la vorágine de las clases me era muy</p>	<p>En general, no. Porque creo que me esperaba que los conceptos básicos (como qué es un fósil y qué información puede</p>	<p><i>El tema y la forma de abordarlo eran muy lejanos para los chicos, probablemente porque están muy poco</i></p>	<p>Me era difícil notar esto porque, muchas cosas quedaron en el plano oral y grupal, y la mayoría podían dar explicaciones coherentes en voz</p>

<p><b>Caterina</b></p>	<p>ayudado a ordenar la información un poco y llevar una sistematización que les sirviera para volver después cuando lo necesitaran (incluso para la evaluación). La mayor parte de lo que trabajamos en clase quedó en lo oral/grupal.</p>	<p>porque podían explicarlo con sus palabras.</p> <p><i>En la evaluación, me encontré con que algunas cosas que yo había creído que habían quedado claras para todos, no era tan así y no supe darme cuenta a tiempo. Esto me provocó descontento porque vi que varios niños se sentían perdidos ante las preguntas y no aceptaban que yo los ayudara para orientarlos. Me quedé pensando en qué momentos debería haber identificado esas “fallas” en la comprensión de ciertos puntos que eran claves</i></p>	<p><i>dejando de lado quizás un poco esa necesidad de cumplir con los objetivos de cada clase en sí, y buscando orientarlos hacia los propósitos de aprendizaje más generales, que era lo que esperaba que pudieran alcanzar todos.</i></p> <p><b>(RE)</b></p>	<p>difícil identificar este tipo de cosas.</p> <p>De todas maneras, hice un intento por no dejar una sensación de frustración en aquellos niños que no pudieron contestar según lo que ellos mismos esperaban en la evaluación, preparando un resumen para que pudieran revisar, completar y autocorregirse, y que de esa manera identificar qué era lo que no les había quedado claro. En algunos casos esto fue productivo, y en otros no pudieron aprovecharlo tampoco porque les costaba ver dónde estaba el error.</p>	<p>aportar) se fueran construyendo clase a clase, reformulando entre todas las ideas y analizando colectivamente las cosas que no se entendían del todo.</p>	<p><i>acostumbrados a hacerlo de esa manera. Además, a mí me resultaba difícil “despegarme” de la planificación para intentar hacerlo más accesible a ellos.</i></p> <p><b>(RE)</b></p>	<p>alta. En un momento que noté que algo no se había comprendido bien fue cuando mandé de tarea dos preguntas: “Suponé que en la excavación de un edificio se encuentran unos huesos que parecen ser de un animal muy antiguo, ¿qué tendrías que tener en cuenta para identificar si se trata de un fósil? y ¿qué le pregunta-rías a un/a paleontólogo/a que pueda servirte como una pista?” Quienes trajeron las res-puestas de su casa, en muchos casos no contestaron según lo que yo consideraba que ya podían pensar a partir de lo que habíamos visto hasta el momento (promediando la mitad de la secuencia).</p>
------------------------	---	--	--	---	--	---	--

		<i>para este tema. (RE)</i>					
<b>Agustina</b>	En ciertos temas pensé que los alumnos iban a saber más, y en otros, al contrario, que iban a tener menos conocimientos.	Cuando los alumnos intentaban resolver algunas preguntas de algunas actividades, me daba cuenta de que no estaban muy claras, y pensaba que deberían haber sido de otra manera para que sean accesibles a ellos.	<i>Tendría que haber actuado diferente en el manejo del grupo. Me costaba marcar los límites para que todos puedan participar de la clase. (RE)</i>	<i>Pensé que tenía que hacerlo de otra forma, pero en ese momento no se me ocurrían alternativas. (RE)</i>  Pero a medida que transcurrió la secuencia pude encontrar otras estrategias y lograr mayor participación	En general sí, porque creo que generé interés en los alumnos, pudieron ver que hay diversidad de seres vivos, según la forma en que crecen y se desarrollan.	Estaban muy interesados en aprender más, saber sobre otros animales y tenían curiosidad por conocer sobre la forma en que los seres vivos crecen y se desarrollan.	Cuando clase a clase iban surgiendo situaciones que había que relacionar lo visto en clases anteriores y ellos mismos lo recordaban y lo vinculaban.
<b>Manuela</b>	La actividad de clasificación de la primera clase les costó muchísimo. Por un lado, eran muchos objetos para cada grupo y no lograban entender el concepto de clasificación. Guardaban los distintos objetos en las cajas, pero sin	Durante todas las clases me costó que todos me siguieran y no perdieran el hilo. Siempre había alguno que estaba jugando, dibujando o conversando con otro.	<i>Algo que tendría que haber hecho desde el principio fue poner límites. Luego de muchas clases, me animé a poner más, pero me costó. (RE)</i>  Empecé a cambiarlos de lugar al inicio de la clase y a sacarles cualquier cosa con la que se estuvieran distraendo. De esta	No me animaba a poner esos límites.	Todas me parecieron clases muy buenas y suponía que los chicos se iban a enganchar desde un principio, pero no fue así. En todas las clases costó que todos la siguieran, que participaran y que no se distrajeran en todo	En la primera clase me di cuenta de que ninguna de las clases iba a coincidir con lo que yo me esperaba e imaginaba.	Si todos me estaban mirando cuando yo hablaba era que me estaban prestando atención. Yo me daba cuenta cuando no lo estaban haciendo porque no me estaban mirando.

<p><b>Manuela</b></p>	<p>ningún fundamento. Por otro lado, a la mayoría les cuesta mucho escribir por sí mismos. Esto fue un problema porque al ser muchos objetos, tenían que escribir mucho. El hecho de trabajar en grupos creo que no ayudó. les cuesta mucho trabajar de esta forma. Todavía son chicos y es un grupo complicado. Creo que está bueno enseñarles a hacerlo, pero para eso habría que pensar en otras clases con ese objetivo, y más tiempo por supuesto. No fueron capaces de pensar en grupo, discutir, llegar juntos a conclusiones. Creo</p>		<p>forma logré un mejor clima. Pero si lo hubiera hecho desde el principio hubiera sido otra cosa.</p>		<p>momento. Eran siempre los mismos los que participaban.</p>		
-----------------------	--	--	--	--	---	--	--



	que para que lo logren hace falta un trabajo mucho más grande que el de un mes y medio.						
<b>Lucía</b>	<i>Creo que luego de haber dado las clases, soy más consciente de la importancia del contenido y de lo que se puso en juego. (RE)</i> <i>Considero que cuando tenga de nuevo la oportunidad de abordarlo, lo haré con los objetivos más claros desde un principio. (RP)</i>	La organización de los tiempos y los materiales que luego pude manejar mucho mejor.	<i>Creo que algunas veces no fui clara con las consignas o no parecía que algunas situaciones podrían surgir en las experiencias. (RE)</i>	<i>En ese momento pensé que tenía que detener la clase para poder abordarlo y así poder continuar; que la próxima vez lo tendría en cuenta desde un principio. (RP)</i>	Fue superador. El interés de los niños y todo lo que sucedió y pudieron poner en palabras fue muy gratificante.		A la hora de hacer las experiencias, de hablar de ellas, de lo que había que observar y tener en cuenta, como también a la hora de clasificar mezclas según los criterios que estuvimos construyendo.
<b>Christian</b>	Creo que al pasar las propuestas a la práctica se nos hicieron más prolongadas de lo que pensábamos. Al tener una gran diversidad de niveles de alfabetización, en las actividades de	<i>La situación de clase que más me incomodó fue la clase de la evaluación en donde me equivoqué al plantear la consigna y por tal razón les era mucho más difícil</i>	En la clase que debían probar si podían rayar los diferentes materiales, una nena dijo que ella veía que el cuchillo de plástico rayaba el plato de metal y el resto del grupo decía que no, sin embargo, ella se	En ese momento pensé que estaba tomando esa posición para hacer la contra a sus compañeros, pero luego al conversar con ella, aclaró que realmente lo veía por eso decidí que lo decidan en	En general sí, a pesar de algunas situaciones parecidas a la descrita en el punto anterior las clases desarrolladas, a mi parecer, lograron los objetivos generales pensados		En casi todas las clases propuestas se realizaron intercambios en donde se habilitaba la palabra a toda persona que quiera hablar, opinar, agregar a las conclusiones o hacer preguntas por lo que a partir de este

<p><b>Christian</b></p>	<p>escritura algunos terminaban rápido mientras que a otros les llevaba mucho más tiempo, por lo que aquellos que terminaban antes comenzaban a dispersarse.</p>	<p><i>a los chicos poder resolverla. (RE)</i></p> <p>Gracias al aporte de la docente de taller pude retomar en la segunda parte de la clase, aclarar esta consigna y los alumnos pudieron resolverlo.</p>	<p>mantenía firme en su idea. Le dije que no veía donde el cuchillo rayó el metal y propuse que el grupo decidiera. Finalmente, el grupo decidió que no lo rayaba. La clase continuó, pero luego me puse a pensar si había actuado bien, ¿podría haber realizado alguna otra intervención para que la niña cambiara de posición?</p>	<p>grupo. Sin embargo, aún hoy tengo dudas de esa decisión.</p>	<p>que eran la identificación de las características de los líquidos, comenzar a explorar, observar y describir y comparar lo observado con sus primeras hipótesis.</p>		<p>intercambio infería si los alumnos que hablaban tenían claros los contenidos trabajados en esa clase. Aquellos que eran más reticentes a opinar o participar, les hacía preguntas directas para ver si seguían las explicaciones o los intercambios realizados y en algunas ocasiones utilizaba alguna comparación con algún objeto o material no visto en las exploraciones. Así podía notar si los estudiantes comprendían o seguían los debates, intercambios o explicaciones</p>
<p><b>Rocío</b></p>	<p>En una clase cuyo objetivo era que los alumnos identifiquen que las plantas también crecen y se</p>		<p><i>Por momentos me costaba convocar a algunos alumnos que no estaban participando del trabajo; me acercaba</i></p>	<p>Sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos.</p>	<p>Sí. Creo que pude prever, en base a lo planificado, qué clases o momentos podían resultar más interesantes,</p>	<p>En algunos intercambios surgieron ideas o respuestas de los alumnos que no había previsto,</p>	<p>Todas las clases tuvieron muchos momentos de intercambio oral, por lo que resultaba sencillo seguir el grado</p>

<p><b>Rocío</b></p>	<p>desarrollan, pensé que resultaría muy obvia para los alumnos. Al desarrollarse la clase, manifestaron saber que las plantas crecen y se desarrollan, pero la situación problemática (sobre la palta y el árbol de tilo) permitió explicitar algo que los alumnos conocían, pero no sabían cómo argumentar, ya fuera correcta la idea o no. Se generó un intercambio interesante donde no todos los alumnos estaban de acuerdo. Destaco la importancia de la situación problemática que se selecciona para una clase. Este</p>		<p><i>a los distintos grupos intentando hacer preguntas que propiciarán que todos opinen, pero sentí falta de tiempo para seguir la participación de todos. (RE)</i></p>		<p>aburridos o complicados. En cuanto al manejo de grupo y gestión de la clase, me sentí cómoda contando con la experiencia y confianza de estar trabajando a cargo de grado y de haber transitado los talleres anteriores.</p>	<p>pero es algo esperable para el desarrollo de cualquier secuencia de trabajo</p>	<p>de comprensión del grupo a partir de sus comentarios en las clases.</p>
---------------------	--	--	--	--	---	--	--

<p><b>Rocío</b></p>	<p>aspecto nos generó dificultades a la hora de planificar, e incluso pensamos que podía ser un recurso un tanto repetitivo. Pero al analizar las clases en su conjunto, considero que estas situaciones resultan fundamentales para articular una secuencia de trabajo en la que los alumnos sepan qué es lo que están aprendiendo y aprendan ciencias en un contexto donde los aprendizajes les sirvan para responder preguntas sobre el mundo en el que viven.</p>						
<p><b>Ana</b></p>	<p><i>A veces me costó dejarme sorprender por las conclusiones o los</i></p>	<p><i>Me incomodó cuando les pregunté de donde creían que</i></p>	<p>Partiendo de la base que eran solo cinco chicos, en otra instancia no hubiera</p>	<p><i>Me hubiera gustado haber podido trabajar más con la</i></p>	<p>En general todo lo planificado se fue dando, algunas cosas un poco más,</p>	<p><i>En otros momentos, me sorprendieron las conclusiones o</i></p>	<p>En varias ocasiones, terminaba la clase haciéndoles la</p>

<p><b>Ana</b></p>	<p><i>cuestionamientos de los alumnos. (RE)</i>  <i>Al tener que ajustarme a los tiempos planificados, me sentía más sujeta a esperar la respuesta que yo quería que dieran. Sin embargo, en los momentos que surgía alguna conclusión o alguna duda o ganas de investigar me sorprendía y lo comunicaba a la clase. (RE)</i></p>	<p><i>habían surgido las imágenes que observaron. Comenzaron a decir muchas cosas, incluso que eran animales reencarnados o espíritus lo cual me generó mucha risa, pero al mismo tiempo no sabía cómo lograr que me dijeran que era una foto de la ciudad y el animal un dibujo superpuesto, hecho en la computadora. (RE)</i></p>	<p>realizado esa clase, sino que la hubiera pospuesto, pero igualmente se pudo retomar la siguiente clase</p>	<p><i>descripción de aquellos animales de forma oral previo a la lectura con la información correspondiente. Esto no lo pensé en su momento, sino que me di cuenta una vez terminada la clase, sentí que había quedado un poco vacía de contenido oral a partir de lo que ellos descubrían, sino que se les daba todo armado. (RE)</i></p>	<p>conducidas por esta idea de estructurarme por momentos un poco más a la planificación.</p>	<p><i>reflexiones de los chicos y tuve que trabajar a partir de ahí para continuar con el hilo de la secuencia. (RE)</i></p>	<p>pregunta “¿Qué aprendí?”. Algunas veces de forma oral, otras de forma escrita y ese era mi termómetro para ver si iban comprendiendo o no. Este fue otros de los momentos donde me dejaba sorprender.</p>
-------------------	---	---	---	--	---	--	--

**METACOGNICIÓN. ENS Nº 2**

Pregunta  Alumno/a	1. Aspectos destacables/ positivos de la secuencia	2. Aspectos negativos de la secuencia	3. Aspectos a modificar de la secuencia  8. Otras ideas	4. Sensaciones en relación con el contenido	6. Potencialidades/ Fortalezas	7. Debilidades
<b>Rocío</b>	La situación de indagación de ideas previas que se retomó a lo largo de toda la secuencia fue muy enriquecedora. Porque permitió darle sentido a las búsquedas y reflexiones que íbamos haciendo. Además, porque al vincularla con las diferentes actividades permitió llegar a conceptos generalizables a otras situaciones, y no solo funcionales al caso elegido para trabajar. Por otro lado, en la clase sobre transformaciones de alimentos por microorganismos, se trabajó en paralelo con	<i>En una actividad de observación, no hubo un buen proceso de registro. Hubo algunos errores de mi parte de previsión acerca de cómo serían los formatos de registro y otros emergentes del día a día en relación al tiempo y no fue posible. (RE)</i>  <b>Otras ideas:</b> <i>Me parece que la residencia es un espacio privilegiado para aprender y es importante que lo vivamos desde ese lugar. En este sentido, las intervenciones de los docentes de la escuela, y las de los</i>	Con más tiempo propondría una clase más extensa para trabajar la conservación de alimentos con otros casos para hacer más progresivo el proceso de llegar a las conclusiones. Si bien hubo una experiencia para observar un fenómeno que se explicó luego, de alguna manera es “un salto de fe”, creer que eso sucede en todos los casos. Con más tiempo hubiera sido posible comparar métodos de conservación caseros con otros industriales. Con más tiempo también propondría hacer un trabajo de síntesis completo por grupos, para que todos	<i>No sabía mucho del contenido. Nunca había reflexionado sobre la acción de los microorganismos en la transformación de algunos alimentos (ni siquiera de la levadura)</i> <i>Por lo tanto, no encontré grandes trabas en cuanto a mis ideas previas, pero me llevó mucho tiempo apropiarme del tema, incluso con la clase ya planificada, seguía haciéndome preguntas. (CD)</i>	<i>Mi fortaleza mayor está en lo vincular, tanto con estudiantes como con colegas, lo que me da un “piso” desde donde ir construyendo lo demás. Tengo facilidad para posicionarme en el rol docente dentro del aula, para que me escuchen y poder generar un clima de trabajo. Logro que me tomen como adulta referente en el aula. (CD)</i>  <i>Por otra parte, creo que tengo incorporado el sentido de “secuencia” pensando desde el inicio a dónde quiero llegar y por qué pasos tengo que transitar</i>	<i>Mi mayor dificultad es el manejo del tiempo, no porque no sepa cuánto puede llevar cada actividad, sino porque incluso siendo consciente de que no me alcanzan los minutos, intento sumar contenidos y actividades. Me cuesta realizar un recorte apropiado en cuanto a extensión y profundidad. Me cuesta el orden con los elementos que voy entregando o que forman parte del aula. Es así que suelo usar el pizarrón de una forma no lineal, y a veces puede marearlos.</i>

<p><b>Rocío</b></p>	<p>3 casos, (uno por grupo) y en la puesta en común se pudo identificar vínculos con los otros casos. El hecho de sostener un tiempo largo la actividad grupal, permitió que en algún momento todos fueran encontrando la propia dinámica grupal y se vieran “obligados” a involucrarse en la tarea.</p>	<p><i>talleres, deben ser tomadas como aportes para construir una postura personal dentro del rol y no como exigencias que tenemos que “complacer para aprobar”. (CP)</i></p>	<p>revisen lo trabajado en profundidad.</p> <p><b>Otras ideas:</b>  <i>No es un área que me resulte sencillo planificar, pero los encuentros con la docente y sus devoluciones por mail, me orientaron y tranquilizaron. Fue clave cuando la asesora me ayudó a entender que la residencia era una instancia de aprendizaje para mí, y dejé de exigirme tanto por profundizar en algunos contenidos y empecé a priorizar una propuesta valiosa, que me sirviera para seguir pensando la enseñanza.</i></p> <p><b>(CD)</b>  En este sentido, me parece que tuve mucha suerte de encontrarme con docentes, compañeras y maestras que siempre estuvieron dispuestas a hacer aportes constructivos a mis prácticas, y pude tomar muchos de ellos.</p>		<p><i>hasta allí, reflexionando primero sobre los objetivos y contenidos y luego, las actividades.</i></p> <p><b>(CD)</b></p>	<p><i>Tampoco tengo la costumbre de ayudarlos a organizar la carpeta. (CP)</i></p>
---------------------	--	---	---	--	---	--

<p><b>Angie</b></p>	<p>El trabajar con una analogía. Es un recurso sumamente rico para que los chicos puedan relacionar los conceptos nuevos con cosas ya conocidas por ellos</p>	<p><i>Siento que no pude desarrollar bien el trabajo con la analogía que insume mucho tiempo en sí.</i> <b>(RE)</b></p>	<p>Cambiaría la disponibilidad de tiempo. Para finalizar llevé diferentes productos para que pudieran identificar los diferentes nutrientes de las etiquetas. Creo que fue un recurso poco aprovechado ya que solo hubo tiempo para hacer una primera observación. Habría sido enriquecedor poder analizar los valores que cada producto presentaba.</p> <p><b>Otras ideas:</b> hay que fomentar en los alumnos el trabajo en grupo, valorar la opinión de los otros, el respetar al otro, el trabajo colaborativo, esto también hay que promoverlo entre docentes. No se puede trabajar solo en una escuela, no puede cerrar las puertas de su grado y abstraerse del resto de la institución, es imposible trabajar así.</p>	<p><i>Tuve que estudiar. Me di cuenta que el conocimiento que tenía de los nutrientes era muy básico y relacionarlo con cómo los nutrientes intervienen en el desarrollo de nuestro organismo es bastante complicado.</i> <b>(CD)</b></p> <p>Intenté transmitir información comprensible para los chicos y no llenarlos de datos que no venían al tema.</p>	<p><i>Mi fortaleza está en poder convocar la atención de los chicos hacia nuevos temas, ya sea por el recurso usado, como por la presentación que hago de las actividades (tengo un estilo bastante “actuado” en el momento de dar clases.</i> <b>(CD)</b></p> <p><i>Lo principal siempre es darles la palabra a los chicos y hacerlos sentir cómodos con participar, aunque no siempre sea correcto o tenga del todo que ver con los que trabajamos. En todos los casos intento tomar lo que dicen y reformularlo, usarlo como punto para introducir otra cosa, diferentes estrategias para valorizar los aportes que hacen. (aunque estén mal).</i> <b>(CP)</b></p>	<p>Me han marcado como “contra” que hago más fácilmente foco en los chicos con mayores dificultades, con problemáticas familiares o sociales, más vulnerables. Personalmente no sé si tomarlo así, al contrario, creo que hacer foco en estos casos, sin perder de vista al resto del grupo permite poder acompañarlos de otra manera, favoreciendo que la escuela sea un lugar importante para ellos.</p> <p><i>Mi mayor dificultad tiene que ver con la transmisión de definiciones acabadas. Al intentar fomentar la llegada a las definiciones a través del trabajo en clase se me pierde un poco la definición más</i></p>
---------------------	---	---	--	---	---	---



						<i>“académica” de los conceptos. (CD)</i>
<b>Agustina</b>	<p>El uso de láminas e imágenes en cada clase y la analogía propuesta, que acompañó toda la secuencia.</p> <p><b>Otras ideas:</b> Considero que la tarea docente requiere de mucha paciencia como pilar fundamental, para entender que el otro es otro distinto, y que puede o no comprender y pensar de la misma manera que lo hago yo. Paciencia también para tolerar la burocracia de los talleres, las idas y vueltas entre profesores, asesores y docentes del grado. (CP).</p>	<p><i>Muchas de mis clases fueron demasiado expositivas, me hubiese gustado plantear alguna experiencia o mostrar un video, pero el tiempo y las condiciones de la escuela no lo permitieron. (RE)</i></p> <p><i>Además, me costó mucho pensar propuestas innovadoras. (RE)</i></p>	<p>Me faltó tiempo para seguir profundizando. A los alumnos les interesó mucho el tema. Me hubiese gustado poder traerles casos y analizarlos, pero la maestra del grado pidió que priorice ciertos temas.</p> <p><i>Durante las clases surgieron preguntas que no tuve en cuenta, pero estoy conforme con mis respuestas porque había estudiado mucho el tema y pude responderlas y agregar ejemplos y problematizaciones que se me ocurrieron en el momento. (RE)</i></p>	<p>El contenido lo tenía incorporado, pero tuve que repasar y revisar algunos conceptos para estar más segura. Estudié de libros y de apuntes obtenidos de la cursada de materias del profesorado.</p>	<p><i>Intento poner atención en que cada uno logre comprender lo que se está explicando, ya sea buscando otras palabras o pasando por los bancos y trabajando con cada uno, sus dudas y dificultades. Además, intento hacer la clase lo más entretenida y llevadera posible, buscando el mayor atractivo posible a cada uno de los temas. (CP)</i></p>	<p><i>Me juega en contra por facilitar la explicación utilizo palabras que no son las más adecuadas para el aula. (no es palabrota, pero sí alguna no del todo correcta como decir “cacho” de tela en vez de pedazo. (me pasa cuando me observan que los nervios me juegan en contra y cometo algunos errores). (CP)</i></p> <p><i>A veces me cuesta controlar la disciplina del grupo. (CD)</i></p>
<b>Mercedes</b>	<p>Iniciar la planificación con un caso y seguirlo a lo largo de la secuencia. Eso</p>	<p><i>Me parece que le adjudiqué demasiado tiempo a la actividad de indagación de</i></p>	<p>Había planificado responder unos cuestionarios sobre la experiencia de preparación de manteca y ricota y unos</p>	<p>Me resultó muy interesante para estudiar y con múltiples</p>	<p><b>Otras ideas:</b> El asesoramiento me ayudó a enriquecer y organizar las ideas que</p>	<p><i>Me cuesta trabajar a través de experiencias y en ocasiones “caigo” en “mostrar” y no dejo</i></p>

<p><b>Mercedes</b></p>	<p>permitió mantener un eje y tener presente tanto el sentido de la propuesta como las ideas previas de los estudiantes.</p>	<p><i>ideas previas y se extendió mucho. Tendría que haber agregado alguna actividad acorde. (RE)</i></p>	<p>textos relacionados a esas preparaciones. No me alcanzó el tiempo y lo hicieron en sus casas. Me hubiese gustado hacerlo y corregirlo de manera conjunta. También contar con una o dos clases más para desarrollar otros temas.</p>	<p>posibilidades para enseñar. <i>Si bien tenía algunas nociones acerca de las transformaciones de alimentos y descomposición por microorganismos, no sabía mucho acerca de conservación y procesos artesanales e industriales. (CD)</i></p>	<p>tenía sobre lo que iba a enseñar. No me quedaron aspectos sin resolver. Me gustaría leer más material bibliográfico acerca de las experiencias en el aula de primaria.</p>	<p><i>lugar a que los estudiantes intervengan. A veces me concentro demasiado en las explicaciones y termina siendo una clase más expositiva. (CP)</i></p> <p><i>Además, mis planificaciones son muy extensas y no logro dar todas las actividades que pensé para esa clase. (CD)</i></p>
<p><b>Luisina</b></p>	<p>Destaco la observación directa del cielo y el registro.</p> <p><b>Otras ideas:</b> El asesoramiento me ayudó a acotar el tema ya que era muy amplio y poder hacer la transposición didáctica para 3er grado. Era difícil encontrar alternativa cuando en la primera etapa de mis prácticas llovió y estuvo nublado.</p>	<p>El no mencionar el término fases de la Luna, sí trabajar los cambios, pero sin esa definición. El inconveniente surgió cuando algunos alumnos empezaron a mencionar el término fase. Se me dificultó explicar sin decir fases que la Luna había cambiado de forma, dado que fue un término que surgió de ellos.</p>	<p>El tema “el cielo visto desde la Tierra” es para trabajar a lo largo del año o al menos más tiempo de lo que dura la residencia. Al haber observaciones directas, si estaba nublado o llovía no se podía avanzar con lo planificado. Llegué con el tiempo justo para poder observar desde el ¼ creciente a la luna llena. El último día de residencia se pudo ver la Luna. Me hubiese gustado contar con más tiempo sin las presiones</p>	<p>Me pareció muy interesante porque está al alcance de todos ya que cualquiera pude observar el cielo. Mi desafío como docente fue organizar esas observaciones. Para eso fue necesario buscar datos específicos por ej. los horarios en los que la luna estaría visible o cuándo se podría ver de día.</p>	<p><i>Lograr el vínculo alumnos/docente, suelo tener muy buena relación con los chicos, lo que les permite poder participar en clase sin temor a equivocarse, hacer preguntas sin miedo. Me gustó mucho trabajar en astronomía porque me interesa mucho y eso me lleva a investigar más. (CD)</i></p> <p>A la vez es un tema que también engancha a los</p>	<p><i>No poder ponerme firme ante las situaciones de mala conducta, como así también encontrar las actividades más adecuadas que corten un poco el clima cuando los chicos comenzaban a dispersarse. (CD)</i></p> <p><i>Por otro lado, sé que tengo que calcular mejor el tiempo que me puede llevar una planificación al</i></p>

			climáticas ni de finalización de las prácticas.		chicos, ambas cosas pueden generar un ambiente muy propicio para el trabajo en clase.	<i>momento de ponerla en práctica. (CD)</i>
<b>Amalia</b>	El aporte más original es la forma de problematizar una situación cotidiana para poder abordar el tema que se tiene que explicar. A través de algo cotidiano, que el niño al intentar resolverlo, pueda aproximarse desde sus conocimientos al tema que le queremos enseñar.	En una clase sobre líquidos, la docente me pidió que la terminara antes, con lo que las actividades planificadas tuve que hacerlas con poca discusión, se podría haber trabajado mejor y darle una vuelta más.  <b>Otras ideas:</b> que tengan paciencia, que lo que no se consiguió en la residencia, se dará en el esfuerzo diario para cumplir con el trabajo cotidiano del aula.	Había pensado en dar seis clases y por cuestiones inesperadas, tuve que planificar cuatro, por lo que pude trabajar solo algunas propiedades de los sólidos y de los líquidos. Los alumnos mencionaron propiedades que no se pudieron trabajar por falta de tiempo.	Revisé lo que sabía del contenido, busqué información, leí varias secuencias realizadas por otros docentes y finalmente con las ideas que me dio la asesora escribí la secuencia.	<i>Mi punto fuerte es darle lugar siempre a la escucha del alumno, promover que se escuchen entre ellos, darles lugar a que ellos opinen y puedan confundirse sin que se sientan mal. Mi potencialidad está en la capacidad de adaptación a las eventualidades de lo cotidiano de la escuela. En cuanto a las áreas, siento que cuando explico matemática puedo transmitir con mayor facilidad que en las otras. (CD)</i>	Suelo quedar con dolor de garganta luego de una clase, no sé mantener un tono fuerte que no sea perjudicial para mis cuerdas vocales.

**PREGUNTA 5. Pensando concretamente en las situaciones de aula:**

- a) Mencioná algo de lo que te hayas dado cuenta al analizar las clases.
- b) ¿Qué aspecto o situación de la clase te incomodó, provocó descontento o cuestionamiento?
- c) ¿Hay alguna situación relacionada con tu proceder en la que considerarás que tendrías que haber actuado de otra forma?
- d) ¿Qué pensaste cuando esta situación estaba ocurriendo?

- e) Lo que ocurrió durante las clases, ¿coincide con lo esperado por vos? ¿Por qué?
- f) ¿Cómo se podría explicar lo ocurrido?
- g) ¿Cómo notabas si los/as estudiantes comprendían o seguían las explicaciones?

Cada estudiante está individualizado con un número, que se mantiene para todas las preguntas.

Pregunta	5.a	5.b	5.c	5.d	5.e	5.f	5.g
<b>Rocío Clase 1</b>  Fue la primera vez que llevé adelante una actividad de indagación de ideas previas entendiendo su objetivo. <b>(CD)</b>  Creo que las situaciones planteadas tuvieron sentido para que explicitaran sus ideas y no solo "para la maestra". Aunque costó porque al principio se acercaban para conseguir mi aprobación sobre	<i>Cuando trabajamos con las ideas de los chicos acerca de cómo se conservan alimentos, y por qué "se ponen feos" no me convenció. Ellos no pudieron escribir muchas explicaciones y a mí me fue difícil reconocer si se trataba de que no tenían esas ideas o yo debía hacer otras preguntas o intervenciones más pertinentes. <b>(RE)</b></i>	En la puesta en común sobre lo que pensaban que ocurriría en una experiencia, no pudieron dar muchas explicaciones y no fue un momento muy fructífero. No se generó ningún tipo de discusión ni de pregunta.	<i>Mientras me daba cuenta de que me quedaban muy pocos minutos, pensaba "bueno, avancemos y habrá que retomarlo después con más detenimiento". <b>(RE)</b></i>	Sí, porque los estudiantes enseguida "compraron" las historias, y pudieron pensar explicaciones y confrontar sus hipótesis con las de otros compañeros.	Creo que los alumnos no tenían presente la existencia de otras maneras de conservar que no fuera la heladera. Cuando tuvieron que explicar qué pasaba con el vinagre o el aceite solo decían "va a estar mojado".	En la puesta en común, lograba entender si iban siguiendo el proceso cuando les preguntaba y observando sus expresiones	

<b>Rocío</b> <b>Clase 1</b>	lo que habían escrito, entendieron que estamos trabajando con sus saberes y no había respuestas correctas o incorrectas.						
<b>Rocío</b> <b>Clase 2</b>	Realizar una experiencia tiene un gran potencial para ejercitar observación y realizar hipótesis, pero llegar a conclusiones no es sencillo. Las intervenciones docentes deben aportar información para que ellos puedan vincularla con lo sucedido y explicarlo.	Falta de tiempo para cerrar. Estaban muy alterados por el trabajo y fue difícil dar lugar a la reflexión	<i>Tendría que haber ordenado mejor los momentos de la experiencia, ya que algunos alumnos no podían observar lo que iba pasando porque, si bien habíamos establecido roles, fuimos cambiando algunos durante el proceso. (RE)</i>	Me preocupaba que el desorden no permita aprovechar lo que estábamos haciendo, pero con algunas pausas esto no fue un problema mayor. Y, de hecho, creo que no está mal que haya existido cierto caos porque los chicos no estaban acostumbrados a salir de la estructura del trabajo en sus bancos	Por el formato del espacio y la disposición de los chicos, hubo más movimiento de lo esperado, pero luego se generó una linda ronda de cierre y pudimos ir recuperando el proceso. Se cumplió el objetivo ya que se pudo observar, realizar y explicar la experiencia.	La dinámica de la clase que desde afuera podría observarse como “descontrolada” para mí estuvo bien, porque tuvo que ver con hacer algo distinto a lo habitual.	Durante la experiencia observaban y hacían comentarios. Luego en el cierre, noté que estaban muy dispersos y fue más complejo terminar la explicación, no tuve tiempo de repreguntar y evaluar qué habían o no comprendido.
<b>Rocío</b> <b>Clase 3</b>	El trabajo en grupos con tareas más extensas que una simple	Fue una clase hermosa. Al comienzo fue conflictivo porque	<i>Creo que debería haber retomado la experiencia de los frascos al final de la</i>	<i>Enseguida me di cuenta que no estaba funcionando porque nadie</i>	Sí, incluso lo supera. <i>Me sentí muy segura ya que</i>	Creo que los puntos fuertes y débiles de la clase estuvieron vinculados a la	Siempre me resulta fundamental la mirada, conocer la manera en que

<p><b>Rocío</b></p> <p><b>Clase 3</b></p>	<p>consigna con adecuadas intervenciones docentes, puede permitir que los estudiantes se apropien del contenido. Pero resulta clave el momento de compartir entre todos para encontrar puntos en común o diferentes y poder generalizar</p>	<p>tuve la intención de retomar el trabajo con los frascos, pero al querer hacerlo rápido no tuvo sentido y solo generó caos.</p> <p>Pero luego, <i>el trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo.</i> <b>(CD)</b></p>	<p><i>clase, una vez cerrado el tema anterior, para no confundirles y poder trabajarlo bien.</i> <b>(RE)</b></p>	<p><i>entendía qué estábamos haciendo por lo que decidí cerrarlo rápidamente e intentar volver a iniciar desde el tema que correspondía específicamente a esta clase.</i> <b>(RE)</b></p>	<p><i>había trabajado mucho con cada caso, previamente, por lo que pude ir eligiendo las preguntas a realizar sin mucha duda. Así como en la puesta en común, entre haber escuchado a cada grupo y lo que yo ya había pensado sobre los temas, pude encauzar a qué grupo ir dándole la palabra para que los demás entendieran los puntos en común.</i> <b>(RE)</b></p> <p>Además, el texto de cierre, esta vez sí tuvo sentido de cierre, ya que puso en palabras todo lo que habíamos dicho previamente en el debate.</p>	<p>planificación y el trabajo previo que había hecho o no, para pensar cada momento de la misma.</p> <p><i>El comienzo de la clase fue algo caótico, porque no pensé cómo retomar el trabajo con los frascos de la experiencia previa, pero todo lo que vino después funcionó en el diálogo con una propuesta que yo tenía muy clara y los chicos pudieron entender.</i> <b>(RE)</b></p>	<p>cada uno dispone su cuerpo cuando está o no en actitud de trabajo y reflexión, Por haber compartido tiempo con ellos, me permitía enseguida reconocer quién seguía o no las explicaciones. Así también hacer preguntas a sus argumentaciones, es la otra gran herramienta para reconocer cuándo estaban o no, entendiendo.</p>
---	---	---	--	---	--	--	---

<p><b>Rocío</b> <b>Clase 4</b></p>	<p><i>Fue compleja porque lo que estaba planificado tuve que hacerlo en la mitad del tiempo. Tuve que tomar algunas decisiones para conformar a la maestra, ser fiel a mi propuesta y permitir algo valioso para los chicos. Por lo tanto, la actividad de síntesis no fue un trabajo en el cual todos pudieran recuperar todo lo trabajado, sino que fue más fragmentado. Creo que fue una buena decisión, porque al menos cada grupo pudo realmente volver a mirar su tema, y no fue una carrera atrás del tiempo para que puedan terminar.</i> <b>(RE)</b></p>	<p>Algunas discusiones internas de los grupos eran interesantes para abrirlas a todos y ver qué habían comprendido, pero no tener más tiempo inhibía esas situaciones potencialmente valiosas.</p>	<p><i>Tuve intervenciones adecuadas, ya que los alumnos tenían una posición activa, podían explicar lo que observaban o lo que yo les preguntaba y logramos llegar a las conclusiones esperadas. (RE)</i></p> <p>Estoy más disconforme con haber tenido que recortar de una manera diferente a lo que yo hubiese hecho: profundizar en otros temas y realizar una buena actividad de síntesis con una posterior generalización.</p>	<p><i>Acepté que se trataba de una decisión de planificación de los contenidos que ya había tomado y tenía que respetar porque cualquier otra cosa demandaba más tiempo que no tenía. (RE)</i></p>	<p>Coincide, los buenos resultados de la experiencia permitieron llegar a conclusiones esperadas con el insumo del texto posterior.</p> <p>La actividad de síntesis cumplió su objetivo, y tuvo sentido ya que pudo vincularse con el propósito que se sostuvo en la secuencia de hacer recomendaciones a los chicos de la situación de 4“Che Pibe” con lo que comenzó la secuencia.</p>	<p>Tuvo que ver con decisiones de la planificación.</p>	<p>La mirada y la repregunta fueron las estrategias que me acompañaron a lo largo de toda la secuencia.</p>
--	---	--	---	--	--	---	---

<p><b>Angie</b> <b>Clase 1</b></p>	<p>Que para los chicos es muy fácil relacionar lo que uno les cuenta con cuestiones de su vida cotidiana.</p>	<p><i>A veces la cantidad de preguntas y relaciones que los chicos armaban hacía que me fuera por las ramas. (RE)</i></p> <p>Creo que fue una cualidad de la propuesta, que permitió disparar a otros temas igualmente relacionados con el original.</p>	<p><i>Creo que pude responder a todas las situaciones de manera adecuada y satisfactoria para todos. (RE)</i></p>		<p>Fue mejor de lo que esperaba. Para notar esto fue indispensable la devolución de mi profesor de prácticas que me había observado. Me marcó varios puntos positivos que quizás yo había pasado por alto (como la organización durante el momento del desayuno).</p>	<p>A veces en una situación de evaluación se despliegan todas las estrategias y más, sin ser totalmente consciente de ello.</p>	<p>Por las preguntas que hacían o de las relaciones con otras ideas que armaban.</p>
<p><b>Angie</b> <b>Clase 2</b></p>	<p>Que es posible trabajar con analogías dando la posibilidad de que los chicos agreguen alguna relación o cambien algún elemento del análogo.</p>	<p>El último día de mi práctica faltaron 7 niños. Me hubiera gustado cerrar el tema con la mayoría presente.</p>	<p>Tendría que haber retomado el afiche que trabajamos con las ideas previas la primera clase. Hubiera sido interesante hacer un trabajo de reescritura sobre él.</p>	<p><i>No me di cuenta en el momento, lo noté al repensar esa clase. (RE)</i></p>	<p>Creo que esperaba el mismo nivel de participación que en la primera clase, y ante la falta de muchos alumnos, la participación estuvo más sectorizada, más allá de promover que todos opinaran.</p>	<p><i>Por ser el último día y llevar varias semanas trabajando juntos, descansé en que los niños conocerían el estilo de mis clases y participarían más, sin poner de mi parte, tanta insistencia en las repreguntas, en que piensen, en repartir la palabra. (RE)</i></p>	<p>Me daba cuenta en la posibilidad de relacionar una historia con otra y cómo explicaban esa vinculación.</p>



<p><b>Agustina</b></p>	<p><i>Me di cuenta que algunas clases podrían haber sido más complejas, ya que el nivel de conocimiento e interés de los alumnos, demandaba a veces mucho más. (CD)</i></p>	<p>A veces estaban muy conversadores</p> <p><i>Hubo algunas clases en las que se me hizo muy difícil lograr que todos me y se escuchen y se respeten. Si bien traté de imponerme, al no ser mis alumnos y no hacerlo con la suficiente autoridad, no siempre logré modificar este comportamiento. (RE)</i></p>	<p><i>Cuando el grupo se volvió muy ruidoso y desconcentrado, debería haber sido más firme al momento de poner orden. (RE)</i></p>	<p>Pensaba de qué forma hacerme escuchar y lograr que presten atención y escuchen mis explicaciones y a sus compañeros. El grupo solía actuar de esta forma todo el tiempo, por lo que hasta para las maestras del grado era muy difícil poner orden. Intenté buscar diferentes estrategias, siendo más y menos flexible. Esto muchas veces funcionó y otras no.</p>	<p>Creo que coincide ya que el grupo era muy bueno al momento de trabajar y pudo seguir mis clases sin problemas. El nivel de grupo pude observarlo durante las dos primeras semanas y pensé mis planificaciones pensando en el mismo.</p>	<p>Creo que no se debe a una falta de límites y disciplina para con los alumnos por parte de la docente, ya que permanentemente realizan acciones para intentar solucionarlo, tienen reuniones con los padres e interviene el director, pero siguen sin poder conseguir que la situación se revierta y los alumnos sean más respetuosos y atentos en clases.</p>	<p>Mediante mis preguntas y mis problematizaciones También pasaba por los bancos al momento de realizar las consignas, lo que me permitía trabajar con grupos de 2 o 3 alumnos para poder observar el nivel de comprensión y volver a explicar lo que fuera necesario.</p>
<p><b>Mercedes</b></p>	<p>No pude dedicarle más tiempo a la lectura de bibliografía de los temas que vimos.</p>	<p>La clase de indagación de ideas previas siento que la actividad fue demasiado extensa</p>	<p><i>Durante el desarrollo de las experiencias, debí haber permitido más participación de los estudiantes. (RE)</i></p>	<p>Pensé que debía apurarme ya que no tenía mucho tiempo para desarrollar toda la clase y temía que me quedarán actividades sin abordar</p>	<p><i>Coincidió lo que yo creía que sabían del tema con lo que ellos manifestaron en la indagación de ideas previas. Me sorprendió mucho la capacidad que tuvieron para</i></p>	<p>Me parece que tuvieron un trayecto esperable a lo largo de su recorrido en el área de ciencias naturales.</p>	<p>Por sus respuestas a mis preguntas y en los cuestionarios acerca de las transformaciones y el contraste de la última clase entre las ideas de la</p>

<b>Mercedes</b>					<i>diseñar la observación del proceso de descomposición.</i> <b>(RE)</b>		primera clase y lo que aprendieron.
<b>Luisina</b>	<i>Hay saberes que di por sentado que los chicos tenían y no era así, y viceversa: había saberes que pensé que no tenían, pero sí. (RE)</i>	Había que tomar registro del cielo de noche durante 2 semanas aprox. No todos los chicos cumplían con esa tarea del hogar. Y los que la cumplían no llegaban a tener más de dos registros y en muchos casos tenían un contenido fantasioso. (dibujaban cosas en la Luna que no existen)	En la clase que me observó el profesor de prácticas me marcó algo interesante: comencé pegando en el pizarrón los registros del cielo de los chicos que me llevó un tiempo de desconexión. No supe cómo resolverlo adecuadamente.	<i>Podía notar la desconexión, pero pensaba que si hacía algo que no funcionara (por ejemplo, pedirles que me ayuden a pegar los dibujos), corría el riesgo de generar un clima más alborotado y que la clase no saliera como esperaba por la conducta de los alumnos. Estaban tranquilos y pensé que era importante mantener ese clima de calma.</i> <b>(RE)</b>	Algunas clases no coincidieron con lo que esperaba. Me he sorprendido positiva y negativamente: había clases que no me cerraban tanto o no les tenía mucha fe y terminaban saliendo bastante bien, y otras que pensaba que podían salir como planificaba, y resultaron diferentes.	<i>Todavía me cuesta representarme el tiempo real de una actividad en la planificación, entonces una actividad que supongo que los chicos pueden resolver en un tiempo estimado, termina ocupando más tiempo (CD)</i>	Por su participación en clase, me daba la pauta que los chicos seguían las explicaciones, a los menos participativos trataba de convocarlos de diferentes maneras, sumado a eso la resolución de las tareas.
<b>Amalia</b>	En la última clase de sistematización de los contenidos, los alumnos estaban más dispersos, y si bien	En la primera clase, me sorprendió que los alumnos usaran los objetos para jugar y no buscaran resolver el problema	Quizás hacerlos dibujar más y realizar menos escrituras.	Que tenía que hacer más breves las partes de escritura. Empecé a darles frases incompletas en vez	Sí, el nivel de participación y análisis que tuvieron los alumnos era el esperado.	No me sorprendían los planteos ni las soluciones que proponían porque el grupo es sorprendente.	Por la participación, lo que iban diciendo de los objetos, cuando mencionamos

<p><b>Amalia</b></p>	<p>participaban, les costó contestar el cuadro final, quizás se deba a que trabajaron poco con cuadros de doble entrada.</p>	<p>planteado. Luego comprendí que necesitaban ese tiempo de reconocimiento previo con dichos objetos, para luego preguntar qué era lo que debían hacer y recién allí escuchaban cuál era la problemática</p>		<p>de copiar la oración entera para que ellos las completen.</p>			<p>ejemplos enseguida nombraban los distintos materiales como madera, plástico, metal y para cada ejemplo que yo preguntaba, respondían correctamente</p>
----------------------	--	--	--	--	--	--	---

## **ETAPA 2**

## LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Análisis con las escalas de Moon (2007) y Larrivee (2008)

### ENTREVISTA 1: CLARA

**Pregunta:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Te había pedido que pensaras en una clase de ciencias naturales que para vos haya sido exitosa. Contame qué conocimientos se pusieron en juego y cuáles eran tus objetivos.

**Respuesta:** *en esa clase estábamos trabajando sobre la diversidad de los seres vivos y yo lo que quería era que los chicos pudieran observar diferentes individuos, y que pudieran establecer semejanzas y diferencias entre esos organismos para abonar a la idea de la diversidad y diferentes tipos de agrupaciones, que pudieran establecer algunas semejanzas, algunas similitudes y algunas diferencias o sea que pudieran ver cuáles se parecían según el criterio que ellos creían o después introducir un criterio, pero primero ver qué criterio podían establecer ellos. (MED)*

**Pregunta:** ¿Por qué te parece que fue exitosa? ¿qué fue lo que ocurrió para que consideres que fue exitosa?

**Respuesta:** *porque pudieron observar las imágenes que eran proyectadas en color e impresas en blanco y negro y creo que la considero exitosa porque creo que fue para pensar, pero siento que fue un desafío personal también para mí para ver con qué preguntas me manejé, si bien no tengo un registro de qué preguntas usé, me acuerdo de ir con el objetivo de decir bueno, quiero hacer preguntas que no sean preguntas cerradas, quiero hacer preguntas que inviten a pensar, que inviten a la argumentación... no sé, después de haber trabajado tanto en relación a las preguntas me acuerdo que me fui con una sensación de haber puesto tanto foco en eso, de haber logrado un cambio en mí, de haber visto que tengo un montón todavía para trabajar y en situaciones en donde yo me veía enredada en mis propias preguntas y decir de acá tengo que tener una pregunta para poder salir y no poder dar respuesta a eso, pero aun así estar "cómoda en la incomodidad". (MER2), (LRP)*

*O sea, creo que ese fue lo que a mí más me hizo sentir "Bueno voy por un camino no exitoso en cuanto a que la clase no estaba saliendo tan bien, pero un camino como de crecimiento personal ¿no? Cuando tenés en cuenta que estaba pasando eso. (MER2)*

**Pregunta:** ¿te diste cuenta en qué momento, durante la clase?

**Respuesta:** *durante la clase, creo que fue por primera vez que dije "Uy no está saliendo como yo lo había pensado" ... me fui dando cuenta que las preguntas que hago están mejores que antes, me estoy dando cuenta que tengo un montonazo para trabajar todavía, pero no me estoy frustrando, sino que estoy teniendo una buena sensación de estar en una situación de aprendizaje, aunque no esté pudiendo resolver todo. (MER2), (LRP)*

**Pregunta:** ¿estás hablando de tus intervenciones? cuando les hacías preguntas, ¿las intervenciones a los comentarios de los chicos y cómo vos le preguntabas?

**Respuesta:** Sí

**Pregunta:** o sea ¿vos te diste cuenta en ese momento que tus intervenciones estaban pudiendo hacer que la clase ocurra?

**Respuesta:** sí dándome cuenta que estaban mejor que antes, que no estaban todavía del todo bien, pero creo que la mayor satisfacción fue la sensación de estar cómoda en la incomodidad.

**Pregunta:** ¿Cómo eran esas intervenciones? ¿qué es lo que tenían diferente de las otras que dijiste "estoy haciendo algo distinto y estoy creciendo" ¿En qué se diferenciaban esas intervenciones de las otras?

**Respuesta:** *creo que estaban como prestando más atención a las preguntas que yo les hacía a ellos entonces intentamos que fueran preguntas que invitaran a la argumentación y que no fueran dando la*

*respuesta que yo estaba esperando o una pregunta que se respondiera con sí o con no, o una pregunta que diera la respuesta en vez de preguntar de verdad lo que pensaban. (MER1), (LRP)*

**Pregunta:** O sea que ellos pudieron explicarte lo que pensaban.

**Respuesta:** *Lo que iban haciendo era como ir agrupando los animales. Entonces yo iba pasando y yo les iba preguntando, o sea hubo un momento de trabajo en pequeños grupos y después un momento de puesta en común. Entonces yo iba pasando por los grupitos y les iba preguntando en qué se parecían los animales o si le podíamos poner un título al grupo o por qué habían decidido agruparlos así y después es como que habíamos trabajado los grupos puestos en aros. Entonces es como que había un aro con algunas imágenes, otros aros con otras imágenes y cuando se dan cuenta que alguna de las imágenes podía estar en los dos aros, acercábamos los aros entonces terminábamos armando un diagrama de Ben, entonces había algunos animales que estaban de un lado, otros animales que estaban compartidos y otros animales que estaban del otro lado. (MED)*

**Pregunta:** ¿por qué decís que estabas “cómoda en la incomodidad”?

**Respuesta:** *porque me daba cuenta que me faltaba aprender y mejorar un montón y estaba contenta de haberme dado cuenta de eso no sé, como decir me estoy animando a equivocarme (MER2)*

*Y por otro lado había sido una clase en que yo había dicho cómo tenían que hacer con las imágenes, como para clasificar: estos son anfibios, estos son reptiles, estos son tal, creo que habíamos trabajado muchas imágenes con aves entonces había algunas que nadaban y otras que no nadaban. Y yo no les había dicho bueno, estas son las aves que nadan o pegá acá las aves que nadan, que era algo que iba a ser mucho más fácil de resolver y en realidad si tenían que pegar las aves, iban a cortar, iban a pegar y eso me daba la sensación a mí de que no les iba a aportar demasiado. Yo decía bueno por lo menos ellos están observando y estableciendo el criterio para decir cuáles se parecen y cuáles no y poder ellas ponerles el título o la categoría, poder entender que algunas vuelan, pero también nadan, otras solo vuelan, entonces en esa integración de conocimientos creía yo, que estaban haciendo algo que valía la pena. En esto digo que me daba cuenta que tenían que pensar. O sea que no era cortar y poner algo que ellas ya sabían, o responder algo que era fácil de responder, sino que era buscar, establecer criterios y ponerle su nombre. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** pero este tipo de trabajo, ¿es algo habitual que vos hagas o esto era como la primera vez?

**Respuesta:** *esta era la primera vez que me daba cuenta que me sentía cómoda y que quizás me había animado más. (MER2)*

**Pregunta:** ¿a qué te habías animado? ¿cómo eran tus clases antes?

**Respuesta:** *no sé si eran totalmente expositivas, pero sí pareciera por todo lo que te dije que antes no lo hacía y ahí en ese momento sí. No sé, ahí lo hice con conciencia y ahí me sentí consciente. (MER2)*

**Pregunta:** **¿y después de eso te quedaste pensando en algo? En esa clase te diste cuenta en el momento ¿y después hubo algún momento en que volviste a pensar sobre esa clase? o pasó y te acordaste ahora cuando te pregunté? o no sé, ¿después recordaste lo que pasó? ¿O fue en el momento y nada más?**

**Respuesta:** *Sí me quedé pensando y de hecho como que esa sensación sí fui buscando generarla no solo en el área “ Conocimiento del mundo” sino también en otras áreas, o sea fue una sensación que me gustó y que creo que de a poco en general me voy sintiendo más cómoda en hacer cosas que capaz no me salen y no frustrarme tanto, como que antes yo esperaba que las cosas salieran muy a mi manera o muy como lo que yo creía que tenía que salir y después cuando no salía igual, me frustraba, y ahora no tanto, no digo que no me frustró pero digo que no tanto, me frustró más cuando veo que la clase fue una porquería. Pero bueno es como que hay que seguir. (MER2)*

**Pregunta:** si seguimos pensando en la clase que fue exitosa ¿podés pensar en algún marco teórico desde la didáctica de las ciencias naturales que te permite explicar lo que pasó? ¿lo que te pasó a vos, lo que pasó en esa clase? digamos si tuvieras que justificarlo teóricamente, ¿tendrías algún marco teórico “de donde agarrarte”?

**Respuesta:** Déjame pensarlo, mi marco teórico siempre son los textos que leímos con vos. No tengo otro marco teórico.

**Pregunta:** Digamos si tuvieras que sustentarlo teóricamente ¿de dónde se te ocurre que podrías justificarlo? Suponé que viniera un supervisor o supervisora o cualquier persona que te pide que le expliques, que fundamentes... vos estás diciendo que querés que estos chicos de primer grado argumenten, que es una demanda de muy alto nivel... pero vos, si tuvieras que argumentar por qué hiciste lo que hiciste desde algún marco teórico ¿se te ocurre alguno? en esta clase o en las clases en general digamos ¿qué marcos teóricos te parece que te atraviesan cuando estás planificando una clase de ciencias naturales?

**Respuesta:** no tiene que ver con ciencias naturales, pero creo que va un poco de la mano, que por ejemplo en las prácticas del lenguaje cuando uno planifica tiene presente quizás los quehaceres de lector y los quehaceres del escritor. Entonces como de poner al alumno en tarea, entonces sí diría de ponerlo en tarea de hacer algo.

**Pregunta:** ok. ¿Y eso te suena a algún marco teórico que hayamos usado? ¿Qué significa poner a alguien hacer algo?

**Respuesta:** o sea de los modos de conocer eso sí, que no sea aprender el contenido, sino que me acuerdo que un modo de conocer era observar, sí ponerlos en ese tipo de tareas y en el conocer como del modo que conocen las personas que trabajan en esa área

**Pregunta:** ¿cuál es el modo en que conocen las personas que trabajan en esa área? Si vos estás diciendo que alguien se ponga a pensar de la manera que trabajan quienes trabajan en esa área, las personas que trabajan en ciencia.

**Respuesta:** sí, de resolver problemas.

**Pregunta:** estás hablando de eso cuando decís que se pongan a hacer algo, o sea estás pensando sin nombrarlo tal cual en el marco teórico de la resolución de problemas digamos. Si vos le hubieras dicho estos van acá y estos van acá, no habría nada para pensar, entonces de alguna manera les planteaste un problema.

**Respuesta:** *ok. En relación a esto te lo cuento que cuando estábamos trabajando con las aves, habíamos hecho como un avioncito de papel y me acuerdo que habíamos tratado de anticipar si el que iba a ganar o el que iba a llegar más lejos era el que tenía la punta para adelante o si era el que tenía la punta para atrás y después habíamos comparado uno sin decoración y otro con mucha decoración, como con mucho peso y eso había sido interesante también. (LRS)*

**Pregunta:** ¿algún otro marco teórico se te ocurra que ponés en juego en tus clases a la hora de planificar? ¿Además de que haya resolución de problemas?

**Respuesta:** la verdad es que no me acuerdo... Sí recuerdo a la profe de Enseñanza de las Ciencias Naturales 1, enseñándonos cómo las publicidades y todo proponen a los científicos como gente como alejada, con delantales, que están en el laboratorio, pero eso no sé si tiene que ver con el marco teórico, me parece que no...

**Pregunta:** ok, pero vos ¿tenés en cuenta cuando planificás por ejemplo, no introducir esas ideas que consideramos que son erróneas acerca de la actividad científica?

**Respuesta:** Sí la verdad es que lo trato de tener bastante presente.

**Pregunta:** ¿Y hacés alguna actividad con eso?

**Respuesta:** *Trato que los momentos que sean de experimentación no sean siempre de tener que ir al laboratorio, a veces obviamente y usando los materiales específicos ¿no? Pero quizás en el aula o mostrando imágenes de científicos que no son las imágenes que los chicos esperan, habíamos hecho una vez como su ficha de su trabajo científico para que vean que se habían acercado al modo de conocer de los científicos. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** o sea tenés en cuenta esa mirada de la ciencia que tratamos de no seguir profundizando que suele ser bastante errónea pero no haces ninguna actividad en particular con relación con eso.

**Respuesta:** bueno este año sí, estamos investigando sobre algunas mujeres que fueron importantes, hicimos justo el otro día un poco también acompañado con la Educación Sexual Integral ¿no? como un bingo de profesiones en donde ellas tenían caras de diferentes profesiones, yo les había buscado una futbolista, un cocinero, pero no les dije quién era quién. Entonces yo sacaba papelitos y decía bueno ¿quién puede ser?, ¿quién les parece que se dedica al baile? Fue muy interesante, por ejemplo, astronautas 12 chicos decían que eran varones y 7 decían que eran mujeres, sobre los futbolistas 17 decían que eran varones y 2 que eran mujeres y obviamente yo les había puesto todo al revés o sea un bailarín varón al que solo 4 pusieron que era varón y encima hubo 4 que decían ¡pero no se puede! Si me quedan tres varones ¿A quién pongo de bailarina? ¡no se puede!

No todo el tiempo, pero sí trato de tenerlo presente en las clases más cotidianas desde mi vocabulario cosas que yo digo de no hacer generalizaciones que no sean correctas y después sí como más espaciado en alguna actividad. **(MEDR) (LRS)**

**Pregunta:** Okay yo te iba a preguntar si pensabas en el rol docente... ¿qué acciones valorás y ya me lo dijiste un poco no? **en esa clase las acciones que valoraste tuyas fueron esa posibilidad de ir interviniendo en relación con tus preguntas... ¿alguna otra cosa de tu rol docente que valorás de esa clase?**

**Respuesta:** sí creo que siempre es difícil saber escuchar y poder guardarse la respuesta y escuchar lo que los otros dicen para no intervenir de más, y creo que pasó bastante en esa clase, cuando yo iba pasando por los grupos les iba preguntando y entonces al ir preguntándoles por qué, no era tanto la respuesta que yo les daba, sino que escuchaba las suyas. Así que sí, hacer preguntas... escuchar. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** okay ¿Y si pensás en los alumnos y alumnas cuál te parece que fueron sus aprendizajes en esa clase?

**Respuesta:** la observación y la descripción de las fotografías, la explicación de lo que iban pensando, no sé si puede ser como una categorización eso... como aprendizaje, el poder englobar en una categoría, y cómo iban trabajando en grupo, poder escuchar y ponerse de acuerdo.

**Pregunta:** okay ¿Y qué crees que aprendiste vos de esa clase?

**Respuesta:** aprendí que tengo un montón para aprender para hacer mejores preguntas. aprendí que es importante hacer buenas preguntas y que es difícil hacer algunas preguntas y aprendí que después de un tiempo estoy más cómoda con el error. **(MER2) (LRP)**

**Pregunta:** ¿vos habías planificado esa clase y así como la planificaste la pusiste en práctica? o no la habías planificado? formaba parte de una secuencia? ¿Cómo era esa clase? ¿era una secuencia diseñada por vos?

**Respuesta:** sí la planifiqué como a grandes rasgos en el sentido de que no sabía cuáles iban a ser las cosas que iban a decir o sea eso sí estaba abierto a la espontaneidad del momento. Y creo que por eso también a veces me faltaron herramientas para hacer mejores preguntas o quizás hubiera estado mejor anotarme más preguntas. **(MER1)**

**Pregunta:** ¿habías planificado las preguntas?

**Respuesta:** algunas sí, pero algunas no. Y en algunas me veía enrollada y decía ¿qué hago?

**Pregunta:** o sea vos habías planificado una clase y esa clase que planificaste ¿la pusiste en práctica tal cual estaba? le hiciste cambios? ¿la volviste a dar?

**Respuesta:** Esa clase la planifiqué y la hice como la había pensado, creo que me duró más tiempo que el que yo había pensado. No la volví a dar.

**Pregunta:** Si la volvieses a dar ¿cómo sería?

**Respuesta:** haría como que haya muchas similitudes y diferencias como para ver distintos tipos de agrupaciones o no sé pienso ahora, capaz dar diferentes imágenes a los diferentes grupos, entonces después poder acercarse a otro grupo y poder escuchar o después hacer una instancia, aunque sea con las mismas imágenes si como que ellos no fueron grupo por grupo escuchando lo que los demás habían hecho.



**Pregunta:** ¿y harías algo diferente respecto de vos?

**Respuesta:** *planificaría más preguntas antes. Siento que escuché más que siempre, pero es como que siempre hay que recordarse bueno, es un objetivo escuchar. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Cómo te sentías con ese contenido para planificar?

**Respuesta:** Es que es que en general con los contenidos de ciencia no me siento muy segura con ninguno.

**Pregunta:** Y ante esa situación ¿qué hacés?

**Respuesta:** no trabajo sola, por lo menos trabajo con otra maestra para que vayamos chequeando si tenemos dudas, también con la vicedirectora, trato de no hacer cualquier cosa. Busco información en internet, y trato de que sean lugares del tipo “. gob”, como que veo que no sea Wikipedia, digamos como fuentes un poco más seguras, no sé fundaciones de animales en las cuales la información sea correcta.

**Pregunta:** **OK ahora vamos a pensar en una clase que no sea para vos exitosa, que no haya salido bien o como vos esperabas. ¿Por qué crees que no fue exitosa?** decime todas las razones por las que te parezca que no fue exitosa...

**Respuesta:** *porque no movilizé los conocimientos de los alumnos. (LRP)*

**Pregunta:** ¿a qué te referís con movilizar los conocimientos de los alumnos?

**Respuesta:** la clase era al principio de esta secuencia en donde empezamos con observar y tratar de diferenciar los seres vivos de algunos elementos no vivos, para poder tratar de pensar en las características de los seres vivos primero y les había dado varios criterios para ir a buscar elementos en una plaza.

Entonces ellos tenían una hoja de registro y yo les había dicho tenés que buscar algo que se mueve, tenés que buscar algo duro no sé, como diferentes características que tenían que ver más con que haya variedad. Entonces ellos trajeron las cosas, el registro eran dibujos que hicieron el fin de semana con los papás. Y entonces después ahí ellos cortaron y agrupamos cuáles eran las cosas que ellos creían que estaban vivas y los elementos que no estaban vivos.

**Pregunta:** ¿Cuál fue la consigna?

**Respuesta:** Era seres vivos y elementos no vivos.

**Pregunta:** ¿Y qué pasó?

**Respuesta:** Y entonces yo esperaba que hubiera algunas cosas que ellos hubieran visto, que algunos iban a decir que estaban vivos y otros iban a decir que no estaban vivos, por ejemplo, una hoja.

**Pregunta:** Y la clase transcurrió cuando te trajeron eso al aula. ¿Así era?

**Respuesta:** Sí. Entonces los agruparon.

**Pregunta:** ¿y ahí qué tenían que hacer?

**Respuesta:** En realidad, cuando ellos fueron a observar, no es que observaron seres vivos y elementos no vivos. Ellos observaron... Ellos tenían que buscar elementos que cumplieran con alguna característica. Por ejemplo, que sea suave, que sea duro, que algunas tenían que ver con características de los seres vivos como por ejemplo que respire, pero otras no, y en realidad el objetivo de eso era solamente que hubiera variedad.

**Pregunta:** Cuando les dijiste que sea suave ¿qué pensabas que te iban a traer?

**Respuesta:** Una pluma, no sé, que sea duro una piedra o que sea suave también. Bueno, el pasto no sé si es muy suave, pero no sé, algo que respire. No es que lo tenían que traer, pero tenían que dibujar entonces algo que respire. Podía ser un perro.

*Trajeron las cosas, agrupamos y ellos dijeron por qué. Eso era como los conocimientos previos. Y después hicimos algunos juegos para pensar en cuáles eran las características de los seres vivos. Y me di cuenta que después de esas clases es como que seguían en el mismo lugar, o sea, no tenían más herramientas para poder decir si había algo que era vivo o no era vivo. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y por qué? ¿Por qué creés que pasó eso que no fue exitoso? ¿Por qué te parece que fue?

**Respuesta:** *Porque no sé si las actividades estaban pensadas para los objetivos que yo quería, pero en la puesta en práctica me di cuenta de que no iban para los objetivos que yo quería. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Vos pensaste esa clase en función de los objetivos y después te diste cuenta que en realidad no se ajustaban tanto a esos objetivos. ¿Tus objetivos cuáles eran?

**Respuesta:** *Mis objetivos era que pudiéramos ver cuáles eran las características de los seres vivos (que además es un objetivo que me parecía, para empezar, muy aburrido), eso me parece que sí está en el Diseño Curricular del primer ciclo.*

*De esa primera clase pasamos a las siguientes directamente. O sea que me di cuenta de que esa primera clase no sirvió para explicitar nada, o sea, nada que yo pudiera retomar porque en las siguientes clases hicimos algunas actividades que eran solo con seres vivos, que eran con plantas y con animales. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** ok, y entonces en esa primera clase indagaste sus conocimientos previos. ¿por qué?

**Respuesta:** Se trata siempre de tenerlos presentes.

**Pregunta:** Conocimientos previos o ideas previas... No sé si estamos hablando de lo mismo. ¿A qué te referís con conocimientos previos?

**Respuesta:** Lo que ellos creían que eran los seres vivos y los elementos no vivos. O sea, por ejemplo, me acuerdo que la planta era un elemento no vivo porque no se movía. Yo esperaba que salieran esas ideas erróneas.

**Pregunta:** ¿Y salieron o no salieron?

**Respuesta:** *Si eso salió, pero después lo que fue menos exitoso, lo que no fue tan exitoso no sé si es que fue la clase en sí, sino que después en la secuencia, esa idea previa, o sea, me parece que no fue retomada y trabajada de un modo que pudiera hacerlos moverse de ahí.*

*Entonces yo me encontré trabajando con seres vivos, plantas y animales para poder ayudarlos a ver que no se tienen que trasladar para que sean considerados seres vivos. Y me encontré trabajando de una manera que después como no aportó a que ellos se apropiaran de que los seres vivos no necesariamente se tienen que mover entonces la idea previa, continuó. Entonces, para mí, lo que no fue exitoso, que sé que igual son difíciles, no es que das una clase, y otra y la idea previa chau. Pero...desde el momento de planificación yo veía el hilo y en el momento en que iba a la clase, nos habíamos hecho un juego que era sobre la alimentación y estaban puestas las plantas para que fueran seres vivos, animales y plantas. Y de repente dije claro, la alimentación, yo no voy a dar la alimentación de las plantas, obviamente. (MEDR) (LRP)*

Como que ya el concepto de que la planta se alimente ya es difícil de entender, más allá de que no iba a explicar ni la fotosíntesis ni nada. Y entonces ahí me encontré haciendo actividades que dije esta actividad no está sirviendo para movilizar eso que yo necesito que se movilice, por más que no se cambie.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que pasó?

**Respuesta:** Eso para mí que fue un error mío de falta de conocimiento.

**Pregunta:** ¿Conocimiento sobre qué?

**Respuesta:** Sobre los contenidos. No de si el ser vivo se alimenta o no se alimenta. Pero sino del cómo enseñar ese contenido.

**Pregunta:** A ver, para organizarme un poco yo, vos hiciste una actividad cuyo resultado te permitió cumplir tus objetivos, que era indagar sus ideas previas. Eso sí funcionó. Lo que vos me decís, que después vos no supiste qué hacer con las ideas previas o no las retomaste. O las retomaste, pero lo que quisiste hacer para que esas ideas previas se empezaran a “tambalear” no funcionó. ¿Eso es?

**Respuesta:** Eso sí, eso último que dijiste. Sí.

**Pregunta:** Acá. Ok. ¿Retomaste sus ideas previas?

**Respuesta:** *Y, más o menos en realidad. Volvimos a ver eso que nosotros habíamos clasificado. Lo habíamos hecho para que quede en la clase para poder volver a mirarlo. Pero después, cuando seguían*

*dando las mismas explicaciones, yo me di cuenta de que estábamos en el mismo lugar que la primera clase. Había trabajado otra cosa en el medio. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Y te pregunto. ¿Habías anticipado esas ideas previas?

**Respuesta:** *Sí, casi, las que salieron, que eran que las plantas no eran seres vivos y que las partes de los seres vivos tampoco. O sea que las hojas eran elementos no vivos. Esas dos salieron.*

**Pregunta:** Y vos las habías anticipado. ¿Y habías pensado qué actividades hacer para movilizar esas ideas?

**Respuesta:** *Es que yo creí que con estas las iba a movilizar y no las movilité nada. Y entonces ahí estuvo la falla.*

**Pregunta:** ¿Y cuál sería la falla? ¿Cómo podrías analizar qué fue lo que pasó?

**Respuesta:** *Capaz que en ese momento lo interpreté como algo muy, ¿Cómo se dice? Fragmentado, como ideas previas acá, ahora los conocimientos que trabajamos acá y ahora con eso vamos a analizar las ideas previas...así y no tan relacionado. Me parece que puede haber sido eso. Las ideas previas yo las hubiera traído más, o si en cada una de las actividades hubiera pensado sobre esas ideas previas. Quizás el resultado de la siguiente clase no hubiera cambiado las ideas previas, pero por lo menos hubiera sido distinto a la primera clase. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y cuándo te diste cuenta que no funcionaba, que no estaba funcionando?

**Respuesta:** *En el momento de estas actividades intermedias, cuando me di cuenta que estaba trabajando con la alimentación de las plantas, ... pero cuando dije acá me estoy metiendo en una que no sé. O sea que hay algo raro ahí, dije esto puede fallar y cuando después en la tercera clase fue igual un calco de la primera clase. Y sí la hipótesis fue correcta y falló. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** La primera clase, digamos en clase, se cumplió tu objetivo, pero cuando vos quisiste empezar a trabajar, a enseñar qué es un ser vivo, entiendo yo, te diste cuenta que no estaba funcionando ¿Y con qué te parece que tuvo que ver que no funcionó?

**Respuesta:** *Para mí con lo que había planificado, o con cómo había sido la gestión con esas actividades como de retomar esas ideas previas. (MER1), (LRP)*

**Pregunta:** ¿Te referís a las intervenciones? ¿O tiene que ver con las actividades? vos mencionaste que en las actividades que hiciste había, según entiendo, alguna cosa que no te convencía de la actividad que habías diseñado.

**Respuesta:** *O sea, con ninguna de las dos cosas estuve contenta. ni con la actividad ni con mis intervenciones sobre la actividad. (MER1), (LRP)*

**Pregunta:** Si volvieras a dar esa clase ¿Qué pensás que tendrías que hacer?

**Respuesta:** *O sea, si tuviera que volver a enseñar esto, pensaría otra actividad y pensaría cómo incluir esas ideas previas en esa actividad.*

**Pregunta:** Y me decís que no te diste cuenta que no funcionaba y en la siguiente clase sí te diste cuenta de que no había funcionado. **Y cuando te diste cuenta que no funcionaba, ¿qué hiciste en ese momento?** Cuando te ibas dando cuenta de que estaban diciendo lo mismo ¿qué hiciste? en medio de la clase, digamos cuando te diste cuenta de eso.

**Respuesta:** *No supe qué hacer. Como bueno, o sea, esto hay que cambiarlo. O sea, esto no está sirviendo. (MER1)*

**Pregunta:** ¿eso te pasó en medio de la clase?

**Respuesta:** *No, terminamos la clase. O sea, terminamos lo que estaba anticipado, que tampoco era demasiado largo. Terminamos eso y cambiamos de área. Bueno, fuimos a otra materia.*

**Pregunta:** **Y después ¿te quedaste pensando en algo diferente? ¿Volviste a retomar este tema o ahí terminó la enseñanza de tema?**

**Respuesta:** *No, y ahí, la verdad, no me acuerdo mucho qué hice, pero sí lo trabajé con la otra maestra.*

**Pregunta:** ¿Qué quiere decir que trabajaste con la maestra?

**Respuesta:** *O sea que las actividades que planificamos después no es que las hice yo sola, sino que compartí todo esto que había pasado con la otra maestra, porque ella había hecho la misma clase.*

**Pregunta:** Ah, ¿la habían planificado juntas?

**Respuesta:** Sí, es la otra maestra del otro primer grado, y medio que nos había pasado algo parecido.

**Pregunta:** ¿y siempre planifican juntas?

**Respuesta:** *En un montón de situaciones me di cuenta que nos complementamos muy bien, como que ella me aporta en cosas que a mí no se me ocurren. Y quizás al revés. (MER1)*

**Pregunta:** Y después que compartiste con ella lo que les había pasado, ¿Pensaron algo distinto? ¿Después retomaron el tema?

**Respuesta:** No, como que seguimos, dijimos bueno, dejemos los elementos no vivos y la diferencia con los seres vivos y trabajemos con los animales y con las plantas. Ahí empezó la secuencia esta de las aves y eso que te conté en la otra clase, que era una de las clases de esa secuencia.

**Pregunta:** Ok. **¿Y si tuvieras que pensar en un marco teórico que explique lo que pasó, si le contaras a un didacta de la ciencia, ¿qué le dirías?**

**Respuesta:** *Yo hice, que es explicitar en las ideas previas, pero eso no lo retomé para trabajar de un modo que hubiera estado bueno para desafiarlos. Y que quizás entonces, me parece que no les generé un problema. No les hice resolver un problema o les hice resolver otro problema. (MER1), (LRP)*

**Pregunta:** ¿Hubo algún problema que les planteaste? ¿Tenían que hacer algo con eso que habían traído?

**Respuesta:** Sí, que los agruparan.

**Pregunta:** Cuando los agruparon como los agruparon. ¿Qué hiciste?

**Respuesta:** *Primero les pedí que los agruparan según su criterio y ahí si tenían que resolver un problema. Y ahí le pusieron un título y después yo les di mi clasificación y ahí tuvieron que resolver otro problema, que era mi problema. Que era agruparlos según mi criterio. A mí me parece que se resolvieron dos problemas. Primero el suyo y el segundo mío. (MER1), (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y pudieron cambiar ese criterio?

**Respuesta:** Si.

**Pregunta:** Entonces. Hay un marco teórico que es el de la resolución de problemas que te parece que usaste y el marco teórico de ideas previas.

**Pregunta:** **¿Cuáles fueron los contenidos que se pusieron en juego en esa clase?**

**Respuesta:** Un poco eran las características de los seres vivos, estaban un poco presentes en la explicación, porque cuando ellos decían esto sí es vivo, porque tal cosa, Y ahí iban explicando con las características de los seres vivos.

**Pregunta:** Ese era el contenido. **¿Y por qué es importante ese tema?**

**Respuesta:** *Si te digo la verdad, no sé, no me parece importante ese tema, me parece muy aburrido y creo que eso tiene que ver también con que las clases no hayan sido tan buenas. No sé si lo tengo yo muy asociado a nacen, crecen, se reproducen, mueren y es una lista que no tienen para mí. O sea que para mí es una lista memorizada. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y cómo es para vos?

**Respuesta:** *Creo que ni siquiera la tengo memorizada porque te dije cuatro y no son cuatro, son más de cuatro. Responden a estímulos también. Bueno, obviamente igual es importante, porque si van a seguir estudiando los seres vivos a lo largo de toda la primaria, es importante. Digo en chiste porque es un tema que me aburre. Pero bueno, si después van a seguir estudiando, porque a lo largo de todo, de toda la primaria, diferentes características, no sé, sobre los animales, sobre las plantas. Suena como la iniciación, sobre la cual es seguir construyendo conocimiento. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** **¿Y qué diferencias había entonces entre lo que habías planificado y lo que realmente ocurrió?**

**Respuesta:** *Me parece que la diferencia fue que, un poco en el fondo, aunque sé que las ideas previas no se modifican fácilmente, un poco yo creía que, con las actividades de después, algo se iba a movilizar. O sea, algo los iba a desafiar y algo iba a cambiar. Para mí la diferencia entre lo planificado y la clase*

no fue tanto en esta primera clase, sino fue cuando se retomó esto, que haya sido igual a la primera clase. (MER1), (LRP)

**Pregunta:** Y en esta secuencia que armaste, ¿se puso en juego algún aspecto de la naturaleza de la ciencia? Vos me contaste que en otras actividades sí, esta idea de trabajar que hay personas que se dedican a la ciencia, que son mujeres, que el conocimiento científico puede cambiar...

**Respuesta:** *Intento tenerlo yo presente para la retroalimentación que yo les voy dando a ellos. Creo que sería interesante hacerlo como más explícito. No lo hice tan explícito. Y me parece que en esta secuencia que te estoy diciendo me parece que no se retoma mucho, por lo menos no desde mi punto de vista. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. Ahora te cambio de tema. Cuando terminamos el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales, cuando eras alumna del profesorado, una de las preguntas que les hice era: ¿cuáles son tus fortalezas? ¿lo recordás? **Con la experiencia que tenés ahora, ¿cuáles creés que son tus puntos fuertes, esas cosas donde vos te podés apoyar, que sabés que tenés y que son, digamos, las herramientas con las que mejor te defendés?**

**Respuesta:** *Bueno, lejos de la ciencia, creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Me estás hablando de que tu fortaleza, está en contenidos de matemática? Ok, y más allá de los contenidos, pensando en tus fortalezas como docente, con la experiencia que tenés ahora, ¿cuáles son para vos tus fortalezas? Aquellas cuestiones en las que te sentís más segura, que sentís: Eso yo lo hago bien. No sé, lo que te parezca. Si te tuvieras definir como docente.

**Respuesta:** *Creo que una fortaleza es poder esperar a los chicos que van un poco más despacio. De hecho, a veces tiendo a esperar mucho a ellos, o sea, a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo. Pero bueno, la parte de la fortaleza sería poder acompañar a los que necesitan más tiempo en su proceso de aprendizaje. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Y qué es lo que hacés, por ejemplo, para acompañarlos? ¿podrías darme un ejemplo? ¿Cuál sería un ejemplo de algo más concreto que hacés para que eso ocurra?

**Respuesta:** *Si les hago una pregunta y no la saben responder, no es que enseguida me pongo nerviosa si veo que necesitan ayuda. A veces les pregunto y les digo, bueno yo te dejo tiempo para pensar, pero vos avisame si necesitás ayuda. Y me estoy poniendo mucho menos nerviosa con el silencio en el aula si ellos tienen que pensar más, les reformulo la pregunta, obviamente depende el contenido a trabajar, pero trato de tener algún material que yo pueda anticipar que si alguno le resulta difícil pueda tener eso para ayudarlo. Por ejemplo, algunas palabras escritas, no sé, que primero tengan que completar oraciones con palabras y bueno si no se les ocurren, tener algunas palabras escritas para darles como opciones. En matemáticas, el otro día hicimos una actividad de reparto y sé que los repartos son difíciles entonces tenía unos dibujitos por si necesitaban recortar y repartir. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Planificás distinto para unos chicos que para otros teniendo en cuenta eso, o es la misma planificación y vas haciendo esto que me estás diciendo ahora?

**Respuesta:** No, muchas veces es distinto.

**Pregunta:** ¿Hacés actividades diferentes para un grupo y para otro?

**Respuesta:** *O sea, o la misma consigna pero con distinta complejidad, tipo una con oraciones más larga y otras más cortas, palabras más fáciles, palabras más difíciles. A veces, no siempre, pero sí.*

**Pregunta:** Y en ciencias cómo sería eso, ¿se te ocurre?

**Respuesta:** *En ciencias es más difícil. Como que doy más andamiaje para la lectura o para la escritura. Como tratando, si el objetivo es de ciencia, o sea mi objetivo ahí no está siendo la lectura o la escritura, trato de que por lo menos en el inicio no sea solamente eso del registro sino más bien pensar*

alternativas o que lo registren a través mío o que no sé, de alguna manera, diagramarlo para que no sea un obstáculo. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Y cuáles creés que son tus debilidades como docente? ¿Qué cosas te parece que tenés que modificar revisar? ¿Qué te parece que tenés que seguir trabajando?

**Respuesta:** Por un lado, lo que te dije antes, que a veces tiendo a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo.

**Respuesta:** Otra cosa que tengo que seguir trabajando sí o sí, sé que es muy poderoso el trabajo en grupo y me cuesta un montón delegar el trabajo. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Trabajo en grupo de los chicos o tuyo?

**Respuesta:** De los chicos. Proponer más situaciones en las que discutan, se pongan de acuerdo, que no digo que no hago ninguna, pero me parece que hago pocas.

**Pregunta:** ¿Haces más trabajo más individual y no en grupos?

**Respuesta:** Sí.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que hacés eso?

**Respuesta:** Porque siento que tengo más el control y que puedo saber en dónde está parado cada uno. Pero para tener ese control y ver a donde está parado cada uno me estoy perdiendo de esa interacción entre pares que los hace avanzar. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Por qué considerás que eso es una debilidad tuya?

**Respuesta:** Porque tengo que dejar de hablar yo... Me parece que es una debilidad porque me parece que en el trabajo en grupos surgen un montón de cosas que los chicos les sirven para explicar a sus compañeros, para escuchar ideas nuevas, como que el intercambio entre los chicos es muy rico y que a veces yo estoy impidiendo ese intercambio, porque yo no les estoy proponiendo esas situaciones de trabajo. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Alguna otra cuestión que creas que tenés que modificar, revisar?

**Respuesta:** Esto de tener el control, estoy pensando que quizás va de la mano un poco con la exigencia o la auto exigencia que en un montón de cosas es buena, pero en un montón de cosas no está buena y el cómo pueden hacerte sentir que uno es suficiente. Que en realidad uno no es suficiente, entonces como el poder delegar. El saber delegar en la clase a los chicos. **(MER2) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Qué sería delegar en los chicos?

**Respuesta:** Escucharlos más. Pero no es solo escucharlos más, porque escuchar es algo que yo tengo para trabajar, pero no siento que sea una debilidad, me parece que está como ahí, en un intermedio. Pero sería más, como no ponerme en el centro, pero no sé cómo definirlo. Una debilidad sería, me pongo en el centro... Entonces correrme un poco de ese lugar y dar más propuestas o más espacio para que los chicos interactúen entre ellos. **(MER2) (LRP)**

**Pregunta:** OK bien, ¿alguna otra cosa?

**Respuesta:** Bueno, además de lo conceptual, digamos.

**Pregunta:** Lo que vos consideres que sería una debilidad.

**Respuesta:** digo, además de lo conceptual que ya te mencioné sobre la didáctica de las ciencias. A veces le doy mucha, mucha importancia a la oralidad, que con esto no quiero decir que la oralidad no es importante, pero que a veces se extiende demasiado. Y, obviamente los chicos con 6 años no pueden sostener la atención tanto tiempo. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿te referís a tu oralidad o la de ellos?

**Respuesta:** La de ambos. Intercambios, puestas en común. No necesariamente yo hablando, pueden ser ellos hablando. Pueden ser ellos interactuando, pero en el grupo completo. Cuando está hablando uno, el otro tiene que estar en silencio y entonces, como son un montón, hay mucho tiempo en el que tienen que estar en silencio. Y entonces veo que se aburren, con toda la lógica y que no pueden prestar tanta atención, con toda la lógica. Pero bueno, pensar o hacer que estos momentos de intercambio de

puesta en común sean más cortos. Y pensar otras propuestas para acompañar o algo para ponerlos en tarea y que no sea solo escuchar. **(MER1) (LRP)**

*Creo que lo estoy intentando, pero bueno, sigue siendo una debilidad mía, creo yo. Tendría que modificar, quizás hacer que los chicos participen activamente en todas las propuestas. Como que en algunas sí logro que participen activamente y en otras es una participación pasiva. Entonces, involucrar a los chicos. **(MER1) (LRP)***

**Pregunta:** O sea eso es lo que vos me decís que te falta hacer... ¿Y por qué creés que no lo hacés? ¿tenés alguna noción de cuáles son las causas de que eso te pase?

**Respuesta:** *Creo que mi personalidad, o sea un poco mi biografía escolar y mi personalidad. Yo en general puedo mantener bastante bien la atención en momentos que ando muy callada. Es más, me da mucha más vergüenza participar que no participar. Estar atenta es algo que a mí no me resulta difícil, entonces, es algo que en el fondo doy por supuesto que los demás capaz también pueden hacer. Puede tener que ver con mi biografía escolar. **(MER2) (LRP)***

**Pregunta:** Dijiste algo similar con los cálculos mentales. Sería algo como: ¿dado que vos hacés ese proceso, esperas que los demás lo hagan?

**Respuesta:** Sabiendo que los demás no lo van a hacer, pero en el fondo igual suponiendo que los demás lo van a hacer.

**Pregunta:** ¿Y qué te parece que habría que hacer para cambiar eso?

**Respuesta:** *Capaz tener más presente en la planificación otras propuestas, capaz sería que me falta un poco de creatividad. Para pensar otro tipo de propuestas u otro tipo de consignas al momento de escuchar para que además de escuchar tengan que hacer algo con eso que escuchan, por ejemplo. **(MER1) (LRP)***

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa te parece que tendrías que modificar?

**Respuesta:** Sí, pero obviamente no se me vienen ahora a la cabeza.

**Pregunta:** No, está bien. No son cosas que tengas pensadas, digamos. Esto que estoy preguntando ¿son cosas que habitualmente pensás? O sea, ¿sos consiente que esto te pasa?

**Respuesta:** *sí, lo pienso habitualmente. Por un lado, o sea, ahora que estamos frenando, y dando un espacio a esta reflexión, yo digo: si esto lo pienso tan habitualmente, ¿por qué no estoy introduciendo cosas distintas? A veces lo intento y muchas veces como que siento que es muy fuerte la rutina. Es como que uno necesita estos tiempos para frenar y pensar, y la realidad es que no los estoy teniendo.*

*Eso sí, mirá, eso no es una debilidad, pero es algo a incorporar que capaz está bueno. ¿Cómo tener más espacio? Pero bueno, nada. Eso también va hacia cómo es la práctica docente en general. **(MER2)***

Uno necesita tener otro trabajo también y en mi imaginario ideal sería espectacular ir a trabajar a la mañana y a la tarde quedarse a trabajar en el colegio. Y que te paguen esas horas para corregir, planificar, intercambiar con colegas, etcétera, etcétera, pero bueno.

**Pregunta:** Bien, ahora, pensando en la docente que querés ser más adelante. ¿Qué distancia hay entre ambas? ¿Entre la que sos y en la que querés ser?

**Respuesta:** *Me parece que siempre hay una instancia y está bueno que haya una instancia que sea la formación continua que es tan importante, está bueno siempre, tener algo a lo que aspirar. No sé, si pienso en la maestra que me encantaría ser, idealmente porque creo que cuando una lo ve tan lejano es como que bueno ¿para qué me esfuerzo si falta tanto? como que voy más de a poquito, entonces trato de formarme todo el tiempo, entonces no sé cómo decirlo, como que no puedo decirte qué distancia hay de acá a la maestra que idealmente quiero ser porque sería una distancia muy grande.*

*Entonces, prefiero ir encontrando mis pequeños logros de cada año, ir proponiéndome objetivos chiquitos. Este año yo puse como objetivo... No sé si lo estoy cumpliendo tanto, pero creo que sí lo hice más que otros años, generar espacios, por ejemplo, para que los alumnos se cuestionen. Y cositas así que voy tratando de poner, y alguna capacitación que voy haciendo durante el año. Como para ir mejorando. **(MER1)***

Si me pregunto en la distancia...no sé si hay docente ideal.

**Pregunta:** Me refería a la docente que vos querés ser, no necesariamente al ideal. Algo del tipo: yo estoy en este lugar y quiero ser esto, bueno ¿qué pasa en el medio? ¿a qué aspirás, digamos, qué tipo de docente querés ser dentro de 5, 10 años?

**Respuesta:** *Una docente que inspire, que motive, para mí lo más importante es que los chicos tengan curiosidad por el aprendizaje. Como que después, cuando ellos tienen esta actitud y este entusiasmo para aprender es mucho más fácil, entonces me parece que es importante generar que estén cómodos, que disfruten de venir al colegio, en que tengan una buena relación con sus compañeros también, que les permita trabajar en grupo. Entonces si me preguntás, cómo querés ser como docente en 5 años, quiero ser una docente que motive y que inspire a los alumnos a querer aprender. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Y qué tipo de alumno querés que surja de tu trabajo? ¿Qué tipo de alumno querés formar?

**Respuesta:** *Quiero formar un alumno que piense. Que no se conforme con lo que yo le diga, que se pregunte, que pueda explicar sus motivos de lo que vaya pensando. Y que tenga ganas de mejorar. Que se anime al fracaso y sobre todo, que disfrute. Que sea feliz. (LRC)*

**Pregunta:** ¿qué aprendiste de vos misma en estos años de experiencia docente?

**Respuesta:** *Ay, ¡tantas cosas! Que soy muy autoexigente. Que me voy animando a equivocarme. Creo que eso es el aprendizaje con el que estoy más contenta. Creo que eso también tiene mucho que ver con lo que hablamos al principio, con el lugar que en mi biografía escolar siempre tuvo el error. Y me encontré en un montón de situaciones como alumna, que al principio me daba mucha vergüenza participar, con un avance mío o con un cambio mío, en donde me voy sintiendo más segura y me voy animando más. También porque un poco me corrí del lugar del error, o sea, no digo que siempre porque la verdad es que hay que hacerse amigo del error, pero en muchas situaciones, no todas, me animo a compartir más lo que pienso. (MER2) (LRP)*

**Pregunta:** Mencionaste el rol que tenía el error en tu biografía, ¿a qué te referís con eso?

**Respuesta:** *Yo siempre fui muy tímida y me parece que me daba vergüenza participar porque me daba miedo equivocarme, me daba miedo lo que mis compañeros pudieran pensar de mí. Entonces creo que construí una idea de error en el que el error era malo. Era como un objeto de burla, no sé. O sea, no tengo ningún registro de alguna situación en la que me haya equivocado y ahí me haya sentido humillada. Ni tengo ningún registro de algún comentario que me haya marcado, pero sí me doy cuenta que me da vergüenza equivocarme. (MER2)*

**Pregunta:** ¿Y eso tenía que ver con la mirada de los otros o con tu propia mirada?

**Respuesta:** No, con la mirada de los otros.

**Pregunta:** Pero me decís que no te pasó que se burlaran de vos.

**Respuesta:** *Pero no sé por qué era. O sea, y en otras cosas también me pasa, como si le otorgara un montón de valor a lo que el otro piensa de mí. Por eso a mí me da vergüenza hablar de que no sigo el Diseño Curricular. Por eso no se va esa sensación, no es que se fue 100%, pero bueno, en un montón de situaciones sí veo cambios en donde capaz me animo más a participar o no sé, en situaciones de reunión de fin de año o de reunión de principio de año, donde compartimos ideas con otros colegas. No sé, me voy animando más. (MER2)*

**Pregunta:** ¿Por qué te da vergüenza no seguir el Diseño Curricular?

**Respuesta:** ¡Porque por algo está! porque tiene que ver con lo que los chicos pueden aprender a cada edad.

**Pregunta:** ¿Y entonces, por qué no lo seguís?

**Respuesta:** Porque en el colegio no nos lo exigen y sí, o sea, sí lo podría seguir y por eso quiero hacer una formación en ciencia.

**Pregunta:** Vos decís que no te lo exigen, pero si vos lo querés usar ¿hay algún problema?

**Respuesta:** ¡Ah no obvio! Se puede usar, lo que pasa es que no lo uso, porque *los contenidos que propone el Diseño Curricular para primer grado me aburren, pero catastróficamente. O sea, enseñar*



*la escuela del campo, la escuela de la ciudad... No sé, me parece aburrido. Creo que también me parece aburrido, por lo que pienso sobre cómo enseñarlos. Entonces, me encantaría hacer algo que me muestre cómo puedo problematizar eso de una manera que me pueda resultar entusiasmante. (MER1)*

**Pregunta:** ¿Te resulta aburrido el contenido o te resulta aburrido como vos enseñás el contenido?

**Respuesta:** Ambas. Pero el contenido me resulta aburrido. O sea, nunca fue de mis áreas preferidas.

**Pregunta:** es el contenido del primer grado, pero ¿te resulta menos aburrido el de segundo y de tercero, el de cuarto y de quinto? ¿Es un problema del grado?

**Respuesta:** *Es una buena pregunta. Me resultan aburridas las ciencias, o sea, no me gustan las ciencias. Es un problema mío con el contenido general de las ciencias, justo los temas que están en primer grado me resultan más aburridos que los temas de otros grados. O sea, tener que ver las características del barrio, me parece poco problematizador. Seguro que, si me sentara y lo enseñara de otra manera, pero bueno, en este momento no tengo las herramientas para hacerlo. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. Bueno, súper completo todo. ¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!!

## LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Análisis con las escalas de Moon (2007) y Larrivee (2008)

### ENTREVISTA 2: ANABELLA

Hola ¿cómo estás?

**Pregunta:** Te había pedido que pensaras en una clase que fuera exitosa. Quiero que me digas ¿por qué la consideras exitosa? ¿por qué razones elegiste esa clase? ¿Qué fue lo que pasó?

**Respuesta:** Bueno, pensé en una clase de magnetismo, los materiales y la interacción con el magnetismo en cuarto grado. *Para mí fue una clase exitosa porque yo tenía, por un lado, el objetivo propuesto desde qué iba a suceder en la clase, los materiales y todo y pude, en mi gestión docente llevar adelante lo que me proponía de principio a fin, sin irme de ahí. Por otro lado, porque los chicos y las chicas empezaron a hacerse muchas otras preguntas a partir de lo que yo les estaba proponiendo y empezaron a observar como de una manera más científica, o sea tratando de hacerse preguntas sobre por qué pasan estas cosas, sobre propiedades del magnetismo que yo no les había propuesto específicamente en esa clase, y eso para mí estuvo buenísimo. (MEDR), (LRS)*

**Pregunta:** Y vos ¿qué objetivos te habías propuesto?

**Respuesta:** Yo lo que me había propuesto en esa clase era que ellos exploren, a través de distintos materiales, había metales que no eran magnéticos, metales que sí lo eran en su mayoría y otros elementos. *Entonces, mi idea de esa clase en particular era que exploren primero a través de hipótesis y después a través de uso de los distintos materiales con los imanes y ver qué elementos podrían llegar a ser magnéticos, es decir se pegaban al imán. Pero en el medio de eso, salieron un montón de otras cosas porque ellos decían que todo lo que era de metal iba a quedarse con el imán y entonces, cuando empezaban a encontrar que no, y que también pasaba con algunas monedas, que algunas partes de las monedas sí y otras monedas de otros valores, no, se empezaban a sorprender con eso.*

*Y hasta ahí, era lo que yo me había propuesto para esa clase., pero después, por ejemplo, un alumno se acordaba que alguna vez había visto en la tele que, si frotabas mucho, algo que no era magnético, con algo que sí lo era, después de eso otro se transformaba, entonces los chicos probaron esas cosas y después se empezaron a preguntar ¿cuánto peso podría llegar a levantar el imán? ¿Cualquier cosa, a pesar que sea un metal que se pegaba, podría llegar a soportar el imán? y entonces empezaron a hacerse muchas preguntas y también respecto de esa fuerza que sentían al tratar de despegar dos imanes que era bastante, porque uno era de neodimio, entonces era bastante fuerte su magnetismo. Entonces, empezaron a pasar esas cosas, yo anoté todo. Escuché mucho lo que ellos y ellas decían y me anoté algunas cositas de las que ellos decían para después retomar en la siguiente clase. (MEDR) (LRS) Algo que aprendí que me pareció un aprendizaje re interesante es no solamente anotarme la frasecita, sino quién lo dice, porque entonces los ayuda un montón, porque si no, a veces una cae con frases de tales dijeron tal cosa. Y sin decir quién lo dijo, pareciera que pierde un poco de veracidad, que una está medio como inventando. (MER2) (LRP)*

**Pregunta:** Y todo eso que me estás contando, si tuvieras que explicárselo a un didacta, desde los marcos teóricos que conocés, ¿qué le dirías? O sea, si tuvieras que sostener todo eso que me explicaste desde un marco teórico, ¿cuál sería o cuáles serían? Lo que pasó en esa clase.

**Respuesta:** *Por un lado, creo que primero es ponerlos en una situación que sea lo suficientemente abierta como para que no haya una sola respuesta posible. Y que no sea tan unidireccional la forma de acceder a esas respuestas, digamos. (LRP)*

**Pregunta:** ¿Qué sería unidireccional?

**Respuesta:** Sí, o sea, cuando vos por ejemplo les decís, bueno, eh, ahora agarrá eso, o sea, les marcás, el procedimiento que tienen que hacer. Yo solamente les entregué las bolsitas con los diferentes materiales y les dije, ustedes prueben, yo no les dije que para probar tenían que acercar el imán al material, por ejemplo.

**Pregunta:** Ok te referiste a unidireccional con que vos no le dijiste lo que tenían que hacer, sino que tenían que probar ellos, y eso, ¿Se sustenta en algún marco teórico? ¿Tendría cómo nombrarlo?

**Respuesta:** No este momento no, pero yo sé que sí.

**Pregunta:** Está bien. ¿Y de dónde salió esa idea tuya que no tenés que decirles lo que tienen que hacer, sino que tenías que dejarlo en forma más abierta? ¿en qué marco teórico podrías sustentarte?

**Respuesta:** *Por un lado, hay textos que hablan sobre las ideas previas de los chicos y las chicas. Y de ahí tomo dos partes: una es que siempre van a tener alguna idea previa de lo que vos les presentas, entonces, la única forma de darte cuenta cuáles son esas ideas previas, es dando un poco de lugar a que eso suceda, o sea, si vos les presentás todo muy armado, no tenés forma de ver de qué manera lo hubieran hecho ellos y ellas. (LRP)*

**Pregunta:** ¿Vos tenías en claro qué idea previa querías indagar?

**Respuesta:** *Sí, la idea previa al respecto de qué materiales se pegaban a los imanes, yo quería ver si ellos conocían algo respecto del magnetismo, más allá de saber que un imán se pega un metal, que eso es algo que suelen tener ya desde más chiquitos, digamos. Lo que no sabía era cómo ellos pensaban que interactuaban, digamos, si era directamente, poniéndolos uno al lado del otro, si era a partir de una distancia. Algunos se ponían a jugar con poner el material arriba de la mesa y el imán debajo y lo movían, entonces ahí empezaron a surgir un montón de ideas que nosotros las fuimos retomando a lo largo de otras clases, cuando íbamos viendo distintas propiedades, pero eso era super interesante y ver que algunos imanes esa esa distancia la toleraban y otros no. Y entonces bueno, esas cosas se ponen en juego en ese momento. (LRP)*

*Yo te dije que me salían dos cosas con respecto al marco teórico, que, por un lado, la idea previa se va a poner en juego con algo abierto y algo donde tengan posibilidad de exploración y de reponer ellos con sus ideas previas, cómo harían, o cómo explicarían ciertas cosas. Y, por otro lado, que son muy importantes esos momentos de ideas previas, si después lo vas a usar para algo, que no es totalmente indispensable, si no lo vas a usar a lo largo de las otras secuencias, digo y ¿cómo usarlo? bueno anotándote las frases que ellos y ellas dicen, las explicaciones que ellos y ellas dan, y usando eso como ancla para las siguientes clases, cuando vos vas a hablar de esas propiedades de las que ellos están mencionando. Incluso, si hubiese salido (que en este caso no salió), pero si hubiese salido alguna otra cuestión que no estaba pensada, que fuera puesta en juego, y que era importante retomar para el aprendizaje de contenidos, también hay que incorporarlo a la secuencia. Porque si no, no sería necesario en una primera clase, recabar las ideas previas de los estudiantes. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** O sea, vos decís que no sería necesario indagar ideas previas si después no tomaras en cuenta esas ideas previas para la secuencia. ¿Y, cuál es entonces la importancia de indagar las ideas previas? ¿para qué las indagamos?

**Respuesta:** *Y, para ver en qué anda el conocimiento de los chicos y chicas con respecto a este tema que vos nunca lo habías puesto en juego dentro del aula, porque es un tema que estás empezando a dar. Puede ser que la maestra del año pasado te diga, yo ya di tal cosa, pero la verdad es que siempre entre la enseñanza y el aprendizaje y entre el aprendizaje adquirido en el momento y el aprendizaje que queda luego con el paso del tiempo, siempre hay distancia. Y entre la posibilidad de que sea colectivo ese momento, entonces el que no se acuerda de algo, se acuerda de otra cosa y capaz, eso me hace*

*recordar a mí y por otro lado, el ponerse otra vez a pensar en esta situación (o tal vez es la primera vez, porque en mi caso de magnetismo es la primera vez que se ponen a pensar en esta situación), cada uno trae, como estos alumnos que veían cosas en la tele, alguno que alguna vez se puso a jugar con algún juego magnético, otro que contaba que tenían las bolitas magnéticas, otros no...Y en ese momento se da una primera instancia de pregunta, de también contar las cosas que yo sé, entonces yo sé algo sobre esto y el docente no es el único que sabe. Y es súper interesante, el que ellos vean que los docentes se anotan preguntas, anotan comentarios, porque también es una forma de demostrarles a los chicos que sus conocimientos, su saber es válido, aunque pueda llegar a tener algunos errores conceptuales, sigue siendo válido para lo que es esa instancia. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Ok, si tuvieras que decir una lista de todos los conocimientos que te parece que se pusieron en juego, ¿qué contenidos de todo tipo considerarás que atravesaron esa clase?

**Respuesta:** *Para mí algunos conocimientos tienen que ver con la observación, como queremos, como la enseñamos en ciencias o cómo es propuesto ser en ciencias, ¿no? una observación que se pregunta, una observación que trata de buscar el sentido de eso que está sucediendo. (LRP)*

Después también, las distintas propiedades por las que pasaron entre todos en esa clase tienen que ver con las uniones, no solamente con distintos metales, con algunos sí y con otros metales no, sino también que hasta cierta distancia todavía sigue ejerciendo su fuerza el magnetismo sobre otro material.

Qué un metal que reacciona a un elemento magnético, se puede magnetizar por un tiempo, que ellos podían agarrar un clavo con un imán y fueron armando ellos mismos una hilera de clavos que todas se sostenían sobre un solo imán, o sea hay algo ahí de la propiedad que se comparte, que se transfiere.

**Pregunta:** Ok, me estás diciendo características del magnetismo que ellos plantearon. Además de contenidos propios de magnetismo ¿qué otros contenidos te parece que atravesaron esa clase? Me dijiste la observación ¿algo más?

**Respuesta:** *Sí también, si pienso desde la escucha y la argumentación. O sea, por un lado, ellos iban escuchando a sus compañeros realmente, y a partir de eso yo les preguntaba, bueno, ¿y por qué es así? Porque otros decían, no, eso no es así, entonces hay una escucha activa y una argumentación oral que se va poniendo en juego, donde yo les pido que expliquen el por qué, y que nos traten de convencer a los demás. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. Antes dijiste algo así como “miran estos materiales de una manera científica. Y ¿qué significa eso?

**Respuesta:** Por ejemplo, es lo mismo que pasa cuando yo les propongo dibujar y les digo, bueno, esto es un dibujo que nos ponemos desde el lugar científico, no es un dibujo artístico, ¿y a qué me refiero con eso? que con el dibujo artístico yo lo que busco es transmitir alguna emoción o poder plasmar alguna imagen, algo que tenga que ver con la creatividad. Y con el dibujo científico yo lo que busco es comunicar, bueno, así estaban las cosas, por ejemplo, o esto es lo que yo veo, o sea, no puedo poner cualquier cosa en ese dibujo y tampoco colorear de cualquier manera y después la cuestión artística de sí a mí me sale linda la hoja de la planta, eso no interesa, lo que importa es si puede comunicar cuántas flores había en esa planta.

**Respuesta:** En el caso de la observación, es lo mismo, acá yo no estoy viendo si es lindo, si es feo, no lo estoy catalogando desde un lugar estético. Lo que estoy tratando es de observar y enseñarles a observar a ellos. por ejemplo, en el caso de esta clase, si había dos materiales, un imán y un material ferromagnético. Entonces, ¿hasta qué punto yo lo podía acercar que empezaba a ejercer la presión? ¿Y en qué momento ya dejaba de hacerlo? O sea, es una observación en detalle, en tratar de ver ¿en

qué momento está pasando eso? Y si pasa, si yo doy vuelta el material ferromagnético ¿pasa lo mismo? y si damos vuelta el imán ¿pasa lo mismo?

**Pregunta:** ¿Esas son las indicaciones que vos diste para esa actividad o estabas esperando que ellos solos fueran probando?

**Respuesta:** Primero observé de qué manera ellos probaban. Y en el momento que argumentaban, acá lo que pasa es tal cosa, entonces ahí yo les proponía algo más, por ejemplo: ¿lo diste vuelta? ¿y hasta dónde se acercaban? ¿Y cuán lejos tenía que estar en la mesa el imán o cuán cerca para que se siguiera uniendo el material? O sea, proponer que profundizan en su mirada.

**Pregunta:** Ok. Hubo intervenciones tuyas orientadas a que identificaron algunas cuestiones que vos querías que aparecieran, esas intervenciones estaban asociadas o vinculadas a un propósito que vos tenías en relación con ese tema.

Y tengo otra pregunta, ¿**algún otro aspecto de la ciencia intentaste trabajar en esa clase, o tuviste en cuenta en esa secuencia?** Porque me hablaste de la observación científica ¿alguna otra característica de la ciencia se puso en juego o planificaste más allá de esa clase?

**Respuesta:** *Sí a lo largo de la secuencia, está el registro. Ellos tuvieron que hacer dibujos y tratar de explicar quién ejercía a quién esas fuerzas. Luego hicimos lecturas de fuente de información y la escritura también, donde les pido que argumenten ciertas características de qué es lo que está pasando. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y por qué lo relacionás con la ciencia, lo que estás contando?

**Respuesta:** *Y, porque es una forma particular de leer o de escribir en ciencias, no es la misma lectura que haces en matemática o en literatura. Los textos científicos tienen particularidades. Primero un contrato inicial tácito, que es, esto de lo que me está hablando no es fantasía.*

*Y con esta fuente de información hay otro contrato tácito que cuando se hacen un poco más grandes, una como docente trata de romper que es: esto si me lo está dando la seño, es porque es una fuente de información segura, y la forma que tienen los textos científicos es esto, o sea, es algo sobre la realidad, es algo que alguien me está contando, es una información más allá de la que yo accedo, solo con experimentar o tocar o mirar, y se usan palabras muy particulares. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Ok, lo que yo interpreto es que vos me estás hablando de los modos de conocer de la ciencia escolar, que es básicamente la que trabajamos en la escuela, por eso hay un vocabulario científico, hay una forma de construir textos, hay una forma de comunicar que es la argumentación. Y te pregunto: **¿Hay alguna otra cuestión vinculada a las características de la ciencia como actividad que vos pongas en juego en esa clase o en otra?** ¿Algo que hayas tenido en cuenta al planificarla?

**Respuesta:** *Otra característica que se podría poner en juego es tratar de resolver un problema y pensar en estas herramientas que tengo, que son estos conocimientos que tengo a ver de qué manera podría resolver el problema. Pienso en eso. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** O sea, la resolución de problemas es una característica vinculada con la actividad científica.

**Respuesta:** Claro y es la más parecida, digamos.

**Pregunta:** ¿Y en esta clase, planteaste algún problema a resolver?

**Respuesta:** En esta clase no, esta clase era una clase exploratoria.

**Pregunta:** ¿Cuál era la consigna?

**Respuesta:** Que decidan cuáles materiales se iban a pegar al imán, cuáles no y cuáles generaban dudas. Que anoten en una lista cuáles de los objetos que les puse y su material (porque había, por ejemplo, broches de plástico y broches de madera) se iban a unir.

**Pregunta:** ¿Y tenían primero que anticipar y después probar o tenían que probar directamente?

**Respuesta:** *Primero anticipar y después probar. Y volver sobre esas escrituras. Entonces ahí tenemos la anticipación, que genera hipótesis es también más cercana a la actividad científica que la actividad solamente escolar, digamos, en la actividad científica se anticipa. Creo que se anticipa qué es lo que va a pasar y entonces después se plantea todo el escenario, el dispositivo, porque pienso que va a pasar tal cosa. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Como dispositivo científico en qué estás pensando? ¿en algo en particular?

**Respuesta:** Y pienso en las distintas formas que tienen los científicos de recabar datos, para para ver si esa anticipación se da o no.

**Pregunta:** Ok bueno o sea que mencionamos la resolución de problemas como parte de la actividad científica. No me quedó claro si también la relacionás con la actividad escolar.

**Respuesta:** *Como la actividad de pensamiento, o sea la resolución de problemas atraviesa todo, pero tiene que ver con algo que pone en juego, no la actividad escolar solamente, o sea que uno enseña o estaría interesante que se enseñe en la escuela, pero que se pone en juego realmente con todo para mí en la vida ¿no? En otros contenidos más avanzados, en cuestiones cotidianas, o sea, poder usar lo que sé para resignificarlo, para que me resuelva algo, lo importante del saber. (LRP)*

**Pregunta:** Ok. yo creo que lo que les planteaste fue un problema porque les dijiste que tenían que decidir si eso se iba a pegar o no, digamos algo había para resolver. Vos no les dijiste: esta es una lista de materiales que son magnéticos y éstos no lo son, o sea, les diste algo para que ellos trataran de resolver y responder algo.

En suma: como marco teórico aparece la resolución de problemas también, no solamente la indagación de ideas previas. Y si pensamos en el rol docente, **¿cuáles son las acciones como docente que vos valorás que se pusieron en juego en esa clase? ¿Qué acciones tuyas valorás como potentes, como interesantes?**

**Respuesta:** *Bueno hay algo que yo que lo tuve que hacer muy consciente porque me daba cuenta de la potencia que tenía cuando sucedía, que era esperar. Me cuesta esperar. Y las veces que estuve en el profesorado y que las profesoras de observaciones me propusieron: esperá un ratito más, yo me daba cuenta que salía o lo que yo quería finalmente, solamente por esperar un ratito más o salían otras cosas, también que eran súper potentes, era sólo esperar un ratito más. Entonces, a lo largo de estos 3 años que soy maestra de grado, es mi alarma, digamos esperar un ratito más, entonces me propongo hacer otra cosa, no sé cortar fotocopias, hacer algo para que mi signo se distraiga un poquito porque las cosas que pasan en el silencio del docente, son muy interesantes. Así que eso para mí es algo que sería interesante que otros puedan probar y ver qué pasa. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** **¿Qué otra cosa valorás de tus acciones en esa clase?, digamos, que la clase haya sido exitosa, ¿Con qué tuvo que ver?**

**Respuesta:** *Con varias cosas, con la tarea que se les propuso, pero también que ya teníamos una confianza y una relación donde aceptaban este tipo de cosas y donde yo los dejaba un ratito y después el revalorizar ¿no?, o sea pasar por los distintos lugares, ver en qué andan, de qué están hablando, porque normalmente los que quieren tomar la palabra suelen ser siempre los mismos. Entonces, al poder escuchar un poco de que andan hablando, podés decir ¡pará! en el grupo de allá estaba pasando algo similar, pero un poco distinto. ¿Nos pueden contar? entonces ayudar a hilvanar las ideas que iban sucediendo y registrar por escrito, entonces también ellos tienen que aprender a esperarme a mí porque yo les digo esperá que no llegué a escribir tan rápido y entonces ahí tienen que pensar un poquito qué palabras quieren usar. Yo les repito la frase bueno, entonces lo que me dijiste es tal y tal cosa, ¿no? ¿Eso es lo que me querías decir? “Más o menos” te dicen a veces y la corrigen ahí. Y eso también es un momento de producción re interesante, porque además necesito poder escuchar a esa persona y para*

*eso los demás tienen que hacer un poquito de silencio y entonces también ahí los demás pueden escuchar y surgen contra argumentaciones. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Me estás hablando, según entiendo, de tus intervenciones digamos, de tu rol docente, que es lo que te preguntaba, ¿qué otras acciones valorás además de haber podido esperar y haber podido relacionar esto que decís vos, las intervenciones de uno y otro, para poder armar de alguna manera un discurso coherente? ¿eso me estás queriendo decir?

**Respuesta:** Y también haber leído toda la secuencia antes de haber hecho la primera clase, me refiero a saber qué cosas iba a estar esperando que sucedan después. Entonces, poner el freno en hasta acá, haber leído también algún marco teórico para saber qué estaba pasando.

**Pregunta:** ¿La secuencia no era diseñada por vos?

**Respuesta:** no. Era de un compañero que fue asesor de ciencias naturales en otro momento y me compartió esa secuencia. Nos juntamos con él porque yo en mi escuela no tengo posibilidad de dialogar con nadie sobre cuestiones pedagógicas, entonces, busco compañerismo en otros lugares.

Él me escribió y me dijo, nos juntamos si querés y vemos un poco, por dónde andás vos, los tiempos que tenés, cómo es tu grupo y charlamos un rato. Él tenía muchos imanes en su casa, entonces yo estuve experimentando un montón también. Hay cosas que resignificás vos al ponerlas en juego, más allá de lo que leés y ahí yo podía ver cuestiones de diferencia, de peso, de diferencia de potencia de los imanes.

Y ahí estuvimos hablando y pude un poco entender por dónde iba a ir la clase, pero también hacia donde iba a ir el resto del caminito. Vimos la secuencia que él tenía y cómo yo tenía otros tiempos disponibles, menos tiempo que el que él usó en su secuencia, pensé en qué cosas eran sí o sí necesarias, de ver y qué cosas podría no verlas o verlas de otra manera, digamos, en una sola clase de unir dos, por ejemplo.

**Pregunta:** O sea, adaptaste la secuencia tu grupo. ¿Qué otra acción que valores por las cuáles creés que esa clase fue exitosa? ¿Hay alguna otra cosa?

**Respuesta:** No, que se me ocurra ahora no.

**Pregunta:** Bueno, si pensamos ahora en las y los alumnos, ¿cuáles fueron sus aprendizajes? ¿Qué te parece que aprendieron en esa clase?

**Respuesta:** Yo creo, espero que algo que hayan aprendido en esa clase y otras que fueron similares es que toda exploración vale, más allá de se trate del que le gusta leer, o mirar 500 programas de ciencia y al que no. (LRP)

Otra cosa: que el aprendizaje puede ser colectivo, porque ahí ellos estaban contándose cosas, mirando, y eso a mí me pareció re potente. Más si pensamos que lo colectivo siempre se daba por hecho y cuando surgió la pandemia nos dimos cuenta de que no estaba dado. (MEDR) (LRP)

Y después que los imanes se van a relacionar de distinta manera con ciertos materiales y no con otros.

**Pregunta:** Ok y, ¿cómo te diste cuenta que estaban aprendiendo?

**Respuesta:** por las caras, la cara de sorpresa, la cara de ¡ah!! ¡No siempre se unen! Por ejemplo, los que estaban fervorosos al principio de que con todos los metales se iba a unir, buscaban en todas las partes del metal donde no se unía, y no encontraban el lugar. Y que después hayan vuelto sobre su cuadro y entonces que entre todos hayamos completado qué cosas sí y qué cosas no se unen al imán y revisado las que les daban dudas y visto por qué les generaban dudas. ¿Y entonces ahora qué podríamos decir? O sea, a través de las explicaciones, las argumentaciones. Y, sobre los cambios en el cuadro, o sea las hipótesis que se mantenían es como algo que vos ya sabés, que ya tenías ¿no?, pero cuando hay cambios o los que te daban dudas pudiste definir y los que decías que no o que sí, cambiaron de lugar a otra columna, ahí tenés como algo que se modificó de lo que traías. (MEDR) (LRP)

**Pregunta:** O sea, habían hecho un cuadro con las anticipaciones de lo que iba a pasar y después de la experiencia tenían que revisar si eso había ocurrido o no, y ahí lo cambiaban. ¿Es así?

**Respuesta:** Sí, sí.

**Pregunta:** ¿Qué creés que aprendiste vos en esta clase?

**Respuesta:** Yo tenía un poco de miedo de llevar tantos elementos, sinceramente porque ellos son muchos, son 30, yo nunca había estado hasta este año con un grupo tan grande.

Y...había muchos elementos distintos. Entonces en cada bolsita tenía como 30 objetos distintos, de distintos materiales y entonces cada bolsita era para cada grupo y había 8 grupos y yo estaba pensando, uy, que no mezclen las cosas de un grupo con las de otro grupo, que quede como para que ellos puedan tener una observación total y no se les pierda observar otros objetos, que no se rompan los imanes...

**Pregunta:** Y entonces, ¿qué fue lo que aprendiste?

**Respuesta:** *Que se podía, anticipándoles a ellos las condiciones de trabajo. Y también les anticipé mis miedos en un punto porque les dije, no mezclen las cosas de un grupo con otro, porque todos los grupos tienen lo mismo, no es necesario trasladarlas, si no, se van a perder la observación de algo, como que registrando mis miedos y comunicándoselos a ellos, las bolsas volvieron intactas y ahí había una confianza que podíamos tener las dos partes, digamos. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Algo más aprendiste?

**Respuesta:** De las cosas que ellos decían, siempre hay algo que te sorprende cuando estás en este tipo de instancias. ¿De dónde sacan la información? Como que los conocí un poco más a ellos en cuanto a sus gustos, podía ver quiénes tenían un montón para decir, entonces ves a quiénes les gusta saber más sobre las ciencias, a quienes les llama la atención, porque después hay cosas de las características de ellos que ya las había visto en otros momentos similares, ¿no? De quién es más líder o quién es más observador, ese tipo de cosas.

**Pregunta:** Está bien, **ahora vamos a pensar en una clase que no fue exitosa.** Que no salió bien o no salió como esperabas digamos. ¿Tenés una clase en mente?

**Respuesta:** Tengo una clase en mente.

**Pregunta:** ¿cuál era el tema?

**Respuesta:** la observación del Sol y de la Luna. Para un contenido de astronomía. De tercer grado. Tenían que explicar distintas cosas a lo largo de la secuencia y observar y registrar, pero en esa clase en particular, ellos tenían que explicar cuál sería el movimiento para ellos. Ellos desde el primer momento dijeron que la Tierra es la que se mueve, que el sol está quieto. Y que la Luna también está quieta.

**Pregunta:** ¿y en esta clase qué tenían que hacer?

**Respuesta:** Teníamos que hablar de los puntos de referencia y que era arriba y qué era abajo, entonces nos propusimos con el maestro asesor de la escuela armar una clase donde pongamos esto en juego, dibujarles lo que sería el planeta Tierra, dibujarles una personita y entonces ¿qué está arriba?, ¿y qué está abajo? y si va más abajo, ¿hasta dónde podría llegar? que podría llegar hasta el arriba del otro lugar, de lo que supuestamente antes era arriba.

**Pregunta:** Bien entonces la clase esa. **¿Qué concretamente tenían que hacer y por qué no fue exitosa?**

**Respuesta:** Bueno, tenían que ir definiendo a lo largo de la clase en distintos momentos, a partir de distintas cosas que les proponíamos, ¿cuál era el arriba? ¿cuál era el abajo? y a lo largo de la clase teníamos que ir viendo lo relativo del arriba y el abajo.

*No fue exitosa para mí porque algunos pocos nos seguían y nos iban entendiendo lo que nosotros íbamos hablando y el diálogo de toda la clase, pero la mayoría estaba como súper perdida y me daba*



*cuenta por distintas cosas, primero, porque cuando los chicos y las chicas están medios perdidos, suelen dispersarse y hacer otras cosas, pero aparte porque después les propusimos algo individual que cada uno dibujara cuál es el planetita y cuál es el arriba cuál es el debajo de la personita, y la poníamos a la persona de distintas maneras. Y, bueno, la mayoría después de haber hecho toda esa clase al final tenían que hacer eso y después me lo entregaban a mí para ver en qué anduvo cada uno, y no engancharon, o sea, volvían a lo mismo que nos decían al principio de esa misma clase. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿cuál era el objetivo de esa clase?

**Respuesta:** *Era una clase de reflexión, digamos, no era para enseñar porque nosotros en ningún momento llevamos ni una fuente de información ni fue una clase expositiva de decir bueno, este es el arriba.*

*A partir de la reflexión de ir cambiando, o sea, si tenías, por ejemplo: a la personita, poníamos el dibujito así y la personita está acá. Cuando íbamos girando, en ese momento que mostrábamos eso, decían ahora esto es el arriba y esto es el abajo, y acá este es el arriba, y este es el abajo. Entonces decíamos, ustedes dijeron que este era el arriba y también que era este, y este, y ese, ¿cuál es el arriba entonces? Sí, y se habló sobre eso a partir de la conversación y la reflexión.*

*El tema es que las clases que son de reflexión verbal, son clases que les permiten esa reflexión y entender qué está pasando alrededor de esa reflexión a algunos. No todos los chicos y chicas aprenden a partir de esas reflexiones. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** no me queda muy claro si vos esperabas que aprendieran algo del arriba y del abajo, o estabas averiguando, cuál era su noción del arriba y del abajo. O sea, cuál era el propósito de la clase para entender por qué no fue exitosa. Por lo que yo entiendo, vos esperabas que, a partir de esas preguntas de ustedes, ellos cambiaran algunas de sus ideas del arriba y el abajo. ¿y eso pasó o no pasó?

**Respuesta:** No pasó.

**Pregunta:** ¿y por qué te parece que no pasó?

**Respuesta:** *Porque no fuimos muy ordenados al pensarla, yo creo eso. (MEDR)*

**Pregunta:** ¿No fueron ordenados en qué sentido?

**Respuesta:** Al pensar la clase antes de ir, o sea, fue toda una clase de 40 minutos oral donde entre todos iban hablando, íbamos haciendo dibujos e íbamos mostrando ejemplos, que a alguno se le ocurrió otro ejemplo y así.

**Pregunta:** ¿Si hubiera sido escrita, hubiera sido distinto?

**Respuesta:** *Para mí lo que hubiera sido distinto es hacerlo en distintos momentos, como un ratito de charlar, un ratito que cada uno dibuje: a ver dibujen 3 lugares de arriba distintos, en dibujos distintos, por ejemplo. Como algo así, y después mostrarnos y revisar, o sea, cómo ir teniendo un momento de pausa para ver en qué anda cada uno con todo eso que se está hablando porque se estaba hablando mucho y a los chicos y chicas no les es tan fácil como a los adultos (que a veces tampoco nos es tan fácil) seguir una conversación oral. (LRP)*

**Pregunta:** Entonces, ¿cuáles eran tus objetivos en esta clase?, esa clase para que estaba hecha, para qué, qué propósito había.

**Respuesta:** Que ellos puedan identificar que el arriba y el abajo es relativo.

**Pregunta:** Y eso no ocurrió. Y vos, ¿por qué pensás que no ocurrió?

**Respuesta:** *Por la propuesta de enseñanza. Porque no dimos un tiempo para analizar un poco mejor lo que cada uno decía. (MER1)*

**Pregunta:** ¿alguna otra razón por la cual pensás que la clase no funcionó?

**Respuesta:** Bueno, aparte, *porque en un solo encuentro, no es tan fácil modificar una noción que encima, va en contra de la percepción, digamos de la propia percepción. O sea, sí a través de otros encuentros sucesivos y a partir de seguir viéndolo, digamos.* (MEDR) (LRP)

**Pregunta:** Y te hago una pregunta, **¿cuál sería el contenido ahí? ¿O sea, la pregunta era, por qué era importante dar ese tema?**

**Respuesta:** Porque nosotros al estar viendo las nociones del cielo, digamos, cuando estás haciendo la observación del cielo, te ponés en plano de capa sobre capa, porque estábamos viendo distintos astros, pensar en quién está arriba de qué, era algo que les daba la posibilidad de argumentar, entonces, cuando ellos tienen después que explicar tal cosa está arriba de tal otra. ¿Desde dónde lo estamos viendo?

**Pregunta:** ¿Esto estaba planteado en el Diseño Curricular?

**Respuesta:** No recuerdo en este momento. Podría buscar.

**Pregunta:** Ok, entonces vos pensás que no funcionó porque ustedes no habían tomado esos tiempos para analizar y además porque, si vos querés que aprendan que el arriba de abajo son distintos, vos decís que se necesita más tiempo, pero en particular en esa clase....

**Respuesta:** *Claro, yo creo que hubo algo de la vorágine, que nos llevó a que no le diéramos más tiempo para pensar en esta clase y era como bueno, ahora estamos viendo estas cuestiones de los arribas y los abajos, ahora hay que hacer un momento de intervención sobre esto. Y tampoco tenemos demasiado tiempo para juntarnos, entonces queríamos resolverlo, incluso en esa clase vino Alejo a estar conmigo porque él lo tenía mucho más claro, la gestión de este tipo de intervenciones, entonces yo estuve más a un costado, acompañando la clase que él iba dando y yo registrando las cosas que los chicos y las chicas iban diciendo y después ayudando en intervenciones.* (MER1) (LRP)

**Pregunta:** **¿Cuándo te diste cuenta que no estaba funcionando, que no era una clase exitosa, que no estaba ocurriendo lo planificado, ¿cuándo te diste cuenta?**

**Respuesta:** Cuando los iba perdiendo a lo largo de la clase en cuanto a la atención, digamos, a ver que se sentían involucrados en lo que se les estaba proponiendo, ahí te das cuenta de que algo no está funcionando.

**Pregunta:** Ok. **¿Hiciste algo en ese momento? cuando te diste cuenta que eso pasaba ¿hiciste algo?**

**Respuesta:** Les propusimos que traten de pensar ejemplos para contar y compartir. Entonces iban pensando, o sea, como que se involucran ellos, porque el tema de una conversación es que siempre hay una persona que está hablando, entonces 1 de 18, mantenés a los 17 siempre afuera, digamos escuchando. Y es muy agotador escuchar también tanto tiempo, entonces en un momento les propusimos que, de a dos personas piensen en algún ejemplo y que puedan compartir.

**Pregunta:** ¿un ejemplo de qué?

**Respuesta:** Un ejemplo de un arriba y un abajo que cambia de otra manera. Entonces, por ejemplo, 1 de los chicos me acuerdo que trajo el ejemplo de que, para nosotros, la escuela tenía varios pisos, entonces decía que para nosotros el piso de abajo era la planta baja y el piso de arriba era el segundo piso, pero que si vos subías la escalera, el piso de abajo era el primer piso, y que el piso de arriba era el tercer piso. Entonces que nosotros que estábamos en el primer piso pasábamos a estar abajo y que, si vos estabas en la planta baja, nosotros en el primer piso estábamos arriba. Ese fue un ejemplo que 1 de los chicos pensó, con otro compañero, entonces era eso como ejemplo.

**Pregunta:** ¿Y eso es lo que ustedes esperaban que hicieran?

**Respuesta:** Sí, sí, porque era una forma de mostrar que era relativo, según quién lo está mirando, según desde dónde es arriba y dónde es abajo, pensó que el arriba y el abajo era relativo a desde lo

que él estaba mirando. Porque si vos estás en planta baja, primer piso es arriba tuyo. Si estás en el segundo piso, primer piso es abajo tuyo.

**Pregunta:** Okey, y eso a ustedes ¿qué les pareció?

**Respuesta:** *Nos pareció que estaba bien lo que decían porque por lo menos daba para pensar a partir de la voz de ellos, sin que nosotros traigamos ejemplos. Y el dibujo que les propusimos que hagan en forma individual, lo decidimos en ese momento cuando veíamos que estaban perdidos y que muchos ya estaban agotados de escuchar. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** O sea, les dieron una tarea ¿y qué pasó ahí? ¿Cómo funcionó eso?

**Respuesta:** Bueno, la mayoría de los chicos y chicas sostuvieron sus ideas desde el inicio de la clase, las iniciales de la clase. Y para nosotros fue... ¡pero estuvimos 40 minutos con esto!

**Pregunta:** El dibujo que hicieron, sostenía las ideas originales. Ok. **¿hay un marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó? O sea, esto que pasó, que no funcionó, ¿tengo cómo explicarlo desde el marco teórico?**

**Respuesta:** *Yo pienso, en ese momento pensaba como pienso cuando me pasan estas cosas, pienso en estas cuestiones que tienen que ver con la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje, las necesidades de... desde muchos lugares distintos, tratar de enseñar una idea... por ejemplo, lo hicimos con el dibujito del mundo y que marquen la flecha para dónde es arriba y para dónde es abajo, depende de las cositas ¿no? Esa sería una forma que es muy abstracta también, pero después otros lugares serían como bueno, si yo tiro un material, está cayendo, para abajo, está cayendo para arriba, o sea, como pensar distintas formas, distintos lenguajes en el dibujo, lo corporal, lo escrito en palabras, o sea pensar desde distintos lugares, el aprendizaje de una idea. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. ¿Algún otro marco teórico vinculado a la enseñanza de las Ciencias Naturales que te permita entender qué fue lo que pasó? ¿Por qué no fue exitosa la clase?

**Respuesta:** *Pienso que hay algo que me acuerdo de haberlo leído, que una de las dificultades de los contenidos de las Ciencias Naturales tiene que ver con que algunos contenidos, por ejemplo, este es uno. ¿Cómo se dice cuando no es como vos lo percibís?, va en contra de la percepción, digamos, sí. Y que eso es algo que dificulta en el poder apropiarte de eso, porque vos primero confías en tu percepción. (LRP)*

**Pregunta:** entiendo, bueno, hay algunos que son contraintuitivos, creo que querés decir.

**Respuesta:** ¡Eso! que son contraintuitivos? Sí, sí, gracias. y después lo otro que pienso tiene que ver con las ideas previas y me acuerdo haber leído un texto que decía que en realidad una nunca abandona a sus ideas previas, sino que las deja a un costadito, como mucho. Pero lo que cuesta, o sea porque es el marco con el que uno significa la vida, entonces no es algo simple de ser modificado. (LRP)

**Pregunta:** ¿algunas de estas cuestiones que estás diciendo tienen que ver con que la clase no haya sido exitosa?

**Respuesta:** Sí, para mí sí. *El tema de la gestión, la propuesta. O sea, la forma de proponer el contenido sabiendo que era un contenido contraintuitivo. Para mí eso tiene que ver. Y pensar en la vorágine de no querer frenar la secuencia. Y no decir bueno en última instancia, si vemos que esto es muy, muy, muy importante, vamos a tener que destinar más clases y proponerlo de distintas maneras y fin. O si no, decir, bueno, hay cosas que también pasan en las secuencias, que no son el eje vertebral, listo, lo abandono y que quede el "runrún" en la cabeza de alguna manera. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. Antes habíamos hablado de la resolución de problemas, ¿te parece que eso se puso en juego acá de alguna manera, en esta clase?

**Respuesta:** Sí, porque para mí sí, porque tenían que pensar... Les habíamos propuesto el tema de si la pelotita caía, pero sin una pelotita ¿no? obviamente. Antes nos habían dicho que era para arriba y para

abajo y de repente la pelotita siempre que cae tendría que caer para abajo, pero en el dibujo caería para lo que ellos nos habían dicho que era el arriba entonces, ¿qué pasaba ahí?

**Pregunta:** Entonces para vos, tenían que resolver ese problema, y ese problema lo resolvieron. Dieron una respuesta al problema, más allá de que estuviera bien mal, dieron una respuesta al problema. ¿Era un problema posible de resolver?

**Respuesta:** Sí, sí.

**Pregunta:** Si tuvieras que dar esa clase otra vez, ¿qué harías? ¿qué modificarías? ¿por qué? para vos no funcionó, con todo esto que me decís. ¿Qué harías? ¿harías algún cambio, lo dejarías igual?

**Respuesta:** *Hay algo que pasa con las clases que a una no le gustaron que cuando tiene que volver a pensar en darlas otra vez te agarra como un escozor y decís ¡por favor no! Y bueno, pienso que lo primero que haría sería organizarme bien los tiempos y pensaría en alguna propuesta que puedan pensar de a dos, o de a 3 chicos. No todo el tiempo, la charla total del grupo total. Además, algo que puedan hacer en forma individual y que haya que compartirlo al grupo total a ver qué pensó. Eso, por un lado, en cuanto a la gestión del grupo y en cuanto al tipo de actividad también, o sea dejaría la actividad de los planetitas, pero pensaría bien qué ejemplos ponerles. (MER1), (LRP)*

**Pregunta:** Perdón, ¿cuál era la actividad de los planetas?

**Respuesta:** Era una actividad donde nosotros le dibujamos el planeta Tierra. Había 3 planetas Tierra.

**Pregunta:** O sea, ¿había 3 esferas o 3 circulitos?

**Respuesta:** *Sí que todos consensuamos que estábamos de acuerdo en que era el planeta Tierra. Entonces en 1 dibujamos a una persona que vivía en Argentina y acá está el tipito parado. ¿Entonces, cuál es el arriba de este tipo y cuál es el abajo? Bueno, después este otro vive en China y entonces lo dibujábamos y ¿cómo lo dibujaríamos? y entonces decían, no, el piso sigue estando acá, entonces las piernitas tienen que estar acá y la cabecita acá. ¿Bueno, y cuál es el arriba y cuál es el abajo del que vive en China? Y después en otro planeta, otro circulito que consensuábamos que era el planeta tierra, con un agujero que iba todo desde una punta a la otra. ¿Y si tirásemos una pelotita, a dónde terminaría? Esa actividad la sostendría porque fueron las más claras en cuanto a también a al pensamiento del niño. (LRP)*

**Pregunta:** ¿Por qué?

**Respuesta:** Porque para ellos era muy fácil decir que este era el piso y entonces tenía que estar parado acá.

**Pregunta:** ¿con la persona “cabeza abajo”? ¿eso cuándo lo dijeron?

**Respuesta:** Exactamente. Cuando les preguntamos ¿cómo lo dibujamos al señor de China?

**Pregunta:** ¿todos los dibujaron con la persona cabeza abajo?

**Respuesta:** *Todos no. Las que no lo dibujaron con la persona cabeza abajo eran 3 chicas que nosotros veníamos acompañando un montón en sus procesos de enseñanza porque estaban muy desde lo concreto, todavía y les estaba costando un montón salir de lo concreto y bueno, esto obviamente era reflejo de eso. (LRP)*

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de un tercer grado?

**Respuesta:** Tercer grado, sí. Y ya en matemáticas, en otras áreas, venía surgiendo esto.

**Pregunta:** Ok. Y entonces esas personas que dijeron que estaba la persona cabeza abajo. ¿Qué noción de arriba y abajo tenían para ustedes?

**Respuesta:** bueno, después tenían que hacer la flechita de cuál era el arriba y de cuál era el abajo de cada persona.

**Pregunta:** ¿Y ahí qué dibujaron?

**Respuesta:** Y ahí salió, o sea, estuvo re bueno. Por eso digo que la mantendría esa actividad, porque las persona que dibujaban acá, con la cabeza arriba, ponían en la flechita el arriba era para allá y las que dibujaban cabeza abajo, ponían que el arriba era para allá. Y eso era muy interesante porque algunos que habían dibujado la personita cabeza abajo, igual le había puesto que la flechita era el arriba para allá y otros le decían, pero no, el arriba siempre es en la cabeza. Como que la referencia era el arriba siempre es mi cabeza, entonces si la personita tiene la cabeza para allá, su arriba tiene que ser para allá. Fue muy interesante.

**Pregunta:** ¿Y que un pibe diga que el arriba es donde está en la cabeza, a vos qué te habla de cuál es su concepción de arriba y abajo?

**Respuesta:** Y, qué el arriba es todo lo que esté de la cabeza para arriba es mi arriba. Y lo que está de los pies para abajo es mi abajo. Es re interesante eso, para mí.

**Pregunta:** Me preguntaba en términos astronómicos, ¿qué significa?

**Respuesta:** Bueno y ahí te vas a pensar en las explicaciones, ¿no? de antes de que se piense afuera del planeta Tierra. Nosotros les propusimos varias imágenes de un pájaro, de un avión, del Sol, de la Luna, que tenían que ordenar las que les parecía que estaba más lejos del planeta de nosotros, de la Tierra, del piso de tierra, de la Tierra. Cuando lo ordenaron, armaban el esquema primitivo, digamos, abandonado. Me refiero a que no era primitivo porque tenía mucha ciencia, pero ya abandonado, donde se pensaba las estrellas como un domo, como se pensaba como en un domo, digamos, ellos tenían un discurso muy de que el Sol es una estrella, pero al mismo tiempo les preguntábamos bueno, y ¿por qué las otras estrellas entonces no son como el Sol? y dijeron, lo que pasa es que las estrellas son iguales, lo que pasa es que el Sol es la estrella más grande decían. Y era fabuloso.

**Pregunta:** A ver, entonces. ¿Si la volvieras a dar esa clase, volverías a dejar esas actividades? ¿esas en las que les dibujabas la canaleta? ¿Cuál sería el propósito? ¿Para qué harías esas actividades?

**Respuesta:** Para reconocer los sistemas de referencia, o sea, hablar de los sistemas de referencia.

**Pregunta:** ¿Para reconocer quién? ¿Quién tiene que reconocer eso?

**Respuesta:** Los pibes.

**Pregunta:** Y vos, en esta actividad que estás tirando a la pelotita, ¿estás enseñando ese punto de referencia? ¿Es una actividad de enseñanza?

**Respuesta:** No, la de la pelotita no es la del punto de referencia.

**Pregunta:** Bueno ok, ¿pero es una actividad para enseñar algo? ¿qué tipo de actividad es?

**Respuesta:** Es una actividad para ver qué es lo que ellos piensan.

**Pregunta:** ¿Y, entonces qué tipo de actividades?

**Respuesta:** Es una actividad de indagación de ideas previas.

**Pregunta:** Es una actividad de indagación, entonces vos en esa clase ¿mantendrías las actividades de indagación? Y me dijiste que tenías como propósito de esa clase que ellos aprendieran el arriba y el abajo.

**Respuesta:** *No, yo siempre dije que era una clase como de reflexión, o sea de ver qué es lo que ellos pensaban cómo lo podíamos ir argumentando y cómo podíamos seguir dándole una vuelta discursiva entre todos a esos distintos pensamientos que ellos iban trayendo. (LRP)*

**Pregunta:** ¿Qué quiere decir dar una vuelta discursiva entre todos? ¿En algún momento hiciste una actividad para enseñar el arriba y el abajo?

**Respuesta:** Sí, había una actividad en la secuencia, en la primera parte se ponía en juego la concepción de cerca o lejos entonces. Ahí modificar, o sea, pensar en cerca o lejos de qué, y en esta clase salió de los chicos la noción de arriba y el abajo. Y por eso agregamos esta otra clase, porque en la secuencia no se trataba la noción de arriba y abajo sino la de cerca o lejos.

**Pregunta:** A ver si entiendo. Uds. tenían planificada una actividad para indagar las nociones de cerca o lejos, y después agregaron esta actividad. ¿Cuál era el propósito?

**Respuesta:** Indagar sobre la el arriba y el abajo, qué es lo que ellos entendían.

**Pregunta:** Ok, era una actividad de indagación y no fue exitosa ¿por qué?

**Respuesta:** *Porque, la idea de la clase, por un lado, hubo muchísima dispersión y los que estaban enganchados estaban enganchados y el resto no, y sus dibujos finales cerraron como como si no hubiera ocurrido la clase entera.*

**Pregunta:** Entonces Uds. querían indagar y que después ellos aprendieran. Y lo que ocurrió es que no aprendieron, ¿es así?

**Respuesta:** *Y por eso estuvo mal, por eso salió mal ¡porque no podés proponerte los dos objetivos al mismo tiempo! Cada vez hay más matices por las cuales estuvo mal la clase. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿qué querés decir con que no podés proponerte dos objetivos al mismo tiempo?, a ver si entiendo.

**Respuesta:** *No, o sea, por lo menos nosotros no les estábamos dando ninguna fuente de información. Estábamos haciéndolo en 40 minutos. No podés proponerte en 40 minutos, la indagación de ideas previas y sin ninguna fuente de información segura ni nada, que además ellos las modifiquen solamente por conversar un rato. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Hubo alguna actividad que ustedes planificaron para enseñar el arriba y el abajo?

**Respuesta:** No. A eso me refiero.

**Pregunta:** Entonces, esta clase para vos no funcionó porque ustedes tenían al mismo tiempo el propósito de indagar y con esa indagación que los chicos cambiaran la idea. Y eso no funcionó para vos ¿por qué?

**Respuesta:** Por lo que dije lo siento porque orgánicamente no va a suceder, o sea, te vas a llevar las ideas previas.

**Pregunta:** ¿Ok, entonces sí pudieras dar esa clase otra vez ¿qué harías? ‘

**Respuesta:** La sacaría o si la dejo, ampliaría a que sean por lo menos 2 encuentros, más de 40 minutos.

**Pregunta:** ¿Y cómo sería esa clase?

**Respuesta:** Y primero charlamos entre todos, y tenemos los dibujos y todo y pensamos y ponemos en juego las ideas y después las ponemos en relación con otras cosas y con alguna fuente de información que hable sobre algo, aunque sea un texto chiquito pero que nos dé un marco para pensar en lo relativo del arriba y el abajo de alguna manera. Nosotros en la secuencia teníamos el marco de lo cerca y de lo lejos, y poníamos en juego cerca de qué y lejos de qué, y así estaríamos hablando de lo mismo que tiene que ver con lo relativo según el punto de vista del observador, pero esta vez sobre el arriba y abajo.

**Pregunta:** A ver lo que entiendo es que vos harías una clase de indagación similar a la que habían pensado sobre la concepción de cerca o lejos. ¿ok?

**Respuesta:** *Sí, pero cambiaría, lo que espero de esa clase. Y cambiaría la gestión, que no sea todo escuchar porque agota un montón al cerebro escuchar 40 minutos. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** Para vos la parte de la clase de la indagación de concepciones ¿funcionó?

**Respuesta:** Sí, la indagación de ideas previas funcionó.

**Pregunta:** ¿Y lo que no funcionó qué fue?

**Respuesta:** *De parte de nosotros esperar que aprendan el contenido, lo que queríamos que los chicos modifiquen. No funcionó porque no propusimos una actividad de enseñanza. Propusimos situaciones de preguntas para que ellos digan qué pensaban y tratemos de encontrar, en que lo que pensaban los*

*distintos, cómo podían argumentar para quién convencía a quién, cuál era el arriba de ese tipito por ejemplo o por qué tenía que estar boca arriba dibujado. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok no planificaron una actividad para enseñar, y una posibilidad sería con un texto. ¿habría otras posibilidades aparte de utilizar un texto?

**Respuesta:** *Sí, podría haber distintos otros momentos de prueba, por ejemplo, jugar con elementos y ponerse a jugar bueno, a ver hasta acá marquemos cuál es el arriba de esta pelotita, por ejemplo, cuando está allá abajo, cuál es el arriba de esa pelotita, cuál es el abajo, cuál es el no de qué, como ponernos a armar como una modelización. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿y esa, qué tipo de actividad sería? ¿una indagación de ideas previas? ¿una actividad de enseñanza?...

**Respuesta:** *Depende de cómo la armes...estoy pensando lo siguiente, estoy pensando ahora, ¿eh? El tema es que cuando un texto tiene la fuente de información segura, que es como un lugar de dónde agarrarse para poder estar seguros, o decir ¡ah! Bueno, esto que yo pensaba es hasta acá y esta otra parte era la que me faltaba entender o conocer, porque también es conocer. Pero yo pienso que la modelización lo que les permite al ser concreta, (porque una cosa es lo abstracto y el dibujito), vos podés ponerte a ver de qué forma ordenás las cosas y los objetos para que queden siempre mirando para arriba y el arriba ese va a cambiar. (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y qué sería modelizar? ¿qué te estás imaginando con modelizar? ¿hacer qué?

**Respuesta:** *Y... hacer alguna maqueta o jugar o con algunos juguetes con elementos, con objetos concretos, poder decir, bueno, yo tengo, no sé un muñequito y a ese muñequito, lo empiezo a mover y preguntarles ¿cómo lo moverías si siempre tiene que estar mirando para arriba. ¿arriba de qué? van a preguntar en algún momento. O sea, plantear ese tipo de preguntas que empiezan a salir cuando vos tenés que ponerlo en situación de forma concreta. Porque los chicos de tercer grado están construyendo su pensamiento abstracto también. Es lógico de que alguna diga bueno lo pongo, lo dibujo, digamos de cabeza al piso. Porque sería ilógico pensar, pensando en la lógica de aquel que todavía no está pensando de forma abstracta, que va a dibujar la cabeza para abajo de la hoja, pero bueno, sus pies tienen que estar en la Tierra. (LRP)*

Entonces ahí es qué es lo que estás viendo cuando estás dibujando, en cambio cuando vos lo hacés directamente con el muñequito, esos mismos chicos, yo hipotetizo que esos mismos chicos, si vos les das, por ejemplo una esfera y le das un muñequito y le decís que el muñequito camine alrededor de la esfera, ellos van a hacer que siempre el muñequito esté con los pies puestos en la esfera. Y ahí podés ir haciendo las pausas y decir, bueno, si nos frenamos acá. ¿qué ve el muñequito cuando mira para arriba? y bueno, veo lo que está acá, para allá. Y cuando lo frenamos acá, qué ve cuando mira para arriba, y va a ver lo que está por acá. Y así.

**Pregunta:** O sea, vos planteas que hacerlo con un objeto sería diferente a hacerlo con un dibujo. Y que hacerlo con un objeto permitiría que cambiaran de idea.

**Respuesta:** No alcanzaría totalmente, pero si abonaría a reflexionar sobre que hay algo en lo que no me cierra, lo que yo venía pensando.

**Pregunta:** ¿Y desde algún marco teórico que sería decirle bueno, ahora imaginate que tenés que poner el hombrecito hacia acá o tenés que ponerlo hacia allá? ¿Qué tipo de actividad sería esa, pensando en definirla desde un marco teórico? ¿De qué estrategia estamos hablando?

**Respuesta:** Es muy loco esto porque yo sé que algo es, pero no sé qué.

**Pregunta:** Lo dijiste antes, en realidad estás hablando de resolución de problemas todo el tiempo, o sea que el marco teórico lo tenés.

**Pregunta:** Volviendo a la pregunta de qué harías en caso de dar otra vez esa clase, me dijiste que dejarías la parte de indagación de ideas previas, y pensarías en una actividad para enseñar, porque dijiste “lo que yo pretendía era que cambiaran de idea, y me doy cuenta ahora que no funcionó” Mi pregunta es: **¿te diste cuenta ahora, cuando hablabas conmigo, que vos tenías como propósito al mismo tiempo de indagar sus ideas estaba esperando que las cambiaran o te diste cuenta en el momento?**

**Respuesta:** *Me di cuenta ahora cuando hablaba con vos. (MER1)*

**Pregunta:** Al mismo tiempo me dijiste que las ideas previas no se cambian frecuentemente y por otro lado me comentaste que esperabas que luego de charlas 40 minutos, cambiaran algo ¿no?

**Respuesta:** Sí, sí, es muy loco eso.

**Pregunta:** Entonces, resumiendo, si volvieras a dar esa clase, pensarías en una actividad de enseñanza, además de todas las cuestiones que me dijiste antes, de los tiempos de los intercambios.

**¿Y Por qué es importante ese tema en tercer grado?** El tema del arriba y el abajo.

**Respuesta:** Lo del arriba y el abajo no estaba propuesto dentro de nuestra secuencia, nosotros estábamos en la actividad de indagar acerca de lo lejano y lo cercano. Y, a partir de esa actividad surgió en los chicos pensar, bueno, esto está más arriba, que esto está más abajo de tal cosa. Los objetos que les pedíamos que ordenen cuando les proponíamos que ubiquen lo que era más lejano o más cercano, y entonces ahí surgió la discusión en el grado de que es más arriba o más abajo y entonces algunos decían ¿más abajo o más arriba de qué? Y ahí fue cuando yo le planteé el asesor, mirá, me gustaría si podemos, darle una vuelta de tuerca, a esa discusión, y pensar algo para que ellos piensen en estas nociones del arriba y el abajo.

**Pregunta:** ¿Y qué pensás ahora sobre esa decisión?

**Respuesta:** *Me parece que no fue una buena decisión. Tiene que ver con que a veces, una quiere tomar las discusiones fervorosas que salen en el grado, y una tiene que saber que ese contenido para ahora no es. Y pienso que podría haberle dedicado más tiempo, por ejemplo, a pensar en lo cercano y en lo lejano, para que ellos y ellas puedan construir algunas otras ideas que tienen, que son también recontra difíciles de pensar de que, por ejemplo, que el sol tal vez no sea la estrella más grande, sino que es la más cercana. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** **Ahora lo que yo te quiero preguntar tiene que ver con vos como docente.** En el cuestionario que les propuse en el Taller de Diseño había una pregunta que tenía que ver con cuáles eran tus fortalezas, las cosas que vos realmente creés que hacés bien, las cosas que sobre las que te podés apoyar o no, lo que se entiende por fortalezas. En ese momento me contestaste algunas cosas, mi pregunta es ¿qué pasa ahora con la experiencia que tenés? Ya no sos una estudiante de profesorado, ya tenés 3 o 4 años trabajo como docente. **¿cuáles dirías que son tus fortalezas?**

**Respuesta:** *Sí cosas que yo sé que no son mi alerta, o sea las que yo siento que puedo descansar, que están, por lo menos así lo veo yo, por un lado, la escucha activa. En los momentos de clase, poder recuperar sobre lo que van diciendo los chicos y las chicas en el momento y el poder hilvanar un poco esas cosas que ellos van diciendo, me doy cuenta que es algo que puedo ir logrando, ir armando un discurso, con lo que va sucediendo en la clase. (MER1)*

*Por otro lado, mi fortaleza está en la búsqueda de información cuando voy a voy a poner a entrar en una situación de enseñanza de algo que desconozco, que nunca di, me ocupo de buscar fuentes de información, en tratar de estar concentrada en aprender yo sobre el tema más de lo que vamos a estar viendo para tratar de ver los núcleos, las cuestiones más características de ese contenido. (MER1)*

*Y después, hay otra cosa que yo me doy cuenta, que me fui dando cuenta este tiempo, que es que me concentro bastante en la propuesta de enseñanza en tratar de ir variando los tipos de tareas que les*



propongo a los chicos y las chicas. O sea, como que hay un ojo puesto en mí en que no siempre estemos haciendo lo mismo a lo largo de las de las clases digamos, como para ir variando los lenguajes en los que yo les propongo que ellos reciban información o que ellos tengan que demostrar sus conocimientos. Entonces intercalo a veces que son imágenes, a veces con juegos, otras veces con texto, a veces texto narrativo o textos informativos, entonces como para ir entrándole al mismo contenido desde distintos lugares, eso es algo que yo veo que hago. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Me podrías dar algún ejemplo de cuáles serían el tipo de actividades que vas variando con esos recursos?

**Respuesta:** *Si, por ejemplo, en algunos momentos es decidir sobre distintas opciones ante una consigna, es tomar una decisión de cuál sería la más acertada para esto que estoy proponiendo y después argumentar. En otros momentos puede ser sólo decidir y después sobre esas decisiones, poner entre todos en juego, qué diferencias tuvieron esas decisiones, si se resuelve de la misma manera. En otras cosas por ejemplo ante una lectura pensar en escribir de forma de volver a formular, reformular un texto y entonces de esa manera ver qué es lo que para ellos dice el texto, que es lo más importante, que jerarquías le dan a la información que leyeron del texto. (LRP)*

**Pregunta:** ¿estás pensando en estrategias, particularmente de las Ciencias Naturales o en general?

**Respuesta:** Estoy pensando en general, que son cosas que las uso igualmente también en Ciencias Naturales.

*La parte de las prácticas del lenguaje, todo el tiempo trato de pensarlas en Ciencias Naturales, ya no sólo ver las cuestiones de ciencia desde la información teórica científica que da ciertas fuentes información, sino también pensar en la comprensión de texto, pensar en cómo ellos analizan la diferencia entre una fuente de información y otra, qué información se repite en las dos fuentes y qué información es distinta. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y en qué se basa, en donde se sustenta esa decisión de variar las actividades o los recursos?

**Respuesta:** *En mi en mi cabeza se sustenta en pensar en que para mí lo primero es pensar en las capacidades distintas de los chicos y las chicas de aprender y de expresar su aprendizaje. O sea, hay algunos chicos que ante la lectura, eso les da una seguridad, pueden adquirir esos aprendizajes a partir de la lectura de una fuente de información y hay otros que necesitan poner el cuerpo o ponerse en práctica, o ponerse con materiales a pensar o ante una situación de ponerlos a decir, bueno, entonces ¿qué podría pasar o qué habrá pasado? O plantear la hipótesis y después arma alguna experiencia, como que por un lado pensar en que, para algunos es definitivo en cuanto a que sabés que nunca se acercan al aprendizaje que yo les quiero proponer, si no es desde otros lenguajes y para otros es que se va complementando. O sea, hay ciertos aspectos de un tema que vos tal vez lo enganchás con un texto y otras cosas que las enganchás cuando tenés que pensar en una analogía o cuando ves una analogía o cuando armás una maqueta, digo como que se ponen en juego otras cosas y me parece interesante que se llevan más de una cosa lineal de un contenido. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ok. ¿alguna otra fortaleza que creas que tenés ahora que no tenías cuando estabas estudiando? ¿Eso que me estás contando, era algo que vos ya venías gestando cuando estabas en la formación o cuando trabajabas como auxiliar o hay alguna otra fortaleza qué sentís que fuiste ganando o que fuiste afianzando en estos años de docente novel?

**Respuesta:** *Hubo dos experiencias posteriores a mi formación inicial que tuvieron que ver con lo profesional y el lugar donde estuve, algo un poco casual, donde estuve en una escuela que tenía una impronta artística bastante fuerte y donde eso me permitió ver que con los lenguajes plásticos, cómo se podría intercalar algo que era, no sé, aprender sobre la revolución (porque en ese momento daba sociales y prácticas del lenguaje) que se podía mezclar con las pinturas y con complementar pinturas*

de cuadros y ellos volcaban un montón de información ahí, para mí fue muy enriquecedor. Y después el año pasado tuve una compañera que tenía mucha formación en lo corporal y también en lo artístico con la que estuvimos trabajando mucho al respecto. Eso para mí me amplió un montón mi posibilidad de pensar de que también están aprendiendo o también están mostrando sus aprendizajes con esas cosas, como que pude ver esos aprendizajes que ellos me mostraban. Aprender a ver eso con otras cosas que no sea un texto o una respuesta escrita. **(MER2) (LRP)**

**Pregunta:** Ok aprendiste a utilizar otros recursos, entiendo y a tener en cuenta la posibilidad de combinar esos recursos. ¿Alguna otra cuestión que te parezca interesante de tus potencialidades o tus fortalezas? ¿Algo que valores de vos misma en particular?

**Respuesta:** *Sí, sí, estoy pensando en algunas cosas que capaz al estar en contacto con otros colegas o por las devoluciones que me hayan dado colegas, porque a veces es más en esa diferencia que una se puede también reconocer ¿no? Algo que me han dicho varias veces es que yo busco armar equipo, digamos, como hacer interdisciplinario, ir hablando, si no es con otros maestros que tienen el mismo grupo de alumnos, con maestros de otros grupos, como ir armando con más personas, algunas propuestas. **(MER1)***

*Por otro lado, también yo lo veo eso dentro de mi propia gestión, o sea, si tengo que dar, por ejemplo, este año di todas las materias para los chicos y las chicas. Y entonces yo pensaba, bueno, si tengo que dar tal cosa en prácticas del lenguaje, cómo lo puedo mechar con algo que tenga que ver con las Ciencias Naturales o con las Ciencias Sociales, o sea, que se transforme en algo que en algunos momentos sea con un sentido único para los chicos que están transitando todos junto. **(MER1) (LRP)***

**Pregunta:** **Ok. Y ahora pensemos en la otra parte, digamos, cuáles te parece que son las debilidades,** por decirlo de alguna manera, lo que lo que considerarás que tenés que seguir explorando, que tenés que revisar, que tenés que modificar... esas cosas que una se da cuenta, del tipo “esto todavía no me sale bien o todavía lo tengo que pensar de otra manera”, o sea lo que vos consideres que tendrías que modificar para el futuro y ¿por qué?

**Respuesta:** *Por un lado, algo que yo tengo muy presente en que tengo de alguna manera que mejorar y busco formas es el caos que abro cuando voy buscando y abriendo y abriendo, el poder ir cerrándolo, el poder ir concluyendo, el quedarme conforme con lo que llegué a hacer en el tiempo que tengo y cómo cerrar las propuestas, y también en mi cabeza poder cerrarlas y quedar conforme con eso. Y creo que eso es algo muy importante para mí, por lo menos el poder escribir más, es algo que también tengo siempre presente porque a veces armo cosas que después cuando termina el año digo, esto que armé estuvo bueno y no me quedó en ningún momento escrito. **(MER1)***

**Pregunta:** ¿te referís a algo que hiciste en el momento en forma espontánea y no fue planificado?

**Respuesta:** O lo iba planificando, pero en un papelito. Entonces decía, bueno, este esquema va a tener de acá hasta el final del bimestre y lo iba armando semana a semana, decidiendo entre todos, las fuentes de información y diciendo, bueno, ahora me quedo solo con esta y todas esas decisiones finales que tomaba, en ningún momento las dejé escritas, para después poder revisar.

**Pregunta:** O sea, de ese proceso no hay registro.

**Respuesta:** No.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que te pasa eso? ¿Por qué te cuesta? Eso es una cosa que me dijiste hace unos años, como que te vas por las ramas y entras como en un caos, que te cuesta como ir encauzando y se te va el tiempo, eso me lo dijiste hace unos años...

¿Y tenés alguna idea de por qué te pasa? ¿Has logrado en estos años identificar las causas de eso?

**Respuesta:** *siento que me di cuenta cuando en un momento tenía la posibilidad de repetir un tema en un mismo grado por qué me pasa. Por la novedad y por mis ganas de aprender mucho sobre eso,*

entonces ya me pongo a aprender y en ese proceso, que a las dos semanas tengo que empezar a dar la clase y todavía yo no llegué a jerarquizar que es lo más importante para ese grado, puntualmente para esa edad, digamos sobre ese tema, entonces hay algo ahí que se está dando todo al mismo tiempo y me cuesta ordenar. (MER2)

**Pregunta:** ¿Tenés alguna estrategia que hayas podido poner en práctica para disminuir esa debilidad o para aprovecharla?

**Respuesta:** Una estrategia que yo empecé a tomar que me ayudó era primero tratar de ver de qué manera en algunos documentos ya elaborados está presentado este tema, para tener un esquema y tratar de leer más o menos por dónde van en los ejes curriculares esos esos documentos, capaz alguna secuencia de Escuela de Maestros o alguna otra del Plan Plurianual, algunas cosas así, y entonces yo enfocarme en saber más sobre esos ejes que toman en esa secuencia y no sobre el tema como de forma abierta. Eso me ayudó, porque sobre cada tema hay un mundo. Y en ese mundo, mientras una está en la gestión de la clase, te empezás a abrir ¿no? pero sí me guardo cosas que me interesan, anotaditas, para después, en los momentos del verano ir abriendo yo en mi cabeza y tener más tiempo de que me decante y leer tranquila, esas cosas, hago, eso empecé a hacer. (MER1)

Creo que hay algo que me ayudó mucho, que me di cuenta que el cerebro estaba mucho más ordenado cuando pude repetir el tema, entonces hay algo ahí que tiene que ver con el ser novel me parece. Y después por otro lado, otra estrategia que tomé, porque como te decía antes, yo ahora me doy cuenta que puedo hilvanar en la gestión del grado. Y algo que tomé es medir el tiempo, o sea, hasta cuándo tengo tiempo, bueno ¿qué me va a entrar en esto? Y fin. Y también algo que está muy mental, de aprender a soltar, es decir, esto no lo van a ver, aunque esté rebuena tal parte, pero bueno, lo que veamos que lo veamos bien y fin y ya con eso me yo me quedo como contenta y tranquila. Como que lo que veamos que se vea bien y que ellos lo sepan bien, aunque no sea todo de ese tema o todo lo que se propone en ese grado de ese tema, pero bueno, lo que sea que esté bien dado, listo. Como que esa es mi compensación mental. Esas fueron las estrategias que tomé. (MER2)

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa?

**Respuesta:** Y también y también hablar con personas. De a poco me fui armando una red que a mí me resulta enriquecedora y posible. De cada tema si es ciencias naturales, o si es de matemática, de cada área tengo algunos referentes con los que dialogo. Y que me ayuda un montón a enfocar y a decir no, pará, sobre este tema es mejor sobre estas cosas que estás planteando es mejor ir por acá, que esto te va a llevar más tiempo del que pensás y esa experiencia de otros, ese dialogo a mí me enriquece un montón y yo escucho mucho. Eh, así que eso me ayudó un montón. (MER2)

Y después hay otra cosa que aprendí a hacer, es gracias a esta cualidad que mencioné antes, que en ciertas clases que son, por ejemplo, clases de diálogos entre todos en común, esas clases puntuales aprendí a registrar con la computadora, las intervenciones de los chicos y las chicas. Y me ayuda para dos cosas, una para que las intervenciones no pasen por el viento, o sea que se escuchen y que todos lo estemos escuchando porque “la seño no puede escribir tan rápido y no puede escuchar todo el tiempo”. Y otra cosa es que yo las vuelvo a leer cuando salgo de la clase, y a mí me sirve un montón para identificar, bueno, qué cosa se dijo y que yo no tomé, qué cosa podría retomar, qué cosa se dijo y que estaría interesante retomar, pero no hay tiempo para retomar esta otra cosa, entonces te abandono. Eso me ha ayudado un montón. (MER2)

**Pregunta:** Está registrando lo que dicen los chicos y chicas. ¿Hay algún registro de lo que vos pensaste o hiciste?

**Respuesta:** El registro que no hago es sobre lo que di. Por ejemplo. Si yo quisiera decir, ay a ver, yo ya di tal tema ¿no? Tengo que volver a mirar. Los materiales, los tengo todos, pero tengo que volver a

ubicarlos en mi memoria. ¡Ah! Primero di este texto, después hicimos esto otro, después hicimos tal cosa, eso no me queda.

**Pregunta:** ¿y trabajás con una planificación, o sea, armás una secuencia o no?

**Respuesta:** Trabajo, pero no la llevo a armar yo, entonces trabajo con alguna secuencia que ya esté armada. Hasta ahora tuve esas situaciones, excepto el año pasado que fue el único momento donde armé dos secuencias, pero ahí estábamos en equipo trabajando. Éramos yo, la maestra del otro grado y un asesor, entonces en ese momento de asesoría armábamos, escribíamos, que fue a la que pude volver, porque era la secuencia que más tenía registrada. Pero después, por ejemplo, este año que empecé en mayo con mi grado hasta fin de año, yo tomaba la estructura nodal de las secuencias de escuela de maestros y después les hacía cambios en algunas cosas y otras las abandonaba. Y todo eso, las decisiones que tomé, no registré esas cosas.

**Pregunta:** O sea de los cambios que hiciste en la secuencia no tenés registro. ¿Y por qué no lo hacés?

**Respuesta:** *Porque no llevo con el tiempo, porque no me llevo a organizar yo bien, digamos, para llegar con el tiempo. Esa es una de las cosas que decía que tengo que mejorar, la organización de esas cuestiones que son importantes, porque una después puede revisar, para capitalizar una buena experiencia. Bueno, cosas. (MER1)*

**Pregunta:** A ver si entiendo bien. Vos me decís que la idea de irte por las ramas tiene que ver con que no tenés identificados los núcleos conceptuales, pero al mismo tiempo me decís que no tenés registrado el recorrido que hiciste con esos núcleos conceptuales ¿es así? O sea, como que hay dos cosas: el registro de qué es lo que hay que enseñar, y el registro de cómo sería la secuencia de enseñanza.

**Respuesta:** exacto.

**Pregunta:** ¿Y cuando trabajas con una secuencia armada qué te pasa en relación con esto que mencionás de “irte por las ramas” en la gestión?

**Respuesta:** No, porque por lo menos cuando trabajé con las secuencias, puntualmente las de escuelas de maestros, lo que me parecía muy clarificador era que vos tenés propuesto el objetivo de la clase. *No quiere decir que me mantenía en esa estructura, digo, si surge en el momento, alguna situación que también tiene que ver con el tema, no quiere decir que yo no le de ningún tipo de lugar, pero siempre volvía. Y lograba cerrar y concluir y capaz que una clase pensada para una sola clase y yo terminaba dándolo en dos, y tampoco me molestaba, pero sí volvía y había un marco, una cuestión que me marcaba a mí, que me da mucha tranquilidad, así que eso no me pasó cuando trabajé con secuencias armadas. (MER1)*

Creo que también es un acierto de la secuencia, porque cuando yo escribí el año pasado, y este año lo queríamos compartir con otras colegas que también iban a estar en tercer grado, fue todo un desafío porque que una cosa es escribir para que yo lo vuelva a leer en 3 años, yo sé lo que hice, Y otra cosa es escribir para comunicar. Y ahí tuvimos que decidir, bueno, éstas pueden ser actividades opcionales, esto es así, o sea, es un desafío muy grande, escribir para otro que no está ahí al lado tuyo. No sé me parece.

**Pregunta:** Sí, claro, lleva mucho tiempo. Lo que me gustaría preguntarte ahora es: pensando en vos como la docente que sos ahora, Y pensando en la docente que querés ser ¿Qué distancia hay entre esas dos docentes? Y para contestarme eso, la idea es que me digas a dónde querés llegar como docente y por qué. ¿Hay una distancia entre la docente, que sos y la que querés ser?

**Respuesta:** Sí, sí, sí.

**Pregunta:** ¿qué docente querés ser y cuál es esa distancia? ¿a qué querrías llegar como docente?

**Respuesta:** Por un lado, la verdad también tiene que ver con las condiciones laborales, ¿no? Porque creo que algo que me gustaría es poder especializarme en cierto grado, o sea, no tener que estar “yirando” en distintos niveles, primer ciclo, segundo ciclo, todos los grados. *Y me gustaría poder especializarme, tener masticado y poder presentar con mayor organización para mí y para mis alumnos y alumnas, no sólo la propuesta de enseñanza, sino también la evaluación, el seguimiento, el seguimiento de las actividades. Esa es mi distancia y creo que son distintos focos, uno que yo me estoy tratando de bajar mi ansiedad que veo es algo madurativo de la edad, de los años y de que yo me doy cuenta que yo estoy pudiendo recibir de forma más tranquila cosas que hace dos o tres años no, era más efervescente y colapsaba más rápidamente. Entonces, yo bueno, capaz que en 2 o 3 años para adelante también sea mejor en ese sentido. (MER2)*

*Y también conocer el sistema, conocer las instituciones, todo eso ayuda, abona. Yo creo que la mayor distancia que veo es en el tema de la organización, poder ser más ordenada, eso a mí me da calma y veo que a los chicos también, cuando y estoy con esa organización en la cabeza, también pensamos con más tranquilidad, seguridad y yo también la siento, entonces, todo junto. (MER2) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Hablabas de no tener que “yirar”, ¿no? ¿y eso depende de vos? ¿a dónde te gustaría estar? ¿en qué grado?

**Respuesta:** Me gustaría quedarme en un grado o en un ciclo, en un conjunto de 2 grados, como sexto y séptimo, cuarto y quinto, pero también hay colegas míos noveles que su decisión es me quedo en gestión privada porque ahí tengo una estabilidad laboral que es distinta a la de la pública. Bueno, también, esa fue mi decisión, empezar en este caos de lo público hasta que pueda titularizar o entrar a una suplencia larga y el puntaje me dé para tomar esos cargos. Bueno, mientras tanto, ir conociendo y estando en otros grados.

**Pregunta:** dijiste que tus compañeras se quedan en la gestión privada y vos decidiste quedarte en la escuela pública y esa fue una decisión. ¿Por qué decidiste eso?

**Respuesta:** *Porque yo desde que empecé a estudiar en el profesorado, al año y medio que empecé a estudiar, empecé en gestión privada a trabajar como auxiliar pedagógico. Cuando me recibí, cuando empecé a hacer las prácticas, volví a la escuela pública porque yo toda mi formación la hice en escuelas públicas. Hay algo de devolver y de dar a la gestión pública, que me parece una mirada política mía, de entregar mi capacidad y fortalezas y debilidades más que a la gestión privada, a la gestión pública. Por una decisión personal de que los chicos y las chicas de la escuela pública merecen tener educación de calidad. Que me he dado cuenta de que estaba cobrando el mismo salario en la escuela privada, trabajando la misma cantidad de horas, entonces digo. ¿Qué diferencias hay? (MER2) (LRC)*

*Además, tener una patronal que en todas las escuelas que trabajé siempre hay una presión patronal, una presión de mirada internacional que quiere mantener una política pedagógica. Y la verdad es que para cobrar el mismo salario miserable, prefiero cobrarlo en el Estado, para quejarme de las condiciones laborales. prefiero que sean quejas hacia el estado y también hacia mejorar las condiciones estatales. Y porque creo que es mucho más del imaginario colectivo que son mejores las condiciones laborales en la privada que en la realidad. (MER2) (LRC)*

Yo en las escuelas privadas tenía que estar haciendo consenso sobre propuestas de enseñanza, cuando estaban abocadas a enseñar, no eran propuestas sacadas del aire. Y en el estado eso no pasa, es una realidad. ¿Qué pasa en el estado? Bueno, tenés que estar haciendo 3 semanas en un lado o cuatro semanas en la otra hasta que tenés el puntaje necesario y te quedás en una misma institución. Y bueno, en algún momento ese camino hay que recorrerlo.

**Pregunta:** Estás hablando de las condiciones laborales como empleada. ¿alguna otra razón por la cual no trabajar en la gestión privada y sí en la pública. ¿Si te pagaron el triple te quedarías en la privada?

**Respuesta:** Yo rechacé, escuelas privadas en las que me pagaban más, porque hay algo que pasa en lo público, que espero que siga pasando y que con este gobierno no lo sé, que es la libertad que una tiene: una libertad de gestión, una libertad ética. Y también, porque para mí realmente es una decisión política. Para mí es muy importante que la escuela pública donde yo me eduqué, que no porque mi familia sea pobre, yo iba a la escuela pública, sino también por una decisión política de mi mamá y mi papá, que la gente pueda tener educación de calidad. Y que eso sea gratuito, y yo quiero dar calidad, y por eso me sigo formando, pero es eso, es una mirada política. He rechazado escuelas que me pagaban más pero que ese pagarte más siempre va a costa de entregar tu firma en un registro que firman. Por amedrentamiento de derechos, hacia los mismos chicos. Entonces no. **(MER2) (LRC)**

**Pregunta:** ¿en qué sentido amedrentar los derechos de los chicos?

**Respuesta:** Porque me pasó de, por un lado, que las escuelas privadas caras, suelen negar la vulneración de derechos de los chicos y chicas. Cuando a los chicos y chicas, las familias vulneran sus derechos, las escuelas todas, si eso es sabido por la institución, la escuela tiene que realizar el seguimiento, acompañar para que eso no suceda.

**Pregunta:** Pero no entiendo bien ¿quiénes vulneran los derechos de los chicos en la escuela privada?

**Respuesta:** Hay dos vulneraciones que suceden, por un lado, cuando las familias vulneran los derechos, porque me ha pasado de abandono de persona, o de golpes, de violencia física o violencia psicológica. Por un lado eso, y por otro lado, la vulneración también a la educación, según lo que dice el Diseño Curricular, hay una vulneración de derechos de la ley si dice que vos recibir Educación Sexual Integral y no la vas a recibir. La ley, dice que tenés que recibir, no sé... me ha pasado en una escuela donde teníamos que negar que existan los dinosaurios. **(MER2) (LRC)**

**Pregunta:** ¿Okey y vos te parece que eso tiene que ver con que la escuela es privada o pública?

**Respuesta:** Sí, porque en una escuela pública, vos podés decir, porque yo lo he dicho, yo estoy con el Diseño Curricular, cualquier cosa hablamos con el sindicato, y rápidamente esa discusión se diluye. En la escuela privada, como todo el tiempo estás en la tensión patronal, te dicen, este es el perfil de docentes que nosotros buscamos, si no te gusta, te echamos rápidamente.

**Pregunta:** Me estuviste hablando de cuestiones que como docente querés alcanzar que tienen que ver con lo que ocurre puertas adentro de una clase, digamos. **¿Hay alguna otra cuestión, algún otro aspecto de la vida docente, de tu rol docente que quisiera alcanzar que ahora no está o que puede no estar ahora en tu futuro inmediato?**

**Respuesta:** Sí, yo mencionaba por un lado con respecto a puertas adentro lo que tiene que ver con la organización, pero también con puertas afuera, o sea con lo que tiene que ver con la especialización, como decía antes de lograr especializarme en ciertas áreas y poder capacitarme y seguir en esa capacitación para poder armar las propuestas de enseñanza.

Y también tener esa organización creo que va de la mano, por un lado, de lo que tiene que ver con lo administrativo, si queremos decir con papeles, con la forma de escribir y ese tipo de cosas, pero también con lo que tiene que ver con los contenidos, por lo menos así lo veo yo. A mí eso me organiza desde los dos lados, digamos o me desorganiza desde los dos lados y el poder, como decía antes, escribir más al respecto de mi vida cotidiana docente también y eso es algo que sucede afuera en la escuela normalmente, porque además no suele haber tiempo adentro.

**Pregunta:** ok. Y además de pensarte como docente en términos concretos, en el desarrollo de tus clases, ¿hay alguna otra cosa que quieras alcanzar como docente?

**Respuesta:** ¡Ah! ¿Que yo quiera alcanzar como docente? *Sí me encantaría, o sea a mí me gustaría poder trabajar, aparte de trabajar en el aula como maestra poder trabajar en formación superior. A mí*

*me gustaría mucho poder acompañar los procesos de aprendizaje de las docentes en formación, tal vez estar en la coordinación de algún área en particular con equipos de trabajo, eso me gustaría mucho. Porque, por un lado, los espacios de pensamiento colectivo me resultan super enriquecedores. Y creo que potencian mucho las distintas trayectorias de las personas que están ahí en ese momento, y pensamientos y experiencias y que forman algo que es superador, a lo que uno puede pensar solo, eso a mí me interesa un montón y también pensando que las docentes en su formación inicial son generalistas, el poder especializarme brindar una mirada como las miradas que yo busco hoy que me ayudan mucho, que son miradas especializadas y creo que favorecen un montón porque hay pocos tiempos dentro de la escuela para pensar en todo lo que hay que pensar más allá de las propuestas de enseñanza. Entonces muchas veces los problemas que hay en la enseñanza o en el aprendizaje con respecto a las trayectorias escolares, no tienen que ver necesariamente con que el docente no esté formado o que no tenga ganas, sino con que no hay tiempo para resolver de una mejor manera. O sea, poder armar equipos de coordinación o de formación que ayuden a pensar eso y ser una herramienta para que eso se favorezca. Para mí eso sería fantástico. (MER1) (LRP) (LRC)*

**Pregunta:** Ok. Bueno, la última pregunta. **¿Qué aprendiste de vos misma con estos años de experiencia docente?**

**Respuesta:** *Fue muchas sesiones de terapia se fueron, de lo que yo me encontraba conmigo adentro del aula fue mucho hablarlo en terapia, en darme cuenta de mi autoexigencia, sobre como yo me siento de una manera, cuando yo no me siento organizada o no siento organizado lo que va a suceder, me conocí en cómo soy, cuando eso sucede, cuando sí me siento organizada, cuando sí sé lo que va a suceder. No, me conocía así o no me percibía así. Y me di cuenta de eso, las cosas que necesito para estar bien. Cómo me influye también, porque cuando de repente me encuentro conmigo misma, la autoexigencia también con el tiempo te das cuenta que se lo vas pasando a los chicos y a las chicas y recalculás en ese momento, y decís no, pará, o sea no está bueno y tampoco está bueno para mí. (MER2)*

**Pregunta:** ¿Qué significa que no te no te conocías? No entendí esta cuestión, “No me reconocía” dijiste, no, no entiendo a qué te referís... ¿en terapia vos hablabas de algunas cosas que te pasan en el aula? ¿Y en qué? ¿Qué es lo que conocías de vos? ¿Qué aprendiste en estos años?

**Respuesta:** *Que yo, tal vez en otro momento, si me preguntaba a mí misma o alguien me preguntaba cómo era yo, podía decir que tenía mucha flexibilidad ante los emergentes, ¿no? Y que ante el caos yo me podía mover de una forma cómoda, que esas son características personales. Bueno, yo me di cuenta que ante los emergentes, tengo flexibilidad siempre que tenga una estructura original organizada, a eso me refiero, lo que hablamos antes, que es distinto porque yo al ir trabajando ahora en estas suplencias cortas, me he dado cuenta que tuve que aprender un montón, a llegar a la escuela, y que tal vez no haya nada planificado para esa clase de secuencia. Tal vez sí, tal vez está planificado, pero no es el enfoque que yo veo y lo tengo que seguir porque yo soy la suplente por un par de días, las instituciones que son distintas. Todo eso, hay gente que yo me daba cuenta que lo asumía de una manera natural, pero a mí me generaba mucho gasto mental y emocional. Eso antes no, no me sabía de esa manera y de repente me doy cuenta de eso y que yo necesito un orden, aunque tal vez se vea caótico es un orden que yo tengo y sobre ese orden, operar. De eso me di cuenta. (MER2)*

**Pregunta:** En el cuestionario que contestaste hace años atrás, vos hablabas de esa cuestión, más concretamente en el aula que “te ibas por las ramas” o que te ibas para diferentes lugares y te costaba

retomar y los chicos no te podían seguir. Esto que me estás contando ahora, ¿tiene que ver con lo mismo o es otra cosa?

**Respuesta:** es otra cosa porque yo lo que veo es que ellos me pueden seguir y que yo logro hilvanar esas conversaciones y digamos, ahí siento que hubo un cambio, pero en *lo que yo me doy cuenta y que tuvo que ver con haber atravesado distintas experiencias donde de repente estuve en instituciones caóticas, y después estuve en instituciones muy organizadas, es que ante ese orden, yo me siento más segura, y donde puedo potenciar más mis conocimientos porque me puedo encargar de la creatividad, de las cosas. Porque hay algo que ya está generado. En cambio ante el caos, yo tengo que andar resolviendo todo, todo el tiempo y hay mucho en la gestión docente, más allá del momento creativo o de pensar en propuestas diferenciadas para aulas heterogéneas, por ejemplo, o para situaciones heterogéneas de aprendizaje, que tal vez eso es lo que más me gusta dedicarme, a darle una vuelta a las secuencias que son muy sobre el mismo tipo de tarea, como pensar distintos tipos de tareas para los chicos, pensar en actividades que estén diferenciadas según los niveles de aprendizaje. (MER2) (LRC)*

*A esas cosas, me gusta mucho dedicarle el tiempo. Y me pasa que cuando todo es un caos o está todo en cero lo que hay que hacer, a eso no te podés dedicar en ese momento, entonces yo lo veo y digo, uy, acá tendría que poner el texto en mayúsculas y menos cantidad, acá que tendría que tal cosa y no llego, o sea, me pasa por arriba como una bola de nieve, y trato en eso, de que me quede la huella de menor angustia posible. (MER2)*

**Pregunta:** Entonces lo que aprendiste de vos, es que en el caos no funcionás bien, que necesitás organizarte. ¿y eso no lo sabías antes?

**Respuesta:** No, creo que antes me veía como más, “yo con el caos me sé manejar” como que hay algo ahí que hasta me parecía divertido de eso. Y no la estaba pasando bien con eso.

**Pregunta:** Ok **¿alguna otra cosa aprendiste de vos, no solo como docente, en general como persona también? ¿Alguna otra cosa aprendiste?**

**Respuesta:** Por un lado, creo que lo charlamos, *que me gusta mucho trabajar con otras personas, o sea, no soy una persona solitaria. Y me gusta mucho poner en diálogo y también escuchar qué es lo que los demás están pensando de la misma forma que con los chicos y las chicas, también con las familias. En las reuniones familiares para mí es un momento de diálogo y también de sentir el termómetro de cómo están, qué angustia están teniendo, que están necesitando que a veces no tiene que ver con que ellos digiten la propuesta de enseñanza, sino que tal vez están necesitando que se comuniquen más cierta cosa, o hay angustia por tal cosa... Bueno, bien y ahí poder acompañarlos también. (MER2)*

**Pregunta:** ¿Acompañar a las familias o a los chicos? no entendí bien.

**Respuesta:** Acompañar es como un juego para las dos partes,

**Pregunta:** Me parece interesantísimo lo que comentas de las infancias, y decís que no tenías acercamiento a las infancias, ¿por qué elegiste un profesorado de primaria?

**Respuesta:** en realidad, la forma en la que elegí el profesorado de primaria fue muy loco, porque desde que egresé de la secundaria yo decía que iba a hacer diseño gráfico (uno de mis hermanos es diseñador gráfico y el otro arquitecto). Salí de la secundaria, hasta me mudé de ciudad para ir a estudiar diseño gráfico en la UBA. Hice el CBC no me gustó, no me sentí cómoda con cómo yo me sentía y



empecé a explorar una carrera, la otra y en un momento dije bueno, tal vez estudiar no es para mí. A esa conclusión había llegado en mi vida. Y me dediqué mucho a trabajar, trabajar, trabajar y dejé de estudiar y me dediqué a trabajar diciendo por un momento algo va a llegar, capaz que no, y también hay gente que no estudia nada y es recontra feliz. Empecé a trabajar, y un superior por algún motivo vio en mí la posibilidad de poder enseñarle a otras personas, y me puso en capacitación dentro del trabajo de la empresa. Y empecé a capacitar empleados nuevos.

**Pregunta:** ¿Sobre qué cosas, qué temas? ¿De qué cosa?

**Respuesta:** En ventas, en “Llame ya”. Yo ahí vendía un montón, y ganaba lo suficiente como para vivir sola en Capital Federal y estudiar, y en ese momento pude vivir con ese salario. *Cuando empecé a capacitar, sentí re contra satisfactorio, o sea, era algo muy satisfactorio para mí. Y no me olvido más, que caminando en la calle pensé, bueno, lo que tengo que hacer es coaching, y capacitar gente para empresas y estudiar eso porque de alguna manera, tengo que ir pensando en mis 30, yo estaba en mis 20. Caminé, caminé, caminé y pensaba eso bueno, ¿a dónde me anoto? Y en un momento a media cuadra de llegar a mi casa dije no, pero. ¿cómo le voy a dar mi tiempo (porque esas cosas se pagan, son siempre privadas) mi tiempo, mi plata y mi cerebro a que empresas se puedan enriquecer más? No, yo tengo que ir por la educación, por la educación de niños. (MER1)*

Así fue, yo ni sabía cómo era la carrera, cuántos años duraba, nada. Llegué a mi casa, me metí en internet para ver qué es lo que se estudiaba para ser maestra, no tenía idea. Y faltaban 3 días para que terminase la inscripción. Yo tenía que volver a Banfield, buscar mi título, legalizarlo, todo eso. Todo lo hice corriendo y llegué el último día al Normal 1 caminando con el papelito con la dirección, llego y miro y era ese hermoso edificio. Para mí fue mágico.

**Pregunta:** ¿O sea, no tenías ninguna referencia del Normal 1?

**Respuesta:** No, nada. Incluso me preguntan abajo cuando yo entré al edificio si era para inscribirme en Inicial o Primaria. Yo pensaba que inicial era primero y segundo grado y Primaria eran todos. Entonces ahí me enteré que primaria era de primero a séptimo. Bueno, llegué y estaban cerrando con llave la Bedelía, era el último día de inscripción. Y la bedel me abrió, prendió la luz y me anotó.

*Y para mí fue una salvación en mi vida porque fui feliz, fui feliz. Es algo que va más allá si yo en 10 años sigo siendo maestro o no. A mí me salvó. Aparte ese primer año a mí me costaba mucho estudiar. Y yo tenía en la cabeza esto, que en un punto sin darme cuenta, me lo había metido de que tal vez estudiar no era para mí. Y yo iba a todas las mesas cuando llegaban los exámenes, llegaba a cursar con un montón de talismanes que me los ponía como cábalas en la mesa del profesorado para el día del examen. Me ponía en blanco totalmente y me costaba un montón hilvanar ideas por escrito en los parciales.*

Me pasó una vez que un parcial lo había entregado totalmente desordenada en mis pensamientos y unas compañeras mías le decían a la profesora, nosotros estudiamos con ella, ella sabe, por favor dele un recuperatorio. Y, la profesora decidió darme un recuperatorio y yo dije, no, yo no puedo hacerles esta tensión a las docentes, entonces había estado en las tutorías y una profesora que fue mi tutora a todo mi primer año de la carrera, me enseñaba a estudiar con los textos, a ver las ideas principales, enseñándome a armar un resumen. Y, bueno, para mí ella fue mi guía porque ella me ayudaba a estar tranquila. Y mi camada de compañeras, éramos muchas personas que no habíamos salido de la secundaria y entrábamos recién ahí. Ya habíamos tenido nuestros fracasos antes. Entonces hubo ahí

una hermandad de decir, nosotros nos tenemos que apoyar y nos mandábamos todos los días mensajes de a dónde teníamos que ir o decirnos chicas acuérdense que tenemos que leer tal texto para mañana, y para la semana que viene tenemos que hacer tal cosa y todo eso fue todo el primer año. Todo el primer año estuvimos juntos en todas las materias, todos los días, entonces fue algo fabuloso que a mí me dio mucho más que una formación inicial.

**Pregunta:** ok, ya terminamos. ¿Alguna otra cosa que quieras decir en esta entrevista?

**Respuesta:** *Me propuso reflexionar. Me daba cuenta mientras estábamos hablando de cosas que no tendría que haber hecho, o que debería haber abandonado. A mí me sirvió mucho, me hizo revisar, elegir, buscar argumentos.... (MER1)*

**Pregunta:** ¡Muchísimas gracias!!

## LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Análisis con las escalas de Moon (2007) y Larrivee (2008)

### ENTREVISTA 3: CATERINA

**Pregunta:** Hola ¿Cómo estás? **Te pido que pienses en una clase que para vos sea exitosa, con lo que para vos signifique ser exitosa.** Una clase que vos consideres que salió bien, que lo que tenías planificado ocurrió, se cumplió, una clase que para vos estuvo bien. **Decime cuál era el tema o el grado para ubicarnos un poco.**

**Respuesta:** *Este año en quinto grado hice un proyecto sobre alimentación y nutrientes, o alimentación y biomateriales le decíamos a veces. En una de las primeras clases de esa secuencia, yo les había pedido a los chicos y a las chicas que trajeran de su casa etiquetas con la información nutricional de cualquier producto que consumieran. Es un grupo que se entusiasma bastante con cualquier cosa que uno pide que hagan extra. Entonces trajeron un montón. Para la clase que tenía preparada esa actividad había muchísimos paquetes de cosas. Yo les daba por grupos o por parejas un cuadrado en el que tenían que completar qué cantidad de nutrientes tenía cada alimento. O sea, completaban qué alimento era y después iban separando si tenía... ya no me acuerdo, pero proteínas, en qué cantidad. Iban relevando primero así en parejas. Yo les fui repartiendo algunas etiquetas que a mí me interesaban más, distintas marcas de leche para después poder comparar. Esto fue más o menos en dos clases porque una misma actividad lleva un poco más de tiempo. Íbamos volcando todo en un mega cuadro para comparar, porque cada grupo tenía 4 ó 5 etiquetas de información nutricional.*

*Después de eso lo poníamos en común para comparar qué alimentos tenían tales nutrientes o cuáles. Y había mucha sorpresa porque ya habíamos comenzado a estudiar un poquito qué era cada uno de los nutrientes y de pronto encontrar que un polvito de jugo Tang tenía no sé cuánto de sodio, era muy sorprendente de parte de ellos. (MED)*

*Para mí lo más rico de eso no fue solamente el momento de clase en que se pusieron y lo hicieron y se entusiasmaron, sino que les quedó después, por ejemplo, en el almuerzo de la escuela venían y me mostraban “Mirá, me voy a comer una Tita y esto tiene tanto de no sé qué y grasas totales” e iban sacando valores y comparando “y yo lo que comí hoy tiene más de vitaminas que no sé cuánto”. Después todo el proyecto involucró tomar conciencia de cómo uno se alimenta, más allá que después uno en la vida, los pibes sobre todo con lo que les mandan de la casa, qué se yo. (MEDR) (LRS)*

*Yo considero exitoso cuando los pibes y las pibas toman una herramienta y pueden más allá de la clase en sí, entusiasmarse y seguir investigando más allá de la actividad propiamente que tienen que hacer o de la consigna. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Entonces la consideraste exitosa, por eso que decís, porque siguieron pensando y también lo aplicaron fuera de la clase, en otra situación.

**Respuesta:** Claro, sí.

**Pregunta:** En tu secuencia didáctica, ¿qué objetivos tenías con esa clase? ¿qué esperabas de esa clase?

**Respuesta:** Sobre todo de esa actividad la idea era identificar que la mayoría de los alimentos están compuestos por los mismos nutrientes o que hay un grupo de nutrientes que están presentes en todos los alimentos en mayor o menor cantidad. Y después a partir de eso, poder diferenciar cuáles más, cuáles menos, avanzando en la secuencia cuáles son más beneficiosos para lo que se considera una alimentación saludable y cuáles menos.

**Pregunta:** y respecto de las cantidades, y las unidades que a veces son bastante diferentes, ¿trabajaron algo con eso?

**Respuesta:** Ahí hubo que hacer un trabajo con las porciones, porque algunos en el cuadrado te mostraban por 100 g y en otros por la cantidad que te viene. Entonces también tuvimos que pasar todo, así que ahí también fue una mezcla de una regla de 3 simple matemática que un poco fue gracioso, porque hubo otra maestra que me ayudó. Decíamos, bueno, por ahí estas son herramientas que no conocen o que todavía no hacen en matemáticas, pero confíen en nosotras que vamos a pasarlo al valor para poder comparar todo con una misma base.

**Pregunta:** ¿Qué contenidos de todo tipo se pusieron en juego en esta clase? No solamente los que vos esperabas, lo que había que trabajar, si no, pensando en todo tipo de contenidos. Cuando yo digo contenidos ¿en qué estás pensando vos?

**Respuesta:** Me imagino también los modos de conocer o de poner en práctica, por ejemplo, llenar un cuadro, hacer una lectura de información y completar un cuadro comparativo.

Y esto que te decía que surgió usarlo con matemática, porque teníamos que hacer una transformación de valores y entonces indirectamente tuvimos que cruzarlo con otra área también.

**Pregunta:** ¿Y para los chicos y chicas, qué contenidos se pusieron en juego? ¿Qué otros contenidos circularon en la clase?

**Respuesta:** *Aparecían también palabras o diferencias, alguno decía, grasas trans, grasas totales, o sea, empezaron a aparecer términos que no estábamos acostumbrados a observar o a tomar en cuenta. Y eso también, saber que existen, por más que ahora no vamos a ponernos a diferenciar cada una de las cosas, pero saber que todo esto compone lo que estamos comiendo. (MED) (LRS)*

**Pregunta:** Entonces me decías que aparecieron también como modos de conocer, armar un cuadro comparativo y ¿algún otro modo de conocer que atravesó la las clases?

**Respuesta:** *Después hicimos una conclusión general en todo el grupo. Ahora, observando el cuadro, podemos decir entonces que todos los alimentos están compuestos por este grupo de nutrientes en mayor o menor medida. Ahí hubo una puesta en común, una comparación, había algunas preguntas para decir, de todos los alimentos que relevamos, ¿cuáles tienen mayor cantidad de proteínas? ¿Cuáles tienen mayor cantidad de lípidos? Observar después la información relevada y responder preguntas a partir de eso. (MED) (LRS)*

**Pregunta:** ¿por qué era importante enseñar ese tema?

**Respuesta:** *Pienso que como contenido en sí estudiar cómo se componen los alimentos, porque es algo que después en un marco más general estudiamos que los alimentos que consumimos están compuestos por estos nutrientes que componen nuestro propio cuerpo, entonces que nos alimentamos de lo mismo de lo que estamos hechos. Y que entonces para entender esa relación entre lo que uno come y lo que uno es, o de lo que uno está compuesto es necesario hacer un estudio, primero conocer qué es lo que comemos, cómo está compuesto y poder relacionarlos. (MED) (LRS)*

**Pregunta:** Si vos tuvieras que explicarle a un didacta desde los marcos teóricos que conocés ¿qué le dirías en relación con lo que ocurrió en esa clase? ¿Cómo lo explicarías desde un marco teórico? Vos me estas contando una experiencia, una vivencia, como un relato. Si tuvieras que darle un sustento teórico a lo que pasó, sobre lo que circuló en esa clase, sobre tus decisiones cuando lo pensaste. El tipo de actividad que propusiste ¿desde qué marco teórico la podrías categorizar?

**Respuesta:** *Era un proyecto que ya venía armado, que se hace siempre en quinto grado y que por ahí una no se no se hace ese tipo de preguntas y decís, bueno, agarro lo que está hecho y sé que funciona. Confío en que otra compañera lo hizo y la verdad es que no, no me puse a pensar. (MED) (LRS)*

**Pregunta:** Ok, por ahí, hay muchas cosas hechas por otra gente y vos de alguna manera elegís una y no elegís otra. ¿Por qué elegiste esa actividad? ¿Qué le viste de potente para haberla elegido?

**Respuesta:** *Un poco de la toma de conciencia, de traer algo que los pibes habían comido, algo cercano a ellos. No es que los mandé a investigar en una página de no sé qué, fue algo bien práctico de decir traé lo que comiste en tu casa, agarramos el paquete y vamos a leer a ver de qué está compuesto lo que comiste. Me parece que en ese sentido involucra mucho más. Pasan esas cosas en la clase de “ay, esta etiqueta yo la traje porque me acuerdo que la comí en lo de mi abuela y le pregunté”. Una cosa de estar involucrados y de ponerse a analizar algo muy cotidiano. Uno come y no se anda fijando por ahí.* (MEDR, LRS)

**Pregunta:** Ok. Ahora te consulto algo: vos podrías haberles pedido las etiquetas, hacer vos un cuadro en el pizarrón y poner lo que tiene cada uno y decirles, “fíjense que acá lo que aparece que se repite es esto, esto y esto”, que es bastante común, y vos no hiciste eso. ¿cómo lo explicarías?

**Respuesta:** *No, porque intento siempre que puedo que no sea algo expositivo porque me parece que hay que involucrar a los pibes en lo que están aprendiendo. Primero, una parte individual o en parejas de ponerse de acuerdo, de decir, anotemos esto y después poner en común con toda la clase, es mucho más enriquecedor.* (MEDR, LRP)

**Pregunta:** Si pensamos en el rol docente, en lo que vos hiciste durante esa clase, ¿qué acciones valorás que sientas o que pienses que tienen que ver con que la clase fuera exitosa? ¿Hay algo de tu accionar, hay algo de tu manera de gestionar la clase o de pensar la clase que te parece que tuvo que ver con que la clase haya salido bien?

**Respuesta:** *Yo creo que siempre hay que buscar una justa medida entre la autonomía que se les da al darles una consigna y que la resuelvan, y cuánto uno interviene o cuando vienen a preguntar, o pasar por los grupos y controlar que se haya entendido o estar atenta a quiénes por ahí necesitan un apoyo más cerca y después de ir desde lo más particular o de lo que hicieron en grupos a lo más general, ahí también hay que hacer un ida y vuelta, lograr que todos participen, llevar el hilo hacia donde una quiere llegar.* (MEDR) (LRS)

**Pregunta:** Entiendo que estás hablando de tus intervenciones. ¿Tenés en claro algún ejemplo de alguna intervención tuya que consideres tuvo que ver con el éxito de la clase? ¿Tenés identificado qué cuestiones de tu accionar favorecieron esos aprendizajes? ¿Tenés algún registro de eso?

**Respuesta:** *Por ahí al darme cuenta que empezaban a surgir más individualmente o de todos los chicos hacia mí una duda del tipo: si aparece dividido en la información esto y esto ¿cómo lo ponemos?, ¿cómo los escribimos? y por ahí retomar y hacer una pausa y decir “esperen, cuando aparezca la información de esta manera vamos a hacerlo todos de esta manera para establecer un criterio común”. Se me ocurre ese ejemplo.* (MEDR) (LRS)

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa que recuerdes?

**Respuesta:** *Pienso también el devolver el entusiasmo. O sea, cuando por ahí alguien viene a mostrarte “mirá, mirá lo que encontré acá” y uno tomar eso y darle bola y retomar con todos y decir “miren lo que apareció acá en este grupo”. Darle relevancia a eso, cuando los pibes realmente están con ganas y se sorprenden y te quieren mostrar algo, tomarlo y no decir bueno, sí, sí, sí. Me parece que todo siempre forma parte de hacer que funcione.* (MER1) (LRP)

**Pregunta:** Si pensamos entonces en los alumnos y en las alumnas ¿cuáles fueron sus aprendizajes en esa clase? ¿Qué es lo que aprendieron? De todo lo que ocurrió, algo que hayan aprendido.

**Respuesta:** Yo creo que aprendieron un poco a mirar y a leer qué era lo que se estaba pidiendo, a identificar. Y también un poco el objetivo de entender que los alimentos están compuestos por una

serie de nutrientes y que esos aparecen detallados en un cuadro de tal manera, se hizo visible en esa clase.

**Pregunta:** Y ¿cómo te diste cuenta de que aprendieron eso? ¿y cuándo te diste cuenta? ¿en el momento, lo pensaste después?

**Respuesta:** *Sí, creo que un poco en el momento al ver que lograban resolver la consigna o cumplir con esto de “tengo que sacar la información de acá, llenarla acá, compararla con esto, responder las preguntas de comparación”, pienso que eso fue mucho trabajo en grupo y que en general lo pudieron hacer bien. Y también en los días siguientes, en esto que te contaba que venían a mostrarme cuando comían un postre o no sé qué en el recreo, o me decían “mirá, me estoy comiendo un pedazo de pan. Esto tiene mucho carbohidrato, entonces ahora voy a tener energía”. Empiezan a adoptar así en cualquier momento algo que por ahí se dijo en clase y lo sacan de la pregunta que yo hago en la clase y tienen que contestar porque están en clase y lo llevan a su vida. Me parece que ahí uno identifica que se aprendió. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y qué crees que aprendiste vos?

**Respuesta:** Para empezar, aprendí muchísimo sobre alimentos. O sea, sobre el tema que conocía poco y algo por ahí más personal, porque yo ya sabía que mi alimentación no era la más saludable, y empezar a identificar yo también ciertas cosas y me acuerdo que después de eso saqué un turno con una nutricionista y empecé yo también como a decir bueno, a ver cómo puedo estar más saludable o como esto si rinde realmente la energía para tal alimento, para después hacer tal cosa... O sea, más allá de la clase en sí. Aprendí sobre el contenido un montón estudiándolo.

**Pregunta:** Y, ¿qué crees que aprendiste de vos?

**Respuesta:** ¿Como docente?

**Pregunta:** Sí, o lo que vos quieras decir.

**Respuesta:** No sé, me resulta difícil pensarlo como tan separado, como si una sola clase pudiera....

**Pregunta:** ok ¿y si pensamos en la secuencia completa?

**Respuesta:** *Y no sé, por ahí antes de empezar a dar ese proyecto, pensaba que no me interesaba y que por ahí iba a ser medio un embole y que, si a mí no me interesaba, no iba a lograr transmitirlo bien. La maestra que me ayudó que era la del año pasado, a ella le encantaba ese proyecto y yo un poco decía el tema no me interesa y al final viendo cómo los pibes se copaban y yo también, a medida que fui estudiando un poco más y preparando las clases y basándome en lo que hacía en la otra maestra, pero también dándole por ahí un condimento propio mío, se me ocurrieron algunas cosas para agregar después en la secuencia y como que terminé enganchándome yo también. (MER1, LRS)*

**Pregunta:** ¿Y aprendiste algo de vos a partir de esta experiencia de haberte enganchado de esa manera? ¿alguna cosa que te hayas replanteado en ese momento, o que la pienses ahora? ¿eras consciente de lo que estaba pasando con este tema? ¿Te diste cuenta en el momento, lo pensaste después?

**Respuesta:** *Mientras duró el proyecto sí me daba ánimos ver que los pibes estaban involucrados e interesados e inclusive algo que hice después que para mí estuvo también interesante, es que habíamos terminado de estudiar la parte formal de para qué sirve cada alimento y en qué medida conviene según el cuadro nutricional, y una serie de cosas como más científicas, y me recomendó un profesor de educación física un documental que hablaba sobre deportistas que se habían cambiado a una dieta vegetariana y que rendían mucho mejor. Entonces ahí como que me gustó darle la vuelta y romper un poco con el paradigma por ahí científico de que las proteínas son la mejor fuente de energía y después ver un documental que yo siempre les aclaré, que no está aprobado científicamente ni está avalado por un montón de cosas, pero bueno, es otra forma de pensarlo y cómo romper un poco la estructura, o*

*mostrarles otra opinión, otra mirada sobre el mismo tema que ya habíamos estudiado, que los mismos pibes me decían, “nos engañaste” como que todo los que estudiamos ahora se está contradiciendo con esto que nos mostrás. Para mí, eso también fue súper valioso. No sé, cómo darle la vuelta a algo que por ahí estaba muy establecido, estudiamos que esto es de esta manera y después puede venir otra cosa. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** Te había preguntado si vos tomabas algún tipo de registro de lo que pasa en las clases, del tipo de registro que les pedían en el profesorado. ¿Tenés costumbre de registrar algo de lo que ocurre en clase?

**Respuesta:** No, generalmente lo que hago es sobre una base de una planificación, a veces voy agregando allí comentarios o cosas que modifico, pero en una forma bastante informal. En la escuela hay un asesor y yo voy siguiendo con él las secuencias y las clases, y él también va tomando cosas que yo le digo que me funcionaron o que no me funcionaron, y vamos repensando por ahí para hacer el mismo proyecto otro año, que sí y que no.

**Pregunta:** Ok, o sea que lo vas viendo con asesor. ¿Y esas cosas que quedan registradas tiene más que ver con los cambios de la secuencia o hay algún registro de lo que ocurrió en una determinada clase?

**Respuesta:** eso lo registra más él cuando nos reunimos y le cuento tal cosa funcionó bárbaro o tal cosa no me resultó tanto. Yo más que nada tomo nota de las actividades que agrego o quito. O de preguntas que me hago.

**Pregunta:** Bueno, **ahora vamos a pensar en una clase que para vos no haya sido exitosa.** Una clase que vos saliste diciendo esto estuvo horrible, no funcionó, no me gustó cómo salió, algo con lo que no te hayas sentido conforme, por las razones que sea. ¿Tenés identificada una clase que no haya sido exitosa según tus propios parámetros?

**Respuesta:** Sí, seguramente hubo un montón, pero ahora recientemente, la semana pasada, ahora estoy con un proyecto de sistema solar.

Y, para empezar, hay una pregunta como guía del proyecto que es por qué hay vida en la Tierra y no en otros planetas del sistema solar y entonces un poco para para empezar a estudiar sobre esa pregunta les asigné a cada alumno y alumna un planeta. Y los mandé a investigar con una serie de preguntas sobre a qué distancia del Sol estaba, qué temperatura, con la velocidad de rotación, como una serie de datos. Les pedí que investigaran en la casa de tarea y que lo trajeran a la escuela. Después se juntaban en grupos con quienes tenían el mismo planeta y tenían que hacer una presentación de lo que habían investigado.

*Y me pasó que en esa clase de presentación la verdad que fue un embole o, sea, hicieron una cartulina con los datos, habían bajado de internet la información, (yo les di una fuente y una página confiable), pero copiaron y pegaron la información y fue poco interesante porque esta clase se hizo muy larga, había muchos datos... Por ejemplo, si la velocidad de rotación del planeta es de 10 horas, esos datos en el aire, me di cuenta de que no iban a ningún lado y yo sentía que los pibes no estaban realmente aprendiendo nada, que habían traído información y la estaban repitiendo. Nada más. (MER1, LRP)*

**Pregunta:** Ok. **¿Y, por qué te parece que pasó eso, que no funcionó?** ¿O sea, si tuvieras que explicar ahora, por qué todo eso que habías pensado salió mal, digamos, cómo lo explicarías?

**Respuesta:** *Pienso que estaba por ahí mal planteada de mi parte la idea de pedirles que buscaran información y después la contaran. O sea, me parecía a mí de antemano interesante correrme yo del rol de estar explicando o dándoles un texto con la información o diciéndoles esta es la información sobre cada 1 de los planetas y por ahí, con la intención de que se involucraran y que investigaran sobre tal o cual planeta, les propuse eso. Después en sí, cumplieron con la consigna que tenían que hacer, pero sin interesarse demasiado sin mucho... no sé si entusiasmo es la palabra, pero sin mucho para*

*contar sobre lo que habían hecho. Lo leían, como que había algo que tenían que resolver que no estaba interesante, me parece. (MER1, LRP)*

**Pregunta:** ¿Y a qué atribuíste que haya pasado lo que pasó?, más allá de que fue aburrido y que vos decís que no aprendieron. ¿A qué lo adjudicás? ¿Qué te parece que fue lo que obturó ahí?

**Respuesta:** *Y a que por ahí mandarlos a investigar datos concretos no tiene mucho sentido, o sea eso. Es muy fácil buscar en internet y poner traslación de tal planeta y copiarlo y hacer una lista, y yo les pedía, bueno, busquen también datos curiosos, pero... todos tenían la misma información. Hubo poco diálogo también, no surgió yo encontré esto y yo encontré esto otro... (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Entonces ¿tuvo que ver con el tipo de datos que pediste? ¿Tuvo que ver con la consigna en cuanto a qué tenían que hacer con esos datos? ¿Qué te parece que fue lo que no funcionó?

**Respuesta:** Yo creo que más que nada, lo que tenían que hacer con eso.

**Pregunta:** Por ejemplo, cuando les pediste la velocidad de traslación, ¿vos que querías? ¿Para qué se las pediste? ¿qué tenías en tu cabeza, que eso les iba a aportar para aprender qué cosa?

**Respuesta:** *Para después poder comparar en relación a la Tierra y a los otros planetas, si eso era un factor que influyera en que ese planeta podría tener vida o no, que era como la pregunta central. Entonces poder decir: Tengo estos datos y esto me permite decir, como para salir un poco de solamente la distancia al sol, que eso sea el único factor que me permita decir si hay o no vida. Y decir, bueno, investigar otros datos ¿y esto me servirá para decir eso? pero me parece que ellos no se hicieron esa pregunta tampoco, sino que directamente cumplieron con traer los datos que tenían que traer, contárselo a los compañeros y me pasó eso, de que estaban contando y los demás compañeros y yo pidiéndole que prestaran atención a algo que era difícil de sostener la atención porque no había mucho para entender. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y la consigna incluía tener en cuenta los datos o discutir si eso tenía que ver con que hubiera o no vida en el planeta?

**Respuesta:** *No, me parece que yo empecé el proyecto con esta pregunta. Hicimos una primera clase de indagación de sus ideas previas y rápidamente salió la idea de pensar si está muy cerca del Sol por la temperatura, si está muy lejos, como que eso fue una de las primeras cosas que dijeron. Entonces para mí lo dieron por obvio y no le prestaron tanta atención a los otros datos. Yo no volví a poner esa pregunta en la consigna, sino que fue como la pregunta disparadora y después los mandé a investigar. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** ¿y cuándo te diste cuenta que no estaba funcionando?

**Respuesta:** *Durante la clase, hasta a mí misma me pareció un embole lo que estaba escuchando y medio que me daba cuenta... pero en el momento no supe qué hacer, si decir bueno ya está cambiamos de tema... O sea, después sí pude tomar una decisión y decir bueno, ahora les voy a dar el cuadro impreso con la información y les voy a hacer unas preguntas, como que lo reformulé después. Pero durante la clase lo sostuve y dije, bueno, ya habían presentado dos grupos y los demás querían presentar lo que habían hecho en su cartulina y habían traído la información. Dije, bueno, lo vamos a hacer igual, pero ya sabiendo que era un fracaso. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** Ok ¿y terminó ahí o te quedaste pensando sobre esta clase después cuando saliste de la escuela?

**Respuesta:** *Sí me quedé pensando ¿Cómo darle una vuelta o aprovechar esta información que ya habían traído? para llevarlo un poco más hacia donde yo pretendía. Volví a mirar la planificación, que tiene algunos años y es muy larga, que me había parecido muy tediosa, entonces yo había decidido un poco recortar y encontré otra planificación del mismo tema. Entonces volví a ver ahí como se había*



hecho. Teníamos ya el cuadro completo. Entonces dije, bueno, voy a intentar con otra cosa. **(MER1) (LRS)**

**Pregunta:** ¿Que intentaste? ¿Qué fue lo que hiciste después?

**Respuesta:** Bueno, todavía no lo puse en práctica. O sea, después de esa clase, un día que les di otras preguntas sobre otros datos del Sistema Solar, pero ya con computadoras en la escuela, entonces yo también dije, bueno, primero voy a hacer una clase en la que yo pueda intervenir más en el momento en el que buscan la información, en vez de que lo hagan en la casa, lo impriman y lo traigan, les estoy diciendo yo, fíjense en dónde buscar, no sé, un poco como estar más presente en esa situación.

Por otro lado, armé una actividad en la que les doy ya un cuadro completo con todos los datos de los planetas. Para decir, bueno, esta es la información que ustedes averiguaron, se las doy ya puesta sobre un cuadro y les armé un par de preguntas. Esa clase no la hice todavía pero un poco diciendo, bueno, ¿me sirve el dato de la velocidad de rotación para determinar si este planeta puede tener vida o no? como llevando un poco más hacia la pregunta que me interesaba. **(MER1) (LRS)**

**Pregunta:** ¿Y qué tipo de actividad sería esa?

**Respuesta:** Yo pienso que con lo que ya conocen, de lo que al principio de la secuencia dijimos grupalmente que sabían sobre el tema, más la información que buscaron y que ahora la tienen ahí volcada en un cuadro, yo me imagino que sí pueden hacer esa relación.

**Pregunta:** Ok. ¿Hay algún marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó, o sea, todo esto que me contás ¿lo podrías explicar desde algún marco teórico?

**Respuesta:** No sé...

**Pregunta:** ok, no hay problema. Te pregunto ahora: Si volvieras a dar esa clase, esa misma clase. ¿Qué harías? ¿Habría algo que revisarías o modificarías y por qué? Pensando en lo que no funcionó, (ahora me dijiste que vas a darles el cuadro y unas preguntas), pero si pensamos en la misma clase, en que busquen información. ¿Harías algún cambio? ¿Después de lo que pasó? ¿Pensaste en cómo revisar o reversionar esa propuesta?

**Respuesta:** Si, pienso que directamente no les mandaría a buscar información y a pedirles que la presenten. Por lo menos no con este tema, o sea me imagino con otros temas, pero no con este. Que son por ahí muchos datos que no sé, no se pueden relacionar tanto, como que esto es así. Quizás ponerlos más en tarea de buscar ciertos datos, pero tampoco me parece tan enriquecedor darles el cuadro vacío y que lo completen. Ellos están completando los datos. Entonces, en muchos sentidos están copiando. **(MEDR, LRP)**

**Pregunta:** ¿Vos pudiste relacionar esos datos con lo que esperabas que ellos los relacionen?

**Respuesta:** No, porque me parece que en un primer momento pensé, bueno, investiguemos cosas sobre los planetas y que después iba a hacer esa relación y bueno, no funcionó. Me parece que me quedó disociada la información sobre los planetas de la pregunta que yo quería hacer sobre si había relación con la posibilidad de que haya vida.

Me pasa sobre todo con el dato de la temperatura que también los pibes decían, no claro, si hacen menos de 200 °C, no puede haber vida o si hacen 400 °C no puede haber vida, porque hace demasiado calor. Como con ese dato concreto, sí, pero con todos los demás era como ¡Ah bueno!, es muy lento para dar una vuelta sobre sí mismo, ¿Y? **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Y te diste cuenta en ese momento que no había relación de ese dato con la existencia de vida?

**Respuesta:** Me di cuenta de que estaba mal planteado, o sea que no estaba relacionando la pregunta, inicial con la información que yo les había pedido, estaba haciendo como dos cosas separadas, que primero les hice una pregunta, me contestaron con lo que sabían y después los mandé a averiguar

datos. O sea, no seguí por el mismo camino de la pregunta inicial que les hice, sino que les hice una pregunta y después les dije que investiguen sobre los planetas. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Y, cuándo te diste cuenta que habías hecho vos esa disociación?

**Respuesta:** *Un poco me estoy dando cuenta ahora no sé...me di cuenta que algo no había funcionado y armé otra actividad en base a otra cosa, pero no me pregunté mucho por qué o cuál había sido el motivo de lo que pasó.* **(MER1) (LRS)**

**Pregunta:** Me habías dicho que si volvieras a dar esa clase no les darías que investiguen. ¿Les darías información vos? Estabas diciendo que pensaste en hacerlo distinto porque todavía esa clase no la diste y tu idea es armarles un cuadro con datos. ¿no?

**Respuesta:** *Pensé en esta otra alternativa de darles el cuadro con los datos que ellos ya los buscaron, ya los investigaron...y a partir de la lectura de ese cuadro, hacerles algunas preguntas. Me pregunto si volviera a empezar todo, no sé si les daría esta misma actividad de darles el cuadro, ya con la información.* **(MER1) (LRS)**

**Pregunta:** ¿Por qué sí? ¿Y por qué no? O sea, ahora les vas a dar el cuadro y ¿qué les vas a pedir que hagan con eso?

**Respuesta:** Por un lado, tenía una pregunta, que es, mirando la información del cuadro si pueden pensar otra forma de organizar o de ordenar los planetas que no sea según la distancia del Sol, con otro criterio, digamos, porque la distancia del Sol es el más común, digamos. Y después, mirando el dato de la temperatura preguntarles si podrían determinar si en este planeta podría haber vida o no, o si el diámetro les sirve para saber eso, como para tratar de relacionar los datos con esa pregunta inicial.

**Pregunta:** ok ¿y por qué querés que los ordenen con otro criterio? ¿Qué criterio suponés que van a tener en cuenta?

**Respuesta:** Y me imagino, o sea, yo por lo menos lo que haría mirando el cuadro es bueno, se podrían ordenar según la velocidad de rotación, que no depende de la distancia al Sol, como pensar otras categorías, digamos o el diámetro. Hay un planeta que es más grande y otro que es más chico. Pero bueno, en cierta manera también empezar a pensar que, si la rotación es muy lenta y tarda mucho en girar, entonces el día es muy largo y hay una parte del planeta a la que no le da el sol, como empezar a pensar en esas relaciones para vincularlo con la pregunta guía del proyecto.

**Pregunta:** Ok. Esa sería la opción que tenés pensada ahora, que ya tienen información. Y me decías que, si volvieras a pensar desde el principio la secuencia, tal vez no lo harías. ¿Y qué harías?

**Respuesta:** *O sea, por un lado, pienso que está buena la instancia de que busquen la información. El planteo de que busquen información y que la presenten ellos, me parece más interesante que se las dé yo. Lo que no estoy segura es cómo cambiaría esa dinámica de buscar esta información y presentarla como muy lineal. No sé, estoy pensando ahora, pero tal vez si les dijera: estudié este planeta y respondé por qué no hay vida en este planeta, tal vez de esa manera podrían hacer una exposición relacionando más los datos. Y tal vez no tomarían todos los datos. Tomarían algunos y otros no, y después se podría comparar qué grupos se basaron en la temperatura, o qué grupo encontró algún dato extra. O sea, estoy pensando un poco ahora.* **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** Okey. ¿Y eso por qué lo harías así? ¿O sea, por qué cambiarías la otra opción por esta?

**Respuesta:** *Y porque viendo que no funcionó, o sea, con el diario del lunes, digamos, no lo haría porque de entrada suponía que por ahí estaba bien que presentaran los datos, así como estaban, porque dándome cuenta que no es interesante o que no suma mucho, que busquen los datos que yo les pido y solamente los presenten sin una pregunta, me parece que ahí pierde el sentido.* **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** Bien, ¿qué conocimientos de todo tipo te parece que se pusieron en juego en esa clase? ¿Qué conocimientos circularon? ¿Se aplicaron? aparecieron por parte de los chicos, de la disciplina...

**Respuesta:** Algo que circuló es definir un poco que qué significa diámetro o qué significa rotación, que es traslación, definir un poco qué significaba cada uno de los datos.

**Pregunta:** ¿Eso ya lo sabían, lo habían visto antes?

**Respuesta:** Algunos lo tenían muy claro y otros por ahí dudaban un poco, entonces se tuvo que reponer o por lo menos, explicar, por las dudas, para que quedara claro. Yo sé que el año pasado ellos habían hecho un proyecto sobre cómo demostrar que la Tierra es redonda. Algo de eso, creo que habían retomado. Y después, los datos en sí, o sea, por más que no se los hayan aprendido de memoria, es información, son contenidos que circulan. Hoy podría decir como contenido la búsqueda de información, o sea, todos tuvieron que ir a buscar sobre un planeta.

**Pregunta:** ¿Y por qué es importante dar ese tema?

**Respuesta:** (risas) Porque está en el Diseño Curricular...

**Pregunta:** Sí, claro, pero vos tomaste cierta información. ¿Por qué era importante esa información más allá de que esté en el Diseño Curricular? Cuando hablamos de la clase que considerabas exitosa diste una justificación de por qué era importante ese tema. ¿Cuál sería en este caso?

**Respuesta:** Estoy pensando, o sea, no sé si apunta a esto, pero en otro sentido, yo estoy dando en Ciencias Sociales un proyecto bastante largo sobre revoluciones y en un punto lo terminamos relacionando con esto del Sistema Solar que estamos estudiando ahora mencionándolo con la revolución copernicana porque aparte, antes de darles esta tarea de buscar información, vimos otros modelos cosmológicos. Y bueno, ahora que sabemos, o por lo menos la teoría aceptada hasta este momento es el modelo heliocéntrico, entonces entender qué es lo que se estudió y que antes la concepción del mundo se entendía de otra manera y ahora científicamente se avala esta teoría, digamos que entender qué rol juega el planeta Tierra en el Sistema Solar en el que vivimos.

**Pregunta:** Okey. La otra pregunta que tenía, pero un poco me la contaste, **es qué diferencia había entre la planificado y lo que realmente ocurrió.** O sea, cuando pensaste la actividad. ¿Habías pensado o suponías lo que iba a pasar? Por ejemplo, qué información iban a traer los chicos... ¿Cómo te imaginabas que eso iba a ocurrir? ¿O te sorprendiste con lo que pasó? ¿No te lo esperabas?

**Respuesta:** *Sí, por ahí me imaginaba una escena más dinámica, de que contaran, bueno investigamos esto, y que relacionaran un poco más los datos y la verdad es que fue eso, una lectura de lo que habían investigado. Yo tampoco pretendía que se lo aprendieran, pero bueno, un poco que lo pudieran contar sin estar con la hojita ahí, como que me pareció que fue poco dinámico, en relación a lo que yo me había imaginado. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que no lo podían contar y estaban “con la hojita ahí”?

**Respuesta:** *No sé, me imagino que porque no tenía mucho sentido tampoco hacerlo de otra forma, como que no se involucraron realmente en contarlo. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** Okey. Recién hiciste un comentario en el que empezaste diciendo que la Tierra es así, y después dijiste bueno, lo que hasta este momento es la teoría más aceptada. ¿Por qué hiciste esa diferencia de lo que estabas empezando a decir? ¿Por qué te retractaste y cambiaste lo que estabas diciendo, en qué estabas pensando?

**Respuesta:** *Pienso que eso es algo que generalmente intento hacer cuando doy clase, sobre todo en lo que es ciencias, como de no dar nada como una verdad definitiva y decir, “el mundo es así “porque justamente una de las cosas que se estudia es que hay ideas que van cambiando, que se va estudiando, la ciencia avanza y en un momento se piensa una cosa y después, justamente es lo que estudiamos con esto de la revolución copernicana. Durante muchísimos años se creía una cosa y esa era la verdad,*

*entonces ahora se propone otra. Por eso creo que hay que enseñar de esa manera, que no es definitivo, sino que es hasta este momento lo aceptado. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** esto que estás diciendo, que es un conocimiento provisorio, es una de las características del conocimiento científico, y hay un marco teórico que está detrás de esa idea y es el de la naturaleza de las ciencias, que toma a la ciencia como objeto de estudio.

**¿Hay alguna otra idea que a vos te interese que los chicos y chicas aprendan sobre la actividad científica?**

**Respuesta:** No sé si es acertado lo que voy a decir, pero pienso en cuando hacemos experimentos. No sé, por ejemplo, siempre se aclara que el experimento puede fallar o que a veces es prueba y error y que por ahí esperamos que suceda tal cosa, pero después en la prueba no sale y hay que hacerlo muchas veces, para llegar a un resultado, y a veces puede salir un resultado inesperado.

**Pregunta:** OK, ¿y qué te parece que estás enseñando acerca de la ciencia con eso?

**Respuesta:** Eso, justamente la prueba y el error para poder comprobar algo, que una hipótesis no se comprueba de un día para otro, sino que es un proceso, lleva un tiempo.

**Pregunta:** OK, otra de las cuestiones que se discute en la naturaleza de la ciencia es cuál es la imagen de la persona que trabaja en investigación científica.

**Respuesta:** Sí, me imagino que un científico va a ser un tipo con un delantal blanco, un científico loco en un laboratorio.

**Pregunta:** Además de lo que vos te encargaste de marcar, de que el conocimiento científico es provisorio, ¿tenías en cuenta algunos de estas cuestiones en tus clases?

**Respuesta:** No, por ahí pienso que yo lo relaciono más con la ESI (educación sexual integral), por ahí a tratar de que sea más diversa esa imagen. Si yo voy a ofrecer una imagen, un texto u otra fuente de información, siempre voy a intentar no poner esa imagen estereotipada, pero por ahí no lo relacionaba tanto con la naturaleza de la ciencia, sino con eso, con mostrar una diversidad.

**Pregunta:** Cuando cursaste vos y tus compañeras el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales en el profesorado, les pregunté varias cosas, una de ellas era sobre sus fortalezas como docentes. Lo que quiero que me digas ahora, es **¿cuáles considerás que son tus fortalezas, tus puntos fuertes ahora, con la experiencia que tenés?**

**Respuesta:** *Lo primero que me viene a la cabeza es la capacidad de autocrítica y de reconocer cuando realmente algo no funciona y tratar de buscarle la vuelta. O sea, eso, como estar atenta a si algo resulta interesante, o si los pibes no lo entendieron o si hace falta volver a explicarlo. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Te había preguntado antes, cuándo te diste cuenta de que no estaba funcionando una clase. ¿Habitualmente sos consciente de lo que está pasando en el momento o te das cuenta después? Cuando una clase “no te sale bien” ¿tomás alguna clase de registro y lo analizás más tarde?

**Respuesta:** *Pienso que generalmente me doy cuenta en el momento y que sí, después me quedo pensando, bueno, ¿ahora qué hago con esto que pasó? ¿Cómo lo retomo? Muchas veces me sirve hablarlo con otra persona, o sea buscar otra mirada que me complemente, que me diga cómo lo haría o cómo lo hizo. O me pasó esto y no sé cómo resolverlo, dame una mano, eso, buscar muchas alianzas. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y cómo resulta eso?

**Respuesta:** Sí, sola no podría ni la mitad de las cosas.

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de colegas, estamos hablando de directivos, superiores, de amigos, de quiénes estamos hablando?

**Respuesta:** Las dos cosas. Por suerte tengo un equipo directivo que acompaña un montón, pero sobre todo colegas, me parece que mi apoyo más fuerte es ahí.

**Pregunta:** Dijiste que tenías una gran capacidad de autocrítica, **¿qué otra fortaleza tenés?**

**Respuesta:** No sé, por ahí suena un poco informal, pero pienso que le pongo mucha onda, le pongo garra.

**Pregunta:** ¿Cómo se define “ponerle garra”, que sería como docente?, ¿qué hacés?

**Respuesta:** *O sea, por un lado, lo que es la planificación y en sentarme muchas horas a pensar y a armar material y a buscar que eso tenga sentido, que sea interesante, que si no me cierra, darle vueltas hasta que me convenza y después tratar de “vender” eso en la clase, que también resulte interesante para los estudiantes. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** OK, ¿vos diseñás tus propios materiales o cómo te manejas?

**Respuesta:** No, siempre en base a algo que está hecho, no “inventó la pólvora”, creo que nadie podría hacerlo. Pero sí muchas veces, agrego, trato de buscar algo que me interpele a mí, también. *Estoy pensando en un ejemplo de este año, un proyecto de ciencias naturales que era sobre sonido. Y cuando lo leí no le encontraba mucho el interés. Y dije, bueno, ¿de qué manera puedo hacer que a mí me convoque un poco más? Y entonces pensé en un problema como más real, de bueno, cómo es el sonido dentro de la escuela y dentro del aula, ¿cómo podemos hacer y cómo eso se relaciona con los materiales?, como que le di una vuelta a algo que ya estaba hecho, que después fracasó en otros sentidos, en algo que intenté hacer, pero en el momento, hice todo lo que pude para que resultara mejor. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Y esa cuestión de que no te enganche algo, te resulta aburrido o no te convoca ¿con qué creés que tiene que ver?

**Respuesta:** *un poco ser consciente de que no sé mucho sobre el tema, porque después me pasa que poniéndome a estudiar me termina gustando más de lo que al principio me imaginaba. Otras veces es un poco de prejuicio, por ejemplo, pensar cosas como “sonido es un embole”. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** **¿Alguna otra fortaleza aparte de tu “garra” y tu autocrítica intensa?**

**Respuesta:** Lo que mencioné antes, yo creo que buscar alianzas, yo también lo considero una fortaleza, la manera de laburar en equipo, de pensar con otra gente, no decir, Bueno, yo lo hago así y ya está.

**Pregunta:** Y si cuando trabajás con otra gente lo que te proponen no te cierra, ¿qué hacés?

**Respuesta:** *Me pasa a veces. Y depende, hubo veces en las que dije bueno, muchas gracias, y lo hice a mi manera y otras veces en las que confío en lo que otro me dice y digo, bueno, si a mí no me resultó de cierta manera, voy a probar la estrategia de otro. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** **Ahora te pregunto por las que consideres que son tus debilidades, que son las cuestiones que creés que tenés que modificar, revisar... ¿Cuáles serían?**

**Respuesta:** *En algunas situaciones soy bastante cabeza dura y me gusta hacer las cosas a mi manera, o sea, dentro del abanico de la variable de pedir ayuda o de consultar o qué sé yo, hay veces en que se me mete algo en la cabeza y no me importa lo que me digan, yo lo quiero hacer así. Depende, puedo ser inflexible también. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y en qué se basa esa inflexibilidad? ¿Hay un sustento teórico para justificar esa idea de que tu manera es mejor?

**Respuesta:** Estoy pensando..., o sea por ahí me resulta más fácil ilustrártelo con un ejemplo, el año pasado que laburaba con una compañera en primer grado. Una de las actividades del proyecto era completar un cuadro comparativo con pibes de primer grado que a mí me parecía que era muy complicado. Y era muy expositivo, y los pibes copiaban algo que no sé, estaba planificado así y otra gente lo había hecho. Y era como bueno, acá en esta escuela se hace de esta forma y hay que hacerlo así porque se hace así hace muchos años y yo discutía que a mí no me parecía, o sea no me parecía

que estaba bueno para hacer con pibes en primer grado que no aportaba, que había otras formas... O sea, cuando estoy convencida de que algo no me cierra, me pongo peleadora. (MER1)

**Pregunta:** Y cuando te pasa eso ¿recurris a algún marco teórico para convencer al otro. Tratás de ver cómo sustentar eso que te parece, ¿Cómo te manejas?

**Respuesta:** No, creo que a veces lo tomo más desde mi experiencia y de decir "hace varios años que estoy laburando en primer grado" y me doy cuenta también para mí con las pruebas te das cuenta que los pibes no están pudiendo completar un cuadro, o sea, a mí se me hace evidente eso, no entiendo cómo no se dan cuenta que esto no va. (MER1) (LRS)

**Pregunta:** ¿Alguna otra debilidad? Algo que digas, esto lo tengo que cambiar porque no está bien que yo haga esto como docente.

**Respuesta:** Bueno, por ahí no sé, siento que es muy personal. A veces me pasa con ciertos pibes que me cuesta reformular, o sea, me pasa algunas veces que dejo pasar cosas que digo, debería volver a explicárselo, no sé, ayudarlo en cierta forma, y que sé que hay veces que suelto y digo, bueno, yo con esta persona no puedo. No lo entendió, no lo entendió, chau. Y me doy cuenta que eso no está bueno, pero a veces una se satura también y decís bueno, hoy no la voy a ayudar a buscar la hoja de la carpeta que perdió o no voy a volver a explicarlo. Se lo explico medio así nomás y le digo, bueno, no importa. Sí, a veces me pasa un poco eso con ciertas personas como que les pierdo la paciencia...(MER1) (LRS)

**Pregunta:** ¿Y pensás que eso te pasa por la persona, o depende de la explicación que estés dando, o porque no encontrarás una alternativa a esa explicación para que lo entienda mejor? O sea, ¿es una cuestión de la persona o es una cuestión de la situación?

**Respuesta:** Yo creo que es más de la persona porque hay ciertos pibes que viste que te faltan más o que hay ciertas cuestiones de personalidad que me cuesta más empatizar. Y que, por ahí, con otro, en una situación similar es distinto y trato de ayudarlo más que si fuera otro. (MER1) (LRS)

**Pregunta:** ¿Y tenés idea de por qué te pasa con esas personas y no con otras? ¿es algo en lo que pensás?

**Respuesta:** Sí, sí, pienso y la única explicación que le encuentro, es que es más esto, de una afinidad o de cierta personalidad que me resultan más fáciles de enganchar que otras, o de que le tengo más paciencia a ciertas situaciones que a otras. (MER1) (LRS)

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa que digas "yo esto lo tengo que modificar de acá en adelante"?

**Respuesta:** Pienso que lo en lo que te decía que soy autocrítica es que muchas veces pienso que las clases no son suficientemente buenas o que siempre lo podría haber hecho un poco mejor o que si lo volviera a hacer cambiaría, en ese sentido, me considero por ahí exigente, o autoexigente. (MER1) (LRS)

**Pregunta:** ¿Y cómo tendría que ser una clase para que te satisfaga? ¿Qué tendría que tener para que eso no te pase? O qué tendrías que hacer vos para que eso no te pase.

**Respuesta:** O sea, yo eso lo noto mucho en la actitud de los pibes hacia la tarea o cuando algo lo convoca y los ves interesados y con ganas, o que se hacen repreguntas, no sé, como que lo veo muy reflejado en ese sentido. Para mí una buena clase es cuando el grupo general (porque tampoco podemos hablar de cada uno) pero sí cuando hay un clima de que se está "cocinando algo". A veces, los mismos pibes te lo dicen, así, literalmente "Che qué bueno que estuvo esto que vimos hoy". Que no pasa todos los días, obviamente. (MER1) (LRS)

**Pregunta:** ¿Y sos capaz de identificar por qué eso pasa o no pasa? ¿qué cosas hacés vos que tengan que ver con tu trabajo? ¿es algo azaroso o hay algo de tu trabajo que consideres que tiene que ver?

**Respuesta:** No creo que sea azaroso. A veces yo me siento con más energía y más disposición, generalmente cuando tengo bien preparada una clase me doy cuenta que me siento más segura también y que sé a dónde apunto, y hay otras veces en que una hace una actividad del tipo: leemos un

*texto y contestamos unas preguntas, que es algo típico que se hace todo el tiempo y la verdad que no me resulta interesantísimo, pero, bueno, es parte de la vida escolar. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** Ok. Si pensás en vos como docente, ahora, y en la docente que vos querrías ser en determinado momento de tu vida, la cuestión es, ¿hay una distancia entre la docente que ahora sos y la docente que querés ser? ¿Hay alguna distancia o no hay?, ¿estás donde vos querías llegar?...

**Respuesta:** Me agarrás en un momento muy particular y no sé si puedo contestar tanto esa pregunta, porque estoy a punto de dejar la docencia. Tengo planes el año que viene de irme a vivir afuera y probablemente no pueda ejercer la docencia como lo hago ahora. O sea, me gustaría seguir vinculada con la educación, pero voy a mirar hacia otro lado.

**Pregunta:** ¿Y eso es porque no querés ser docente o porque la posibilidad laboral pasa por otro lado?

**Respuesta:** No, no primero tomé la decisión de irme y eso trae como consecuencia no poder ser docente por lo menos como soy ahora.

**Pregunta:** ¿Por qué pensás que no podés ser docente como sos ahora en otro lado?

**Respuesta:** Y por cuestiones de título, papeles. O sea, cosa como las convalidaciones. Además, entiendo que hay una cuestión de contenido que no se enseñan los mismos y la carrera es distinta. A veces pienso que no me veo toda la vida siendo docente, por más que es algo que me da mucha seguridad y que yo siento que conforma mi identidad, o sea, como persona. Me resulta difícil dejar de pensarme de esa manera, pero a la vez me interesa también recorrer otros caminos. Pienso que por lo menos en la situación en la que está hoy específicamente la ciudad de Buenos Aires y con lo bastardeada que está la docencia es difícil también mantenerse mucho tiempo siendo buena docente.

**Pregunta:** Bueno, entonces pensemos en una situación hipotética, si no te fueras del país y te pensaras como docente, no digo toda la vida, sino como docente en otro momento de tu vida. En general en cualquier profesión, la gente tiene ciertas expectativas de adónde quiere llegar con su profesión. Pensando en esas expectativas, independientemente si fueran en este país o en otro, ¿Hay una idea tuya de la docente que quisieras ser, que ahora sentís que no sos? ¿o no te pasa eso?

**Respuesta:** Pienso que me imagino recorriendo otras experiencias, no sé, cómo qué pienso que no cambiaría tanto mi manera de ser docente, pero sí en otros lugares, con otras personas, en otros ámbitos.

**Pregunta:** Por ejemplo, ¿en qué estás pensando?

**Respuesta:** En la escuela pública, por ejemplo, nunca laburé en la escuela pública o en algún programa socioeducativo, o quizás en educación no formal, qué sé yo, me imagino otros espacios que me interesan y que no los recorrí y supongo que, si siguiera en este camino eventualmente, me interesaría.

**Pregunta:** ¿Y qué distancia hay entre la docente que vos sos y esa que querrías llegar a ser? ¿En el camino, qué hay? ¿Qué hitos o qué pasos hay que atravesar para llegar a eso? ¿hay cuestiones de tu profesión que considerás que hay un cierto recorrido que te falta para llegar a eso?

**Respuesta:** *No, yo creo que, por un lado, animarme a salir de un lugar en el que estoy cómoda, en el que laburo bien, en el que hay un buen equipo, que la conducción acompaña, digo, hay un montón de condiciones dadas aparte de lo económico, que también es muy importante, que yo tengo una seguridad con el laburo que tengo, que no me sería gratuito decir bueno, el año que viene me voy a la escuela pública, sabiendo que dejo un montón de beneficios o cosas que me quedan cómodas. (MER1) (LRS)*

Entonces, no sé, pienso que tendría de todas maneras que buscar alguna otra cosa para sustentarme y poder hacer eso que me gustaría. Sobre todo, económicamente, no podría solamente decir idealmente laburaría un turno en la escuela pública. Bueno, pero no pago el alquiler.

**Pregunta:** ¿Y por qué querrías laburar en la escuela pública? Eso, por un lado, por otro lado, mencionaste algo de la docencia en la ciudad de Buenos Aires, no entiendo bien ¿a qué te referías?

**Respuesta:** Pienso que cuando estudié el profesorado y cuando empecé a estudiar para ser maestra, pasé por experiencias de talleres y de prácticas en la escuela pública y no sé, siento que va a sonar muy mal lo que voy a decir, no quiero que se malinterprete, pero que hacen falta buenos docentes en la escuela pública y creo que me sentiría útil, digamos ahí, no porque no me sienta útil en una escuela privada, pero bueno, tiene otras condiciones las familias porque pagan una cuota, tienen otras pretensiones, qué se yo...

**Pregunta:** ¿Por qué decidiste trabajar en lo privado si tenías ganas de experimentar en la escuela pública? ¿De qué dependió que eligieras la privada?

**Respuesta:** Creo que, hasta ahora, por lo económico y un poco por la seguridad y la estabilidad que te da que entrás y tenés un año asegurado de laburo, digo, no sé. En la escuela pública está el sistema de entrar con una suplencia y no saber por cuánto tiempo y estar girando por no sé cuántos lugares...no sé, nunca me dio la energía para lanzarme a hacerlo.

**Pregunta:** Okey. ¿Me aclarás lo que quisiste decir de la ciudad? ¿por qué hiciste ese comentario? ¿en qué creés que te afectaría trabajar en una escuela pública, por ejemplo, desde lo institucional?

**Respuesta:** Si, pienso que no solo me afectaría si laburara en una escuela pública, pienso que hay un discurso desde el Gobierno que está muy instalado de bastardear la docencia y de dar una mala imagen de los docentes... todas las decisiones que toman que no valoran lo que hacemos, que dicen una cosa y después es todo lo contrario y que es muy difícil sostener una tarea cuando se intenta imponer ese discurso y querer poner a las familias en contra de los docentes. Digo es muy desgastante porque podés ponerle todo el amor del mundo al laburo que hacés, pero después afuera, salís y te dicen que sos un vago y la verdad, que no está bueno.

**Pregunta:** Ok. Cuando yo te pregunto, qué docente querés ser, **¿qué estudiantes querés que salgan de estar con vos? O sea, ¿qué tipo de estudiante consideras que vos ayudás a formar de alguna manera? ¿Qué te importa que ocurra en esos estudiantes? ¿Cuáles son tus premisas, tus intereses como docente? ¿qué te preocupa? ¿a qué estás atenta, digamos, cuando tenés un grupo de pibes delante ¿qué es lo que te importa lograr con tu tarea?**

**Respuesta:** *Pienso que, por un lado, apunto mucho a lo que es la convivencia y el laburo en equipo y aprender a hacer en grupo y respetar, digo, eso a veces está vinculado con la manera de estudiar y de laburar dentro del aula. Y a veces, en todo lo que se da en la dinámica escolar, en el recreo, cómo nos hablamos, en cómo enseñarles a que tiren los papeles en el tacho de basura, cómo desde lo más pequeño, son cosas más actitudinales que se enseñan en la escuela, a las que yo les doy muchísima importancia. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok, Ahora te pregunto: **¿qué aprendiste de vos misma, en estos años de experiencia docente?** Hace cuatro años que está recibida, pero vos venías trabajando desde antes de recibirte ¿no? ¿Qué sabés de vos misma que antes no sabías?

**Respuesta:** *Creo que es el lugar en el que me encuentro más segura, en el que puedo decir que hago bien lo que hago y que lo disfruto, en muchas otras cosas soy súper insegura y me cuesta presentarme o mostrarme como soy y creo que en la docencia encontré un lugar que me da eso, seguridad sobre todo sobre mí misma. (MER1)*

**Pregunta:** ¿Y eso es algo que pasó ahora con la experiencia docente o ya estaba antes cuando estabas estudiando? ¿Lo descubriste ahora?



**Respuesta:** Sí, creo que cuando estaba estudiando me daba cuenta que me gustaba o que me iba a gustar, o que iba a poder ser buena en esto o que iba a estar conforme con lo que hiciera, pero hasta que no lo hice, no lo comprobé, digamos.

**Pregunta:** ¿Alguna vez te arrepentiste de la profesión que elegiste?

**Respuesta:** No, Para nada.

**Pregunta:** Muchísimas, muchísimas, muchísimas gracias, espero no haberte resultado muy molesta con mis preguntas.

**Respuesta:** No, no me hiciste pensar un montón de cosas que no...

**Pregunta:** ¿Qué cosas no pensabas que te hice pensar?

**Respuesta:** *Bueno, eso de buscar ejemplos de clases exitosas o repreguntarme sobre cosas que hice, que a veces una con vorágine del año, no te detenés a pensar demasiado. Decís bueno, esto salió mal, lo vuelvo a hacer, pero sin pensarlo demasiado. Fue como una especie de autoevaluación. (MER1)*

**Pregunta:** Vos no hacés ningún registro, me dijiste, ¿te piden memoria didáctica en la escuela para darle al docente del año siguiente o que hagas algún registro escrito de lo que pasó en el año? ¿Hay algo de eso que tengas que hacer?

**Respuesta:** No, o sea, sobre todo basado en la planificación, digo, agregar yo las modificaciones que hice y eso está todo compartido en un drive y toda la gente de la escuela puede acceder.

**Pregunta:** ok. Nuevamente ¡muchas gracias!!

## LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS

Análisis con la escala de Moon (2007) y Larrivee (2008)

### ENTREVISTA 4: ROCÍO

**Pregunta:** Hola, ¿cómo estás? Un gusto encontrarte. Bueno, vamos a hablar un poco de tus clases. **Yo te había pedido que pensaras en una clase que fuera exitosa para vos, que haya salido bien. Entonces primero quiero que me digas de que de qué era la clase.**

**¿Cuáles eran los conocimientos que se pusieron en juegos ¿Cuáles eran los contenidos de todo tipo que se trabajaban en esa clase?**

**Respuesta:** Pensé en dos clases que me parecían que estuvieron buenas este año en séptimo grado. Una es en nutrición, trabajando el sistema digestivo. Veníamos de haber tenido una clase sobre el sistema digestivo. Y el contenido fue trabajar con los órganos del sistema digestivo, cómo se conectaban y trabajar con la modelización, que sería el modo de conocer qué trabajamos. Entonces hicimos esa actividad que está en una secuencia de ciencias naturales, hacer un modelo de sistema digestivo con materiales reciclados. **(MED)**

Es una actividad que yo nunca había hecho. Yo tengo una secuencia de ciencias naturales de nutrición a la que le voy mezclando actividades de otras cosas y esa parte nunca la había incluido porque no me cerraba. De hecho, tuve muchas dudas respecto de si hacerlo o no.

**Pregunta: ¿Y cuál era su objetivo?**

El objetivo de la clase era relacionar las características de los materiales a utilizar, con las características de los órganos del sistema digestivo y yo en la previa decía, bueno, hay algo como de los tubos y entonces sólo van a querer usar mangueras. ¿Y qué más vamos a poder decir no? Entonces dije, Bueno, no importa, pruebo igual y veo que sale.

**Pregunta:** ¿Esa actividad está en qué secuencia? ¿era tuya la secuencia?

**Respuesta:** No, esa actividad es de la secuencia del equipo de Dirección de Primaria, y viene después de una clase donde habíamos trabajado con un capítulo de *Los Simpson* que se caen adentro de un sistema digestivo, y salen completos por el ano, entonces discutíamos como bueno, ¿qué pasó? Llegaron así completos, ¿qué eran esos jugos que salían? Bueno, habíamos discutido todo eso y habíamos leído, sobre todo el sistema digestivo, cómo funcionaba.

**Pregunta:** Ah, ya tenían información sobre eso.

**Respuesta:** Tenían un montón de información. Habían escrito incluso un texto antes de empezar y después de esa primera clase sobre qué pasaba con una milanesa cuando ingresaba al cuerpo. Así que ya habíamos trabajado. De hecho, otros años yo sólo hacía esa clase, nada más. Y, de repente, para mí fue exitosa porque permitió que lo que se había trabajado en esa clase previa, se refuerce de otra manera.

*En general me pasaba que cuando hacía esa secuencia los chicos tardaban mucho en ir incorporando el contenido, como que siempre se confundían un poco en cómo era el recorrido. Incorporar, por ejemplo, que el hígado y el páncreas tiraban jugos en el Intestino delgado era imposible. Y, de repente, la actividad de modelización estuvo re buena porque los obligó primero a revisar el material que ya habían usado. Y después, a discutir un poco sobre esto ¿qué vamos a usar? ¿Qué características van a tener los materiales que usamos?*

*Pasó esto que yo pensaba de “Bueno seño, necesitamos muchas mangueras”, ¿no? Y no teníamos tantas mangueras. Entonces usaron sorbetes y apareció esta idea de que entonces el sistema digestivo*

era un gran tubo si casi todos lo podíamos hacer con mangueras. Y después aparecieron los globos para hacer el estómago. Entonces discutíamos ¿Qué pasa con el estómago? como que entonces era un “parate” el estómago en ese tubo para hacer la digestión química y después continuar, y entonces fue súper interesante y dio muchos frutos porque después tuvimos que hacer una exposición sobre eso, porque justo venía una feria de Ciencias. Y era re interesante cómo habían fijado el contenido, o sea, no todos de la misma manera, pero realmente recordar cómo había sido el recorrido les resultó mucho más sencillo y se notaba que había algo, que se les representaba una imagen mental de lo que estaban diciendo. No es que solamente se hayan aprendido de memoria las palabras, sino que el modelo les sirvió para pensar. Si no se acordaban, pensaban en algo, te das cuenta por la cara que ponen cuando están relatando, que están pensando en bueno y que vendría después de ese tubo, así que fue muy interesante eso.

Y fue interesante porque la otra “cara” de esa actividad era dejar abierto qué es lo que todavía no sabemos, ¿no? Entonces hablábamos de que al Intestino delgado se van a la sangre y los nutrientes, buenísimo, y qué pasa, ¿no? Y bueno, quedaba bien claro que no teníamos ni idea qué pasaba con eso. Sabíamos que salía de la materia fecal, pero qué pasó con los nutrientes no teníamos ni idea. **(MEDR) (LRP)**

**Pregunta:** Sabían que llegaban a la sangre.

**Respuesta:** Sabíamos que llegaban a la sangre porque eso lo decía el video que habíamos visto antes para explicar el contenido. Pero no teníamos idea de para qué, a quienes le queríamos llevar los nutrientes, nada. Y bueno, fue muy interesante, sobre todo me pareció que el modo de conocer de la modelización sobre el que yo no tenía tanta esperanza, de repente, antes de empezar, fue super útil para trabajar el contenido. Y fue una experiencia nueva, entonces por eso también me gustó, porque hay otras cosas que capaz me fueron siendo útiles, pero porque como las hice más de una vez, yo misma fui mejorando mis intervenciones... Y esta fue muy exploratoria de mi parte porque no sabía muy bien qué iba a pasar. Y fue re interesante lo que sucedió. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** Eso que sucedió, si se lo tuvieras que explicar a un didacta. Desde los marcos teóricos que vos conoces. ¿Qué le dirías? ¿Cómo se lo contarías? ¿A qué Marcos teóricos tendrías que recurrir para poder dar cuenta de lo que pasó? Estamos hablando de la enseñanza de las ciencias, ¿no?

**Respuesta:** Sí. Pienso que tendría que hablar de qué pasó ahí con todo el proceso que hubo de las ideas previas de los pibes que empezó la clase anterior, cuando habíamos hecho un primer texto sobre qué pasaba con una milanesa cuando la comíamos, ¿no? y que estaba bien claro que algo de la milanesa se desarma, pero no mucho más que eso. De hecho, apareció esta idea de lo que sirve y lo que no sirve respecto de lo que después se va por la materia fecal y lo otro, que no sabíamos bien dónde quedaba, o de hecho parece que quedaba todo almacenado en el estómago.

Y todo lo que vino después con los videos que vimos, el texto que leímos y este trabajo de modelización permitió que ese obstáculo que había en las ideas previas respecto de lo que sirve y lo que no sirve o hacia dónde va eso que para ellos sirve, le pudimos poner otras palabras, primero distinguir que no es que sirve, o que no sirve, sino que es el nutriente que nuestro cuerpo puede absorber o es otra cosa y que no lo podemos absorber. De hecho, hablamos mucho de qué pasaba con la piel del choclo, o qué pasaba si te tragabas una moneda cuando eras chiquito u otras cuestiones.

Y, por otro lado, permitió abrir una puerta de que eso que sí tenemos bien claro, porque todos los días comemos, de que algo entra y cambia en nuestro cuerpo, bueno que se vincula con otros sistemas que tal vez no habíamos pensado, si bien no habíamos estudiado todavía el sistema circulatorio ni nada, algo de la idea del vínculo con algo más que todavía no sé qué es, apareció. Entonces se despertó un interés que daba lugar a seguir indagando nuevos conceptos. **(MEDR) (LRP)**

**Pregunta:** Ok. Hablaste de las ideas previas, Y teniendo en cuenta lo que se puso en juego en esa clase ¿podrías vincularlo con algún marco teórico en términos de lo que vos planteaste, de lo que ellos hicieron?

**Respuesta:** *Después pienso en la enseñanza de la ciencia, como una enseñanza que pone a los pibes en el lugar de hacer ciencia, ¿no? Entonces pienso en esto que el enfoque de Ciencias Naturales del Diseño Curricular propone que enseñemos a través de modos de conocer, porque justamente lo que tienen que aprender los pibes son esos modos que utilizan los científicos para conocer.*

*Y hacer el modelo y cuestionarse las ideas previas y buscar información, en el video que vimos, en el texto que vimos, y construir ese modelo que te haga la imagen mental que no tenés y necesitás tener para terminar de entender, es una forma de hacer ciencias que es a veces hasta incluso más valioso que el contenido en sí, ¿no? Como que el contenido en sí podría haber llegado de otras maneras, pero esa incorporación del conocimiento de la que hablo y por la que creo que fue exitosa esa clase tiene que ver con que fueron ellos protagonistas de ese “hacer ciencia”. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Hablaste de la modelización, ¿alguna otra cuestión vinculada con el hacer ciencia que relaciones con los modos de conocer?

**Respuesta:** *Sí, por ejemplo, esto de debatir con otros y hacer consensos que se puso en juego en esta clase de, o sea, el modo conocer principal era la modelización, pero puso en juego el debate y el consenso en la comunidad científica. Incluso esto de cuestionar otros modelos, ¿no? Porque obviamente no todos los grupos produjeron lo mismo y entonces fue interesante ver qué había hecho el otro grupo, que tal vez yo me había olvidado o que había en el otro grupo que hacía que fuera más claro ese modelo. Esto de usar los tubos y cómo los ubicábamos permitía mayor claridad respecto de lo que eso implicaba dentro de nuestro sistema.*

**Pregunta:** ¿Y eso que dijiste de pensar en cómo trabaja la comunidad científica fue algo que habías planificado o no? ¿Había planificado trabajar esos contenidos?

**Respuesta:** *No, o sea, evidentemente es algo que forma parte de mi marco teórico más general, pero no es algo que había pensado específicamente para esta clase.*

**Pregunta:** Pero cuando surgió esta cuestión de pensar en cómo trabaja la comunidad científica, ¿fue algo que en este momento hiciste explícito?

**Respuesta:** *No, no lo hice explícito. Sí hice explícito que trabajar con modelos es lo mismo que hace la comunidad científica, pero no lo hice respecto del debate.*

**Pregunta:** Ok. ¿Algún otro marco teórico entonces? Cuando vos me decís hacer ciencia, ¿en qué estás pensando? ¿por qué decís que “es como hacer ciencia? ¿En qué se parece a lo que hacen las personas que hacen ciencia lo que hicieron tus chicos y chicas ese día?

**Respuesta:** *O sea, hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarles lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** Pero ¿qué hicieron ellos para que vos digas que ellos hicieron ciencia? ¿qué cosa les permitió construir conocimiento, desde tu propuesta, que vos puedas vincular con algún marco teórico?

**Respuesta:** *A mí se me viene esto decirte como que hay algo de estos modos de conocer justamente que tiene que ver con la actividad de los científicos y las científicas y que es una construcción del*

aprendizaje que va buscando cómo dar respuesta a preguntas que fueron surgiendo, a hacer teorías, debatirlas con otros, digo. Es todo un proceso que tiene que ver con lo que hacen los científicos.

**Pregunta:** Ok. Y dime ¿vos consideraste que fue exitosa en ese momento o cuando yo te dije que pensaras en una clase exitosa para esta entrevista? O sea, ¿la sentiste exitosa en este momento? ¿Te diste cuenta que fue así o lo pensaste después?

**Respuesta:** La sentí que fue exitosa en el momento porque iba con muchas dudas. Entonces estuve muy atenta a ver qué pasaba con eso. Y la sentí exitosa en ese momento. Fueron dos momentos porque la clase culminó en hacer las producciones y otro día retomamos la puesta en común. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** Ahora pensemos en tu rol en lo que ocurrió durante esa clase o esas clases. Y me digas cuáles son las acciones que vos valorás de tu rol docente. ¿qué valorás que hiciste, que por ahí fue diferente o no, de otras veces. ¿Hubo algo de lo que vos hiciste que considerás que tuvo que ver con que la clase fuera exitosa?

**Respuesta:** Por lo pronto, lo que hice de lo más sencillo a lo más complejo: lo más sencillo fue organizar bien el material de trabajo que en esta actividad era muy importante, como que había mucho material disponible, y yo me encargué que todos los grupos tuvieran su bolsita con las mismas cosas, la misma cantidad de lo mismo, todo lo mismo.

Y después en la clase, les propuse empezar por mirar y ordenar todas las cosas en la mesa y fijarse qué tenían. Y ese inicio para mí fue acertado. Si no, me imaginaba que iba a pasar algo como empezar a sacar y lo que venga, lo pongo. Y fue como decir: abramos la mirada a ver todo lo que hay y después empezamos. **(MEDR) (LRS)**

**Pregunta:** ¿Y cuál era la consigna que tenían en esa actividad, qué tenían que hacer?

**Respuesta:** Teníamos que hacer una representación del sistema digestivo con estos materiales. Además, ellos los habían traído, los venían trayendo durante varias semanas. Entonces ya sabían qué materiales había.

**Pregunta:** ¿Esa selección la hiciste vos o está planteada en la secuencia?

**Respuesta:** Algunas cosas estaban en la secuencia, otras, hablando con maestros que yo sabía que la habían hecho, habían incluido bolsas que era un material barato y bueno, que traigan bolsas porque daba para hacer tubito a las bolsas y ya estaba. La secuencia tenía mangueras, globos, que eso puse, yo agregué sorbetes, pensé como algo más económico, más sencillo que mangueras y si no las conseguimos, hay sorbetes.

La secuencia proponía cartulinas. Yo las saqué porque me pareció que iban a querer copiar los dibujos, recortando. Y se perdía algo de la discusión, o sea, que podían solucionar para los órganos que no sabían bien cómo modelizarlos, poner cartulina, y me daba miedo de que fueran con todos los casos por ahí. Entonces saqué las cartulinas.

Así que, volviendo a la pregunta, valoro primero, esto de pensar bien el material y el sentido del material, y después ayudarlos a mirar qué había y qué tenían. Y en qué cantidad también. Que pensarán, por ejemplo: “me encantan las mangueras, pero ¿en qué las voy a usar?”. No tengo para todo, entonces bueno, ¿qué elijo?

**Pregunta:** ¿Esto que me estás contando son las cosas que vos les ibas diciendo?

**Respuesta:** Si, todas esas son cosas que les iba diciendo. El inicio fue miren entre todos, pero después me iba acercando y, como ya había algunos que les había gustado la manguera fue lo primero, me fui acercando y haciendo la aclaración: bueno, pero fíjense estas mangueras, no tienen más que esto,

*¿qué otra cosa podrían usar si quieren usar el mismo sentido de la manguera? y ahí aparecieron los sorbetes como opción.*

*De hecho, en general en muchos grupos en los que apareció el sorbete como reemplazo de manguera, vino después de mi intervención de bueno, ¿qué otra cosa podrían usar? Con esta lógica del tubo que están queriendo usar la manguera.*

*Después si yo no me acercaba a los grupos a preguntar por qué estaban poniendo tal material, capaz hubiera sido más difícil recuperar eso después. Entonces me parece que eso fue interesante, ir cuestionando, como en el uno a uno, bueno y ¿qué les parece? ¿Por qué ponés esto acá? Eso fue importante.*

*Bueno después en muchos grupos se olvidaron del páncreas y decidí no decírselos. Eso no lo había pensado, en el momento me di cuenta porque un solo grupo lo puso. Y mirando que a todos le faltaba, dije, bueno, no la voy a poner, no les voy a decir porque me pareció que tenía sentido en esto de bueno, no forma parte de ese tubo y no es bien grande como el hígado, que en el dibujo que ellos iban mirando en el libro, el hígado es gigante.*

*Entonces pensé, me pareció bueno no decirlo porque ningún modelo es perfecto y lo cuestionamos después en la puesta en común. Eso me pareció también acertado. (MER1) (LRP)*

*Después algo más del tipo, como adaptación, hay unos alumnos para los que seguir todo este hilo de debate para ellos es muy difícil, entonces buscarle alguna tarea para ayudar al grupo, a darle una tarea más pequeña a algunos. No sé, por ejemplo, con un alumno mío dije: ¿Por qué no hace los dientes? “Sí”, dijeron. Bueno ¿cómo podría hacer los dientes? Se le ocurrió hacer bolitas de bolsa. Bueno, listo, buenísimo. Se puso a hacer bolita de bolsa y estuvo un montón de tiempo haciendo bolitas de bolsa. Y no hizo mucho más que eso, pero fue su “granito de arena” en el gran sistema estuvo. De hecho, él después pegó los dientes en el lugar en que los querían poner. Eso estuvo bueno y hay algo ahí del darle roles a los que estaban sin rol, que tiene que ver con la intervención mía. Porque si no enseguida hay dos o tres que acaparan y es más difícil trabajar en grupo, sobre todo con un grupo donde siempre hay algunos pibes que no están en el momento de aprendizaje que les permite acercarse a ese contenido de la manera que está planificada originalmente. Pero bueno, algunos aportes sí pueden hacer igual y los implica en la tarea. Así que eso fue importante. (MER2) (LRC)*

*Y después, en un momento, empezaron a circular por las por las mesas de otros, medio desordenadamente pero también ahí decidí no intervenir en que vayan a mirar y comparar porque me pareció que enriquecía el proceso, era algo que tampoco había planificado previamente, no fue una decisión pedagógica previa, pero en el momento cuando lo observé, dije bueno, mientras pueda permitir seguir trabajando, me parece que está bueno que se acerquen y miren, sobre todo porque ya había pasado un tiempo de la propia producción entonces era interesante que vayan y ya en la “misma cocina”, vayan viendo que se les ocurrió a otros grupos. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y qué pasó? ¿Hicieron algo con lo que vieron de otros grupos? ¿Modificaron algo de lo suyo?

**Respuesta:** No, no modificaron, pero sí algunos se dieron cuenta de que le faltaba algo, capaz como “ah, nos olvidamos de poner este órgano”. No modificaron los materiales ni lo central que habían pensado, pero sí se dieron cuenta que capaz les faltaba algo,

**Pregunta:** ¿Y vos pensás que algo de lo que vos hiciste tuvo que ver con el éxito de la clase?

**Respuesta:** *Y para mí sí tuvo que ver en cuanto a esto de que después sirviera para seguir incorporando este recorrido que hacía la comida en el sistema digestivo de otra manera, como que creo que la actividad de bueno, vamos a armar un modelo y cómo lo hacemos, capaz con menos intervenciones más, algo hubiera salido pero lo significativo más profundo, que es que ese modelo sirva para seguir pensando cómo es el recorrido y haciéndose otra imagen de eso, fue re importante que yo estuviera ahí, mirando, pensando, a quien decirle cada cosa, dando lugar a algunas conversaciones, a otros reubicándolos en su espacio para que sigan pensando. Evidentemente no es lo mismo que haya maestra, a que no haya maestra. Mirando ahí, con esa mirada, no solamente ordenando el aula para que no haya lío, sino pensando las preguntas que eran necesarias en cada momento. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. Me dijiste antes que los contenidos que se pusieron en juego fueron estos que me dijiste. **¿Qué pensás que aprendieron los alumnos?**

**Respuesta:** Para mí aprendieron esto de que el sistema digestivo es como un gran tubo. O sea, que entra comida por un lugar y después sale materia fecal por otro. Por lo tanto, algo de eso, de ese alimento está en esa materia fecal. Eso aprendieron. Aprendieron que la comida no pasa por el hígado, en esta lógica, no sé si que tanto con el páncreas porque justamente algunos se lo olvidaron y en el relato que hacemos el jugo pancreático sigue apareciendo, pero claramente había algo de que ese globo gigante que era el hígado en la mayoría de los grupos, estaba fuera de ese tubo, pero tenía un rol importante. Y no aprendieron qué pasaba después con esos nutrientes en esa clase, pero sí habilitó la base para poder después cuestionar para qué nos servía esa alimentación. ¿Para qué nos sirvió todo esto, cómo sigue, para donde va, para qué lo quiero?

**Pregunta:** **¿Y cómo te diste cuenta que aprendían, que habían aprendido?**

**Respuesta:** *Por cómo lo podían contar, por como podían contar el recorrido cuando lo pusimos en común. Que no era solo señalando en el modelo, sino que había algo de traer, por ejemplo, palabras de los textos que habíamos escrito antes, a lo que estábamos poniendo en juego ahí, pero desde otro lugar. Me cuesta un poco expresar que es lo que veo en sus caras, porque es muy así, hay algo que yo veo en las caras de ellos que me doy cuenta de que se están imaginando algo en su cabeza que antes no se imaginaban de esa manera. Es difícil transmitir cómo exactamente me doy cuenta. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Entiendo, vos te das cuenta que hay algo que están pensando, pero ¿cómo te das cuenta que aprendieron lo que vos querías que aprendan?

**Respuesta:** *Porque me doy cuenta de que pudieron armar un recorrido de ese alimento que ingresa por la boca y que algo de ese alimento se va a otro lugar, que no sabían bien hasta dónde y que había otra cosa que seguía por la materia fecal, que lo podían relatar y que no sé, se podían olvidar de la faringe pero que el esófago estaba claro. Y no importaba porque lo importante es que de la boca, después viene un tubo y si no se acordaban que había faringe, bueno, no importaba tanto. Lo importante era que después seguía el recorrido y lo mismo con los intestinos, ¿no? Con el intestino grueso, intestino delgado, al principio capaz el orden daba medio igual o para qué servía cada uno. Llevó más tiempo eso y la modelización permitió dejar bien claro que podían mostrar en el modelo que del estómago se iba al intestino delgado y que eso terminaba en una vueltita que iba al intestino grueso. Y lo podían señalar en el modelo y compartirlo. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Hubo alguna actividad para que retomaran sus ideas previas y las compararan con lo que habían aprendido?

**Respuesta:** *No acá, porque en la clase anterior habíamos hablado sobre qué pasaba con la milanesa cuando entraba por la boca y después retomamos eso después del análisis teórico del sistema digestivo con un video y con un texto. Ahí ya había habido algo de retomar, bien explícitamente. Entonces después no hubo otra actividad posterior a esta para volver a pensar el recorrido porque la habíamos*

hecho un poco ahí. Me podría quedar abierta la pregunta si en otras situaciones, habiendo ya probado que esta actividad me gustó, porque en su momento no sabía si incluirla o no, bueno, de repente la vuelta escribir el texto de la milanesa podría ser posterior a la modelización. Esa era un poco la lógica de retomar las ideas previas. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Qué creés que aprendiste vos?

**Respuesta:** Y para mí le di un poco más de valor al modo de conocer de la modelización. De hecho, la clase que no fue exitosa es con el mismo modo de conocer, como que hay algo ahí que no le encontraba mucho la vuelta me parecía que no sé, no me cerraba.

**Pregunta:** Pero no entiendo, ¿vos aprendiste algo sobre modelización?

**Respuesta:** No, lo que lo que aprendí es que modelizar es un modo de conocer que te puede permitir profundizar los contenidos, que no es como hacer un dibujo. A mí me sonaba que la modelización podía caer en hacer el dibujo del cuento. Hiciste a Caperucita y la terminaste copiando del libro y no aprendiste algo después. O capaz sí, no sé.

**Pregunta:** ¿Se podría modelizar con un dibujo?

**Respuesta:** Sí, claro, pero me generaba dudas, si la modelización iba a quedar en un simple acto plástico o en una actividad que permitiera poner en juegos los conocimientos, que pudiera poner en juego el debate, que pudiera poner en juego las ideas que ya tenían, digo, este proceso de aprendizaje se dio en una actividad de modelización de la que yo no estaba tan segura. Me dio la certeza de que podría funcionar, no había tenido otras experiencias donde este modo de conocer me diera frutos respecto del proceso de aprendizaje que venían haciendo los pibes. O no del todo satisfactorias, al menos. No lo había experimentado. Pero esta actividad, yo la conocía. Y nunca la elegía porque me generaba dudas como ya dije. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Qué más aprendiste además de que la modelización puede ser útil? ¿Qué más creés que aprendiste de vos? De vos, o de los chicos, no sé, lo que hayas aprendido más allá del contenido.

**Respuesta:** Siempre hay algo, no sé, más en otro plano, pero a mí me llama mucho la atención en las actividades de debate por grupos. Siempre hay algo que aprendo respecto de cómo se posiciona cada uno. Y cómo algunos que nunca habían trabajado juntos o que no los había observado particularmente en su vínculo de trabajo voy encontrando, encontré duplas o tríos que antes no había observado, como buenas duplas de trabajo y que se dieron cosas súper interesantes. Que son cosas que uno retoma después.

Yo trabajo mucho en grupos y de hecho, si bien estoy en séptimo, que a veces es un grado donde los pibes se sientan como quieren y con quienes quieren, y qué se yo, este año decidí que yo iba a elegir cómo estaban sentados siempre, porque me pareció importante poder darle importancia a qué agrupaciones iba haciendo.

Y de hecho, hay decisiones pedagógicas que están sujetas a la decisión que tuve ese mes de cómo sentarlos, no es que los agrupo de nuevo en el momento, sino que yo sé que este mes voy a seguir trabajando así porque sé que puede funcionar.

Por ejemplo: junto a estos chicos, que sé que están en un momento parecido, que tienen dificultades similares para que vayan juntos en esa actividad y yo los pueda acompañar desde ese lugar. O no, junto a pibes y pibas que son más distintos y esta actividad sumó en ese proceso de ir conociendo cómo se vinculan, qué pone en juego cada uno, a quién se le dificulta estar en el grupo, y a quién en este grupo se le dificulta estar y en otros grupos no tanto, ¿no? Hay algo de eso que para mí es muy importante y que lo voy aprendiendo mucho en las actividades grupales. **(MER1) (LRP, LRC)**



**Pregunta:** Bien, ahora lo que quiero es que pienses en una clase no exitosa. Que no haya salido bien o como vos esperabas. Y quiero que me digas primero por qué para vos no fue exitosa, en qué sentido y ¿por qué la consideras no exitosa? ¿Por qué elegiste esa?

**Respuesta:** *Y pensé en una actividad de la secuencia, también este año, de séptimo grado, del bloque de Universo. En una secuencia donde trabajábamos con las fases de la Luna, una modelización de las fases de la Luna. Y en general la elegí primero porque Universo es uno de mis temas favoritos. Y para mí es la peor secuencia que tengo hasta ahora, pero no he encontrado nada que la supere. Bueno, como que nada me cierra del todo. Entonces tomé alguna actividad de una de esas secuencias que tiene momentos de modelización. Y después hice otras propuestas inventadas por mí. En general no me resultó satisfactorio. (MEDR) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Me vas a contar alguna de esas que no funcionó?

**Respuesta:** Claro, porque me parece importante aclarar igual que, evidentemente, es el contenido que más me gusta y evidentemente, aunque las actividades a mí no me resulten del todo satisfactorias, algo de lo que se puso en juego a lo largo de la secuencia igual surge sus efectos, porque tal vez sea mi simple entusiasmo por el contenido, pero hay algo de lo que les pibes después se quedan, que alguno de los objetivos generales de las secuencias se cumple.

*Lo que no fue exitoso en esta actividad en particular tuvo que ver con que yo busqué hacer una modelización de las fases de la Luna y me pareció que no construyó ningún concepto. Mentira, construyó un concepto bastante erróneo de cómo pensar las fases de la Luna porque fue un modelo que empeoró mucho más de lo que ayudó a generar una representación mental. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Hay alguna razón por la cual hayas elegido para la entrevista en las dos clases, la exitosa y la no exitosa, la modelización?

**Respuesta:** Sí, un poco, porque había clases exitosas y no exitosas en las que coincidía el mismo modo de conocer, me pareció interesante comparar.

**Pregunta:** Ok, perfecto.

**Respuesta:** Bueno, la actividad era que había una luz, en realidad, tenía una forma inicial y se fue modificando en el medio por cuestiones de que no me iba saliendo. Originalmente había una luz, una persona y una pelota. La luz iba a ser el Sol, la persona iba a hacer la Tierra, la pelota iba a ser la Luna. *Ya de movida habíamos aclarado (porque habíamos trabajado antes con las proporciones de los modelos del Universo y habíamos hablado de que, para hacer un modelo a escala del Universo, tanto en distancia como en tamaños necesitábamos unos materiales, unas distancias, un espacio, que era muy complejo. De hecho, vimos un video donde hace una modelización en el desierto y usan once kilómetros para hacer el sistema Solar, usan un montón de tamaños. Entonces decidimos los chicos y yo que íbamos a trabajar con eso, sabiendo que no estábamos cumpliendo con las escalas de nada. De hecho, la persona es claramente más alta que la luz que usamos para el Sol y está lejos de ser así, la realidad.*

*Pero bueno, con eso ya planteado del inicio, como esto que estamos haciendo está mal, pero igual lo vamos a hacer para pensar, como que esa fue la consigna. Ya habíamos trabajado que la Tierra tenía movimientos de traslación y rotación y habíamos empezado a hablar de que la Luna también. Y entonces la consigna era hacer los movimientos de la Tierra y de la Luna, la Tierra alrededor del Sol y sobre sí misma y la Luna alrededor de la Tierra y sobre sí misma, ir pensando qué pasaba con lo que veíamos desde la Tierra. Yo sabía que podíamos hacer una muestra de todo a la vez, pero que después para analizar, ya sabía que íbamos a necesitar ponerle pausa a varios movimientos porque si no, era imposible. Y eso estuvo bien, fue adecuado. Lo que pasó es que después, claramente, el objetivo de que*

la luz alumbró a la pelota en algunos momentos y en otros no, no funcionó. Iluminaba todo, iluminaba de una manera rara. No totalmente fiel a lo que yo esperaba que suceda eso. **(MEDR) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Lo habías probado antes?

**Respuesta:** Sí, y también me había salido salió mal y lo intenté de nuevo y me convencí de que no me funciona. Lo había hecho el año anterior.

**Pregunta:** ¿por qué insististe si ya sabías que no funcionaba?

**Respuesta:** Porque el año anterior había tenido un problema extra que era que me costó mucho oscurecer el espacio y este año pude oscurecerlo mucho mejor, conseguí un espacio en el que puedo cerrar todos los postigos y estaba oscuro y solo estaba la luz entonces eso hizo que fuera mucho mejor. El año anterior que lo había hecho directamente, no sirvió para nada. De hecho, les dije, chicos, no hacemos esto porque ya no tiene ningún sentido lo que estamos haciendo, o sea, corté la actividad antes de seguir porque no tenía ningún sentido. Acá tuvo un poco más de sentido, pero no fue satisfactorio. Lo que sucedió es que primero la luz no me permitía alumbrar la pelota como yo hubiera querido. Pero después, lo otro, es que resultaba difícil que la persona que hacía de la Tierra pudiera comunicar algunas cosas de las que veía. Pero más aún que todos los que no pudieron participar siendo la persona que hacía de Tierra, porque participaron tres alumnos, entiendan o nos crean que eso que estamos diciendo, que se supone que se ve desde la Tierra era así. **(MEDR) (LRP)**

Una dificultad primero tenía que ver con que siempre estaba iluminada la mitad de la Luna. Porque siempre está iluminada la mitad de Luna, pero esa mitad a veces es un entero cuando estaba en otro lugar y hace que nosotros veamos un círculo. Ese trabajo de que vemos el círculo o vemos la mitad de la Luna viendo ellos todo el tiempo, una mitad de pelota iluminada, era como una esquizofrenia de mitades y no mitades y mitades que vemos que era muy difícil de ordenar, de sistematizar. Era muy complejo. Sumada a la dificultad de la luz que no acompañaba en que la persona que estaba haciendo de Tierra pudiera contar algo de eso. Solo nos sirvió para dejar en claro que el día y la noche, la relación entre la Tierra y el Sol, eso estuvo buenísimo. Ahora cuando involucramos a la Luna para pensar la Luna, que era el objetivo inicial de la actividad, eso no funcionó, entonces aprovechamos y hablamos del día y la noche. **(MEDR) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Cómo era eso del día y la noche?

**Respuesta:** Se movía la persona, la lámpara estaba quieta, la persona giraba para un lado, para el otro y decíamos, bueno, ahora la espalda de él está de noche y la panza está de día. Ahora no, ahora sí, bueno. Eso sí, salía mejor, estaba bueno. Tampoco era tan difícil imaginarlos en el modelo. Ahora, la cuestión de la Luna era mucho más difícil.

**Pregunta:** ¿Cuándo te diste cuenta que esto no estaba funcionando? Porque me dijiste que vos ya sabías que no funcionaba.

**Respuesta:** Claro, ya sabía que la cuestión de la iluminación era difícil. Entonces yo iba con ese obstáculo claro, en búsqueda de qué podía hacer para ir afinando esa cuestión. Ahora cuando me terminé de dar cuenta que no estaba funcionando y que para mí había fracasado la clase es cuando yo intenté empezar a hacer preguntas respecto de qué se iba a observar desde la Tierra. Y me daba cuenta de que, por ejemplo, poníamos la Luna, todo funcionaba bien cuando estaba el Sol, que estaba representado por la lámpara. La Luna era la pelota y la persona era la Tierra. La Luna estaba en el medio, quedaba la cara iluminada de la Luna contra el Sol y la persona no veía la cara iluminada y eso estaba buenísimo.

Ahora lo opuesto tiene que pasar cuando la pelota iba para el otro lado. Y claro, la persona tapaba, hacía un eclipse y tapaba la luz. Entonces, no veían. “Bueno, no se ve nada” y entonces en ningún lado se veía nada, ¿no? “Bueno, paren. “Vamos a subirlo” Porque en realidad nunca están alineados y en

*ese momento había un montón de cosas que yo no había previsto entonces, decía, claro, las órbitas no están siempre alineadas, pero ¿cómo nuestro esto ahora?*

*Entonces se me venía eso a la cabeza y decía no, bueno, porque las órbitas no están siempre alineadas y les daba información que ellos no tenían y no entendían. Entonces subíamos a la Luna, y el Sol para que se vea mejor. Y un poco que yo los iba convenciendo de que entonces ahora la vemos completa, pero si en este plano está sucediendo la Luna, el Sol, que era la lámpara, la persona y la Luna (que era la pelota) estaba iluminada, los chicos estaban sentados enfrente. Entonces la persona que estaba haciendo de Tierra capaz veía el círculo, pero los chicos de allá ya veían una mitad. No acompañaban el movimiento de la Tierra, entonces algún que otro alumno como que había dado un salto de imaginárselo en su cabeza de otra manera, más allá de lo que estaba pasando ahí y traía algunas deducciones. Pero la gran mayoría tenía una confusión absoluta, ¿no? Y cada momento que iba pasando generaba que de repente la media Luna era acá y allá no. Bueno, nada, un desastre. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Te quería preguntar algo. Me dijiste que vos estabas haciendo preguntas y que ellos no las podían contestar. ¿Esas preguntas ¿cuándo las hacías? ¿Antes de la experiencia, durante la experiencia? O sea, ¿cómo era la actividad?

**Respuesta:** *Modelizábamos y yo preguntaba, y como el modelo no funcionaba como yo esperaba, la pregunta claramente tampoco se ajustaba a lo que yo esperaba que respondan. Lo único que habíamos anticipado era cómo íbamos a construir el modelo. Y hasta ahí, porque, digo yo, tenía una lámpara y una pelota y bueno, así lo hicimos. No había mucho más. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿A vos te sorprendió que no funcionara en el momento?

**Respuesta:** *Yo sabía que iba a ser difícil, por lo que me había pasado el año anterior, pero sí me sorprendió igual porque no me había dado cuenta de algunas dificultades hasta el momento, como por ejemplo esto de que funcionaba a medias para la persona que estaba haciendo de Tierra, pero que el público según dónde estuviera ubicado era un obstáculo absoluto. No sé, no tenía el suficiente alargue para mover la lámpara y mostrarlo desde otro ángulo. Entonces hubo cuestiones ahí de cómo miramos, más allá que el modelo no era del todo bueno, encima cómo lo miramos, desde qué perspectiva lo miramos era una complejidad mucho mayor y eso yo no lo había previsto y no lo pude resolver en el momento porque no me resultó tan sencillo, entonces sí me sorprendió esa parte. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y cuándo te diste cuenta?

**Respuesta:** *Antes de ir a ver los cuartos menguantes y cuartos crecientes hablamos de la Luna llena y la Luna nueva. Cuando me di cuenta que nadie había entendido que la Luna llena era cuando estaba del lado opuesto. Dije, no, claro, esto no está funcionando. Sabía que iba a aparecer el obstáculo del eclipse, eso sí, lo tenía previsto. Pero no me esperaba que fuera tan difícil pensar en la Luna llena que para mí era la que tendría que ser más fácil, ¿no? Y me di cuenta que estaba siendo muy difícil. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y qué hiciste en ese momento cuando empezó a pasar eso y te diste cuenta? ¿qué sensación tuviste cuando pasó eso, o sea, si pudieras definir tu sensación, cuál fue?

**Respuesta:** *Y primero me desesperé un poco, porque además enseguida como cuando no está funcionando del todo bien hay algo de que los pibes empiezan como a dispersarse. Entonces no saben bien qué mirar, qué responder. Ya llega un momento que no siguen el hilo, entonces se van a otro lado, entonces me encontré pidiendo mucha atención en algo que igual no sabía bien yo cómo resolver, entonces mientras pensaba cómo resolver lo que estaba pasando y pensaba cómo convocarlos de nuevo, todos querían igual pasar a hacer de la Tierra, pero no sabían bien qué hacer. De hecho, en su primer momento pedí que alguno de los chicos mueva la pelota. Y después dije, bueno no pará, la*

*muevo yo, porque al menos una cosa más que tengo que andar diciendo cómo hacer, bueno no, yo la pongo acá más arriba, para que se vea la luz.*

*Eso, como que la sensación primera es como de desesperación y después sí lo que me pasa después, es la sensación como de frustración, de sentir que no tengo tan claro cómo reponer eso que me quedó vacío. Como que no es que, bueno, no me salió así y yo sé que igual después hago esta otra cosa y esto que no pude construir desde acá lo voy a construir en otro lugar. Había algo de generar un modelo que yo necesitaba y que no había logrado y que no supe bien cómo reponer después. (MER2) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Después cuándo? ¿En el momento o en otra clase?

**Respuesta:** *No, en otra clase, clases posteriores. Decidí conformarme con bueno, más o menos algo les quedó después, lo pensamos más teóricamente, ya está. Pero yo sé que no fue una comprensión muy profunda de lo que había sucedido.*

**Pregunta:** ¿Eso lo pensaste del momento o lo pensaste después?

**Respuesta:** *No, en el momento solo estaba pensando cómo hacer para sacar el mayor jugo posible de eso que ya estaba saliendo mal. Después, de hecho, había una actividad posterior que era de registro de eso. Y dudé si hacerla o no hacerla.*

**Pregunta:** ¿Por qué?

**Respuesta:** *Porque dije, cómo fue tan malo el modelo, vamos a registrar con mucha dificultad. Entonces dije bueno, no importa, voy a pensar bien yo antes cómo quiero que quede y aunque no sea un fiel registro y sea más un debate sobre cómo dibujar esto, dibujar algunas cosas, bueno, lo guiaré más yo, pero al menos tener más claro el producto de algo que pueda llegar a tener sentido... Igual no me terminó de conformar.*

*Si las tres dimensiones eran difíciles, las dos dimensiones también eran difíciles, mucho más. Y hay cosas que yo tengo construidas que los pibes no, y entonces hasta que no estoy debatiendo con ellos algunas cosas, no me doy cuenta claro, esto para que para mí es obvio, evidentemente para ellos no. Hay cosas que las puedo prevenir y hay otras que me doy cuenta de momento y que bueno las sé para el año que viene, pero en ese momento, ya está. Entonces, esa es la sensación, como de que no fue exitosa la clase, sino que hay algo de la construcción de ese conocimiento que quedó muy trunco.*

**(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿O sea, vos no volviste a repetir esa clase con otra estrategia?

**Respuesta:** No.

**Pregunta:** Dos preguntas te hago. **¿Ahí hay algún marco teórico que te sirve para darle sentido a esto que pasó? Si pensás alguna justificación teórica de todo lo que sabés de la enseñanza. ¿Hay algún marco que te permitiría explicar esto que pasó?** para decir, bueno, lo que pasó fue porque....

**Respuesta:** *Y, por ejemplo, no sé, hay algo de la trasposición didáctica que yo hice que porque querer generar una ciencia escolar, destruí el contenido.*

**Pregunta:** ¿Qué significa eso de querer generar una ciencia escolar? ¿Qué querías decir con eso?

**Respuesta:** *Porque digo, en la escuela no enseñamos la ciencia de los científicos. Porque ni tenemos las herramientas que los científicos ni tenemos la carrera, el tiempo, el recorrido que tienen los científicos y entonces lo que enseñamos en la escuela es una ciencia escolar que está como adaptada, en la trasposición didáctica sería como la adaptación de esos conocimientos científicos, a algo que en la escuela es enseñable. Y eso a veces tiene algunos errores que pueden tener que ver con el desconocimiento de los maestros del contenido o con unas trabas metodológicas que nos vamos encontrando como esta que yo tuve acá, que me propuse enseñar desde este modo de conocer de la modelización un contenido que es inobservable desde la escuela. Y lo que quise construir para poder hacer el modelo no habilitó que sea algo que permita entender más, sino que dificultó mucho más la*

comprensión. Como que se supone que en esta transposición didáctica tenemos que ir buscando herramientas para que se vaya construyendo conocimiento, para que los chicos vayan incorporando algunos contenidos y la estrategia didáctica que elegí para hacerlo no permitió que eso suceda. **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** Ok, ¿y si vos volvieras a dar esa clase? **Si tuvieras la posibilidad de darla ahora, no sé, el año que viene también, cuando quieras. ¿Qué te parece qué harías? ¿Qué tendrías que realizar, modificar o lo que te parezca a para que ese objetivo que te hayas planteado se cumpla, y por qué te parece que habría que hacer eso?**

**Respuesta:** *Por lo pronto, tendría que revisar cuáles van a ser los objetos o elementos del modelo, o sea, si voy a volver a usar a una persona que represente a la Tierra o no. Evaluar bien... o sea yo elegí utilizar en la representación a una persona porque me parecía interesante que podamos poner nuestra mirada dentro del modelo. Si la persona es uno de los elementos del modelo, justamente como la pregunta es qué vemos desde la Tierra... bueno, había alguien con ojos mirando lo que se supone que ve... si yo hubiera representado la Tierra con una pelota, la pelota no nos puede contar qué está mirando, en cambio la persona sí. Ahora como esto generó obstáculos para la visión de la persona que hacía de Tierra, capaz yo tendría que pensar en otro elemento que haga de Tierra.* **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** Pero vos hablabas que los que no entendían eran los que estaban “afuera”. ¿Y por qué te parece que los que estaban afuera no entendían?

**Respuesta:** Por la perspectiva desde donde estaban, eso sería otra cosa a modificar, por ejemplo, porque ellos estaban mirando el modelo como si uno se parara en el medio del sistema Solar y mirara.

**Pregunta:** ¿Y por qué es importante poder hacer eso?

**Respuesta:** *Porque esa es la forma, el modelo científico que hoy tenemos es que la Tierra gira alrededor del Sol y para pensar en eso necesitamos “salir” de la Tierra para poder observarlo. Lo que pasa es que la pregunta sobre qué se observa desde la Tierra en las fases de la Luna, implica una mirada desde la Tierra. Y ahí estábamos mirando desde afuera de la Tierra. Entonces, ahí hay una complejidad de perspectivas que no confluyen. Yo no sé si volvería a hacer esta actividad. La verdad es que no me tomé el tiempo aún para repensar cómo suplir esta necesidad de observación, porque el modelo está en función de una observación que yo no logré entonces no tengo bien claro como lo podría suplir.* **(MER1) (LRP)**

**Pregunta:** ¿Vos estás pensando en que, si lo cambiaras, cambiarían los elementos del modelo?

**Respuesta:** Eso, por un lado.

**Pregunta:** ¿y hay alguna cosa que consideras qué harías distinta vos?

**Respuesta:** *Sí, sí, en eso sí me parece que en esto que hablábamos, de en qué momento fui haciendo las preguntas... Primero necesitaría cualquiera sea el cambio que haga, poder volver a probarlo antes. Evidentemente, el ir intentando en el momento que a veces lo hacemos, en general lo hacemos porque no siempre tenemos tiempo para preparar y hacer antes cada actividad que hacemos en la escuela, digo, pero esta que ya dos veces me salió mal y bueno, me merezco tener un espacio con otro que me ayude para pensar cómo va a salir si uso estos otros elementos porque evidentemente así solo no es tan sencillo.*

**Pregunta:** No me queda claro si vos decís que salió mal porque no lo probaste, o por otra razón.

**Respuesta:** *Claro, o sea, me parece que, si lo hubiera probado antes, lo que me hubiera permitido es saber desde antes, por ejemplo, que cómo la luz iba a iluminar o no a la pelota en algunos momentos, y entonces hubiera podido tomar decisiones respecto de indicaciones que darles a los pibes sobre cómo mover los objetos con más claridad.*

*Ahora, la parte de lo que a los pibes les pasó cuando miraron el modelo al público... Eso creo que no me hubiera dado cuenta igual hasta no haberlo hecho. Puede ser que sí, si estaba con un colega, y lo debatíamos no sé. Pero hubo algo de eso que tuvo que ver con que estaban los pibes ahí con sus conocimientos previos, que no son los míos, que generó que apareciera esa dificultad que yo no la había pensado. Y que tiene que ver con que evidentemente yo no pude deconstruir cuál es el marco teórico que yo ya tengo hecho y que ellos no y que a mí me permite que algunas cosas las pase por alto y que ellos no las pasan por alto de la misma manera. Y eso es un aprendizaje que se me dio en esa circunstancia y no sé si se me hubiera dado yo sola probándolo antes en mi casa. (MER2) (LRP)*

**Pregunta:** Y en relación con ese contenido, ¿cómo te sentías?

**Respuesta:** *¿Con el contenido a enseñar? Yo había estudiado un montón, un montón, en general me interesa el Universo y con este grupo que lo tuve en sexto también, yo lo había trabajado un montón, igual porque a mí me encanta y porque a ellos les encantó y aparecieron un montón de preguntas que se iban un poquito del Diseño Curricular, pero que las encaramos con mucho entusiasmo. Entonces le dimos lugar igual y entonces, en ese proceso yo estudié un montón. (MER1)*

**Pregunta:** Estudiaste un montón, ¿y cómo considerás que era tu comprensión del contenido?

**Respuesta:** *Para mí lo entendí, al menos desde la perspectiva heliocéntrica, cuando el Sol está en el centro. Desde la perspectiva heliocéntrica para mí, yo lo entiendo re bien. Lo que me sucedió después es que en las capacitaciones de ciencias naturales que tuvimos, hablaron mucho sobre pensar en la mirada topo céntrica de nuevo. Y eso me costó un montón entenderlo, de hecho, no estoy tan segura y de hecho no tengo una posición tomada al respecto de esas capacitaciones tan clara. El modelo heliocéntrico conceptualmente, es un recorrido que creo que tengo bastante hecho. El tema es que se me complicó el armado del dispositivo de enseñanza de eso, para que se pusiera en evidencia. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Entonces, te vuelvo a preguntar, si volvieras a dar la clase, más allá de cambiar los elementos del modelo, ¿qué otra cosa te parece que harías igual o harías distinta?

**Respuesta:** *Bueno, primero, cambiaría los elementos de modelo, después re pensaría si hay algo de dónde se ubican los chicos que están mirando que puedo modificar, o sea, no tengo la respuesta clara, pero creo que hay algo de eso que tengo que cambiar porque es donde estuvo el problema.*

*Y después pienso, que tendría que haber algo de anticipación por parte de los chicos, de cómo debería ser el modelo que tal vez podría ayudar a que ellos ya vayan construyendo una posible idea y que después busquemos una manera de traducirlo en el modelo, sin que sea buscar la respuesta en un modelo que ya de por sí es difícil.*

*La mayoría de las preguntas que hice, las hice a partir de esto que estamos viendo en el modelo.*

*No hubo un objetivo previo de mi parte de “quiero que pensemos dónde tiene que estar la Luna para que nosotros veamos Luna llena”. Capaz si hubiera hecho eso, hubiéramos podido debatir otras cuestiones que hubieran generado que, aunque el modelo no sea perfecto, debatimos tanto el cómo debería ser, que nos hubiera habilitado otras cosas, ¿no? Y que de última podríamos haber explicado por qué el modelo no está haciendo del todo funcional, pero tuvimos otro debate anterior. En cambio, en la clase, se generó algo de que el modelo era el que nos iba a dar la respuesta, y el modelo no estaba funcionando, fue muy contraproducente porque las respuestas que nos permitía el modelo a veces no eran las que debería dar, o al menos desde la perspectiva de ellos. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Esta es una actividad para enseñar o para aplicar lo que ya habían aprendido?

**Respuesta:** Era una actividad para enseñar las fases de la Luna.

**Pregunta:** Ok. ¿Y habías recuperado algo de los saberes de ellos, de qué veían desde la Luna?

**Respuesta:** Habíamos hablado de la Luna. Me acuerdo que habíamos leído un textito. Habíamos hablado de qué pensaban del tamaño de la Luna. Habíamos leído un texto sobre eso. Habíamos hablado sobre los cráteres, como más cosas de la imagen de la Luna habíamos conversado sobre eso. Y solamente habíamos hablado, en una de las primeras clases sobre que a veces veíamos la Luna de día, pero no habíamos hablado demasiado de las fases, no habíamos indagado.

**Pregunta:** Pensando en esta clase que vos decís que no fue exitosa por todo lo que hablamos, **¿qué conocimientos te parece que se pusieron en juego?** que estaban presentes en esa clase? Más allá de los que creas que aprendieron, me refiero a qué conocimientos atravesaban esa clase.

**Respuesta:** Bueno, no sé, pero lo que se puso en juego seguro son los movimientos de la Tierra y de la Luna. Bueno, los contenidos, así como conceptuales. Los movimientos de la Tierra y la Luna se pusieron en juego.

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de qué movimientos?

**Respuesta:** De traslación y de rotación, de ambas. De hecho, lo hicimos como un momento final, lo último que hicimos fue que la Luna gire, con rotación y traslación alrededor de la Tierra y la Tierra a la vez alrededor del Sol. Y si bien hablábamos de las duraciones, estábamos ahí viendo cómo era el movimiento y no cuánto duraba. Quedaba claro que era todo un gran esquema, donde se movía una cosa alrededor de la otra y todo iba pasando a la vez y eso se puso en juego y estuvo bueno. Y después hubo otra clase más adelante, donde trabajamos un poco más, sobre las duraciones de esos movimientos y ahí se profundizó un poco más, esa otra parte.

**Pregunta:** **Y para vos, ¿qué es lo que los alumnos aprendieron en esa clase que para vos no fue exitosa?**

**Respuesta:** *No sé si aprendieron algo, ¿Eh? O sea, me parece que se cuestionaron acerca de la relación entre lo que vemos desde la Tierra y lo que lo que sucede en el Universo desde otra perspectiva. No creo que hayan podido aprender o reflexionar en profundidad sobre cuál es efectivamente, esa relación. Aprendieron algo de que lo que vemos en la Tierra tiene que ver con movimientos, y con relaciones entre astros que podríamos analizar, como estar parados en el Sistema Solar mirando. Eso lo aprendieron, de ahí a poder caracterizar esa relación o caracterizar qué influye, en qué cosa. Cómo es, qué es efectivamente lo que vemos. Toda esa parte no creo que la hayan aprendido en esa clase.*

*Lo que sí aprendieron es que no vemos siempre igual a la Luna o que a veces no la vemos. Y creo que vinculamos que ese ver distinto a la Luna, tiene que ver con algo de la posición de estos 3 astros. Eso apareció como contenido de la clase y creo que eso se lo llevaron. (MEDR) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Pero vos decís que eso después lo retomaste?

**Respuesta:** Sí, retomamos el nombre de las fases y la posición de la Luna en cada una de esas fases, en relación con la Tierra y el Sol, pero como de forma más estática porque fue más desde una explicación mía o una búsqueda de información, fue más desde la teoría, no tanto desde la construcción, desde ellos y de sus ideas previas.

**Pregunta:** **¿Por qué era importante dar ese tema?**

**Respuesta:** *Para mí es muy importante porque sé que en secundaria la astronomía tiene muy poco lugar. Y para mí la ciencia de la astronomía es súper interesante, no tiene mucha relevancia en el resto de la escolaridad obligatoria. De hecho, creo yo no tuve en la secundaria, sé que algunos profes de primer año hacen algunas cosas, pero no sé si están los contenidos y séptimo es el último grado donde aparece eso. De hecho, a lo largo de la primaria aparece un poquito en primer ciclo, un poquito en quinto y un poquito en séptimo. Y después no aparece tanto. De hecho, en sexto, esto que te decía yo había trabajado con ellos un poco del Universo, pero más por interés mío y de ellos que por ser fieles a lo que dice el Diseño Curricular. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Bien, pero hay muchos temas que no se retoman en la secundaria o que ni siquiera se dan en la primaria, ¿por qué es importante este tema para enseñarlo, más allá de que se retome o no?

**Respuesta:** *Una, la principal para mí, es que para mí es súper interesante y en general muchas de las cosas que yo encaro en el aula tienen que ver con lo que considero que es interesante y que pueden motivar al conocimiento y a las ganas de aprender más sobre un contenido. Muchas decisiones pedagógicas que tomo tienen que ver con eso. Si a mí me interesa, creo que me va a resultar más sencillo lograr que a mis alumnos les interese. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Además de que a vos te interesa, ¿por qué es un contenido importante para que alguien aprenda?

**Respuesta:** Algunos de los efectos de estos contenidos son muy cercanos a nuestra realidad, pero su explicación o lo que efectivamente sucede es mucho más complejo e implica todo un pensamiento más abstracto, más allá de lo que podemos observar.

La abstracción y el pensamiento más complejo que se da como hacia el final de la primaria, no tan ligado a lo que puedo tangiblemente explorar, sino a otras cosas que no puedo dar fe porque no las vi. Puedo encontrar maneras para explicarlo y para contar por qué algunos científicos dicen que esto es así, digo bueno, ¿por qué tiene sentido que los científicos digan que la Tierra gira alrededor del Sol? y bueno, porque si observamos estos fenómenos podemos darnos cuenta de que algo de eso seguramente está sucediendo y además porque hoy los científicos tienen otras herramientas para comprobarlo, sacándonos una foto desde “afuera”.

Y es importante enseñar este tema porque justamente ahí hubo todo un debate en la comunidad científica muy profundo en torno a esto y se llegó a un consenso y a un nuevo modelo, que es importante que ellos conozcan. De hecho, en estos últimos años se ha puesto de nuevo en cuestionamiento ese modelo con el terraplanismo. Y es súper interesante que ellos tengan herramientas para discutir esos argumentos. O si ellos mismos los tienen (no me pasó a mí, pero si a otros maestros de séptimo grado), que haya cuestiones claras para debatir, que no sea a quién le creo y nada más, sino que podamos ver por qué quienes no dicen que hay una Tierra plana por qué dicen lo que dicen, con quién se relaciona, con qué fenómenos que vemos, qué otras cuestiones aparecen. Le podemos encontrar un sentido a eso que una comunidad entera científica viene diciendo.

**Pregunta:** ¿Entonces la importancia de enseñar este contenido es porque lo dice la comunidad científica?

**Respuesta:** Y porque tiene una relevancia cultural importante.

**Pregunta:** Ok. Cuando hablamos de la actividad exitosa, dijiste que te importaba que surgieran algunas ideas acerca de cómo la ciencia se maneja. Y si no recuerdo mal hablaste de que los conocimientos van cambiando, y mencionaste los debates. ¿Qué pasa con eso en este tema? Enseñar un modelo que está consensuado en relación con la idea de que la ciencia construye modelos que son provisorios.

**Respuesta:** Podríamos ver qué otras ideas aparecen que ponen en “jaque” a este modelo, pero muchos de esos debates que capaz no surjan en la escuela, fueron medianamente saldados en la comunidad científica. De hecho, digo, el terraplanismo va en contra de una historia muy antigua de la ciencia, no tengo fechas claras, pero digo, los primeros astrónomos ya hablan de la Tierra redonda. Capaz que había dudas respecto de que la Tierra gira alrededor del Sol y no al revés, pero que la Tierra era esférica, por ejemplo, está bastante clara, hace mucho tiempo.

**Pregunta:** ¿Y esa idea puede o no puede cambiar?

**Respuesta:** Y no lo podemos cambiar porque hoy sí, ya lo pudimos ver, incluso ¿no? digo, hay gente que viajó al espacio y sacó una foto de la Tierra y la foto muestra que es esférica.



**Pregunta:** Ok. Volviendo a la actividad, vos me dijiste que la habías planificado. En este caso, **¿hubo diferencias entre lo planificado y lo que realmente ocurrió?**

**Respuesta:** *Sí, lo que pasa es que también hay algunas cosas que yo no había previsto, que aparecieron. No sé si podría asegurar que son distintas a planificado, sino que simplemente no fueron contempladas en la planificación.*

*Yo tenía muy claro mi objetivo de la actividad, tenía claro con qué elementos iba a trabajar, cuál era el modo de conocer que estaba trabajando, cómo se estructura mínimamente la actividad, y algunas preguntas que quería hacer y tenía incluso dentro de mi secuencia.*

*Esta cuestión de puede, va a haber un momento donde tengamos que hablar sobre qué pasa con los eclipses, que eso nos cambia la cuestión de las fases digo como que nos confunde, bueno, saber hacer un paréntesis con eso en el momento que me parezca más adecuado. Después, toda la cuestión de: desde dónde miran los chicos, cómo eso afectará lo que observen, no estaba previsto, entonces sí salió diferente por ejemplo las preguntas que tuve que ir haciendo, porque empezaron a aparecer cosas que yo no había pensado que iban a suceder, pero no porque haya modificado la actividad, sino porque hubo cosas de esa actividad que yo no me había dado cuenta que iban a suceder, no las había podido planificar correctamente o no las había previsto. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Te referís a cosas que iban a suceder durante la actividad o que iban a suceder de parte de los chicos?

**Respuesta:** *Que iban a suceder respecto del lugar de los chicos en la actividad, que es distinto a lo que ellos hayan pensado, porque después lo que ellos piensan, dicen, siempre es inesperado, como que no es planificable. Más allá de que yo tenga algunas supuestas ideas de qué puede suceder, depende también de lo que haya indagado, o depende de lo que sé que suele pasar con algunos contenidos. Después siempre hay cosas inesperadas, pero acá había cuestiones que estaban bien relacionadas con el dispositivo que yo no había previsto, como que piensen lo que piensen, si estaban sentados ahí, era confuso ¿no? Y de eso no me había dado cuenta. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** Ok. En la clase “exitosa” te pregunté si se habían puesto en juego aspectos que tienen que ver con la naturaleza de la ciencia ¿no? Con esta idea de cómo la ciencia produce conocimiento y me dijiste que hubo un debate pero que vos no habías hecho explícitas estas ideas. ¿Y en esta actividad? ¿Hubo algo vinculado por ejemplo a la forma en que la ciencia produce conocimiento que hayas retomado? ¿o algún otro contenido de la naturaleza de la ciencia?

**Respuesta:** *Y apareció esto de... pero me pareció por la negativa... empezamos la clase aclarando que si quisiéramos hacer un modelo que nos ayude a pensar este contenido, necesitaríamos ciertas características de escala que no podíamos cumplir, y decidimos que no íbamos a hacer eso, entonces, por omisión, es algo de la comunidad científica que apareció, que los modelos tienen que tener cierta relación con esa realidad que se quiere estudiar y que es inabarcable, de otra manera que no sea usar el modelo para poder pensar. Hubo alguna decisión respecto de que lo que íbamos a omitir en el modelo que tuvo que ver.*

**Pregunta:** ¿era algo que habías planificado tener en cuenta alguna cuestión explícita del trabajo científico con esta actividad?

**Respuesta:** *La única cuestión explícita era construir un modelo que nos permita analizar los movimientos en base a las fases de la Luna. Eso era lo que estaba planificado.*

**Pregunta:** **¿Solés incluir contenidos de naturaleza de la ciencia en tus clases o no?** Por ejemplo, me dijiste que la ciencia es distinta a la de la ciencia escolar porque son otras las preguntas. O, por ejemplo, que en la actividad científica hay debates porque no se ponen de acuerdo, o sea, estas cuestiones que me dijiste que te habían atravesado en la clase, que salió bien. Mi pregunta es si habitualmente tenés

en cuenta estos contenidos, estas cuestiones de la naturaleza de la ciencia, ¿son temáticas que planificás, que tenés en cuenta al planificar o no?

**Respuesta:** Depende. La imagen de científico, por ejemplo, suelo siempre tener algunas propuestas ligadas a eso bien explícitas; por ejemplo, varios 8 de marzo trabajo con la imagen de la mujer científica. Y con pensar en quién nos imaginamos cuando pensamos en un científico, esto de lo solitario, de ser como erudito y ser varón en general, cómo trabajar eso, sí lo suelo tener bastante en cuenta.

**Pregunta:** ¿Y eso lo retomás en algún momento, cuando trabajás los temas de ciencia?

**Respuesta:** Sí en general sí, pero no sé si siempre está del todo explícito para los chicos.

**Pregunta:** Entonces ¿estas ideas están claras para vos, pero no las ponés en evidencia en la clase?

**Respuesta:** Claro, salvo en algunos casos, por ejemplo, cuando trabajamos con reproducción y pensamos en qué inventó la ciencia para una pareja de mujeres que quieren tener un hijo bueno, la ciencia inventó la fecundación in vitro o inventó que te puedan donar esperma. ¿Y entonces, cómo funciona eso? Y aparecen ahí como respuestas de la ciencia, a esos debates.

**Pregunta:** Ok. Ahora vamos a hablar de vos como docente. Yo te pregunté cuando eras alumna del profesorado, cuáles eran tus fortalezas y tus debilidades, y me gustaría que me digas **¿cuáles crees que son ahora tus fortalezas? ¿qué dirías que son las cosas que valorás de vos como docente?**

**Respuesta:** *Pienso que algo que es una fortaleza, es que en general reflexiono bastante sobre mi práctica.*

**Pregunta:** ¿Eso que significa? ¿qué es lo que hacés?

**Respuesta:** *Eso significa que, por un lado, antes de enseñar casi cualquier cosa, intento prepararme lo mejor posible dialogando con otras personas que sepan sobre eso más que yo, o al menos sobre otras cosas que yo sé que no sé. Ya sean otros, o cosas que aparecen en Internet de gente compartiendo ideas, de alguna manera, una secuencia de otra persona, o, en el mejor de los casos, con compañeros, compañeras, capacitadores... Y en general, me mantengo permeable a escuchar esas otras ideas sabiendo que no siempre las tomo, o que no siempre las tomo en el momento digo, a veces me pasa que algo que me dicen, me deja pensando, pero tardo en darle lugar. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que hacés eso?

**Respuesta:** *Y porque hasta que yo no estoy muy segura de algo nuevo, no suelo incorporarlo tan rápido. Salvo que me convenza muy rápido. Si me genera dudas, suelo darme un tiempo y de última, prefiero quedarme con algo de lo que no estoy tan segura, pero que es mío y que lo puedo defender de otra manera, que con algo que me traen de afuera y me imponen. Me cuesta mucho trabajar con los libros porque en general son cosas que vienen pre-hechas y pensadas en una lógica que no es la mía y si hay alguna cosita que me parece interesante, me cuesta apropiármelo rápido. (MER1) (LRS)*

**Pregunta:** Ok. Vos me habías hablado que reflexionabas sobre tu práctica, y lo que me estás diciendo a mí me suena a la preparación de tu práctica ¿no?

**Respuesta:** *Porque claro, reflexionar sobre mi práctica porque sé que necesito una preparación previa y que me doy lugar a eso en general, ya eso ¿no? Y que a veces no puedo darme el lugar del todo y sé que eso ya implica que esa práctica que voy a realizar sin haber tenido tanta preparación implica una doble puesta de atención en lo que estoy haciendo para, ya que no lo pude hacer antes, poder hacerlo después, ¿no? Eso, por un lado. (MER1)*

*Y durante la práctica y posteriormente, sobre todo, pienso mucho respecto de lo que pudieron aprender los pibes en base a lo que hice. Y como que observo que a veces hay colegas que enseñan un contenido de la manera que haya salido, si ya salió de su cuerpo hacia el aula, se considera dado y se pasa a página. Y yo no tengo esa manera de encarar la enseñanza, no quiere decir que a veces por otras circunstancias, sepa que hay algo que no está resuelto y que igual pase página. No, no es que todo lo*

*puedo saldar en el mismo año, en el momento o lo que sea. Pero al menos me digo: yo sé que el año que viene tengo que repensar la secuencia de Universo, aunque este año hayan quedado algunas cosas truncas y otras no tanto, eso es un desafío que me queda pendiente. (MER1) (LRP)*

*Y en esta línea, trabajo mucho con buscar estrategias para quienes tienen más dificultades para aprender, digo. Es lo más difícil de la docencia para mí, trabajar con la diversidad en el aula y cada año que pasa es como que eso aumenta. Y yo estoy en los grados más grandes que todavía no tienen tan a flor de piel la pandemia como la tienen los más pequeños, igual, va creciendo, porque por supuesto que los afectó y nadie es igual después la pandemia, pero hay cosas que pasan en los grados más pequeños que no pasan en los más grandes de la misma manera. Porque, bueno, los agarró más preparados. (MER2) (LRC)*

*Esto, me parece que le dedico tiempo a pensar cómo darle lugar a eso, y siempre me pasa que llego a la parte final del año con la angustia de sentir que hay cosas que no estoy llegando a enseñar, pero al mismo tiempo con la tranquilidad de que sé que lo que enseñé, lo enseñé de verdad y que fue aprendido, no fue como que pasamos ahí por una lluvia de contenidos y el que agarró, agarró y el que no agarró, no. O sea, tengo la certeza de que la mayoría de las cosas que enseñé están dentro de los saberes de mis alumnos este año y yo podría retomar cosas a principio de año y sé que muchos de mis alumnos podrían traerlas de nuevo conmigo. Y eso no me parece para nada menor. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** Mencionaste que reflexionás mucho sobre tu práctica. Yo te pregunté qué significa reflexionar sobre tu práctica y hablaste de la preparación, me hablaste de que tus colegas lo dan por enseñado y vos no pasas página, y entonces pregunto, cuando sos consciente de que eso no se entendió, ¿qué tipo de reflexión creés que haces? ¿Por qué considerás que eso es una fortaleza? ¿En qué medida eso te construye como docente? ¿Qué es lo que tomás de esa reflexión?

**Respuesta:** *Para mí, reflexionar sobre la práctica es poder tener una mirada crítica sobre lo que estamos haciendo para buscarme cada vez mejores estrategias de enseñanza que incluyen desde la propuesta que planificamos hasta las intervenciones que realizamos. Y que eso me parece que es algo que yo hago, que no necesariamente me genera siempre efectos mejores, digo. (MER1) (LRP)*

*Por un lado, reflexiono respecto de: si lo que sucedió, haya sido más o menos exitoso en mi práctica, tuvo que ver con mis intervenciones, con mis propuestas concretas, con otras variables de lo que pasa en el aula. Por ejemplo, en qué mes, elegí enseñar alguna u otra cosa, o en secuencia con qué otro contenido lo elegí. O, qué tipo de agrupamientos propuse para la resolución de algunas actividades... Digo, propuse más actividades grupales o menos, o qué tipo de propuestas grupales.*

*Eso, como distintas variables que voy analizando a medida que voy transitando las distintas secuencias didácticas que armo y después también, que me permite visitar mi práctica y pensar si tuviera que mejorarla, ¿qué tengo que ajustar? Tengo que ajustar algo de lo que yo hice, tengo que ajustar algo de la propuesta concreta, algo de cómo lo agrupo. (MER2) (LRP)*

*Por ejemplo, siempre enseñaba nutrición a principio de año. Y me di cuenta que no estuvo bueno y este año lo estoy enseñando más a fin de año. Fue de la mano con esto de agregar otro bloque de contenido previo que era las transformaciones químicas, que era algo que estaba dentro de las discusiones de las ciencias naturales y de cómo organizamos la planificación anual, pero que yo no le había dado importancia realmente, a que las transformaciones químicas estén antes de la digestión. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Por qué lo cambiaste de lugar?

**Respuesta:** Fue por otra decisión, en realidad, porque la nutrición implicaba analizar una cantidad de procesos simultáneos, que como empezaban los chicos el año, no los sentía preparados, no sentía que habíamos pasado por las suficientes discusiones como para llegar a ese contenido más preparados en cuanto a tener saldadas otras cuestiones del debate, del registro...Es una secuencia donde yo trabajo

mucho con escritura y la escritura es algo que les cuesta mucho, entonces el principio de año de repente, hay una traba tremenda con escribir, que trababa cualquier cuestión de contenidos o al revés, no? como que la escritura se complicaba porque el contenido le será difícil entonces, bueno, lo pasamos para más adelante. Transformaciones químicas es un tema que yo daba, pero sin relacionarlo con la nutrición.

**Pregunta:** ¿Y cuándo empezaste a relacionarlo con nutrición?

**Respuesta:** Este año hice ese cambio. Dije, bueno, ya que estoy dando transformaciones químicas antes, voy a pensar también en este vínculo.

**Pregunta:** ¿Y cómo fue que pensaste en ese vínculo?

**Respuesta:** Tuve capacitación de ciencias naturales y me dijeron eso, y esta vez decidí escucharlo, básicamente como que esta vez tuvo sentido en mi proceso, en línea con lo que te decía hace un rato.

**Pregunta:** ¿Antes te lo habían dicho y no lo habías tenido en cuenta?

**Respuesta:** Claro, no estaba dentro de mi mundo de cosas importantes.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que no lo habías visibilizado como algo importante?

**Respuesta:** Porque yo no le había encontrado un vínculo tan necesario, solamente sabía que bueno, química, digestión química. Compartían una palabra, pero no sé, no le había dado relevancia en este año.

**Pregunta:** ¿Por qué te parece que no le diste relevancia?

**Respuesta:** *Me parece que hay algo de contenido que yo todavía no había profundizado de la manera que lo tengo hoy, más profundizado. Y después porque creo que daba transformaciones químicas más desde la comparación con el cambio físico, y no tanto haciendo tanto foco en esta cuestión de que aparece este nuevo material, digo, estaba en la secuencia, pero el foco no era eso solamente, sino era más la diferencia con el cambio físico. Y esta vez la secuencia fue de transformaciones químicas, de pensar por qué era una transformación química, dónde estaba el material nuevo, qué es lo nuevo que veíamos que había cambiado, la composición. Y entonces eso fue la clave para entender que la milanesa después no era milanesa en pedacitos, sino que era algo nuevo que nuestro cuerpo podía incorporar, que no era lo mismo que romper la milanesa en pedacitos, sino que había una transformación que generaba algo que antes no estaba de esa manera. Y eso es algo que yo terminé de clarificar después y que entonces lo pude compartir mejor. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** ¿Y esto cómo lo vinculás con una fortaleza?

**Respuesta:** *y... esto lo vinculo con esta lógica de pensar en qué elementos de la enseñanza son los que quiero modificar a medida que puedo ir repensando mi práctica entonces, un elemento que decido modificar a medida que van pasando mis años de maestra es, por ejemplo: tengo un nuevo año de enseñanza en séptimo. ¿Voy con la misma lógica de la planificación anual de esta secuenciación de contenidos? o de repente, una modificación en la secuenciación ¿puede también ser clave en otras cuestiones de la enseñanza? entre otras variables de cada una de las propuestas y de las intervenciones que hago. (MER1) (LRP)*

**Pregunta:** A ver si entiendo: tu fortaleza, está en plantearte cambiar una propuesta de enseñanza por otra, no quedarte con lo anterior, ¿eso sería la fortaleza?

**Respuesta:** *Y en poder analizar en qué cuestiones siento que hubo una dificultad para la enseñanza porque nutrición era algo que tenía algunas dificultades, e intentar buscar respuestas de a qué se deben. Una de esas respuestas que encontré fue la ubicación de ese contenido en la planificación anual. Entonces ese fue una de las cosas que modifiqué. Creo que mi fortaleza está en poder darme el tiempo para revisar lo que hice. Sobre todo, en aquellas cosas que capaz ya fui empezando a tener más resueltas, porque después hay otras en que estoy obligada a darme tiempo para pensarlo porque no lo*

tengo hecho y lo tengo que pensar de cero y bueno, me obliga el solucionar la propuesta concreta. Ahora, había otras cuestiones en las capaz ya hay una secuencia que más o menos me gusta y la uso, que podría simplemente replicarla y elijo igual revisarla y fijarme si hubo algo que me generó dificultad y también pensarla en función de los pibes que tengo, que es lo más importante. (MER2) (LRP)

**Pregunta:** Ok. ¿Alguna otra fortaleza que antes no tenías? ¿Que seas consciente que ahora tenés?

**Respuesta:** Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, no sé si hay algo que tenga nuevo, me parece que sí voy afinando mi ojo en detectar por dónde pasan las dificultades de los pibes que, con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy afinando el ojo en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer.

Y, por otro lado, he aprendido a ver qué otras necesidades tienen respecto de qué propuestas van a poder hacer, con mayor o menor acompañamiento, con qué otros apoyos docentes o de la propuesta misma, necesitan, digo, ¿necesitan simplemente una adecuación de un texto que vamos a leer y con eso ya está? ¿o necesitan en realidad alguien que lea con ellos? o no pueden todavía leer un texto, entonces, tengo que buscar otra manera de acceder a ese conocimiento. O directamente sé que no puedo priorizar que comprendan este conocimiento, pero elijo, mientras enseño eso a otros compañeros, a ellos, enseñarles alguna cosa, como no sé, digo, este alumno, que yo sé que no puede hacer el circuito del sistema digestivo en su cabeza, como lo explicó el otro compañero, pero puede participar en la actividad y formar parte de un momento en el que estamos generando un modelo del sistema digestivo. Y bueno, eso lo puede hacer, y debatir con otros, dónde va a poner ese material y cuál va a ser el material que eligió. (MER2) (LRC)

**Pregunta:** ¿Y cómo te das cuenta que fuiste “afinando el ojo”? ¿O sea qué pasó para que vos fueras, según tus palabras “afinando el ojo”, ¿qué te pasó a vos? qué fue lo que hizo que eso ocurriera. ¿Sos consciente de cuál fue el proceso por el cual fuiste afinaste el ojo?

**Respuesta:** Primero soy consciente de que hubo una modificación respecto de qué me pasa cuando me encuentro con una situación donde me doy cuenta que hay una dificultad, porque antes lo que me pasaba era que me desesperaba o me descolocaba o detectaba que había una dificultad, pero sabía hasta ahí. Llegaba como, a bueno, no sé, qué proponer, no sé por dónde puede servir. (MER2) (LRP)

**Pregunta:** ¿Te dabas cuenta de que había una dificultad, pero no sabías cómo solucionarla? ¿o te dabas cuenta de que había una dificultad, pero no podías entender cuál era? Me quedó esa duda.

**Respuesta:** Las dos cosas, a veces no podía entender cuál era y a veces podía entender cuál era, pero me daba cuenta de que no tenía ni idea qué hacer con eso.

**Pregunta:** y ¿qué pensabas de por qué no te dabas cuenta? Vuelvo a la pregunta de cómo vos te fuiste dando cuenta de que afinaste el ojo, ¿qué cosas pasaron para que vos te dieras cuenta de que afinaste el ojo y cómo lo afinaste?

**Respuesta:** Y, pude empezar a pensar en los procesos de aprendizaje más allá del mío, me parece, como que me doy cuenta de que, en mis inicios de ser maestra, muchos de los criterios que yo tenía, tenían que ver con lo que yo registraba de mis aprendizajes. Y como además yo tuve la suerte de tener una primaria que sé que en muchas cosas tuvo un enfoque nuevo, porque lo tuvo, el mismo enfoque que uso yo, sé que lo tuve en la primaria por cosas súper concretas, por cómo aprendí a sumar, me doy cuenta que mis maestras me enseñaban como hoy yo enseño, entonces, como tenía esa suerte, no es que todo lo que yo aprendí lo tengo que tirar a la basura y tengo que volver a empezar, mi vara muchas veces estaba ligada con eso, como que lo que debería pasar tiene que ver con este proceso, que yo sé que hice, que nunca una lo sabe todo, pero bueno, algunas cosas de la propia experiencia se ponen en juego. (MER2)

**Pregunta:** O sea, vos sos consciente de cómo aprendiste y querías tratar de que tus alumnos aprendieran de esa manera ¿Es eso?

**Respuesta:** *Claro, después me di cuenta que claramente no todos atravesamos las mismas formas de aprender, entonces que algunas cosas que para mí pasaban de acá para acá, en algunos alumnos sucedían y me era re fácil acompañarlos y en otros no, y no tenía claridad de cuál era ese punto de partida y a veces, en un paso más adelante, se aclaraba el punto de partida, pero después no sabía bien para dónde continuar para llegar a mi objetivo último. Creo que con el tiempo puede empezar a entender cuáles son otros puntos de partida distintos a los que yo tenía registrados como posibles puntos de partida, y qué otros caminos posibles pueden haber hacia eso que queremos llegar.*

*Igual, como es muy específico también de cada área y de cada contenido, ese ojo lo fui afinando más en algunas cosas que en otras. Siento que afiné un montón el ojo en la enseñanza del tema triángulos, por ejemplo, porque era algo que yo no había profundizado y que de repente pude pensar un montón de cosas respecto de cómo se puede ir conectando una propiedad con otra y una cuestión con otra, que hacen que tenga muchas estrategias disponibles para acompañar a un alumno que me doy cuenta que esto que le estoy proponiendo no puede. ¡Ah! me doy cuenta que está en este lugar y sé qué puedo proponerle que tal vez le sirva y sé que otra cosa puedo proponer también. No me pasa con todos los contenidos, me pasa con algunas cosas. Pero me doy cuenta que voy avanzando en eso. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Y te das cuenta de cómo hiciste ese proceso?

**Respuesta:** *Y ese proceso creo que lo hice en algunas cosas, probando intervenciones. Fui probando cómo intervenir respecto de qué preguntar o qué otra actividad traer, o qué secuenciación de contenidos generales modificar. Y esa prueba y error me fue dando pistas.*

*Y otras veces me las dio el darme cuenta de que tenía la necesidad de profundizar sobre la progresión de un contenido, por ejemplo, esto de que la digestión química puede tener que ver con las transformaciones químicas y eso puede ayudar a que en algunos pibes esa lógica de qué pasa con la milanesa en el estómago le puedan dar otro significado. Y bueno, si yo enseñé transformaciones químicas, les puede dar una ayuda. Bueno, eso no lo aprendí probando, lo aprendí capacitándome y escuchando que esa relación existía y dándole lugar a esa relación, ¿no? como que a veces es viendo la práctica y este arte de ir probando, y otras tiene que ver con estudiar y escuchar a otros que tienen otras experiencias. (MER2) (LRP)*

**Pregunta:** **Ok. Ahora pensemos en tus debilidades, lo que creés que tenés que modificar, revisar... ¿Cuáles serían?**

**Respuesta:** *Mis debilidades creo que tienen que ver con poder poner más en dialogo mis expectativas de lo que espero que pase durante todo un año con un grado, con mis expectativas de lo que espero que pase con cada uno de los elementos que tiene ese año. Por ejemplo, más allá de los contenidos, yo espero que durante un año con un grado pueda ayudarlos a afianzarse vincularmente. Y entonces hubo años donde esa decisión estaba, pero después en la práctica concreta, no podía priorizar tantos espacios para eso, porque también quería a la vez cumplir con otros objetivos que necesitaban ese tiempo.*

**Pregunta:** ¿Cuál sería la debilidad?

**Respuesta:** *La debilidad es que tengo que ser más coherente entre lo que espero que suceda, con el tiempo que tengo para que eso suceda. Entonces, si idealmente yo quiero que pase todo esto, quiero que se afiancen vincularmente, que se aprendan tales y tales contenidos. Pero eso, con la profundidad que lo espero en algunas cosas no se puede, entonces o se recorta en profundidad en algunos de esos objetivos, o se sacan de los objetivos generales algunas otras cuestiones.*

**Pregunta:** Está bien, pero no me queda claro cuál es la debilidad... ¿es no darte cuenta que eso no puede ocurrir? ¿O la debilidad es pretender que eso ocurra?

**Respuesta:** *La debilidad es pretender que ocurran cosas que después sé que no voy a poder sostener, entonces es una debilidad que aparece en los momentos en que entran en conflicto dos objetivos, ¿no? digo elijo esto o elijo esto otro? y quiero que pase todo, entonces tal vez no priorizo ninguna de las dos cosas. Entonces, a veces sería mejor priorizar una sola cosa y elegirla de verdad. O, si quiero elegir las dos, bueno, ver cómo las elijo para que puedan estar las dos y que no sea un “como si” de las dos cosas.*

**(MER2)**

**Pregunta:** ¿Alguna otra debilidad qué tenés que trabajar todavía? O que creés que tenés que cambiar, que tenés que modificar.

**Respuesta:** *Y siento que en estos años pude profundizar un montón en la enseñanza de las áreas que más me gustan, que son matemática y ciencias naturales, y que este año que tuve que dar prácticas de lenguaje y ciencias sociales me costó un montón más, y siento que necesito mucho más tiempo de formación en esas áreas. Por ejemplo, algo concreto: sé que para mí es muy importante tanto en ciencia como en prácticas del lenguaje trabajar con la escritura. Siento que este año que le di mucha importancia a eso, mejoré un montón con cómo acompañar la escritura, qué propuesta hacer para que eso vaya mejorando. Igual, siento que me falta mucho para poder tener claridad respecto de cómo ayudar a que los pibes escriban cada vez mejor. Me doy cuenta de que aprendí mucho pero que no me alcanza.* **(MER2) (LRP)**

**Pregunta:** Entonces una debilidad tiene que ver con el contenido didáctico, tenés que revisar ciertas estrategias o contenidos didácticos de cómo lograr ciertos aprendizajes. ¿Y alguna otra debilidad? que tenga que ver no con los contenidos, sino con tu rol docente, con tu manera de manejarte, con tu rol en el aula, o la institución, con tus propios procesos mentales, ¿cosas que te das cuenta que te todavía te falta resolver?

**Respuesta:** *Y otra debilidad que no es debilidad docente, tiene que ver con el tiempo que ocupa la escuela en mi vida cotidiana, pero no sé si es una debilidad, o sea para mis alumnos no sería una debilidad, pero sí para mi vida.*

*En relación con el tiempo que la escuela lleva en mi vida cotidiana, me parece que hay veces que elijo dedicarle un montón de horas a preparar algo, y después llego tan cansada por no haber podido darme tiempo para descansar, que eso a lo que le puse un montón de energía en la preparación, después no me da el cuerpo para darlo, para sostenerlo como se debe. Es algo que cada vez me pasa menos, por suerte, porque lo voy aprendiendo, pero es algo que evidentemente me cuesta, cómo equilibrar eso.*

*Y otras cosas que en línea con eso voy renunciando y no sé si es lo mejor. Hay algo que me cuesta un montón que es corregir. Cómo ir al día con las producciones de los pibes y mi intervención sobre las producciones de los pibes, que es una debilidad enorme. En algunas producciones intervengo bien, corrijo y si intervengo en una producción, lo hago con potencia y con comentarios y muchas cosas, sugerencias, pero lo hago con pocas cosas, porque claramente no puedo con todas. Y entonces eso hace que a veces esté mucho tiempo sin revisar algunas cosas, porque sé que no le puedo dedicar el tiempo que necesitan, con la tranquilidad de que yo sé que mi mirada igual en el aula está. Entonces yo no es que no sé lo que hicieron, lo sé, pero no siempre puedo hacer una devolución al respecto. Capaz está más en mi cabeza y en lo que yo evalué conmigo misma que en lo que les puedo devolver a mis alumnos.*

*Esa podría ser una debilidad, la falta de retroalimentación en la evaluación, porque no la logro profundizar bien. Hago devoluciones en algunas cosas muy pequeñas que no creo que para los pibes sean del todo significativas.* **(MER2) (LRP)**

**Pregunta:** **Pensando en vos como docente, ahora y en la docente que vos querés llegar a ser ¿qué distancia hay entre ambas?** Tiene que ver un poco con a dónde querés llegar como docente y a qué distancia estás de eso que querés lograr como docente. ¿Y por qué querés llegar ahí?

**Respuesta:** Es mucha distancia.

**Pregunta:** ¿A dónde querés llegar como docente?, ¿qué es lo que querés lograr?

**Respuesta:** *A mí me gustaría ser una docente que tenga experiencias diversas. Y que esa diversidad de experiencias le permita haber profundizado distintos saberes de la enseñanza. Entonces, por ejemplo, yo hace cuatro años que soy maestra, hace cuatro años que estoy en el tercer ciclo de la primaria. Y bueno, yo necesito transitar los otros grados para la docente que yo me imagino ser, pero al mismo tiempo, sé que todas las fortalezas que hoy siento como docente tienen que ver con todo ese tiempo que le dediqué al tercer ciclo, en particular en 6to y 7mo grado. Entonces me imagino que estoy muy lejos, porque lo que yo espero que me suceda tiene que ver con hacer experiencia bastante profunda en distintos niveles de la primaria y áreas de la enseñanza, que necesitan de tiempo, como que no es que el año que viene me cambio y voy cambiándome un año a cada grado y ya lo voy a alcanzar. Necesitaría hacer otros 5 años en el primer ciclo y otros 5 años en cuarto grado... (MER1)*

**Pregunta:** ¿Y en qué sentido eso tiene que ver con la docente que querés ser? ¿Por qué querés llegar a ser esa docente que haya tenido el recorrido y la experiencia por todos los niveles y los grados? ¿Por qué te parece que eso es importante?

**Respuesta:** *Y porque me gustaría poder acompañar las trayectorias más en general y tener conocimiento sobre otros momentos de la trayectoria escolar que no son solo los últimos años de la primaria y cómo acompañar la enseñanza de lo que se espera enseñar en general, en la primaria, (más allá de que nunca pueda ser experta en todos los grados y en todas las áreas), pero que haya algo de haber atravesado la trayectoria de la primaria y las distintas instancias que tiene, que me permita tener una mirada más amplia del proceso. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Por qué y para qué?

**Respuesta:** *Y porque siento que eso me permitiría entender mejor las trayectorias después de cada uno de los chicos. Y tomar decisiones al respecto, ¿no? Como entiendo que esto que le está sucediendo a este niño tiene que ver con esto, el pasaje por la primaria y poder decir qué cosas voy a recuperar para adelante, para atrás, qué cosas no, a qué cosas se puede renunciar y qué cosas son fundamentales. Y también porque para mí un objetivo alto como docente es poder tener un trabajo institucional más fuerte. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Eso qué quiere decir?

**Respuesta:** *Que el acompañamiento de las trayectorias escolares tenga que ver con mayores consensos dentro de la escuela donde una está. Por ejemplo, me parece que estaría re bueno poder ser una docente que tiene la capacidad de hacer una reunión de maestros de escuela a principio de año y nos pongamos de acuerdo en primer ciclo, cuál va a ser el objetivo mínimo. Y en segundo ciclo cuál. En tercer ciclo y cuál, y por qué, desde dónde y desde qué mirada y por qué priorizamos eso. ¿Y qué objetivos tiene? Y para eso a mí me faltan otras experiencias, ¿Eh? Como que no estoy en condiciones de hacerlo de esa manera, a nivel trayectoria escolar en general. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece importante el tema de las trayectorias escolares?

**Respuesta:** *Y porque es lo real de la enseñanza, la trayectoria escolar. Lo que sucede con la enseñanza en la primaria tiene que ver con las trayectorias que los pibes hacen dentro de la escuela. Después, los grados son una estructura que se inventó para ordenarla, que en general trae más problemas que soluciones. Pero lo que acompañamos en la escuela es el proceso de cada uno de los pibes. Entonces la mirada de la escuela para mí tiene que estar puesta en eso, en qué procesos hacen los pibes y qué*



decisiones tomamos para acompañar esos procesos. No lo que hacemos en este grado, el desafío de la escuela es eso que trasciende a las paredes, que los alumnos de la escuela son los alumnos de todos los maestros de la escuela, no de la maestra del grado. Eso espero, que en algún momento de todos los años que me faltan de ser maestra que son muchos, se pueda llegar a acuerdos de este tipo, que tengan que ver con las trayectorias que trasciendan las paredes del aula para pensar en cuestiones ligadas a las necesidades de cada trayectoria, de cada proceso, de cada aprendizaje. **(MER2) (LRC)**

**Pregunta:** OK. Ahora te pregunto, **¿Qué aprendiste de vos misma en estos años de experiencia docente?** Algunas cosas ya me dijiste, pero bueno, ¿alguna otra?

**Respuesta:** *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo o que no me iba a importar qué directora hay para tocar la puerta de dirección y decirle mirá esto y señalarle algo que me pasa, algo que necesito, algo que me molesta o lo que fuere. Hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que en mi escuela en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más.*

**Pregunta:** ¿Esto de que tenés un rol super importante, que en qué sentido lo decís?

**Respuesta:** *Porque digo, soy alguien a quien le preguntan cuestiones que tienen que ver con lo general de la escuela, como bueno, hay que hacer tal proyecto y yo soy una de las personas a las que miran cuando hay que delegarle algo o preguntarle ¿qué le parece? Para mí soy un referente en la escuela. No de la misma manera para todos.*

**Pregunta:** Aprendiste que sos referente ¿y aprendiste por qué sos referente?

**Respuesta:** *Y aprendí que soy referente porque me sale decirte “tengo pocas pulgas” a la hora de decir lo que pienso y porque me parece que mi manera de trabajar, (más allá de que sea una manera de trabajar que para mí quedaba en mi vínculo con los pibes), evidentemente trasciende las puertas del aula y se observan cuestiones que hace que la gente confíe en mi forma de ser maestra.*

**Pregunta:** ¿Quién es la gente?

**Respuesta:** *Mis compañeros, mis directivos, niños de otros grados que te miran de una manera especial, no sos una maestra más en la escuela, sino que te das cuenta que te registran, como alguien que está ahí, que conoce a los niños de otros grados. Digo que hay algo de eso que tiene que ver con la manera en que yo me paro en la escuela, que yo en su momento pensaba que eso iba a tener efectos solo en mi vínculo con los pibes y evidentemente trasciende la puerta del aula, aunque nadie me haya visto dar una clase. Hay algo que va más allá.*

**Pregunta:** ¿Y qué pensás que es? ¿Por qué creés que, si no te vieron dar una clase, sos referente? ¿Qué cosa tuya creés es lo que lo ha generado?

**Respuesta:** *Creo que registran mi compromiso con mi tarea. Y mi compromiso con la tarea de la escuela, más allá de con la mía, no me importa lo que me pasa a mí como maestra solamente, sino que me importa lo que le pasa a la escuela como proyecto educativo en general, que trasciende lo que le pasa a mi grado o a mis alumnos. **(MER2) (LRC)***

**Pregunta:** Una de las cosas que me dijiste antes es que habías aprendido a manejarte con otros adultos. ¿Qué fue lo que aprendiste de cómo manejarte con otros adultos? ¿Y cuando te diste cuenta que eras un referente?

**Respuesta:** *Lo que aprendí es a darle importancia a los espacios de intercambio entre docentes como manera de construir esos lazos que hacen que hoy me sienta con un rol de referente. O sea, por ejemplo, no siento que antes no sabía cómo compartir lo que pensaba, pero sí siento que tal vez no registraba cómo eso iba generando que yo pueda tener un lugar en la escuela, donde de repente, tiempo después mis comentarios no den lo mismo ¿no? No es lo que dice alguien más, sino que es lo que digo yo. Que*

*eso no está ligado solamente a decir lo que pienso, sino que está ligado a que evidentemente lo que pienso se corresponde con un compromiso que yo tengo con la escuela, entonces, legitima mi opinión. Más allá de que después no estén de acuerdo y lo que fuere, no importa, pero sé que mi voz tiene un lugar porque la expreso y porque, además, más allá de lo que lo que diga, hay algo de lo que sostengo con mi práctica que habilita que cuando yo participo de cualquier debate del más sencillo al más complejo, tenga lugar lo que digo. Eso respecto a lo que fui aprendiendo, a registrar la importancia de esos momentos. (MER2)*

**Pregunta:** ¿Y sabés por qué? ¿qué cosa tuya hace que eso sea así? ¿Sos consciente de que de por dónde pasa que seas considerada de esa manera?

**Respuesta:** *Y me parece que soy solidaria con mis compañeros, pero no en cuanto a esto de compartir, sino más con este vínculo de escucharnos entre nosotros, de si nos podemos ayudar de una manera, ayudarnos. Como que le doy bastante lugar a eso. (MER2)*

Por ejemplo, yo soy la maestra más joven de la escuela y lo voy a ser por mucho tiempo y eso hace que cualquier cosa que tenga que ver con la tecnología me pidan ayuda a mí, y yo a eso, siempre lo pongo a predisposición, digo en la pandemia, la maestra más grande de la escuela era mi compañera, mi paralela y ella ya sabía que si teníamos que hacer los boletines y para ella era un montón y le decía, bueno, nos juntamos y yo escribo y vos me dictás.

*Esas cosas van construyendo, que los otros sepan que hay un vínculo solidario, de compañerismo. Y después creo que también se nota cuando una a su trabajo lo tiene en un lugar importante y cómo te apasiona ¿no? Muchas veces, llego a la escuela y a la mañana nos ponemos a hablar con algunos docentes sobre algo que estamos observando sobre algún pibe que a veces no es del grado de ninguno de los que estamos participando y debatimos sobre eso y tiene que ver con que nos importa lo que está pasando. No queremos pasar el tiempo y eso se nota y enseguida, se registra a quienes les importa de verdad y a quienes les importa, pero no lo comparten, o les importa de otra manera. (MER2) (LRC)*

*O bueno, yo creo que lo pongo en claro desde el principio. Y con esto que me preguntabas de cuándo me doy cuenta, me di cuenta que hoy tengo un rol muy importante después de cuatro años, pero que no lo tengo ahora. Digo, el 2020 fue un año virtual, casi desde el principio, y era mi segundo año en la escuela casi. Y yo podría haber tenido un rol más marginal de repente. Y yo era la que armaba las reuniones (teníamos una directora bastante nefasta) y yo era la que convocaba que nos juntemos entre maestros a pensar. Con otro compañero que lo hacía a la tarde y entonces mi compañero de la tarde y yo hacíamos que nos juntemos el turno mañana y el turno tarde a pensar otras cosas. Y ese atrevimiento que me tomé de ser la que manda el mensaje al grupo y decir che, hacemos esto, me lo tomé porque sentí que tenía el lugar para hacerlo. No lo hubiera hecho en un trabajo al que entro mañana. Y entonces eso se construyó rápido y me di cuenta porque me salía proponer algunas cuestiones y que esa naturaleza con la que me salía tenía que ver con que, evidentemente, ese lugar ya me lo había hecho. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¿Tenés la sensación de que tenés acuerdos didácticos con tus colegas, tus directivos?

**Respuesta:** Con muy pocos, acuerdos didácticos con muy pocos.

**Pregunta:** Pero vos convocás y te responden...

**Respuesta:** Sí, tenemos acuerdos de la mirada respecto de los pibes.

**Pregunta:** ¿En qué sentido?

**Respuesta:** *Respecto de que pueden aprender y que nuestro desafío es ver cómo pueden aprender. Y si hay dificultades, cómo podemos acompañarlas. Respecto de que no son todos los problemas de la familia, sino que hay otras cuestiones que se ponen en juego y cómo le damos lugar a eso en la escuela.*

*O respecto de que el contexto de donde vienen los pibes no es un elemento más, sino que es una cosa súper importante. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** O sea, tienen una mirada en la que comparten su noción de alumno que tienen. ¿Y comparten la mirada sobre el alumno que quieren formar?

**Respuesta:** *Sí, porque creo que compartimos una mirada de que la escuela no es para venir a aprender matemáticas nada más, sino que la escuela es un lugar en el que de alguna manera, aunque sea muy pequeña, transforme la vida de esa persona que está transitando la escuela y que eso mal que mal, de alguna manera, también deja su huella social y ese es el horizonte con el que trabajamos con todo el nivel de frustración que implica en la vida cotidiana eso, sabiendo que muchas veces hay otros elementos que pesan mucho más que lo que haga la escuela. O que la escuela está limitada por otras cosas. Pero igual compartimos eso con la mayoría de mis compañeros. (MER2) (LRC)*

De ahí a cómo eso se traslada en estrategias concretas, de didáctica de las cuatro áreas que enseñamos en la primaria los maestros de grado, eso lo comparto con pocas maestras, porque algunas por recorridos de formación de otros tiempos... (Cuando entré a esta escuela había muchas maestras que están cerca de jubilarse o que ya se jubilaron y eso es evidente). Y después porque tengo compañeras que están mucho más atentas con cumplir con algunas cuestiones que se piden que con seguir pensando y repensando la práctica. Ahora, tengo un grupito de maestras (algunas ya se fueron de la escuela, pero seguimos en contacto) con las que sí tengo un montón de acuerdos. Y, de hecho, son de las que aprendí un montón de cosas. Porque son todas maestras, obvio, con mucha más trayectoria que yo, y son con las que nos dimos cuenta que compartíamos criterios y a las que yo les consulté un montón de cosas, y le sigo consultando un montón de cosas y con las que, en estos últimos años también me consultan a mí, hoy es de ida y vuelta.

**Pregunta:** Entonces, aprendiste de vos misma que podés ser un referente, que podés construir equipos y que podés ser solidaria. **¿Y alguna otra cosa respecto de lo que aprendiste estos años de experiencia?**

**Respuesta:** *Después aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños, están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados.*

*Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlo, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que todo lo otro, que hablé de lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? Sí, a veces me ha traído problemas porque después construir los acuerdos para los momentos en que necesitamos estar sentados y en silencio, me lleva un trabajo, pero lo he aprendido a hacer igual, aprendiendo a negociar en los momentos para qué. Sé que es algo que yo tengo que para otros maestros con los que comparto casi todos los criterios de enseñanza es tremendo, y que para mí no lo es, que es un desafío pero que es una decisión política respecto de la infancia que yo le doy mucho lugar. (MER2) (LRC)*

**Pregunta:** ¡¡¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!!!!-

## CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Análisis de los componentes (Park y Oliver, 2008)

### ENTREVISTA 1: CLARA

**Pregunta:** ¡Hola! ¿Cómo estás? Te había pedido que pensaras en una clase de ciencias naturales que para vos haya sido exitosa. Contame qué conocimientos se pusieron en juego y cuáles eran tus objetivos.

**Respuesta:** *en esa clase estábamos trabajando sobre la diversidad de los seres vivos y yo lo que quería era que los chicos pudieran observar diferentes individuos, y que pudieran establecer semejanzas y diferencias entre esos organismos para abonar a la idea de la diversidad y diferentes tipos de agrupaciones, que pudieran establecer algunas semejanzas, algunas similitudes y algunas diferencias o sea que pudieran ver cuáles se parecían según el criterio que ellos creían o después introducir un criterio, pero primero ver qué criterio podían establecer ellos. (CI)*

**Pregunta:** ¿Por qué te parece que fue exitosa? ¿qué fue lo que ocurrió para que consideres que fue exitosa?

**Respuesta:** sí porque pudieron observar las imágenes que eran proyectadas en color e impresas en blanco y negro y como en blanco y negro no se ven bien, también están a color en grande y creo que la considero exitosa cuando digo que fue para pensar, pero siento que fue un desafío personal también para mí para ver con qué preguntas me manejé, si bien no tengo un registro de qué preguntas usé, me acuerdo de ir con el objetivo de decir bueno, quiero hacer preguntas que no sean preguntas cerradas, quiero hacer preguntas que inviten a pensar, que inviten a la argumentación... (OEC) (CI)

no sé, después de haber trabajado tanto en relación a las preguntas me acuerdo que me fui con una sensación de haber puesto tanto foco en eso, de haber logrado un cambio en mí, de haber visto que tengo un montón todavía para trabajar y en situaciones en donde yo me veía enredada en mis propias preguntas y decir de acá tengo que tener una pregunta para poder salir y no poder dar respuesta a eso, pero aun así estar cómoda en la incomodidad.

O sea, creo que ese fue lo que a mí más me hizo sentir "Bueno voy por un camino no exitoso en cuanto a que la clase no estaba saliendo tan bien, pero un camino como de crecimiento personal ¿no? Cuando tenés en cuenta que estaba pasando eso.

**Pregunta:** ¿te diste cuenta en qué momento, cuando estabas en la clase, durante la clase?

**Respuesta:** durante la clase, creo que fue por primera vez que dije "Uy no está saliendo como yo lo había pensado" ... me fui dando cuenta que las preguntas están mejores que antes, me estoy dando cuenta que tengo un montonazo para trabajar todavía, pero no me estoy frustrando, sino que estoy teniendo una buena sensación de estar en una situación de aprendizaje, aunque no esté pudiendo resolver todo.

**Pregunta:** ¿estás hablando de tus intervenciones? cuando les hacías preguntas, ¿las intervenciones a los comentarios de los chicos y cómo vos le preguntabas?

**Respuesta:** Sí

**Pregunta:** o sea ¿vos te diste cuenta en ese momento que tus intervenciones estaban pudiendo hacer que la clase ocurra?

**Respuesta:** sí dándome cuenta que estaban mejor que antes, que no estaban todavía del todo bien, pero creo que la mayor satisfacción fue la sensación de estar cómoda en la incomodidad.

**Pregunta:** ¿Cómo eran esas intervenciones? ¿qué es lo que tenían diferente de las otras que dijiste "estoy haciendo algo distinto y estoy creciendo" ¿En qué se diferenciaban esas intervenciones de las otras?

**Respuesta:** *creo que estaban como prestando más atención a las preguntas que yo les hacía a ellos entonces intentamos que fueran preguntas que invitaran a la argumentación y que no fueran no sé, dando la respuesta que yo estaba esperando o una pregunta que se respondiera con sí o con no, o una pregunta que diera la respuesta en vez de preguntar de verdad lo que pensaban. (CI)*

**Pregunta:** O sea que ellos pudieron explicarte lo que pensaban.

**Respuesta:** *Lo que iban haciendo era como ir agrupando los animales. Entonces yo iba pasando y yo les iba preguntando, o sea hubo un momento de trabajo en pequeños grupos y después un momento de puesta en común. Entonces yo iba pasando por los grupitos y les iba preguntando en qué se parecían los animales o si le podíamos poner un título al grupo o por qué habían decidido agruparlos así y después es como que habíamos trabajado los grupos puestos en aros. Entonces es como que había un aro con algunas imágenes, otros aros con otras imágenes y cuando se dan cuenta que alguna de las imágenes podía estar en los dos aros, acercábamos los aros entonces terminábamos armando un diagrama de Ben, entonces había algunos animales que estaban de un lado, otros animales que estaban compartidos y otros animales que estaban del otro lado. (CI)*

**Pregunta:** ¿por qué decís que estabas “cómoda en la incomodidad”?

**Respuesta:** *porque me daba cuenta que me faltaba aprender y mejorar un montón y estaba contenta de haberme dado cuenta de eso no sé, como decir me estoy animando a equivocarme por un lado y por el otro lado había sido una clase que no había sido que yo había dicho cómo tenían que hacer con las imágenes, como para clasificar: estos son anfibios, estos son reptiles, estos son tal, creo que habíamos trabajado muchas imágenes con aves entonces había algunas que nadaban y otras que no nadaban, Y entonces yo no les había dicho bueno, estas son las aves que nadan o pegá acá las aves que nadan, que era algo que iba a ser mucho más fácil de resolver y en realidad si tenían que pegar las aves, iban a cortar, iban a pegar y eso me daba la sensación a mí de que no les iba a aportar demasiado.*

*Yo decía bueno por lo menos están ellos observando y estableciendo el criterio para decir cuáles se parecen y cuáles no y poder ellas ponerles el título o la categoría, poder entender que algunas vuelan, pero también nadan, otras solo vuelan, entonces en esa integración de conocimientos creía yo, que estaban haciendo algo que valía la pena. En esto digo que me daba cuenta que tenían que pensar. O sea que no era cortar y poner algo que ellas ya sabían, o responder algo que era fácil de responder, sino que era buscar, establecer criterios y ponerle su nombre. (CI)*

**Pregunta:** pero este tipo de trabajo, ¿es algo habitual que vos hagas o esto era como la primera vez?

**Respuesta:** esta era la primera vez que me daba cuenta que me sentía cómoda y que quizás me había animado más.

**Pregunta:** ¿a qué te habías animado? ¿cómo eran tus clases antes?

**Respuesta:** no sé si eran totalmente expositivas, pero sí pareciera por todo lo que te dije que antes no lo hacía y ahí en ese momento sí. No sé, ahí lo hice con conciencia y ahí me sentí consciente.

**Pregunta:** **¿y después de eso te quedaste pensando en algo? En esa clase te diste cuenta en el momento ¿y después hubo algún momento en que volviste a pensar sobre esa clase? o pasó y te acordaste ahora cuando te pregunté? o no sé, ¿después recordaste lo que pasó? ¿O fue en el momento y nada más?**

**Respuesta:** Me quedé pensando y de hecho como que esa sensación sí fui buscando generarla no solo en el área “ Conocimiento del mundo” sino también en otras áreas, o sea fue una sensación que me gustó y que creo que de a poco en general me voy sintiendo más cómoda en hacer cosas que capaz no me salen y no frustrarme tanto como que antes yo esperaba que las cosas salieran muy a mi manera o muy como lo que yo creía que tenía que salir y después cuando no salía igual, me frustraba, ahora no tanto, no digo que no me frustró pero digo como que no tanto, me frustró más cuando veo que la clase fue una porquería. Pero bueno es como que hay que seguir.

**Pregunta:** si seguimos pensando en la clase que fue exitosa ¿podés pensar en algún marco teórico desde la didáctica de las ciencias naturales que te permite explicar lo que pasó? ¿lo que te pasó a

**vos, lo que pasó en esa clase? Digamos, si tuvieras que justificarlo teóricamente, ¿tendrías algún marco teórico “de donde agarrarte”?**

**Respuesta:** Déjame pensarlo, mi marco teórico siempre son los textos que leímos con vos. No tengo otro marco teórico.

**Pregunta:** Digamos si tuvieras que sustentarlo teóricamente ¿de dónde se te ocurre que podrías justificarlo? Suponé que viniera un supervisor o supervisora o cualquier persona que te pide que le expliques, que fundamentes... vos estás diciendo que querés que estos chicos de primer grado argumenten, que es una demanda de muy alto nivel... pero vos, si tuvieras que argumentar por qué hiciste lo que hiciste desde algún marco teórico ¿se te ocurre alguno? en esta clase o en las clases en general digamos ¿qué marcos teóricos te parece que te atraviesan cuando estás planificando una clase de ciencias naturales?

**Respuesta:** no tiene que ver con ciencias naturales, pero creo que va un poco de la mano, que por ejemplo *en las prácticas del lenguaje cuando uno planifica tiene presente quizás los quehaceres de lector y los quehaceres del escritor. Entonces como de poner al alumno en tarea, entonces sí diría de ponerlo en tarea de hacer algo. (CI)*

**Pregunta:** okay ¿Y eso te suena a algún marco teórico que hayamos usado? ¿Qué significa poner a alguien hacer algo?

**Respuesta:** *o sea de los modos de conocer eso sí, que no sea aprender el contenido, sino que me acuerdo que un modo de conocer era observar, sí ponerlos en ese tipo de tareas y en el conocer como del modo que conocen las personas que trabajan en esa área. (OEC)*

**Pregunta:** ¿cuál es el modo en que conocen las personas que trabajan en esa área? Si vos estás diciendo que alguien se ponga a pensar de la manera que trabajan quienes trabajan en esa área. Las personas que trabajan en ciencia.

**Respuesta:** *si de resolver problemas (OEC)*

**Pregunta:** estás hablando de eso cuando decís que se pongan a hacer algo, o sea estás pensando sin decirlo en el marco teórico de la resolución de problemas digamos. Si vos le hubieras dicho estos van acá y estos van acá, no hay nada para pensar, de alguna manera les planteaste algún problema.

**Respuesta:** *ok. En relación a esto te lo cuento que cuando estábamos trabajando con las aves, habíamos hecho como un avioncito de papel y me acuerdo que habíamos tratado de anticipar si el que iba a ganar o el que iba a llegar más lejos era el que tenía la punta para adelante o si era el que tenía la punta para atrás y después habíamos comparado uno sin decoración y otro con mucha decoración, como con mucho peso y eso había sido interesante también. (OEC)*

**Pregunta:** ¿algún otro marco teórico se te ocurra que ponés en juego en tus clases a la hora de planificar? ¿Además de que haya resolución de problemas?

**Respuesta:** la verdad es que no me acuerdo... Sí recuerdo a la profe de Enseñanza de las Ciencias Naturales 1, enseñándonos cómo las publicidades y todo proponen a los científicos como gente como alejada, con delantales, que están en el laboratorio, pero eso no sé si tiene que ver con el marco teórico...

**Pregunta:** ok, y vos ¿tenés en cuenta cuando planificás por ejemplo, no introducir esas ideas que consideramos que son erróneas acerca de la actividad científica?

**Respuesta:** Sí la verdad es que lo trato de tener bastante presente.

**Pregunta:** ¿Y hacés alguna actividad con eso?

**Respuesta:** *Trato que en los momentos que sean de experimentación no sean siempre de tener que ir al laboratorio, a veces obviamente y usando los materiales específicos ¿no? Pero quizás en el aula o mostrando imágenes de científicos que no son las imágenes que los chicos esperan, habíamos hecho una vez como su ficha de su trabajo científico para que vean que se habían acercado al modo de conocer de los científicos. (OEC)*

**Pregunta:** o sea tenés en cuenta esa mirada de la ciencia que tratamos de no seguir profundizando que suele ser bastante errónea pero no haces ninguna actividad en particular con relación con eso.

**Respuesta:** bueno este año sí, estamos investigando sobre algunas mujeres que fueron importantes, hicimos justo el otro día un poco también acompañado con la Educación Sexual Integral ¿no? como un bingo de profesiones en donde ellas tenían caras de diferentes profesiones, yo les había buscado una futbolista, un cocinero, pero no les dije quién era quién. Entonces yo sacaba papelitos y decía bueno ¿quién puede ser?, ¿quién les parece que se dedica al baile? Fue muy interesante, por ejemplo, astronautas 12 chicos decían que eran varones y 7 decían que eran mujeres, futbolistas 17 decían que eran varones y 2 que eran mujeres y obviamente yo les había puesto todo al revés o sea un bailarín varón que solo 4 pusieron que era varón y encima 4 que cuando quedaban era como ¡pero no se puede si me quedan tres varones! ¿A quién pongo de bailarina? ¡no se puede!

No todo el tiempo, pero sí trato de tenerlo presente en las clases más cotidianas desde mi vocabulario cosas que yo digo de no hacer generalizaciones que no sean correctas y después sí como más espaciado en alguna actividad. **(OEC)**

**Pregunta:** Okay yo te iba a preguntar si pensabas en el rol docente... ¿qué acciones valorás y ya me lo dijiste un poco no? en esa clase las acciones que valoraste tuyas fueron esa posibilidad de ir interviniendo en relación con tus preguntas... ¿alguna otra cosa de tu rol docente que valorás de esa clase?

**Respuesta:** sí creo que siempre es difícil saber escuchar y poder guardarse la respuesta y escuchar lo que los otros dicen para no intervenir de más, y creo que pasó bastante en esa clase, cuando yo iba pasando por los grupos les iba preguntando y entonces al ir preguntándoles por qué, no era tanto la respuesta que yo les daba, sino que escuchaba las suyas. Así que sí, hacer preguntas... escuchar. **(CI)**

**Pregunta:** okay ¿Y si pensás en los alumnos y alumnas cuál te parece que fueron sus aprendizajes en esa clase?

**Respuesta:** la observación y la descripción de las fotografías, la explicación de lo que iban pensando, no sé si puede ser como una categorización eso... como aprendizaje, el poder englobar en una categoría, y cómo iban trabajando en grupo, poder escuchar y ponerse de acuerdo. **(CEV) (CE)**

**Pregunta:** Ok. ¿Y qué crees que aprendiste vos de esa clase?

**Respuesta:** aprendí que tengo un montón para aprender para hacer mejores preguntas. aprendí que es importante hacer buenas preguntas y que es difícil hacer algunas preguntas y aprendí que después de un tiempo estoy más cómoda con el error.

**Pregunta:** ¿vos habías planificado esa clase y así como la planificaste la pusiste en práctica? o no la habías planificado? formaba parte de una secuencia? ¿Cómo era esa clase? ¿era una secuencia diseñada por vos?

**Respuesta:** sí la planifiqué como a grandes rasgos en el sentido de que no sabía cuáles iban a ser las cosas que iban a decir o sea eso sí estaba abierto a la espontaneidad del momento. y creo que por eso también a veces me faltaron herramientas para hacer mejores preguntas o quizás hubiera estado mejor anotarme más preguntas

**Pregunta:** ¿habías planificado las preguntas?

**Respuesta:** algunas sí, pero algunas no. Y en algunas me veía enrollada y decía ¿qué hago?

**Pregunta:** o sea vos habías planificado una clase y esa clase que planificaste ¿la pusiste en práctica tal cual estaba? le hiciste cambios? ¿la volviste a dar?

**Respuesta:** Esa clase la planifiqué y la hice como la había pensado, creo que me duró más tiempo que el que yo había pensado. No la volví a dar. Creo que sí la volvería a dar.

**Pregunta:** Si la volviestes a dar ¿cómo sería?

**Respuesta:** haría como que haya muchas similitudes y diferencias como para ver distintos tipos de agrupaciones o no sé pienso ahora, capaz dar diferentes imágenes a los diferentes grupos, entonces después poder acercarse a otro grupo y poder escuchar o después hacer una instancia, aunque sea con las mismas imágenes si como que ellos no fueron grupo por grupo escuchando lo que los demás habían hecho. **(CI)**

**Pregunta:** ¿y harías algo diferente respecto de vos?

**Respuesta:** planificaría más preguntas antes. Siento que escuché más que siempre, pero es como que siempre hay que recordarse bueno, es un objetivo escuchar

**Pregunta:** ¿Cómo te sentías con ese contenido para planificar?

**Respuesta:** Es que es que en general con los contenidos de ciencia no me siento muy segura con ninguno.

**Pregunta:** Y ante esa situación ¿qué hacés?

**Respuesta:** no trabajo sola, por lo menos trabajo con otra maestra para que vayamos chequeando si tenemos dudas, también con la vicedirectora, trato de no hacer cualquier cosa. Busco información en internet, y trato de que sean lugares del tipo “.gob”, como que veo que no sea Wikipedia, digamos como fuentes un poco más seguras, no sé fundaciones de animales en las cuales la información sea correcta.

**Pregunta:** **OK ahora vamos a pensar en una clase que no sea para vos exitosa, que no haya salido bien o como vos esperabas. ¿Por qué crees que no fue exitosa?** decime todas las razones por las que te parezca que no fue exitosa...

**Respuesta:** porque no movilicé los conocimientos de los alumnos.

**Pregunta:** ¿a qué te referís con movilizar los conocimientos de los alumnos?

**Respuesta:** la clase era al principio de esta secuencia en donde empezamos con observar y tratar de diferenciar los seres vivos de algunos elementos no vivos, para poder tratar de pensar en las características de los seres vivos primero yo les había dado varios criterios para ir a buscar elementos en una plaza ¿no?

Entonces ellos tenían una hoja de registro y yo les había dicho tenés que buscar algo que se mueve, tenés que buscar algo duro no sé, como diferentes características que tenían que ver más con que haya variedad. Entonces ellos trajeron las cosas, el registro eran dibujos que hicieron el fin de semana con los papás. Y entonces después ahí ellos cortaron y agrupamos cuáles eran las cosas que ellos creían que estaban vivas y los elementos que no estaban vivos.

**Pregunta:** ¿Cuál fue la consigna?

**Respuesta:** Era seres vivos y elementos no vivos.

**Pregunta:** ¿Y qué pasó?

**Respuesta:** Y entonces yo esperaba que hubiera algunas cosas que ellos hubieran visto, que algunos iban a decir que estaban vivos y otros iban a decir que no estaban vivos, por ejemplo, una hoja.

**Pregunta:** Y la clase transcurrió cuando te trajeron eso al aula. ¿Así era?

**Respuesta:** Sí. Entonces los agruparon.

**Pregunta:** ¿y ahí qué tenían que hacer?

**Respuesta:** En realidad, cuando ellos fueron a observar, no es que observaron seres vivos y elementos no vivos. Ellos observaron... Ellos tenían que buscar elementos que cumplieran con alguna característica. Por ejemplo, que sea suave, que sea duro, que algunas tenían que ver con características de los seres vivos como por ejemplo que respire, pero otras no, y en realidad el objetivo de eso era solamente que hubiera variedad.

**Pregunta:** Cuando les dijiste que sea suave ¿qué pensabas que te iban a traer?

**Respuesta:** Una pluma, no sé, que sea duro, una piedra o que sea suave también. Bueno, el pasto no sé si es muy suave, pero no sé, algo que respire. No es que lo tenían que traer, pero tenían que dibujar entonces algo que respire. Podía ser un perro.

*Trajeron las cosas, agrupamos y ellos dijeron por qué. Eso era como los conocimientos previos. Y después hicimos algunos juegos para pensar en cuáles eran las características de los seres vivos. Y me di cuenta que después de esas clases es como que seguían en el mismo lugar, o sea, no tenían más herramientas para poder decir si había algo que era vivo o no era vivo. (CE)*

**Pregunta:** ¿Y por qué? **¿Por qué creés que pasó eso que no fue exitoso? ¿Por qué te parece que fue?**

**Respuesta:** *Porque no sé si las actividades estaban pensadas para los objetivos que yo quería, pero en la puesta en práctica me di cuenta de que no iban para los objetivos que yo quería. (CI) (OEC)*



**Pregunta:** Vos pensaste esa clase en función de los objetivos y después te diste cuenta que en realidad no se ajustaban tanto a esos objetivos. ¿Tus objetivos cuáles eran?

**Respuesta:** Mis objetivos era que pudiéramos ver cuáles eran, las características de los seres vivos (que además es un objetivo que me parecía, para empezar, muy aburrido), eso me parece que sí está en el Diseño Curricular del primer ciclo. ¿Eso, eso era una de las pocas cosas que estaban o no?

**Pregunta:** En realidad, si vamos a ser estrictos, los únicos criterios que aparecen es que nacen, mueren, se mueven. Son muy poquitas las características de los seres vivos que se plantean en primer ciclo.

**Respuesta:** Bueno de esa primera clase pasamos a las siguientes directamente. O sea que me di cuenta de que esa primera clase no sirvió para explicitar nada, o sea, nada que yo pudiera retomar porque en las siguientes clases hicimos algunas actividades que eran solo con seres vivos, que eran con plantas y con animales.

**Pregunta:** ok, y entonces en esa primera clase indagaste sus conocimientos previos. ¿por qué?

**Respuesta:** Se trata siempre de tenerlos presentes.

**Pregunta:** Conocimientos previos o ideas previas... No sé si estamos hablando de lo mismo. ¿A qué te referís con conocimientos previos?

**Respuesta:** Lo que ellos creían que eran los seres vivos y los elementos no vivos. O sea, por ejemplo, me acuerdo que la planta era un elemento no vivo porque no se movía. Yo esperaba que salieran esas ideas erróneas.

**Pregunta:** ¿Y salieron o no salieron?

**Respuesta:** *Si eso salió, pero después lo que fue menos exitoso, lo que no fue tan exitoso no sé si es que fue la clase en sí, sino que después en la secuencia, esa idea previa, o sea, me parece que no fue retomada y trabajada de un modo que pudiera hacerlos moverse de ahí. (CI) (CE)*

*Entonces yo me encontré trabajando con seres vivos, plantas y animales para poder ayudarlos a ver que no se tienen que trasladar para que sean considerados seres vivos. Y me encontré trabajando de una manera que después como que no aportó a que ellos se apropiaran de que los seres vivos no necesariamente se tienen que mover entonces la idea previa, continuó. Entonces, para mí, lo que no fue exitoso, que sé que igual son difíciles, no es que das una clase, y otra y la idea previa chau. Pero...desde el momento de planificación yo veía el hilo y en el momento en que iba a la clase, nos habíamos hecho un juego que era sobre la alimentación y estaban puestas las plantas para que fueran seres vivos, animales y plantas. Y de repente dije claro, la alimentación, yo no voy a dar la alimentación de las plantas, obviamente. Como que ya el concepto de que la planta se alimente ya es difícil de entender, más allá de que no iba a explicar ni la fotosíntesis ni nada. Y entonces ahí me encontré haciendo actividades que dije esta actividad no está sirviendo para movilizar eso que yo necesito que se movilice, por más que no se cambie. (CE)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que pasó?

**Respuesta:** Eso para mí que fue un error mío de falta de conocimiento.

**Pregunta:** ¿Conocimiento sobre qué?

**Respuesta:** *Sobre los contenidos. No de si el ser vivo se alimenta o no se alimenta. Pero sino del cómo enseñar ese contenido. (CI)*

**Pregunta:** A ver, para organizarme un poco yo, vos hiciste una actividad cuyo resultado te permitió cumplir tus objetivos, que era indagar sus ideas previas. Eso sí funcionó. Lo que vos me decís, que después vos no supiste qué hacer con las ideas previas o no las retomaste. O las retomaste, pero lo que quisiste hacer para que esas ideas previas se empezaran a tambalear no funcionó. ¿Eso es?

**Respuesta:** Eso sí, eso último que dijiste. Sí.

**Pregunta:** Acá. Ok. ¿Retomaste sus ideas previas?

**Respuesta:** *Y, más o menos en realidad. Volvimos a ver eso que nosotros habíamos clasificado. Lo habíamos hecho para que quede en la clase para poder volver a mirarlo. Pero después, cuando seguían dando las mismas explicaciones, yo me di cuenta de que estábamos en el mismo lugar que la primera clase. Había trabajado otra cosa en el medio. (CE) (CEV)*

**Pregunta:** Y te pregunto. ¿Habías anticipado esas ideas previas?

**Respuesta:** *Sí, casi, las que salieron, que eran que las plantas no eran seres vivos y que las partes de los seres vivos tampoco. O sea que las hojas eran elementos no vivos. Esas dos salieron.*

**Pregunta:** Y vos las habías anticipado. ¿Y habías pensado qué actividades hacer para movilizar esas ideas?

**Respuesta:** *Es que yo creí que con estas las iba movilizar y no las movilicé nada. Y entonces ahí estuvo la falla.*

**Pregunta:** ¿Y cuál sería la falla? ¿Cómo podrías analizar qué fue lo que pasó?

**Respuesta:** *Capaz que en ese momento lo interpreté como algo muy, ¿Cómo se dice? Fragmentado, como ideas previas acá, ahora los conocimientos que trabajamos acá y ahora con eso vamos a analizar las ideas previas...así y no tan relacionado. Me parece que puede haber sido eso. Las ideas previas yo las hubiera traído más, o si en cada una de las actividades hubiera pensado sobre esas ideas previas. Quizás el resultado de la siguiente clase no hubiera cambiado las ideas previas, pero por lo menos hubiera sido distinto a la primera clase. (CE)(CI)*

**Pregunta:** **¿Y cuándo te diste cuenta que no funcionaba, que no estaba funcionando?**

**Respuesta:** *En el momento de estas actividades intermedias, cuando me di cuenta que estaba trabajando con la alimentación de las plantas, ... pero cuando dije acá me estoy metiendo en una que no sé. O sea que hay algo raro ahí, dije esto puede fallar y cuando después en la tercera clase fue igual un calco de la primera clase. Y sí la hipótesis fue correcta y falló. (CE) (CEV)*

**Pregunta:** La primera clase, digamos en clase, se cumplió tu objetivo, pero cuando vos quisiste empezar a trabajar, a enseñar qué es un ser vivo, entiendo yo, te diste cuenta que no estaba funcionando ¿Y con qué te parece que tuvo que ver que no funcionó?

**Respuesta:** Para mí con lo que había planificado, o con cómo había sido la gestión con esas actividades como de retomar esas ideas previas.

**Pregunta:** ¿Te referís a las intervenciones? ¿O tiene que ver con las actividades? vos mencionaste que en las actividades que hiciste había, según entiendo, alguna cosa que no te convencía de la actividad que habías diseñado.

**Respuesta:** O sea, con ninguna de las dos cosas estuve contenta, ni con la actividad ni con mis intervenciones sobre la actividad.

**Pregunta:** **Si volvieras a dar esa clase ¿Qué pensás que tendrías que hacer?**

**Respuesta:** O sea, si tuviera que volver a enseñar esto, pensaría otra actividad y pensaría cómo incluir esas ideas previas en esa actividad.

**Pregunta:** Y me decís que no te diste cuenta que no funcionaba y en la siguiente clase sí te diste cuenta de que no había funcionado. **Y cuando te diste cuenta que no funcionaba, ¿qué hiciste en ese momento?** Cuando te ibas dando cuenta de que estaban diciendo lo mismo ¿qué hiciste? en medio de la clase, digamos cuando te diste cuenta de eso.

**Respuesta:** No supe qué hacer. Como bueno, o sea, esto hay que cambiarlo. O sea, esto no está sirviendo.

**Pregunta:** ¿eso te pasó en medio de la clase?

**Respuesta:** No, terminamos la clase. O sea, terminamos lo que estaba anticipado, que tampoco era demasiado largo. Terminamos eso y cambiamos de área. Bueno, fuimos a otra materia.

**Pregunta:** **Y después ¿te quedaste pensando en algo diferente? ¿Volviste a retomar este tema o ahí terminó la enseñanza de tema?**

**Respuesta:** No Y ahí, la verdad, no me acuerdo mucho qué hice, pero sí lo trabajé con la otra maestra.

**Pregunta:** ¿Qué quiere decir que trabajaste con la maestra?

**Respuesta:** O sea que las actividades que planificamos después no es que las hice yo sola, sino que compartí todo esto que había pasado con la otra maestra, porque ella había hecho la misma clase.

**Pregunta:** Ah, ¿la habían planificado juntas?

**Respuesta:** Sí, es la otra maestra del otro primer grado y medio que nos había pasado algo parecido.

**Pregunta:** ¿y siempre planifican juntas?

**Respuesta:** En un montón de situaciones me di cuenta que nos complementamos muy bien, como que ella me aporta en cosas que a mí no se me ocurren. Y quizás al revés.

**Pregunta:** Y después que compartiste con ella lo que les había pasado, ¿Pensaron algo distinto? ¿Después retomaron el tema?

**Respuesta:** No, como que seguimos, dijimos bueno, dejemos los elementos no vivos y la diferencia con los seres vivos y trabajemos con los animales y con las plantas. Ahí empezó la secuencia esta de las aves y eso que te conté en la otra clase, que era una de las clases de esa secuencia.

**Pregunta:** Ok. **¿Y si tuvieras que pensar en un marco teórico que explique lo que pasó, si le contaras a un didacta de la ciencia, ¿qué le dirías?**

**Respuesta:** *Yo hice, que es explicitar en las ideas previas, pero eso no lo retomé para trabajar de un modo que hubiera estado bueno para desafiarlos. Y que quizás entonces, me parece que no les generé un problema. No les hice resolver un problema o les hice resolver otro problema. (CI) (OEC)*

**Pregunta:** ¿Hubo algún problema que les planteaste? ¿Tenían que hacer algo con eso que habían traído?

**Respuesta:** Sí, que los agruparan.

**Pregunta:** Cuando los agruparon como los agruparon. ¿Qué hiciste?

**Respuesta:** *Primero les pedí que los agruparan según su criterio y ahí si tenían que resolver un problema. Y ahí le pusieron un título y después yo les di mi clasificación y ahí tuvieron que resolver otro problema, que era mi problema. Que era agruparlos según mi criterio. A mí me parece que se resolvieron dos problemas. Primero el suyo y el segundo mío. (CI) (OEC)*

**Pregunta:** ¿Y pudieron cambiar ese criterio?

**Respuesta:** Si.

**Pregunta:** Entonces. Hay un marco teórico que es el de la resolución de problemas que te parece que usaste y el marco teórico de ideas previas.

**Pregunta:** **¿Cuáles fueron los contenidos que se pusieron en juego en esa clase?**

**Respuesta:** Un poco eran las características de los seres vivos, estaban un poco presentes en la explicación, porque cuando ellos decían esto sí es vivo, porque tal cosa, Y ahí iban explicando con las características de los seres vivos.

**Pregunta:** Ese era el contenido. **¿Y por qué es importante ese tema?**

**Respuesta:** Si te digo la verdad, no sé, no me parece importante ese tema, me parece muy aburrido y creo que eso tiene que ver también con que las clases no hayan sido tan buenas. No sé si lo tengo yo muy asociado a nacen, crecen, se reproducen, mueren y es una lista que no tienen para mí. O sea que para mí es una lista memorizada.

**Pregunta:** ¿Y cómo es para vos?

**Respuesta:** Creo que ni siquiera la tengo memorizada porque te dije cuatro y no son cuatro, son más de cuatro. Responden a estímulos también. *Bueno, obviamente igual es importante, porque si van a seguir estudiando los seres vivos a lo largo de toda la primaria, es importante. Digo en chiste porque es un tema que me aburre. Pero bueno, si después van a seguir estudiando, porque a lo largo de todo, de toda la primaria, diferentes características, no sé, sobre los animales, sobre las plantas. Suena como la iniciación, sobre la cual es seguir construyendo conocimiento. (CC)*

**Pregunta:** **¿Y qué diferencias había entonces entre lo que habías planificado y lo que realmente ocurrió?**

**Respuesta:** *Me parece que la diferencia fue que, un poco en el fondo, aunque sé que las ideas previas no se modifican fácilmente, un poco yo creía que, con las actividades de después, algo se iba a movilizar. O sea, algo los iba a desafiar y algo iba a cambiar. Para mí la diferencia entre lo planificado y la clase no fue tanto en esta primera clase, sino fue cuando se retomó esto, que haya sido igual a la primera clase. (CI) (CEV)*

**Pregunta:** Y en esta secuencia que armaste, ¿se puso en juego algún aspecto de la naturaleza de la ciencia? Vos me contaste que en otras actividades sí, esta idea de trabajar que hay personas que se dedican a la ciencia, que son mujeres, que el conocimiento científico puede cambiar...

**Respuesta:** *Intento tenerlo yo presente para la retroalimentación que yo les voy dando a ellos.*

**Pregunta:** Lo del vocabulario que me dijiste antes.

**Respuesta:** *Creo que sería interesante hacerlo como más explícito. No lo hice tan explícito. Y me parece que en esta secuencia que te estoy diciendo me parece que no se retoma mucho, por lo menos no desde mi punto de vista. (OEC)*

**Pregunta:** Ok. Ahora te cambio de tema. Cuando terminamos el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales, cuando eras alumna del profesorado, una de las preguntas que les hice era: ¿cuáles son tus fortalezas? ¿lo recordás?

**Ahora te pregunto eso, pero con la experiencia que tenés ahora, ¿cuáles creés que son tus puntos fuertes, esas cosas donde vos te podés apoyar, que sabés que tenés y que son, digamos, las herramientas con las que mejor te defendés?**

**Respuesta:** *Bueno, lejos de la ciencia, creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando. (EF)*

**Pregunta:** ¿Me estás hablando de que tu fortaleza, está en contenidos de matemática? Ok, y más allá de los contenidos, pensando en tus fortalezas como docente, con la experiencia que tenés ahora, ¿cuáles son para vos tus fortalezas? Aquellas cuestiones en las que te sentís más segura, que sentís: Eso yo lo hago bien. No sé, lo que te parezca. Si te tuvieras definir como docente.

**Respuesta:** *Creo que una fortaleza es poder esperar a los chicos que van un poco más despacio. De hecho, a veces tiendo a esperar mucho a ellos, o sea, a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo. Pero bueno, la parte de la fortaleza sería poder acompañar a los que necesitan más tiempo en su proceso de aprendizaje.*

**Pregunta:** ¿Y qué es lo que hacés, por ejemplo, para acompañarlos? ¿podrías darme un ejemplo? ¿Cuál sería un ejemplo de algo más concreto que hacés para que eso ocurra?

**Respuesta:** *Si les hago una pregunta y no la saben responder, no es que enseguida me pongo nerviosa si veo que necesitan ayuda. A veces les pregunto y les digo, bueno yo te dejo tiempo para pensar, pero vos avisame si necesitás ayuda. Y me estoy poniendo mucho menos nerviosa con el silencio en el aula si ellos tienen que pensar más, les reformulo la pregunta, obviamente depende el contenido a trabajar, pero trato de tener algún material que yo pueda anticipar que si alguno le resulta difícil pueda tener eso para ayudarlo. Por ejemplo, algunas palabras escritas, no sé, que primero tengan que completar oraciones con palabras y bueno si no se les ocurren, tener algunas palabras escritas para darles como opciones. En matemáticas, el otro día hicimos una actividad de reparto y sé que los repartos son difíciles entonces tenía unos dibujitos por si necesitaban recortar y repartir. (CI) (CE) (EF)*

**Pregunta:** ¿Planificás distinto para unos chicos que para otros teniendo en cuenta eso, o es la misma planificación y vas haciendo esto que me estás diciendo ahora?

**Respuesta:** No, muchas veces es distinto.

**Pregunta:** ¿Hacés actividades diferentes para un grupo y para otro?

**Respuesta:** *O sea, o la misma consigna, pero con distinta complejidad, tipo una con oraciones más larga y otras más cortas, palabras más fáciles, palabras más difíciles. A veces, no siempre, pero sí.*

**Pregunta:** Y en ciencias cómo sería eso, ¿se te ocurre?

**Respuesta:** *En ciencias es más difícil. Como que doy más andamiaje para la lectura o para la escritura. Como tratando, si el objetivo es de ciencia, o sea mi objetivo ahí no está siendo la lectura o la escritura, trato de que por lo menos en el inicio no sea solamente eso del registro sino más bien pensar*

*alternativas o que lo registren a través mío o que no sé, de alguna manera, diagramarlo para que no sea un obstáculo. (CI) (CE)*

**Pregunta:** *¿Y cuáles creés que son tus debilidades como docente? ¿Qué cosas te parece que tenés que modificar revisar? ¿Qué te parece que tenés que seguir trabajando?*

**Respuesta:** Por un lado, lo que te dije antes, que a veces tiendo a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo.

**Respuesta:** Otra cosa que tengo que seguir trabajando sí o sí, sé que es muy poderoso el trabajo en grupo y me cuesta un montón delegar el trabajo.

**Pregunta:** ¿Trabajo en grupo de los chicos o tuyo?

**Respuesta:** De los chicos. Proponer más situaciones en las que discutan, se pongan de acuerdo, que no digo que no hago ninguna, pero me parece que hago pocas.

**Pregunta:** ¿Haces más trabajo más individual y no en grupos?

**Respuesta:** Sí.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que hacés eso?

**Respuesta:** Porque siento que tengo más el control y que puedo saber en dónde está parado cada uno. Pero para tener ese control y ver a donde está parado cada uno me estoy perdiendo de esa interacción entre pares que los hace avanzar.

**Pregunta:** ¿Por qué considerás que eso es una debilidad tuya?

**Respuesta:** *Porque tengo que dejar de hablar yo... Me parece que es una debilidad porque me parece que en el trabajo en grupos surgen un montón de cosas que los chicos les sirven para explicar a sus compañeros, para escuchar ideas nuevas, como que el intercambio entre los chicos es muy rico y que a veces yo estoy impidiendo ese intercambio, porque yo no les estoy proponiendo esas situaciones de trabajo. (CI) (OEC)*

**Pregunta:** ¿Alguna otra cuestión que creas que tenés que modificar, revisar?

**Respuesta:** Esto de tener el control, estoy pensando que quizás va de la mano un poco con la exigencia o la auto exigencia que en un montón de cosas es buena, pero en un montón de cosas no está buena y el cómo pueden hacerte sentir que uno es suficiente. Que en realidad uno no es suficiente, entonces como el poder delegar. El saber delegar en la clase a los chicos.

**Pregunta:** ¿Qué sería delegar en los chicos?

**Respuesta:** Escucharlos más. Pero no es solo escucharlos más, porque escuchar es algo que yo tengo para trabajar, pero no siento que sea una debilidad, me parece que está como ahí, en un intermedio. Pero sería más, como no ponerme en el centro, pero no sé cómo definirlo. Una debilidad sería, me pongo en el centro... Entonces correrme un poco de ese lugar y dar más propuestas o más espacio para que los chicos interactúen entre ellos.

**Pregunta:** OK bien, ¿alguna otra cosa?

**Respuesta:** Bueno, además de lo conceptual, digamos.

**Pregunta:** Lo que vos consideres que sería una debilidad.

**Respuesta:** digo, además de lo conceptual que ya te mencioné sobre la didáctica de las ciencias. A veces le doy mucha, mucha importancia a la oralidad, que con esto no quiero decir que la oralidad no es importante, pero que a veces se extiende demasiado. Y, obviamente los chicos con 6 años no pueden sostener la atención tanto tiempo.

**Pregunta:** ¿te referís a tu oralidad o la de ellos?

**Respuesta:** *La de ambos. Intercambios, puestas en común. No necesariamente yo hablando, pueden ser ellos hablando. Pueden ser ellos interactuando, pero en el grupo completo. Cuando está hablando uno, el otro tiene que estar en silencio y entonces, como son un montón, hay mucho tiempo en el que tienen que estar en silencio. Y entonces veo que se aburren, con toda la lógica y que no pueden prestar tanta atención, con toda la lógica. Pero bueno, pensar o hacer que estos momentos de intercambio de*

*puesta en común sean más cortos. Y pensar otras propuestas para acompañar o algo para ponerlos en tarea y que no sea solo escuchar. (CI) (CE)*

Creo que lo estoy intentando, pero bueno, sigue siendo una debilidad mía, creo yo. Tendría que modificar, quizás hacer que los chicos participen activamente en todas las propuestas. Como que en algunas sí logro que participen activamente y en otras es una participación pasiva. Entonces, involucrar a los chicos.

**Pregunta:** O sea eso es lo que vos me decís que te falta hacer... ¿Y por qué creés que no lo hacés? ¿tenés alguna noción de cuáles son las causas de que eso te pase?

**Respuesta:** Creo que mi personalidad, o sea un poco mi biografía escolar y mi personalidad. Yo en general puedo mantener bastante bien la atención en momentos que ando muy callada. Es más, me da mucha más vergüenza participar que no participar. Estar atenta es algo que a mí no me resulta difícil, entonces, es algo que en el fondo doy por supuesto que los demás capaz también pueden hacer. Puede tener que ver con mi biografía escolar.

**Pregunta:** Dijiste algo similar con los cálculos mentales. Sería algo como: ¿dado que vos hacés ese proceso, esperas que los demás lo hagan?

**Respuesta:** Sabiendo que los demás no lo van a hacer, pero en el fondo igual suponiendo que los demás lo van a hacer.

**Pregunta:** ¿Y qué te parece que habría que hacer para cambiar eso?

**Respuesta:** Capaz tener más presente en la planificación otras propuestas, capaz sería que me falta un poco de creatividad. Para pensar otro tipo de propuestas u otro tipo de consignas al momento de escuchar para que además de escuchar tengan que hacer algo con eso que escuchan, por ejemplo.

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa te parece que tendrías que modificar?

**Respuesta:** Sí, pero obviamente no se me vienen ahora a la cabeza.

**Pregunta:** No, está bien. No son cosas que tengas pensadas, digamos. Esto que estoy preguntando ¿son cosas que habitualmente pensás? O sea, ¿sos consiente que esto te pasa?

**Respuesta:** sí, lo pienso habitualmente. Por un lado, o sea, ahora que estamos frenando, y dando un espacio a esta reflexión, yo digo: si esto lo pienso tan habitualmente, ¿por qué no estoy introduciendo cosas distintas? A veces lo intento y muchas veces como que siento que es muy fuerte la rutina. Es como que uno necesita estos tiempos para frenar y pensar, y la realidad es que no los estoy teniendo. Eso sí, mirá, eso no es una debilidad, pero es algo a incorporar que capaz está bueno. ¿Cómo tener más espacio? Pero bueno, nada. Eso también va hacia cómo es la práctica docente en general. Uno necesita tener otro trabajo también y en mi imaginario ideal sería espectacular ir a trabajar a la mañana y a la tarde quedarse a trabajar en el colegio. Y que te paguen esas horas para corregir, planificar, intercambiar con colegas, etcétera, etcétera, pero bueno.

**Pregunta:** Bien, ahora, pensando en la docente que querés ser más adelante. ¿Qué distancia hay entre ambas? ¿Entre la que sos y en la que querés ser?

**Respuesta:** Me parece que siempre hay una instancia y está bueno que haya una instancia que sea la formación continua que es tan importante, está bueno siempre, tener algo a lo que aspirar. No sé, si pienso en la maestra que me encantaría ser, idealmente porque creo que cuando una lo ve tan lejano es como que bueno ¿para qué me esfuerzo si falta tanto? como que voy más de a poquito, entonces trato de formarme todo el tiempo, entonces no sé cómo decirlo, como que no puedo decirte qué distancia hay de acá a la maestra que idealmente quiero ser porque sería una distancia muy grande. Entonces, prefiero ir encontrando mis pequeños logros de cada año, ir proponiéndome objetivos chiquitos. Este año yo puse como objetivo... No sé si lo estoy cumpliendo tanto, pero creo que sí lo hice más que otros años, generar espacios, por ejemplo, para que los alumnos se cuestionen. Y cositas así que voy tratando de poner, y alguna capacitación que voy haciendo durante el año. Como para ir mejorando.

Si me pregunto en la distancia...no sé si hay docente ideal.

**Pregunta:** Me refería a la docente que vos querés ser, no necesariamente al ideal. Algo del tipo: yo estoy en este lugar y quiero ser esto, bueno ¿qué pasa en el medio? ¿a qué aspirás, digamos, qué tipo de docente querés ser dentro de 5, 10 años?

**Respuesta:** Una docente que inspire, que motive, para mí lo más importante es que los chicos tengan curiosidad por el aprendizaje. Como que después, cuando ellos tienen esta actitud y este entusiasmo para aprender es mucho más fácil, entonces me parece que es importante generar que estén cómodos, que disfruten de venir al colegio, en que tengan una buena relación con sus compañeros también, que les permita trabajar en grupo. Entonces si me preguntás, cómo querés ser como docente en 5 años, quiero ser una docente que motive y que inspire a los alumnos a querer aprender.

**Pregunta:** ¿Y qué tipo de alumno querés que surja de tu trabajo? ¿Qué tipo de alumno querés formar?

**Respuesta:** Un alumno que piense. Que no se conforme con lo que yo le diga, que se pregunte, que pueda explicar sus motivos de lo que vaya pensando. Y que tenga ganas de mejorar. Que se anime al fracaso y sobre todo, que disfrute. Que sea feliz.

**Pregunta:** ¿qué aprendiste de vos misma en estos años de experiencia docente?

**Respuesta:** Ay, ¡tantas cosas! Que soy muy autoexigente. Que me voy animando a equivocarme. Creo que eso es el aprendizaje con el que estoy más contenta. Creo que eso también tiene mucho que ver con lo que hablamos al principio, con el lugar que en mi biografía escolar siempre tuvo el error. Y me encontré en un montón de situaciones como alumna, que al principio me daba mucha vergüenza participar, con un avance mío o con un cambio mío, en donde me voy sintiendo más segura y me voy animando más. También porque un poco me corría del lugar del error, o sea, no digo que siempre porque la verdad es que hay que hacerle amigo del error, pero en muchas situaciones, no todas, me animo a compartir más lo que pienso.

**Pregunta:** Mencionaste el rol que tenía el error en tu biografía, ¿a qué te referís con eso?

**Respuesta:** Yo siempre fui muy tímida y me parece que me daba vergüenza participar porque me daba miedo equivocarme, me daba miedo lo que mis compañeros pudieran pensar de mí. Entonces creo que construí una idea de error en el que el error era malo. Era como un objeto de burla, no sé. O sea, no tengo ningún registro de alguna situación en la que me haya equivocado y ahí me haya sentido humillada. Ni tengo ningún registro de algún comentario que me haya marcado, pero sí me doy cuenta que me da vergüenza equivocarme.

**Pregunta:** ¿Y eso tenía que ver con la mirada de los otros o con tu propia mirada?

**Respuesta:** No, con la mirada de los otros.

**Pregunta:** Pero me decís que no te pasó que se burlaran de vos.

**Respuesta:** Pero no sé por qué era. O sea, y en otras cosas también me pasa, como si le otorgara un montón de valor a lo que el otro piensa de mí. Por eso a mí me da vergüenza hablar de que no sigo el Diseño Curricular. Por eso no se va esa sensación, no es que se fue 100%, pero bueno, en un montón de situaciones sí veo cambios en donde capaz me animo más a participar o no sé, en situaciones de reunión de fin de año o de reunión de principio de año, donde compartimos ideas con otros colegas. No sé, me voy animando más.

**Pregunta:** ¿Por qué te da vergüenza no seguir el Diseño Curricular?

**Respuesta:** ¡Porque por algo está! porque tiene que ver con lo que los chicos pueden aprender a cada edad.

**Pregunta:** ¿Y entonces, por qué no lo seguís?

**Respuesta:** Porque en el colegio no nos lo exigen y sí, o sea, sí lo podría seguir y por eso quiero hacer una formación en ciencia.

**Pregunta:** Vos decís que no te lo exigen, pero si vos lo querés usar ¿hay algún problema?

**Respuesta:** ¡Ah no obvio! Se puede usar, lo que pasa es que no lo uso, porque *los contenidos que propone el Diseño Curricular para primer grado me aburren, pero catastróficamente. O sea, enseñar la escuela del campo, la escuela de la ciudad... No sé, me parece aburrido.* (CC)

*Creo que también me parece aburrido, por lo que pienso sobre cómo enseñarlos. Entonces, me encantaría hacer algo que me muestre cómo puedo problematizar eso de una manera que pueda resultar entusiasmante. (OEC)*

**Pregunta:** ¿Es muy aburrido el contenido o te resulta aburrido como vos enseñás el contenido?

**Respuesta:** Ambas. Pero el contenido me resulta aburrido. O sea, nunca fue de mis áreas preferidas.

**Pregunta:** es el contenido del primer grado, pero te resulta menos aburrido el de segundo y de tercero, el de cuarto y de quinto. ¿Es un problema del grado?

**Respuesta:** Es una buena pregunta. O sea, me resultan aburridas las ciencias, o sea, no me gustan las ciencias. Es un problema mío con el contenido general de las ciencias, justo los temas que están en primer grado me resultan más aburridos que los temas de otros grados. O sea, tener que ver las características del barrio me parece poco problematizador. Seguro que, si me sentara y lo enseñara de otra manera, pero bueno, en este momento no tengo las herramientas para hacerlo.

**Pregunta:** Ok. Bueno, súper completo todo. ¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!!



## CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

### Análisis de los componentes (Park y Oliver, 2008)

#### ENTREVISTA 2: ANABELLA

Hola ¿cómo estás?

**Pregunta:** Te había pedido que pensaras en una clase que fuera exitosa. Quiero que me digas ¿por qué la consideras exitosa? ¿por qué razones elegiste esa clase? ¿Qué fue lo que pasó?

**Respuesta:** Bueno, pensé en una clase de magnetismo, los materiales y la interacción con el magnetismo en cuarto grado. Para mí fue una clase exitosa porque yo tenía, por un lado, el objetivo propuesto desde qué iba a suceder en la clase, los materiales y todo y pude, en mi gestión docente llevar adelante lo que me proponía de principio a fin, sin irme de ahí. Por otro lado, *porque los chicos y las chicas empezaron a hacerse muchas otras preguntas a partir de lo que yo les estaba proponiendo y empezaron a observar como de una manera más científica, o sea tratando de hacerse preguntas sobre por qué pasan estas cosas, sobre propiedades del magnetismo que yo no les había propuesto específicamente en esa clase, y eso para mí estuvo buenísimo. (CE)*

**Pregunta:** Y vos ¿qué objetivos te habías propuesto?

**Respuesta:** *Yo lo que me había propuesto en esa clase era que ellos exploren, a través de distintos materiales, había metales que no eran magnéticos, metales que sí lo eran en su mayoría y otros elementos. Entonces, mi idea de esa clase en particular era que exploren primero a través de hipótesis y después a través de uso de los distintos materiales con los imanes y ver qué elementos podrían llegar a ser magnéticos, es decir se pegaban al imán. Pero en el medio de eso, salieron un montón de otras cosas porque ellos decían que todo lo que era de metal iba a quedarse con el imán y entonces, cuando empezaban a encontrar que no, y que también pasaba con algunas monedas, que algunas partes de las monedas sí y otras monedas de otros valores, no, se empezaban a sorprender con eso.*

*Y hasta ahí, era lo que yo me había propuesto para esa clase., pero después, por ejemplo, un alumno se acordaba que alguna vez había visto en la tele que, si frotabas mucho, algo que no era magnético, con algo que sí lo era, después de eso otro se transformaba, entonces los chicos probaron esas cosas y después se empezaron a preguntar ¿cuánto peso podría llegar a levantar el imán? ¿Cualquier cosa, a pesar que sea un metal que se pegaba, podría llegar a soportar el imán? y entonces empezaron a hacerse muchas preguntas y también respecto de esa fuerza que sentían al tratar de despegar dos imanes que era bastante, porque uno era de neodimio, entonces era bastante fuerte su magnetismo. Entonces, empezaron a pasar esas cosas, yo anoté todo. Escuché mucho lo que ellos y ellas decían y me anoté algunas cositas de las que ellos decían para después retomar en la siguiente clase. (CI) (CE)*

Algo que aprendí que me pareció un aprendizaje re interesante es no solamente anotarme la frasecita, sino quién lo dice, porque entonces los ayuda un montón, porque si no, a veces una cae con frases de tales dijeron tal cosa. Y sin decir quién lo dijo, pareciera que pierde un poco de veracidad, que una está medio como inventando.

**Pregunta:** Y todo eso que me estás contando, si tuvieras que explicárselo a un didacta, desde los marcos teóricos que conocés, ¿qué le dirías? O sea, si tuvieras que sostener todo eso que me explicaste desde un marco teórico, ¿cuál sería o cuáles serían? Lo que pasó en esa clase.

**Respuesta:** *Por un lado, creo que primero es ponerlos en una situación que sea lo suficientemente abierta como para que no haya una sola respuesta posible. Y que no sea tan unidireccional la forma de acceder a esas respuestas, digamos. (CI)*

**Pregunta:** ¿Qué sería unidireccional?

**Respuesta:** *Sí, o sea, cuando vos por ejemplo les decís, bueno, eh, ahora agarrá eso, o sea, les marcás, el procedimiento que tienen que hacer. Yo solamente les entregué las bolsitas con los diferentes materiales y les dije, ustedes prueben, yo no les dije que para probar tenían que acercar el imán al material, por ejemplo. (CI)*

**Pregunta:** Ok te referiste a unidireccional con que vos no le dijiste lo que tenían que hacer, sino que tenían que probar ellos, y eso, ¿Se sustenta en algún marco teórico? ¿Tendría cómo nombrarlo?

**Respuesta:** No este momento no, pero yo sé que sí.

**Pregunta:** Está bien. ¿Y de dónde salió esa idea tuya que no tenés que decirles lo que tienen que hacer, sino que tenías que dejarlo en forma más abierta? ¿en qué marco teórico podrías sustentarte?

**Respuesta:** *Por un lado, hay textos que hablan sobre las ideas previas de los chicos y las chicas. Y de ahí tomo dos partes: una es que siempre van a tener alguna idea previa de lo que vos les presentas, entonces, la única forma de darle cuenta cuáles son esas ideas previas, es dando un poco de lugar a que eso suceda, o sea, si vos les presentás todo muy armado, no tenés forma de ver de qué manera lo hubieran hecho ellos y ellas. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Vos tenías en claro qué idea previa querías indagar?

**Respuesta:** *Sí, la idea previa al respecto de qué materiales se pegaban a los imanes, yo quería ver si ellos conocían algo respecto del magnetismo, más allá de saber que un imán se pega un metal, que eso es algo que suelen tener ya desde más chiquitos, digamos. Lo que no sabía era cómo ellos pensaban que interactuaban, digamos, si era directamente, poniéndolos uno al lado del otro, si era a partir de una distancia. Algunos se ponían a jugar con poner el material arriba de la mesa y el imán debajo y lo movían, entonces ahí empezaron a surgir un montón de ideas que nosotros las fuimos retomando a lo largo de otras clases, cuando íbamos viendo distintas propiedades, pero eso era super interesante y ver que algunos imanes esa esa distancia la toleraban y otros no. Y entonces bueno, esas cosas se ponen en juego en ese momento.*

*Yo te dije que me salían dos cosas con respecto al marco teórico, que, por un lado, la idea previa se va a poner en juego con algo abierto y algo donde tengan posibilidad de exploración y de reponer ellos con sus ideas previas, cómo harían, o cómo explicarían ciertas cosas.*

*Y, por otro lado, que son muy importantes esos momentos de ideas previas, si después lo vas a usar para algo, que no es totalmente indispensable, si no lo vas a usar a lo largo de las otras secuencias, digo y ¿cómo usarlo? bueno anotándote las frases que ellos y ellas dicen, las explicaciones que ellos y ellas dan, y usando eso como ancla para las siguientes clases, cuando vos vas a hablar de esas propiedades de las que ellos están mencionando. Incluso, si hubiese salido (que en este caso no salió), pero si hubiese salido alguna otra cuestión que no estaba pensada, que fuera puesta en juego, y que era importante retomar para el aprendizaje de contenidos, también hay que incorporarlo a la secuencia. Porque si no, no sería necesario en una primera clase, recabar las ideas previas de los estudiantes. (CI) (CE)*

**Pregunta:** O sea, vos decís que no sería necesario indagar ideas previas si después no tomaras en cuenta esas ideas previas para la secuencia. ¿Y, cuál es entonces la importancia de indagar las ideas previas? ¿para qué las indagamos?

**Respuesta:** *Y, para ver en qué anda el conocimiento de los chicos y chicas con respecto a este tema que vos nunca lo habías puesto en juego dentro del aula, porque es un tema que estás empezando a dar.*

*Puede ser que la maestra del año pasado te diga, yo ya di tal cosa, pero la verdad es que siempre entre la enseñanza y el aprendizaje y entre el aprendizaje adquirido en el momento y el aprendizaje que queda luego con el paso del tiempo, siempre hay distancia. Y entre la posibilidad de que sea colectivo ese momento, entonces el que no se acuerda de algo, se acuerda de otra cosa y capaz, eso me hace recordar a mí y por otro lado, el ponerse otra vez a pensar en esta situación (o tal vez es la primera vez, porque en mi caso de magnetismo es la primera vez que se ponen a pensar en esta situación), cada uno trae, como estos alumnos que veían cosas en la tele, alguno que alguna vez se puso a jugar con algún juego magnético, otro que contaba que tenían las bolitas magnéticas, otros no... Y en ese momento se da una primera instancia de pregunta, de también contar las cosas que yo sé, entonces yo sé algo sobre esto y el docente no es el único que sabe. Y es súper interesante, el que ellos vean que los docentes se anotan preguntas, anotan comentarios, porque también es una forma de demostrarles a los chicos que sus conocimientos, su saber es válido, aunque pueda llegar a tener algunos errores conceptuales, sigue siendo válido para lo que es esa instancia. (CI) (CE)*

**Pregunta:** Ok, si tuvieras que decir una lista de todos los conocimientos que te parece que se pusieron en juego, ¿qué contenidos de todo tipo considerarás que atravesaron esa clase?

**Respuesta:** Para mí algunos conocimientos tienen que ver con la observación, como queremos, como la enseñamos en ciencias o cómo es propuesto ser en ciencias, ¿no? una observación que se pregunta, una observación que trata de buscar el sentido de eso que está sucediendo.

*Después también, las distintas propiedades por las que pasaron entre todos en esa clase tienen que ver con las uniones, no solamente con distintos metales, con algunos sí y con otros metales no, sino también que hasta cierta distancia todavía sigue ejerciendo su fuerza el magnetismo sobre otro material.*

*Qué un metal que reacciona a un elemento magnético, se puede magnetizar por un tiempo, que ellos podían agarrar un clavo con un imán y fueron armando ellos mismos una hilera de clavos que todas se sostenían sobre un solo imán, o sea hay algo ahí de la propiedad que se comparte, que se transfiere.*

**(CI)**

**Pregunta:** Ok, me estás diciendo características del magnetismo que ellos plantearon. Además de contenidos propios de magnetismo ¿qué otros contenidos te parece que atravesaron esa clase? Me dijiste la observación ¿algo más?

**Respuesta:** Sí también, si pienso desde la escucha y la argumentación. O sea, por un lado, ellos iban escuchando a sus compañeros realmente, y a partir de eso yo les preguntaba, bueno, ¿y por qué es así? Porque otros decían, no, eso no es así, entonces hay una escucha activa y una argumentación oral que se va poniendo en juego, donde yo les pido que expliquen el por qué, y que nos traten de convencer a los demás. **(CI) (CE)**

**Pregunta:** Ok. Antes dijiste algo así como “miran estos materiales de una manera científica. Y ¿qué significa eso?

**Respuesta:** Por ejemplo, es lo mismo que pasa cuando yo les propongo dibujar y les digo, bueno, esto es un dibujo que nos ponemos desde el lugar científico, no es un dibujo artístico, ¿y a qué me refiero con eso? que con el dibujo artístico yo lo que busco es transmitir alguna emoción o poder plasmar alguna imagen, algo que tenga que ver con la creatividad. Y con el dibujo científico yo lo que busco es comunicar, bueno, así estaban las cosas, por ejemplo, o esto es lo que yo veo, o sea, no puedo poner cualquier cosa en ese dibujo y tampoco colorear de cualquier manera y después la cuestión artística de sí a mí me sale linda la hoja de la planta, eso no interesa, lo que importa es si puede comunicar cuántas flores había en esa planta. **(OEC)**

**Respuesta:** En el caso de la observación, es lo mismo, acá yo no estoy viendo si es lindo, si es feo, no lo estoy catalogando desde un lugar estético. Lo que estoy tratando es de observar y enseñarles a

*observar a ellos. por ejemplo, en el caso de esta clase, si había dos materiales, un imán y un material ferromagnético. Entonces, ¿hasta qué punto yo lo podía acercar que empezaba a ejercer la presión? ¿Y en qué momento ya dejaba de hacerlo? O sea, es una observación en detalle, en tratar de ver ¿en qué momento está pasando eso? Y si pasa, si yo doy vuelta el material ferromagnético ¿pasa lo mismo? y si damos vuelta el imán ¿pasa lo mismo? (OEC)*

**Pregunta:** ¿Esas son las indicaciones que vos diste para esa actividad o estabas esperando que ellos solos fueran probando?

**Respuesta:** *Primero observé de qué manera ellos probaban. Y en el momento que argumentaban, acá lo que pasa es tal cosa, entonces ahí yo les proponía algo más, por ejemplo: ¿lo diste vuelta? ¿y hasta dónde se acercaban? ¿Y cuán lejos tenía que estar en la mesa el imán o cuán cerca para que se siguiera uniendo el material? O sea, proponer que profundizan en su mirada. (CI) (CE)*

**Pregunta:** Ok. Hubo intervenciones tuyas orientadas a que identificaron algunas cuestiones que vos querías que aparecieran, esas intervenciones estaban asociadas o vinculadas a un propósito que vos tenías en relación con ese tema.

Y tengo otra pregunta, **¿algún otro aspecto de la ciencia intentaste trabajar en esa clase, o tuviste en cuenta en esa secuencia?** Porque me hablaste de la observación científica ¿alguna otra característica de la ciencia se puso en juego o planificaste más allá de esa clase?

**Respuesta:** *Sí a lo largo de la secuencia, está el registro. Ellos tuvieron que hacer dibujos y tratar de explicar quién ejercía a quién esas fuerzas. Luego hicimos lecturas de fuente de información y la escritura también, donde les pido que argumenten ciertas características de qué es lo que está pasando. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Y por qué lo relacionás con la ciencia, lo que estás contando?

**Respuesta:** *Y, porque es una forma particular de leer o de escribir en ciencias, no es la misma lectura que haces en matemática o en literatura. Los textos científicos tienen particularidades. Primero un contrato inicial tácito, que es, esto de lo que me está hablando no es fantasía.*

*Y con esta fuente de información hay otro contrato tácito que cuando se hacen un poco más grandes, una como docente trata de romper que es: esto si me lo está dando las señas, es porque es una fuente de información segura, y la forma que tienen los textos científicos es esto, o sea, es algo sobre la realidad, es algo que alguien me está contando, es una información más allá de la que yo accedo, solo con experimentar o tocar o mirar, y se usan palabras muy particulares. (OEC)*

**Pregunta:** Ok, lo que yo interpreto es que vos me estás hablando de los modos de conocer de la ciencia escolar, que es básicamente la que trabajamos en la escuela, por eso hay un vocabulario científico, hay una forma de construir textos, hay una forma de comunicar que es la argumentación. Y te pregunto: **¿Hay alguna otra cuestión vinculada a las características de la ciencia como actividad que vos pongas en juego en esa clase o en otra?** ¿Algo que hayas tenido en cuenta al planificarla?

**Respuesta:** *Otra característica que se podría poner en juego es tratar de resolver un problema y pensar en estas herramientas que tengo, que son estos conocimientos que tengo a ver de qué manera podría resolver el problema. Pienso en eso. (CI) (CE) (OEC)*

**Pregunta:** O sea, la resolución de problemas es una característica de vinculadas con la actividad científica.

**Respuesta:** Claro y es la más parecida, digamos.

**Pregunta:** ¿Y en esta clase, planteaste algún problema a resolver?

**Respuesta:** En esta clase no, esta clase era una clase exploratoria.

**Pregunta:** ¿Cuál era la consigna?

**Respuesta:** *Que decidan cuáles materiales se iban a pegar al imán, cuáles no y cuáles generaban dudas. Que anoten en una lista cuáles de los objetos que les puse y su material (porque había, por ejemplo, broches de plástico y broches de madera) se iban a unir. (CI)*

**Pregunta:** ¿Y tenían primero que anticipar y después probar o tenían que probar directamente?

**Respuesta:** *Primero anticipar y después probar. Y volver sobre esas escrituras. Entonces ahí tenemos la anticipación, que genera hipótesis es también más cercana a la actividad científica que la actividad solamente escolar, digamos, en la actividad científica se anticipa. Creo que se anticipa qué es lo que va a pasar y entonces después se plantea todo el escenario, el dispositivo, porque pienso que va a pasar tal cosa. (CI) (OEC)*

**Pregunta:** ¿Como dispositivo científico en qué estás pensando? ¿en algo en particular?

**Respuesta:** *Y pienso en las distintas formas que tienen los científicos de recabar datos, para para ver si esa anticipación se da o no. (OEC)*

**Pregunta:** Ok bueno o sea que mencionamos la resolución de problemas como parte de la actividad científica. No me quedó claro si también la relacionás con la actividad escolar.

**Respuesta:** *Como la actividad de pensamiento, o sea la resolución de problemas atraviesa todo, pero tiene que ver con algo que pone en juego, no la actividad escolar solamente, o sea que uno enseña o estaría interesante que se enseñe en la escuela, pero que se pone en juego realmente con todo para mí en la vida ¿no? En otros contenidos más avanzados, en cuestiones cotidianas, o sea, poder usar lo que sé para resignificarlo, para que me resuelva algo, lo importante del saber. (CI) (CE)*

**Pregunta:** Ok. yo creo que lo que les planteaste fue un problema porque les dijiste que tenían que decidir si eso se iba a pegar o no, digamos algo había para resolver. Vos no les dijiste: esta es una lista de materiales que son magnéticos y éstos no lo son, o sea, les diste algo para que ellos pusieran, para que ellos trataran de resolver y responder algo.

En suma: como marco teórico aparece la resolución de problemas también, no solamente la indagación de ideas previas. Y si pensamos en el rol docente, **¿cuáles son las acciones como docente que vos valorás que se pusieron en juego en esa clase? ¿Qué acciones tuyas valorás como potentes, como interesantes?**

**Respuesta:** *Bueno hay algo que yo que lo tuve que hacer muy consciente porque me daba cuenta de la potencia que tenía cuando sucedía, que era esperar. Me cuesta esperar. Y las veces que estuve en el profesorado y que las profesoras de observaciones me propusieron: esperá un ratito más, yo me daba cuenta que salía lo que yo quería finalmente, solamente por esperar un ratito más o salían otras cosas, también que eran súper potentes, era sólo esperar un ratito más. Entonces, a lo largo de estos 3 años que soy maestra de grado, es mi alarma, digamos esperar un ratito más, entonces me propongo hacer otra cosa, no sé cortar fotocopias, hacer algo que me distraiga un poquito porque las cosas que pasan en el silencio del docente, son muy interesantes. Así que eso para mí es algo que sería interesante que otros puedan probar y ver qué pasa. (CI) (CE)*

**Pregunta:** **¿Qué otra cosa valorás de tus acciones en esa clase?, digamos, que la clase haya sido exitosa, ¿Con qué tuvo que ver?**

**Respuesta:** *Con varias cosas, con la tarea que se les propuso, pero también que ya teníamos una confianza y una relación donde aceptaban este tipo de cosas y donde yo los dejaba un ratito y después el revalorizar ¿no?, o sea pasar por los distintos lugares, ver en qué andan, de qué están hablando, porque normalmente los que quieren tomar la palabra suelen ser siempre los mismos. Entonces, al poder escuchar un poco de que andan hablando, podés decir ¡pará! en el grupo de allá estaba pasando algo similar, pero un poco distinto. ¿Nos pueden contar? entonces ayudar a hilvanar las ideas que iban sucediendo y registrar por escrito, entonces también ellos tienen que aprender a esperarme a mí porque*

*yo les digo esperá que no llegué a escribir tan rápido y entonces ahí tienen que pensar un poquito qué palabras quieren usar. Yo les repito la frase bueno, entonces lo que me dijiste es tal y tal cosa, ¿no? ¿Eso es lo que me querías decir? “Más o menos” te dicen a veces y la corrigen ahí. Y eso también es un momento de producción re interesante, porque además necesito poder escuchar a esa persona y para eso los demás tienen que hacer un poquito de silencio y entonces también ahí los demás pueden escuchar y surgen contra argumentaciones. (CE) (EF)*

**Pregunta:** Me estás hablando, según entiendo, de tus intervenciones digamos, de tu rol docente, que es lo que te preguntaba, ¿qué otras acciones valorás además de haber podido esperar y haber podido relacionar esto que decís vos, las intervenciones de uno y otro, para poder armar de alguna manera un discurso coherente? ¿eso me estás queriendo decir?

**Respuesta:** Y también haber leído toda la secuencia antes de haber hecho la primera clase, me refiero a saber qué cosas iba a estar esperando que sucedan después. Entonces, poner el freno en hasta acá, haber leído también algún marco teórico para saber qué estaba pasando. (CC)

**Pregunta:** ¿La secuencia no era diseñada por vos?

**Respuesta:** no. Era de un compañero que fue asesor de ciencias naturales en otro momento y me compartió esa secuencia. Nos juntamos con él porque yo en mi escuela no tengo posibilidad de dialogar con nadie sobre cuestiones pedagógicas, entonces, busco compañerismo en otros lugares.

Él me escribió y me dijo, nos juntamos si querés y vemos un poco, por dónde andás vos, los tiempos que tenés, cómo es tu grupo y charlamos un rato. Él tenía muchos imanes en su casa, entonces yo estuve experimentando un montón también. Hay cosas que resignificás vos al ponerlas en juego, más allá de lo que leés y ahí yo podía ver cuestiones de diferencia, de peso, de diferencia de potencia de los imanes.

Y ahí estuvimos hablando y pude un poco entender por dónde iba a ir la clase, pero también hacia donde iba a ir el resto del caminito. Vimos la secuencia que él tenía y cómo yo tenía otros tiempos disponibles, menos tiempo que el que él usó en su secuencia, pensé en qué cosas eran sí o sí necesarias, de ver y qué cosas podría no verlas o verlas de otra manera, digamos, en una sola clase de unir dos, por ejemplo.

**Pregunta:** O sea, adaptaste la secuencia tu grupo. ¿Qué otra acción que valores por las cuáles creés que esa clase fue exitosa? ¿Hay alguna otra cosa?

**Respuesta:** No, que se me ocurra ahora no.

**Pregunta:** Bueno, si pensamos ahora en las y los alumnos, ¿cuáles fueron sus aprendizajes? ¿Qué te parece que aprendieron en esa clase?

**Respuesta:** Yo creo, espero que algo que hayan aprendido en esa clase y otras que fueron similares es que toda exploración vale, más allá de que se trate del que le gusta leer, o mirar 500 programas de ciencia y al que no.

*Otra cosa: que el aprendizaje puede ser colectivo, porque ahí ellos estaban contándose cosas, mirando, y eso a mí me pareció re potente. Más si pensamos que lo colectivo siempre se daba por hecho y cuando surgió la pandemia nos dimos cuenta de que no estaba dado. (CI) (CE)*

Y después que los imanes se van a relacionar de distinta manera con ciertos materiales y no con otros.

**Pregunta:** Ok y, ¿cómo te diste cuenta que estaban aprendiendo?

**Respuesta:** por las caras, la cara de sorpresa, la cara de ¡ah!! ¡No siempre se unen! Por ejemplo, los que estaban fervorosos al principio de que con todos los metales se iba a unir, buscaban en todas las partes del metal donde no se unía, y no encontraban el lugar. Y que después hayan vuelto sobre su cuadro y entonces que hayamos entre todos completado qué cosas sí y qué cosas no se unen al imán y revisado las que les daban dudas y visto por qué les generaban dudas. ¿Y entonces ahora qué

*podríamos decir? O sea, a través de las explicaciones, las argumentaciones. Y, sobre los cambios en el cuadro, o sea las hipótesis que se mantenían es como algo que vos ya sabés, que ya tenías ¿no?, pero cuando hay cambios o los que te daban dudas pudiste definir y los que decías que no o que sí, cambiaron de lugar a otra columna, ahí tenés como algo que se modificó de lo que traías. (CI) (CE) (CEV)*

**Pregunta:** O sea, habían hecho un cuadro con las anticipaciones de lo que iba a pasar y después de la experiencia tenían que revisar si eso había ocurrido o no, y ahí lo cambiaban. ¿Es así?

**Respuesta:** Sí, sí.

**Pregunta:** ¿Qué creés que aprendiste vos en esta clase?

**Respuesta:** Yo tenía un poco de miedo de llevar tantos elementos, sinceramente porque ellos son muchos, son 30, yo nunca había estado hasta este año con un grupo tan grande.

Y...había muchos elementos distintos. Entonces en cada bolsita tenía como 30 objetos distintos, de distintos materiales y entonces cada bolsita era para cada grupo y había 8 grupos y yo estaba pensando, uy, que no mezclen las cosas de un grupo con las de otro grupo, que quede como para que ellos puedan tener una observación total y no se les pierda observar otros objetos, que no se rompan los imanes...

**Pregunta:** Y entonces, ¿qué fue lo que aprendiste?

**Respuesta:** *Que se podía, anticipándoles a ellos las condiciones de trabajo. Y también les anticipé mis miedos en un punto porque les dije, no mezclen las cosas de un grupo con otro, porque todos los grupos tienen lo mismo, no es necesario trasladarlas, si no, se van a perder la observación de algo, como que registrando mis miedos y comunicándoselos a ellos, las bolsas volvieron intactas y ahí había una confianza que podíamos tener las dos partes, digamos. (CE)*

**Pregunta:** ¿Algo más aprendiste?

**Respuesta:** *De las cosas que ellos decían, siempre hay algo que te sorprende cuando estás en este tipo de instancias. ¿De dónde sacan la información? Como que los conocí un poco más a ellos en cuanto a sus gustos, podía ver quiénes tenían un montón para decir, entonces ves a quiénes les gusta saber más sobre las ciencias, a quiénes les llama la atención, porque después hay cosas de las características de ellos que ya las había visto en otros momentos similares, ¿no? De quién es más líder o quién es más observador, ese tipo de cosas. (CE)*

**Pregunta:** Está bien, **ahora vamos a pensar en una clase que no fue exitosa.** Que no salió bien o no salió como esperabas digamos. ¿Tenés una clase en mente?

**Respuesta:** Tengo una clase en mente.

**Pregunta:** ¿cuál era el tema?

**Respuesta:** la observación del Sol y de la Luna. Para un contenido de astronomía. De tercer grado. Tenían que explicar distintas cosas a lo largo de la secuencia y observar y registrar, pero en esa clase en particular, ellos tenían que explicar cuál sería el movimiento para ellos. Ellos desde el primer momento dijeron que la Tierra es la que se mueve, que el sol está quieto. Y que la Luna también está quieta.

**Pregunta:** ¿y en esta clase qué tenían que hacer?

**Respuesta:** Teníamos que hablar de los puntos de referencia y que era arriba y qué era abajo, entonces nos propusimos con el maestro asesor de la escuela armar una clase donde pongamos esto en juego, dibujarles lo que sería el planeta Tierra, dibujarles una personita y entonces ¿qué está arriba?, ¿y qué está abajo? y si va más abajo, ¿hasta dónde podría llegar? que podría llegar hasta el arriba del otro lugar, de lo que supuestamente antes era arriba.

**Pregunta:** Bien entonces la clase esa. **¿Qué concretamente tenían que hacer y por qué no fue exitosa?**

**Respuesta:** Bueno, tenían que ir definiendo a lo largo de la clase en distintos momentos, a partir de distintas cosas que les proponíamos, ¿cuál era el arriba? ¿cuál era el abajo? y a lo largo de la clase teníamos que ir viendo lo relativo del arriba y el abajo.

*No fue exitosa para mí porque algunos pocos nos seguían y nos iban entendiendo lo que nosotros íbamos hablando y el diálogo de toda la clase, pero la mayoría estaba como súper perdida y me daba cuenta por distintas cosas, primero, porque cuando los chicos y las chicas están medios perdidos, suelen dispersarse y hacer otras cosas, pero aparte porque después les propusimos algo individual que cada uno dibujara cuál es el planetita y cuál es el arriba cuál es el debajo de la personita, y la poníamos a la persona de distintas maneras. Y, bueno, la mayoría después de haber hecho toda esa clase al final tenían que hacer eso y después me lo entregaban a mí para ver en qué anduvo cada uno, y no engancharon, o sea, volvían a lo mismo que nos decían al principio de esa misma clase. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿cuál era el objetivo de esa clase?

**Respuesta:** Era una clase de reflexión, digamos, no era para enseñar porque nosotros en ningún momento llevamos ni una fuente de información ni fue una clase expositiva de decir bueno, éste es el arriba.

*A partir de la reflexión de ir cambiando, o sea, si tenías, por ejemplo: a la personita, poníamos el dibujito así y la personita está acá. Cuando íbamos girando, en ese momento que mostrábamos eso, decían ahora esto es el arriba y esto es el abajo, y acá este es el arriba, y este es el abajo. Entonces decíamos, ustedes dijeron que este era el arriba y también que era este, y este, y ese, ¿cuál es el arriba entonces? Sí, y se habló sobre eso a partir de la conversación y la reflexión.*

*El tema es que las clases que son de reflexión verbal, son clases que les permiten esa reflexión y entender qué está pasando alrededor de esa reflexión a algunos. No todos los chicos y chicas aprenden a partir de esas reflexiones. (CE)*

**Pregunta:** no me queda muy claro si vos esperabas que aprendieran algo del arriba y del abajo, o estabas averiguando, cuál era su noción del arriba y del abajo. O sea, cuál era el propósito de la clase para entender por qué no fue exitosa. Por lo que yo entiendo, vos esperabas que, a partir de esas preguntas de ustedes, ellos cambiaran algunas de sus ideas del arriba y el abajo. ¿es así? ¿y eso pasó o no pasó?

**Respuesta:** No pasó.

**Pregunta:** ¿y por qué te parece que no pasó?

**Respuesta:** Porque no fuimos muy ordenados al pensarla, yo creo eso.

**Pregunta:** ¿No fueron ordenados en qué sentido?

**Respuesta:** Al pensar la clase antes de ir, o sea, fue toda una clase de 40 minutos oral donde entre todos iban hablando, íbamos haciendo dibujos e íbamos mostrando ejemplos, que a alguno se le ocurrió otro ejemplo y así.

**Pregunta:** ¿Si hubiera sido escrita, hubiera sido distinto?

**Respuesta:** *Para mí lo que hubiera sido distinto es hacerlo en distintos momentos, como un ratito de charlar, un ratito que cada uno dibuje: a ver dibujen 3 lugares de arriba distintos, en dibujos distintos, por ejemplo. Como algo así, y después mostrarnos y revisar, o sea, cómo ir teniendo un momento de pausa para ver en qué anda cada uno con todo eso que se está hablando porque se estaba hablando mucho y a los chicos y chicas no les es tan fácil como a los adultos (que a veces tampoco nos es tan fácil) seguir una conversación oral. (CI) (CE)*

**Pregunta:** Entonces, ¿cuáles eran tus objetivos en esta clase?, esa clase para que estaba hecha, para qué, qué propósito había.

**Respuesta:** Que ellos puedan identificar que el arriba y el abajo es relativo.



**Pregunta:** Y eso no ocurrió. Y vos, ¿por qué pensás que no ocurrió?

**Respuesta:** Por la propuesta de enseñanza. Porque no dimos un tiempo para analizar un poco mejor lo que cada uno decía.

**Pregunta:** ¿Alguna otra razón por la cual pensás que la clase no funcionó?

**Respuesta:** Bueno, aparte, porque en un solo encuentro, no es tan fácil modificar una noción que encima, va en contra de la percepción, digamos de la propia percepción. O sea, sí a través de otros encuentros sucesivos y a partir de seguir viéndolo, digamos. (CE)

**Pregunta:** Y te hago una pregunta, ¿cuál sería el contenido ahí? ¿O sea, la pregunta era, por qué era importante dar ese tema?

**Respuesta:** Porque nosotros al estar viendo las nociones del cielo, digamos, cuando estás haciendo la observación del cielo, te ponés en plano de capa sobre capa, porque estábamos viendo distintos astros, pensar en quién está arriba de qué, era algo que les daba la posibilidad de argumentar, entonces, cuando ellos tienen después que explicar tal cosa está arriba de tal otra. ¿Desde dónde lo estamos viendo?

**Pregunta:** ¿Esto estaba planteado en el Diseño Curricular?

**Respuesta:** No recuerdo en este momento. Podría buscar.

**Pregunta:** Ok, entonces vos pensás que no funcionó porque ustedes no habían tomado esos tiempos para analizar y además porque, si vos querés que aprendan que el arriba de abajo son distintos, vos decís que se necesita más tiempo, pero en particular en esa clase....

**Respuesta:** Claro, yo creo que hubo algo de la vorágine, que nos llevó a que no le diéramos más tiempo para pensar en esta clase y era como bueno, ahora estamos viendo estas cuestiones de los arriba y los abajo, ahora hay que hacer un momento de intervención sobre esto. Y tampoco tenemos demasiado tiempo para juntarnos, entonces queríamos resolverlo, incluso en esa clase vino Alejo a estar conmigo porque él lo tenía mucho más claro, la gestión de este tipo de intervenciones, entonces yo estuve más a un costado, acompañando la clase que él iba dando y yo registrando las cosas que los chicos y las chicas iban diciendo y después ayudando en intervenciones.

**Pregunta:** ¿Cuándo te diste cuenta que no estaba funcionando, que no era una clase exitosa, que no estaba ocurriendo lo planificado, ¿cuándo te diste cuenta?

**Respuesta:** Cuando los iba perdiendo a lo largo de la clase en cuanto a la atención, digamos, a ver que se sentían involucrados en lo que se les estaba proponiendo, ahí te das cuenta de que algo no está funcionando. (CE)

**Pregunta:** Ok. ¿Hiciste algo en ese momento? cuando te diste cuenta que eso pasaba ¿hiciste algo?

**Respuesta:** Les propusimos que traten de pensar ejemplos para contar y compartir. Entonces iban pensando, o sea, como que se involucran ellos, porque el tema de una conversación es que siempre hay una persona que está hablando, entonces 1 de 18, mantenés a los 17 siempre afuera, digamos escuchando. Y es muy agotador para los chicos escuchar también tanto tiempo, entonces en un momento les propusimos que, de a dos personas piensen en algún ejemplo y que puedan compartir. (CI) (CE)

**Pregunta:** ¿un ejemplo de qué?

**Respuesta:** Un ejemplo de un arriba y un abajo que cambia de otra manera. Entonces, por ejemplo, 1 de los chicos me acuerdo que trajo el ejemplo de que, para nosotros, la escuela tenía varios pisos, entonces decía que para nosotros el piso de abajo era la planta baja y el piso de arriba era el segundo piso, pero que si vos subías la escalera, el piso de abajo era el primer piso, y que el piso de arriba era el tercer piso. Entonces que nosotros que estábamos en el primer piso pasábamos a estar abajo y que, si

*vos estabas en la planta baja, nosotros en el primer piso estábamos arriba. Ese fue un ejemplo que 1 de los chicos pensó, con otro compañero, entonces era eso como ejemplo. (CEV)*

**Pregunta:** ¿Y eso es lo que ustedes esperaban que hicieran?

**Respuesta:** *Sí, sí, porque era una forma de mostrar que era relativo, según quién lo está mirando, según desde dónde es arriba y dónde es abajo, pensó que el arriba y el abajo era relativo a desde lo que él estaba mirando. Porque si vos estás en planta baja, primer piso es arriba tuyo. Si estás en el segundo piso, primer piso es abajo tuyo. (CE)*

**Pregunta:** Okey, y eso a ustedes ¿qué les pareció?

**Respuesta:** que estaba bien porque por lo menos daba para pensar a partir de la voz de ellos, sin que nosotros traigamos ejemplos.

Y el dibujo que les propusimos que hagan en forma individual, lo decidimos en ese momento cuando veíamos que estaban perdidos y que muchos ya estaban agotados de escuchar.

**Pregunta:** O sea, les dieron una tarea ¿y qué pasó ahí? ¿Cómo funcionó eso?

**Respuesta:** Bueno, la mayoría de los chicos y chicas sostuvieron sus ideas desde el inicio de la clase, las iniciales de la clase. Y para nosotros fue... ¡pero estuvimos 40 minutos con esto!

**Pregunta:** El dibujo que hicieron, sostenía las ideas originales. Ok. **¿hay un marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó? O sea, esto que pasó, que no funcionó, ¿tengo cómo explicarlo desde el marco teórico?**

**Respuesta:** *Yo pienso, en ese momento pensaba como pienso cuando me pasan estas cosas, pienso en estas cuestiones que tienen que ver con la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje, las necesidades de... desde muchos lugares distintos, tratar de enseñar una idea... por ejemplo, lo hicimos con el dibujito del mundo y que marquen la flecha para dónde es arriba y para dónde es abajo, depende de las cositas ¿no? Esa sería una forma que es muy abstracta también, pero después otros lugares serían como bueno, si yo tiro un material, está cayendo, para abajo, está cayendo para arriba, o sea, como pensar distintas formas, distintos lenguajes en el dibujo, lo corporal, lo escrito en palabras, o sea pensar desde distintos lugares, el aprendizaje de una idea. (CI) (CE)*

**Pregunta:** Ok. ¿Algún otro marco teórico vinculado a la enseñanza de las Ciencias Naturales que te permita entender qué fue lo que pasó? ¿Por qué no fue exitosa la clase?

**Respuesta:** *Pienso que hay algo que me acuerdo de haberlo leído, que una de las dificultades de los contenidos de las Ciencias Naturales tiene que ver con que algunos contenidos, por ejemplo, este es uno. ¿Cómo se dice cuando no es como vos lo percibís?, va en contra de la percepción, digamos, sí. Y que eso es algo que dificulta en el poder apropiarte de eso, porque vos primero confías en tu percepción. (CI)*

**Pregunta:** entiendo, bueno, hay algunos que son contraintuitivos, creo que querés decir.

**Respuesta:** ¡Eso! que son contraintuitivos? Sí, sí, gracias. y después lo otro que pienso tiene que ver con las ideas previas y me acuerdo haber leído un texto que decía que *en realidad una nunca abandona a sus ideas previas, sino que las deja a un costadito, como mucho. Pero lo que cuesta, o sea porque es el marco con el que uno significa la vida, entonces no es algo simple de ser modificado. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿algunas de estas cuestiones que estás diciendo tienen que ver con que la clase no haya sido exitosa?

**Respuesta:** *Sí, para mí sí. El tema de la gestión, la propuesta. O sea, la forma de proponer el contenido sabiendo que era un contenido contraintuitivo. Para mí eso tiene que ver. Y pensar en la vorágine de no querer frenar la secuencia. Y no decir bueno en última instancia, si vemos que esto es muy, muy, muy importante, vamos a tener que destinar más clases y proponerlo de distintas maneras y fin. O si*

*no, decir, bueno, hay cosas que también pasan en las secuencias, que no son el eje vertebral, listo, lo abandono y que quede el "runrún" en la cabeza de alguna manera. (CI)*

**Pregunta:** Ok. Antes habíamos hablado de la resolución de problemas, ¿te parece que eso se puso en juego acá de alguna manera, en esta clase?

**Respuesta:** Sí, porque para mí sí, porque tenían que pensar... Les habíamos propuesto el tema de si la pelotita caía, pero sin una pelotita ¿no? obviamente. Antes nos habían dicho que era para arriba y para abajo y de repente la pelotita siempre que cae tendría que caer para abajo, pero en el dibujo caería para lo que ellos nos habían dicho que era el arriba entonces, ¿qué pasaba ahí?

**Pregunta:** Entonces para vos, tenían que resolver ese problema, y ese problema lo resolvieron. Dieron una respuesta al problema, más allá de que estuviera bien mal, dieron una respuesta al problema. ¿Era un problema posible de resolver?

**Respuesta:** Sí, sí.

**Pregunta:** Si tuvieras que dar esa clase otra vez, ¿qué harías? ¿qué modificarías? ¿por qué? para vos no funcionó, con todo esto que me decís. ¿Qué harías? ¿harías algún cambio, lo dejarías igual?

**Respuesta:** Hay algo que pasa con las clases que a una no le gustaron que cuando tiene que volver a pensar en darlas otra vez te agarra como un escozor y decís ¡por favor no! Y bueno, pienso que lo primero que haría sería organizarme bien los tiempos y pensaría en alguna propuesta que puedan pensar de a dos, o de a 3 chicos. No todo el tiempo, la charla total del grupo total. Además, algo que puedan hacer en forma individual y que haya que compartirlo al grupo total a ver qué pensó. Eso, por un lado, en cuanto a la gestión del grupo y en cuanto al tipo de actividad también, o sea dejaría la actividad de los planetitas, pero pensaría bien qué ejemplos ponerles. (CI)

**Pregunta:** Perdón, ¿cuál era la actividad de los planetas?

**Respuesta:** Era una actividad donde nosotros le dibujamos el planeta Tierra. Había 3 planetas Tierra.

**Pregunta:** O sea, ¿había 3 esferas o 3 circulitos?

**Respuesta:** Sí que todos consensuamos que estábamos de acuerdo en que era el planeta Tierra. Entonces en 1 dibujamos a una persona que vivía en Argentina y acá está el tipito parado. ¿Entonces, cuál es el arriba de este tipo y cuál es el abajo? Bueno, después este otro vive en China y entonces lo dibujábamos y ¿cómo lo dibujaríamos? y entonces decían, no, el piso sigue estando acá, entonces las piernitas tienen que estar acá y la cabecita acá. ¿Bueno, y cuál es el arriba y cuál es el abajo del que vive en China? Y después en otro planeta, otro circulito que consensuábamos que era el planeta tierra, con un agujero que iba todo desde una punta a la otra. ¿Y si tirásemos una pelotita, a dónde terminaría? Esa actividad la sostendría porque fueron las más claras en cuanto a también a al pensamiento del niño. (CI)

**Pregunta:** ¿Por qué?

**Respuesta:** Porque para ellos era muy fácil decir que este era el piso y entonces tenía que estar parado acá.

**Pregunta:** ¿con la persona "cabeza abajo"? ¿eso cuándo lo dijeron?

**Respuesta:** Exactamente. Cuando les preguntamos ¿cómo lo dibujamos al señor de China?

**Pregunta:** ¿todos los dibujaron con la persona cabeza abajo?

**Respuesta:** Todos no. Las que no lo dibujaron con la persona cabeza abajo eran 3 chicas que nosotros veníamos acompañando un montón en sus procesos de enseñanza porque estaban muy desde lo concreto, todavía y les estaba costando un montón salir de lo concreto y bueno, esto obviamente era reflejo de eso. (CE)

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de un tercer grado?

**Respuesta:** Tercer grado, sí. Y ya en matemáticas, en otras áreas, venía surgiendo esto.

**Pregunta:** Ok. Y entonces esas personas que dijeron que estaba la persona cabeza abajo. ¿Qué noción de arriba y abajo tenían para ustedes?

**Respuesta:** bueno, después tenían que hacer la flechita de cuál era el arriba y de cuál era el abajo de cada persona.

**Pregunta:** ¿Y ahí qué dibujaron?

**Respuesta:** *Y ahí salió, o sea, estuvo re bueno. Por eso digo que la mantendría esa actividad, porque las persona que dibujaban acá, con la cabeza arriba, ponían en la flechita el arriba era para allá y las que dibujaban cabeza abajo, ponían que el arriba era para allá. Y eso era muy interesante porque algunos que habían dibujado la personita cabeza abajo, igual le había puesto que la flechita era el arriba para allá y otros le decían, pero no, el arriba siempre es en la cabeza. Como que la referencia era el arriba siempre es mi cabeza, entonces si la personita tiene la cabeza para allá, su arriba tiene que ser para allá. Fue muy interesante. (CE)*

**Pregunta:** ¿Y que un pibe diga que el arriba es donde está en la cabeza, a vos qué te habla de cuál es su concepción de arriba y abajo?

**Respuesta:** *Y, qué el arriba es todo lo que esté de la cabeza para arriba es mi arriba. Y lo que está de los pies para abajo es mi abajo. Es re interesante eso, para mí. (CE)*

**Pregunta:** Me preguntaba en términos astronómicos, ¿qué significa?

**Respuesta:** Bueno y ahí te vas a pensar en las explicaciones, ¿no? de antes de que se piense afuera del planeta Tierra. *Nosotros les propusimos varias imágenes de un pájaro, de un avión, del Sol, de la Luna, que tenían que ordenar las que les parecía que estaba más lejos del planeta de nosotros, de la Tierra, del piso de tierra, de la Tierra. Cuando lo ordenaron, armaban el esquema primitivo, digamos, abandonado. Me refiero a que no era primitivo porque tenía mucha ciencia, pero ya abandonado, donde se pensaba las estrellas como un domo, como se pensaba como en un domo, digamos, ellos tenían un discurso muy de que el Sol es una estrella, pero al mismo tiempo les preguntábamos bueno, y ¿por qué las otras estrellas entonces no son como el Sol? y dijeron, lo que pasa es que las estrellas son iguales, lo que pasa es que el Sol es la estrella más grande decían. Y era fabuloso. (CI) (CE)*

**Pregunta:** A ver, entonces. ¿Si la volvieras a dar esa clase, volverías a dejar esas actividades? ¿esas en las que les dibujabas la canaleta? ¿Cuál sería el propósito? ¿Para qué harías esas actividades?

**Respuesta:** Para reconocer los sistemas de referencia, o sea, hablar de los sistemas de referencia.

**Pregunta:** ¿Para reconocer quién? ¿Quién tiene que reconocer eso?

**Respuesta:** Los pibes.

**Pregunta:** Y vos, en esta actividad que estás tirando a la pelotita, ¿estás enseñando ese punto de referencia? ¿Es una actividad de enseñanza?

**Respuesta:** No, la de la pelotita no es la del punto de referencia.

**Pregunta:** Bueno ok, ¿pero es una actividad para enseñar algo? ¿qué tipo de actividad es?

**Respuesta:** Es una actividad para ver qué es lo que ellos piensan.

**Pregunta:** ¿Y, entonces qué tipo de actividades?

**Respuesta:** Es una actividad de indagación de ideas previas.

**Pregunta:** Es una actividad de indagación, entonces vos en esa clase ¿mantendrías las actividades de indagación? Y me dijiste que tenías como propósito de esa clase que ellos aprendieran el arriba y el abajo.

**Respuesta:** No, yo siempre dije que era una clase como de reflexión, o sea de ver qué es lo que ellos pensaban cómo lo podíamos ir argumentando y cómo podíamos seguir dándole una vuelta discursiva entre todos a esos distintos pensamientos que ellos iban trayendo.

**Pregunta:** ¿Qué quiere decir dar una vuelta discursiva entre todos? ¿En algún momento hiciste una actividad para enseñar el arriba y el abajo?

**Respuesta:** Sí, había una actividad en la secuencia, en la primera parte se ponía en juego la concepción de cerca o lejos entonces. Ahí modificar, o sea, pensar en cerca o lejos de qué, y en esta clase salió de los chicos la noción de arriba y el abajo. Y por eso agregamos esta otra clase, porque en la secuencia no se trataba la noción de arriba y abajo sino la de cerca o lejos.

**Pregunta:** A ver si entiendo. Uds. tenían planificada una actividad para indagar las nociones de cerca o lejos, y después agregaron esta actividad. ¿Cuál era el propósito?

**Respuesta:** Indagar sobre la el arriba y el abajo, qué es lo que ellos entendían.

**Pregunta:** Ok, era una actividad de indagación y no fue exitosa ¿por qué?

**Respuesta:** *Porque la idea de la clase, por un lado, hubo muchísima dispersión y los que estaban enganchados estaban enganchados y el resto no, y sus dibujos finales cerraron como si no hubiera ocurrido la clase entera. (CE) (CEV)*

**Pregunta:** Entonces Uds. querían indagar y que después ellos aprendieran. Y lo que ocurrió es que no aprendieron, ¿es así?

**Respuesta:** *Y por eso estuvo mal, por eso salió mal ¡porque no podés proponerte los dos objetivos al mismo tiempo! Cada vez hay más matices por las cuales estuvo mal la clase. (CI)*

**Pregunta:** ¿qué querés decir con que no podés proponerte dos objetivos al mismo tiempo?, a ver si entiendo.

**Respuesta:** *No, o sea, por lo menos nosotros no les estábamos dando ninguna fuente de información. Estábamos haciéndolo en 40 minutos. No podés proponerte en 40 minutos, la indagación de ideas previas y sin ninguna fuente de información segura ni nada, que además ellos las modifiquen solamente por conversar un rato. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Hubo alguna actividad que ustedes planificaron para enseñar el arriba y el abajo?

**Respuesta:** No. A eso me refiero.

**Pregunta:** Entonces, esta clase para vos no funcionó porque ustedes tenían al mismo tiempo el propósito de indagar y con esa indagación que los chicos cambiaran la idea. Y eso no funcionó para vos ¿por qué?

**Respuesta:** Por lo que dije lo siento porque orgánicamente no va a suceder, o sea, te vas a llevar las ideas previas.

**Pregunta:** ¿Ok, entonces sí pudieras dar esa clase otra vez ¿qué harías? ‘

**Respuesta:** La sacaría o si la dejo, ampliaría a que sean por lo menos 2 encuentros, más de 40 minutos.

**Pregunta:** ¿Y cómo sería esa clase?

**Respuesta:** *Y primero charlamos entre todos, y tenemos los dibujos y todo y pensamos y ponemos en juego las ideas y después las ponemos en relación con otras cosas y con alguna fuente de información que hable sobre algo, aunque sea un texto chiquito pero que nos dé un marco para pensar en lo relativo del arriba y el abajo de alguna manera. Nosotros en la secuencia teníamos el marco de lo cerca y de lo lejos, y poníamos en juego cerca de qué y lejos de qué, y así estaríamos hablando de lo mismo que tiene que ver con lo relativo según el punto de vista del observador, pero esta vez sobre el arriba y abajo. (CI) (OEC)*

**Pregunta:** A ver lo que entiendo es que vos harías una clase de indagación similar a la que habían pensado sobre la concepción de cerca o lejos. ¿ok?

**Respuesta:** Sí, pero cambiaría, lo que espero de esa clase. Y cambiaría la gestión, que no sea todo escuchar porque agota un montón al cerebro escuchar 40 minutos.

**Pregunta:** Para vos la parte de la clase de la indagación de concepciones ¿funcionó?

**Respuesta:** Sí, la indagación de ideas previas funcionó.

**Pregunta:** ¿Y lo que no funcionó qué fue?

**Respuesta:** De parte de nosotros esperar que aprendan el contenido, lo que queríamos que los chicos modifiquen. No funcionó porque no propusimos una actividad de enseñanza. Propusimos situaciones de preguntas para que ellos digan qué pensaban y tratemos de encontrar, en que lo que pensaban los distintos, cómo podían argumentar para quién convencía a quién, cuál era el arriba de ese tipito por ejemplo o por qué tenía que estar boca arriba dibujado.

**Pregunta:** Ok no planificaron una actividad para enseñar, y una posibilidad sería con un texto. ¿habría otras posibilidades aparte de utilizar un texto?

**Respuesta:** *Sí, podría haber distintos otros momentos de prueba, por ejemplo, jugar con elementos y ponerse a jugar bueno, a ver hasta acá marquemos cuál es el arriba de esta pelotita, por ejemplo, cuando está allá abajo, cuál es el arriba de esa pelotita, cuál es el abajo, cuál es el no de qué, como ponernos a armar como una modelización. (CI)*

**Pregunta:** ¿y esa, qué tipo de actividad sería? ¿una indagación de ideas previas? ¿una actividad de enseñanza?...

**Respuesta:** *Depende de cómo la armes...estoy pensando lo siguiente, estoy pensando ahora, ¿eh? El tema es que cuando un texto tiene la fuente de información segura, que es como un lugar de dónde agarrarse para poder estar seguros, o decir ¡ah! Bueno, esto que yo pensaba es hasta acá y esta otra parte era la que me faltaba entender o conocer, porque también es conocer. Pero yo pienso que la modelización lo que les permite al ser concreta, (porque una cosa es lo abstracto y el dibujito), vos podés ponerte a ver de qué forma ordenás las cosas y los objetos para que queden siempre mirando para arriba y el arriba ese va a cambiar. (CI)*

**Pregunta:** ¿Y qué sería modelizar? ¿qué te estás imaginando con modelizar? ¿hacer qué?

**Respuesta:** *Y... hacer alguna maqueta o jugar o con algunos juguetes con elementos, con objetos concretos, poder decir, bueno, yo tengo, no sé un muñequito y a ese muñequito, lo empiezo a mover y preguntarles ¿cómo lo moverías si siempre tiene que estar mirando para arriba. ¿arriba de qué? van a preguntar en algún momento. O sea, como ese tipo de preguntas que empiezan a salir cuando vos tenés que ponerlo en situación de forma concreta. Porque los chicos de tercer grado están construyendo su pensamiento abstracto también. Es lógico de que alguna diga bueno lo pongo, lo dibujo, digamos de cabeza al piso. Porque sería ilógico pensar, pensando en la lógica de aquel que todavía no está pensando de forma abstracta, que va a dibujar la cabeza para abajo de la hoja, pero bueno, sus pies tienen que estar en la Tierra.*

*Entonces ahí es qué es lo que estás viendo cuando estás dibujando, en cambio cuando vos lo hacés directamente con el muñequito, esos mismos chicos, yo hipotetizo que esos mismos chicos, si vos les das, por ejemplo, una esfera y le das un muñequito y le decís que el muñequito camine alrededor de la esfera, ellos van a hacer que siempre el muñequito esté con los pies puestos en la esfera. Y ahí podés ir haciendo las pausas y decir, bueno, si nos frenamos acá. ¿qué ve el muñequito cuando mira para arriba? y bueno, veo lo que está acá, para allá. Y cuando lo frenamos acá, qué ve cuando mira para arriba, y va a ver lo que está por acá. Y así. (CI) (CE) (OEC)*

**Pregunta:** O sea, vos planteás que hacerlo con un objeto sería diferente a hacerlo con un dibujo. Y que hacerlo con un objeto permitiría que cambiaran de idea.

**Respuesta:** No alcanzaría totalmente, pero si abonaría a reflexionar sobre que hay algo en lo que no me cierra, lo que yo venía pensando.

**Pregunta:** ¿Y desde algún marco teórico que sería decirle bueno, ahora imagínate que tenés que poner el hombrecito hacia acá o tenés que ponerlo hacia allá? ¿Qué tipo de actividad sería esa, pensando en definirla desde un marco teórico? ¿De qué estrategia estamos hablando?

**Respuesta:** Es muy loco esto porque yo sé que algo es, pero no sé qué.

**Pregunta:** Lo dijiste antes, en realidad estás hablando de resolución de problemas todo el tiempo, o sea que el marco teórico lo tenés.

**Pregunta:** Volviendo a la pregunta de qué harías en caso de dar otra vez esa clase, me dijiste que dejarías la parte de indagación de ideas previas, y pensarías en una actividad para enseñar, porque dijiste “lo que yo pretendía era que cambiaran de idea, y me doy cuenta ahora que no funcionó” Mi pregunta es: **¿te diste cuenta ahora, cuando hablabas conmigo, que vos tenías como propósito al mismo tiempo de indagar sus ideas estaba esperando que las cambiaran o te diste cuenta en el momento?**

**Respuesta:** Me di cuenta ahora cuando hablaba con vos.

**Pregunta:** Al mismo tiempo me dijiste que las ideas previas no se cambian frecuentemente y por otro lado me comentaste que esperabas que luego de charlas 40 minutos, cambiaran algo ¿no?

**Respuesta:** Sí, sí, es muy loco eso.

**Pregunta:** Entonces, resumiendo, si volvieras a dar esa clase, pensarías en una actividad de enseñanza, además de todas las cuestiones que me dijiste antes, de los tiempos de los intercambios.

¿Y **Por qué es importante ese tema en tercer grado?** El tema del arriba y el abajo.

**Respuesta:** Lo del arriba y el abajo no estaba propuesto dentro de nuestra secuencia, nosotros estábamos en la actividad de indagar acerca de lo lejano y lo cercano. Y, a partir de esa actividad surgió en los chicos pensar, bueno, esto está más arriba, que esto está más abajo de tal cosa. Los objetos que les pedíamos que ordenen cuando les proponíamos que ubiquen lo que era más lejano o más cercano, y entonces ahí surgió la discusión en el grado de que es más arriba o más abajo y entonces algunos decían ¿más abajo o más arriba de qué? Y ahí fue cuando yo le planteé el asesor, mirá, me gustaría si podemos, darle una vuelta de tuerca, a esa discusión, y pensar algo para que ellos piensen en estas nociones del arriba y el abajo.

**Pregunta:** ¿Y qué pensás ahora sobre esa decisión?

**Respuesta:** Me parece que no fue una buena decisión. Tiene que ver con que a veces, una quiere tomar las discusiones fervorosas que salen en el grado, y una tiene que saber que ese contenido para ahora no es. Y pienso que podría haberle dedicado más tiempo, por ejemplo, a pensar en lo cercano y en lo lejano, para que ellos y ellas puedan construir algunas otras ideas que tienen, que son también recontra difíciles de pensar de que, por ejemplo, que el sol tal vez no sea la estrella más grande, sino que es la más cercana.

**Pregunta:** **Ahora lo que yo te quiero preguntar tiene que ver con vos como docente.** En el cuestionario que les propuse en el Taller de Diseño había una pregunta que tenía que ver con cuáles eran tus fortalezas, las cosas que vos realmente creés que hacés bien, las cosas que sobre las que te podés apoyar o no, lo que se entiende por fortalezas. En ese momento me contestaste algunas cosas, mi pregunta es ¿qué pasa ahora con la experiencia que tenés? Ya no sos una estudiante de profesorado, ya tenés 3 o 4 años trabajo como docente. **¿cuáles dirías que son tus fortalezas?**

**Respuesta:** *Sí cosas que yo sé que no son mi alerta, o sea las que yo siento que puedo descansar, que están, por lo menos así lo veo yo, por un lado, la escucha activa. En los momentos de clase, poder recuperar sobre lo que van diciendo los chicos y las chicas en el momento y el poder hilvanar un poco esas cosas que ellos van diciendo, me doy cuenta que es algo que puedo ir logrando, ir armando un discurso, con lo que va sucediendo en la clase. (EF)*

*Por otro lado, mi fortaleza está en la búsqueda de información cuando voy a entrar en una situación de enseñanza de algo que desconozco, que nunca di, me ocupo de buscar fuentes de información, en tratar de estar concentrada en aprender yo sobre el tema más de lo que vamos a estar viendo para tratar de ver los núcleos, las cuestiones más características de ese contenido. (EF)*

*Y después, hay otra cosa que yo me doy cuenta, que me fui dando cuenta este tiempo, que es que me concentro bastante en la propuesta de enseñanza en tratar de ir variando los tipos de tareas que les propongo a los chicos y las chicas. O sea, como que hay un ojo puesto en mí en que no siempre estemos haciendo lo mismo a lo largo de las clases digamos, como para ir variando los lenguajes en los que yo les propongo que ellos reciban información o que ellos tengan que demostrar sus conocimientos. Entonces intercalo a veces que son imágenes, a veces con juegos, otras veces con texto, a veces texto narrativo o textos informativos, entonces como para ir entrándole al mismo contenido desde distintos lugares, eso es algo que yo veo que hago. (EF)*

**Pregunta:** ¿Me podrías dar algún ejemplo de cuáles serían el tipo de actividades que vas variando con esos recursos?

**Respuesta:** *Si, por ejemplo, en algunos momentos es decidir sobre distintas opciones ante una consigna, es tomar una decisión de cuál sería la más acertada para esto que estoy proponiendo y después argumentar. En otros momentos puede ser sólo decidir y después sobre esas decisiones, poner entre todos en juego, qué diferencias tuvieron esas decisiones, si se resuelve de la misma manera. En otras cosas por ejemplo ante una lectura pensar en escribir de forma de volver a formular, reformular un texto y entonces de esa manera ver qué es lo que para ellos dice el texto, que es lo más importante, que jerarquías le dan a la información que leyeron del texto. (CI) (EF)*

**Pregunta:** ¿estás pensando en estrategias, particularmente de las Ciencias Naturales o en general?

**Respuesta:** Estoy pensando en general, que son cosas que las uso igualmente también en Ciencias Naturales.

*La parte de las prácticas del lenguaje, todo el tiempo trato de pensarlas en Ciencias Naturales, ya no sólo ver las cuestiones de ciencia desde la información teórica científica que da ciertas fuentes información, sino también pensar en la comprensión de texto, pensar en cómo ellos analizan la diferencia entre una fuente de información y otra, qué información se repite en las dos fuentes y qué información es distinta. (CE) (OEC)*

**Pregunta:** ¿Y en qué se basa, en donde se sustenta esa decisión de variar las actividades o los recursos?

**Respuesta:** *En mi cabeza se sustenta en pensar en que para mí lo primero es pensar en las capacidades distintas de los chicos y las chicas de aprender y de expresar su aprendizaje. O sea, hay algunos chicos que ante la lectura, eso les da una seguridad, pueden adquirir esos aprendizajes a partir de la lectura de una fuente de información y hay otros que necesitan poner el cuerpo o ponerse en práctica, o ponerse con materiales a pensar o ante una situación de ponerlos a decir, bueno, entonces ¿qué podría pasar o qué habrá pasado? O plantear la hipótesis y después armar alguna experiencia, como que por un lado pensar en que, para algunos es definitivo en cuanto a que sabés que nunca se acercan al aprendizaje que yo les quiero proponer, si no es desde otros lenguajes y para otros es que se va complementando. O sea, hay ciertos aspectos de un tema que vos tal vez lo enganchás con un texto y otras cosas que las enganchás cuando tenés que pensar en una analogía o cuando ves una analogía o cuando armás una maqueta, digo como que se ponen en juego otras cosas y me parece interesante que se llevan más de una cosa lineal de un contenido. (CI) (CE) (OEC)*

**Pregunta:** ok. ¿alguna otra fortaleza que creas que tenés ahora que no tenías cuando estabas estudiando? ¿Eso que me estás contando, era algo que vos ya venías gestando cuando estabas en la



formación o cuando trabajabas como auxiliar o hay alguna otra fortaleza qué sentís que fuiste ganando o que fuiste afianzando en estos años de docente novel?

**Respuesta:** *Hubo dos experiencias posteriores a mi formación inicial que tuvieron que ver con lo profesional y el lugar donde estuve, algo un poco casual, donde estuve en una escuela que tenía una impronta artística bastante fuerte y donde eso me permitió ver que con los lenguajes plásticos, cómo se podría intercalar algo que era, no sé, aprender sobre la revolución (porque en ese momento daba sociales y prácticas del lenguaje) que se podía mezclar con las pinturas y con complementar pinturas de cuadros y ellos volcaban un montón de información ahí, para mí fue muy enriquecedor. Y después el año pasado tuve una compañera que tenía mucha formación en lo corporal y también en lo artístico con la que estuvimos trabajando mucho al respecto. Eso para mí me amplió un montón mi posibilidad de pensar de que también están aprendiendo o también están mostrando sus aprendizajes con esas cosas, como que pude ver esos aprendizajes que ellos me mostraban. Aprender a ver eso con otras cosas que no sea un texto o una respuesta escrita. (CI) (CE)*

**Pregunta:** Ok aprendiste a utilizar otros recursos, entiendo y a tener en cuenta la posibilidad de combinar esos recursos. ¿Alguna otra cuestión que te parezca interesante de tus potencialidades o tus fortalezas? ¿Algo que valores de vos misma en particular?

**Respuesta:** Sí, sí, estoy pensando en algunas cosas que capaz al estar en contacto con otros colegas o por las devoluciones que me hayan dado colegas, porque a veces es más en esa diferencia que una se puede también reconocer ¿no? Algo que me han dicho varias veces es que yo busco armar equipo, digamos, como hacer interdisciplinario, ir hablando, si no es con otros maestros que tienen el mismo grupo de alumnos, con maestros de otros grupos, como ir armando con más personas, algunas propuestas.

Por otro lado, también yo lo veo eso dentro de mi propia gestión, o sea, si tengo que dar, por ejemplo, este año di todas las materias para los chicos y las chicas. *Y entonces yo pensaba, bueno, si tengo que dar tal cosa en prácticas del lenguaje, cómo lo puedo mechar con algo que tenga que ver con las Ciencias Naturales o con las Ciencias Sociales, o sea, que se transforme en algo que en algunos momentos sea con un sentido único para los chicos que están transitando todos junto. (OEC)*

**Pregunta:** Ok. **Y ahora pensemos en la otra parte, digamos, cuáles te parece que son las debilidades,** por decirlo de alguna manera, lo que lo que considerás que tenés que seguir explorando, que tenés que revisar, que tenés que modificar... esas cosas que una se da cuenta, del tipo “esto todavía no me sale bien o todavía lo tengo que pensar de otra manera”, o sea lo que vos consideres que tendrías que modificar para el futuro y ¿por qué?

**Respuesta:** Por un lado, algo que yo tengo muy presente en que tengo de alguna manera que mejorar y busco formas es el caos que abro cuando voy buscando y abriendo y abriendo, el poder ir cerrándolo, el poder ir concluyendo, el quedarme conforme con lo que llegué a hacer en el tiempo que tengo y cómo cerrar las propuestas, y también en mi cabeza poder cerrarlas y quedar conforme con eso. Y creo que eso es algo muy importante para mí, por lo menos el poder escribir más, es algo que también tengo siempre presente porque a veces armo cosas que después cuando termina el año digo, esto que armé estuvo bueno y no me quedó en ningún momento escrito.

**Pregunta:** ¿te referís a algo que hiciste en el momento en forma espontánea y no fue planificado?

**Respuesta:** O lo iba planificando, pero en un papelito. Entonces decía, bueno, este esquema va a tener de acá hasta el final del bimestre y lo iba armando semana a semana, decidiendo entre todos, las fuentes de información y diciendo, bueno, ahora me quedo solo con esta y todas esas decisiones finales que tomaba, en ningún momento las dejé escritas, para después poder revisar.

**Pregunta:** O sea, de ese proceso no hay registro.

**Respuesta:** No.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que te pasa eso? ¿Por qué te cuesta? Eso es una cosa que me dijiste hace unos años, como que te vas por las ramas y entrás como en un caos, que te cuesta como ir encauzando y se te va el tiempo, eso me lo dijiste hace unos años...

¿Y tenés alguna idea de por qué te pasa? ¿Has logrado en estos años identificar las causas de eso?

**Respuesta:** siento que me di cuenta cuando en un momento tenía la posibilidad de repetir un tema en un mismo grado por qué me pasa. Por la novedad y por mis ganas de aprender mucho sobre eso, entonces ya me pongo a aprender y en ese proceso, que a las dos semanas tengo que empezar a dar la clase y todavía yo no llegué a jerarquizar que es lo más importante para ese grado, puntualmente para esa edad, digamos sobre ese tema, entonces hay algo ahí que se está dando todo al mismo tiempo y me cuesta ordenar.

**Pregunta:** ¿Tenés alguna estrategia que hayas podido poner en práctica para disminuir esa debilidad o para aprovecharla?

**Respuesta:** Una estrategia que yo empecé a tomar que me ayudó era primero tratar de ver de qué manera en algunos documentos ya elaborados está presentado este tema, para tener un esquema y tratar de leer más o menos por dónde van en los ejes curriculares esos esos documentos, capaz alguna secuencia de Escuela de Maestros o alguna otra del Plan Plurianual, algunas cosas así, y entonces yo enfocarme en saber más sobre esos ejes que toman en esa secuencia y no sobre el tema como de forma abierta. Eso me ayudó, porque sobre cada tema hay un mundo. Y en ese mundo, mientras una está en la gestión de la clase, te empezás a abrir ¿no? pero sí me guardo cosas que me interesan, anotaditas, para después, en los momentos del verano ir abriendo yo en mi cabeza y tener más tiempo de que me decante y leer tranquila, esas cosas, hago, eso empecé a hacer.

Creo que hay algo que me ayudó mucho, que me di cuenta que el cerebro estaba mucho más ordenado cuando pude repetir el tema, entonces hay algo ahí que tiene que ver con el ser novel me parece.

Y después por otro lado, otra estrategia que tomé, porque como te decía antes, *yo ahora me doy cuenta que puedo hilvanar en la gestión del grado. Y algo que tomé es medir el tiempo, o sea, hasta cuándo tengo tiempo, bueno ¿qué me va a entrar en esto? Y fin. Y también algo que está muy mental, de aprender a soltar, es decir, esto no lo van a ver, aunque esté rebuena tal parte, pero bueno, lo que veamos que lo veamos bien y fin y ya con eso me yo me quedo como contenta y tranquila. Como que lo que veamos que se vea bien y que ellos lo sepan bien, aunque no sea todo de ese tema o todo lo que se propone en ese grado de ese tema, pero bueno, lo que sea que esté bien dado, listo. (EF)*

Como que esa es mi compensación mental. Esas fueron las estrategias que tomé.

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa?

**Respuesta:** Y también hablar con personas. De a poco me fui armando una red que a mí me resulta enriquecedora y posible. De cada tema si es ciencias naturales, o si es de matemática, de cada área tengo algunos referentes con los que dialogo. Y que me ayuda un montón a enfocar y a decir no, pará, sobre este tema es mejor sobre estas cosas que estás planteando es mejor ir por acá, que esto te va a llevar más tiempo del que pensás y esa experiencia de otros, ese diálogo a mí me enriquece un montón y yo escucho mucho, así que eso me ayudó un montón.

*Y después hay otra cosa que aprendí a hacer, es gracias a esta cualidad que mencioné antes, que en ciertas clases que son, por ejemplo, clases de diálogos entre todos en común, esas clases puntuales aprendí a registrar con la computadora, las intervenciones de los chicos y las chicas. Y me ayuda para dos cosas, una para que las intervenciones no pasen por el viento, o sea que se escuchen y que todos lo estemos escuchando porque "la seño no puede escribir tan rápido y no puede escuchar todo el tiempo". Y otra cosa es que yo las vuelvo a leer cuando salgo de la clase, y a mí me sirve un montón*

*para identificar, bueno, qué cosa se dijo y que yo no tomé, qué cosa podría retomar, qué cosa se dijo y que estaría interesante retomar, pero no hay tiempo para retomar esta otra cosa, entonces te abandono. Eso me ha ayudado un montón. (EF)*

**Pregunta:** Está registrando lo que dicen los chicos y chicas. ¿Hay algún registro de lo que vos pensaste o hiciste?

**Respuesta:** El registro que no hago es sobre lo que di. Por ejemplo. Si yo quisiera decir, ay a ver, yo ya di tal tema ¿no? Tengo que volver a mirar. Los materiales, los tengo todos, pero tengo que volver a ubicarlos en mi memoria. ¡Ah! Primero di este texto, después hicimos esto otro, después hicimos tal cosa, eso no me queda.

**Pregunta:** ¿y trabajás con una planificación, o sea, armás una secuencia o no?

**Respuesta:** Trabajo, pero no la llego a armar yo, entonces trabajo con alguna secuencia que ya esté armada. Hasta ahora tuve esas situaciones, excepto el año pasado que fue el único momento donde armé dos secuencias, pero ahí estábamos en equipo trabajando. Éramos yo, la maestra del otro grado y un asesor, entonces en ese momento de asesoría armábamos, escribíamos, que fue a la que pude volver, porque era la secuencia que más tenía registrada. Pero después, por ejemplo, este año que empecé en mayo con mi grado hasta fin de año, yo tomaba la estructura nodal de las secuencias de escuela de maestros y después les hacía cambios en algunas cosas y otras las abandonaba. Y todo eso, las decisiones que tomé, no registré esas cosas.

**Pregunta:** O sea de los cambios que hiciste en la secuencia no tenés registro. ¿Y por qué no lo hacés?

**Respuesta:** Porque no llego con el tiempo, porque no me llego a organizar yo bien, digamos, para llegar con el tiempo. Esa es una de las cosas que decía que tengo que mejorar, la organización de esas cuestiones que son importantes, porque una después puede revisar, para capitalizar una buena experiencia. Bueno, cosas.

**Pregunta:** A ver si entiendo bien. Vos me decís que la idea de irte por las ramas tiene que ver con que no tenés identificados los núcleos conceptuales, pero al mismo tiempo me decís que no tenés registrado el recorrido que hiciste con esos núcleos conceptuales ¿es así? O sea, como que hay dos cosas: el registro de qué es lo que hay que enseñar, y el registro de cómo sería la secuencia de enseñanza.

**Respuesta:** exacto.

**Pregunta:** ¿Y cuando trabajas con una secuencia armada qué te pasa en relación con esto que mencionás de “irte por las ramas” en la gestión?

**Respuesta:** No, porque por lo menos cuando trabajé con las secuencias, puntualmente las de Escuela de Maestros, lo que me parecía muy clarificador era que vos tenés propuesto el objetivo de la clase. No quiere decir que me mantenía en esa estructura, digo, si surge en el momento, alguna situación que también tiene que ver con el tema, no quiere decir que yo no le dé ningún tipo de lugar, pero siempre volvía. Y lograba cerrar y concluir y capaz que una clase pensada para una sola clase y yo terminaba dándolo en dos, y tampoco me molestaba, pero sí volvía y había un marco, una cuestión que me marcaba a mí, que me da mucha tranquilidad, así que eso no me pasó cuando trabajé consecuencias armadas.

Creo que también es un acierto de la secuencia, porque cuando yo escribí el año pasado, y este año lo queríamos compartir con otras colegas que también iban a estar en tercer grado, fue todo un desafío porque una cosa es escribir para que yo lo vuelva a leer en 3 años, yo sé lo que hice, Y otra cosa es escribir para comunicar. Y ahí tuvimos que decidir, bueno, éstas pueden ser actividades opcionales, esto es así, o sea, es un desafío muy grande, escribir para otro que no está ahí al lado tuyo. No sé, me parece.

**Pregunta:** Sí, claro, lleva mucho tiempo. Lo que me gustaría preguntarte ahora es: pensando en vos como la docente que sos ahora, Y pensando en la docente que querés ser ¿Qué distancia hay entre esas dos docentes? Y para contestarme eso, la idea es que me digas a dónde querés llegar como docente y por qué. ¿Hay una distancia entre la docente, que sos y la que querés ser?

**Respuesta:** Sí, sí, sí.

**Pregunta:** ¿qué docente querés ser y cuál es esa distancia? ¿a qué querrías llegar como docente?

**Respuesta:** Por un lado, la verdad también tiene que ver con las condiciones laborales, ¿no? Porque creo que algo que me gustaría es poder especializarme en cierto grado, o sea, no tener que estar “yirando” en distintos niveles, primer ciclo, segundo ciclo, todos los grados. Y me gustaría poder especializarme, tener masticado y poder presentar con mayor organización para mí y para mis alumnos y alumnas, no sólo la propuesta de enseñanza, sino también la evaluación, el seguimiento de las actividades. Esa es mi distancia y creo que son distintos focos, uno que yo estoy tratando de bajar mi ansiedad que veo es algo madurativo de la edad, de los años y de que yo me doy cuenta que yo estoy pudiendo recibir de forma más tranquila cosas que hace dos o tres años no, era más efervescente y colapsaba más rápidamente. Entonces, yo bueno, capaz que en 2 o 3 años para adelante también sea mejor en ese sentido.

Y también conocer el sistema, conocer las instituciones, todo eso ayuda, abona. Yo creo que la mayor distancia que veo es en el tema de la organización, poder ser más ordenada, eso a mí me da calma y veo que a los chicos también, cuando y estoy con esa organización en la cabeza, también pensamos con más tranquilidad, seguridad y yo también la siento, entonces, todo junto.

**Pregunta:** ¿Hablabas de no tener que “yirar”, ¿no? ¿a dónde te gustaría estar? ¿en qué grado?

**Respuesta:** Me gustaría quedarme en un grado o en un ciclo, en un conjunto de 2 grados, como sexto y séptimo, cuarto y quinto, pero también hay colegas míos noveles que su decisión es me quedo en gestión privada porque ahí tengo una estabilidad laboral que es distinta a la de la pública. Bueno, también, esa fue mi decisión, empezar en este caos de lo público hasta que pueda titularizar o entrar a una suplencia larga y el puntaje me dé para tomar esos cargos. Bueno, mientras tanto, ir conociendo y estando en otros grados.

**Pregunta:** dijiste que tus compañeras se quedan en la gestión privada y vos decidiste quedarte en la escuela pública y esa fue una decisión. ¿Por qué decidiste eso?

**Respuesta:** Porque yo desde que empecé a estudiar en el profesorado, al año y medio que empecé a estudiar, empecé en gestión privada a trabajar como auxiliar pedagógico. Cuando me recibí, cuando empecé a hacer las prácticas, volví a la escuela pública porque yo toda mi formación la hice en escuelas públicas. Hay algo de devolver y de dar a la gestión pública, que me parece una mirada política mía, de entregar mi capacidad y fortalezas y debilidades más que a la gestión privada, a la gestión pública. Por una decisión personal de que los chicos y las chicas de la escuela pública merecen tener educación de calidad. Que me he dado cuenta de que estaba cobrando el mismo salario en la escuela privada, trabajando la misma cantidad de horas, entonces digo. ¿Qué diferencias hay?

Además, tener una patronal que en todas las escuelas que trabajé siempre hay una presión patronal, una presión de mirada internacional que quiere mantener una política pedagógica. Y la verdad es que para cobrar el mismo salario miserable, prefiero cobrarlo en el Estado, para quejarme de las condiciones laborales. prefiero que sean quejas hacia el estado y también hacia mejorar las condiciones estatales. Y porque creo que es mucho más del imaginario colectivo que son mejores las condiciones laborales en la privada que en la realidad. Yo en las privadas tenía que estar haciendo consenso sobre propuestas de enseñanza, cuando estaban abocadas a enseñar, no eran propuestas sacadas del aire. Y en el estado eso no pasa, es una realidad. ¿Qué pasa en el estado? Bueno, tenés

que estar haciendo 3 semanas en un lado o cuatro semanas en la otra hasta que tenés el puntaje necesario y te quedás en una misma institución. Y bueno, en algún momento ese camino hay que recorrerlo.

**Pregunta:** Estás hablando de las condiciones laborales como empleada. ¿alguna otra razón por la cual no trabajar en la gestión privada y sí en la pública.

**Respuesta:** Yo rechacé, escuelas privadas en las que me pagaban más, porque hay algo que pasa en lo público, que espero que siga pasando y que con este gobierno no lo sé, que es la libertad que una tiene: una libertad de gestión, una libertad ética. Y también, porque para mí realmente es una decisión política. Para mí es muy importante que la escuela pública donde yo me eduqué, que no porque mi familia sea pobre, yo iba a la escuela pública, sino también por una decisión política de mi mamá y mi papá, que la gente pueda tener educación de calidad. Y que eso sea gratuito, y yo quiero dar calidad, y por eso me sigo formando, pero es eso, es una mirada política. He rechazado escuelas que me pagaban más pero que ese pagarte más siempre va a costa de entregar tu firma en un registro que firman. Por amedrentamiento de derechos, hacia los mismos chicos. Entonces no.

**Pregunta:** ¿en qué sentido amedrentar los derechos de los chicos?

**Respuesta:** Porque me pasó de, por un lado, que las escuelas privadas caras, suelen negar la vulneración de derechos de los chicos y chicas. Cuando a los chicos y chicas, las familias vulneran sus derechos, las escuelas todas, si eso es sabido por la institución, la escuela tiene que realizar el seguimiento, acompañar para que eso no suceda.

**Pregunta:** Pero no entiendo bien ¿quiénes vulneran los derechos de los chicos en la escuela privada?

**Respuesta:** Hay dos vulneraciones que suceden, por un lado, cuando las familias vulneran los derechos, porque me ha pasado de abandono de persona, o de golpes, de violencia física o violencia psicológica. Por un lado eso y por otro lado, la vulneración también a la educación, según lo que dice el Diseño Curricular, hay una vulneración de derechos de la ley dice que vos recibir ESI y no la vas a recibir. La ley, dice que tenés que recibir, no sé... me ha pasado en una escuela donde teníamos que negar que existan los dinosaurios.

**Pregunta:** ¿Okey y vos te parece que eso tiene que ver con que la escuela es privada o pública?

**Respuesta:** Sí, porque en una escuela pública, vos podés decir, porque yo lo he dicho, yo estoy con el Diseño Curricular, cualquier cosa hablamos con el sindicato, y rápidamente esa discusión se diluye. En la escuela privada, como todo el tiempo estás en la tensión patronal, te dicen, este es el perfil de docentes que nosotros buscamos, si no te gusta, te echamos rápidamente.

**Pregunta:** Me estuviste hablando de cuestiones que como docente querés alcanzar que tienen que ver con lo que ocurre puertas adentro de una clase, digamos. **¿Hay alguna otra cuestión, algún otro aspecto de la vida docente, de tu rol docente que quisiera alcanzar que ahora no está o que puede no estar ahora en tu futuro inmediato?**

**Respuesta:** Sí, yo mencionaba por un lado con respecto a puertas adentro lo que tiene que ver con la organización, pero también con puertas afuera, o sea con lo que tiene que ver con la especialización, como decía antes de lograr especializarme en ciertas áreas y poder capacitarme y seguir en esa capacitación para poder armar las propuestas de enseñanza.

Y también tener esa organización creo que va de la mano, por un lado, de lo que tiene que ver con lo administrativo, si queremos decir con papeles, con la forma de escribir y ese tipo de cosas, pero también con lo que tiene que ver con los contenidos, por lo menos así lo veo yo. A mí eso me organiza desde los dos lados, digamos o me desorganiza desde los dos lados y el poder, como decía antes, escribir más al respecto de mi vida cotidiana docente también y eso es algo que sucede afuera en la escuela normalmente, porque además no suele haber tiempo adentro.

**Pregunta:** ok. Y además de pensarte como docente en términos concretos, en el desarrollo de tus clases, ¿hay alguna otra cosa que quieras alcanzar como docente?

**Respuesta:** ¡Ah! ¿Que yo quiera alcanzar como docente? Sí me encantaría, o sea a mí me gustaría poder trabajar, aparte de trabajar en el aula como maestra poder trabajar en formación superior. A mí me gustaría mucho poder acompañar los procesos de aprendizaje de las docentes en formación, tal vez estar en la coordinación de algún área en particular con equipos de trabajo, eso me gustaría mucho. Porque, por un lado, los espacios de pensamiento colectivo me resultan super enriquecedores. Y creo que potencian mucho las distintas trayectorias de las personas que están ahí en ese momento, y pensamientos y experiencias y que forman algo que es superador, a lo que uno puede pensar solo, eso a mí me interesa un montón y también pensando que las docentes en su formación inicial son generalistas, el poder especializarme brindar una mirada como las miradas que yo busco hoy que me ayudan mucho, que son miradas especializadas y creo que favorecen un montón porque hay pocos tiempos dentro de la escuela para pensar en todo lo que hay que pensar más allá de las propuestas de enseñanza. Entonces muchas veces los problemas que hay en la enseñanza o en el aprendizaje con respecto a las trayectorias escolares, no tienen que ver necesariamente con que el docente no esté formado o que no tenga ganas, sino con que no hay tiempo para resolver de una mejor manera. O sea, poder armar equipos de coordinación o de formación que ayuden a pensar eso y ser una herramienta para que eso se favorezca. Para mí eso sería fantástico.

**Pregunta:** Ok. Bueno, la última pregunta. **¿Qué aprendiste de vos misma con estos años de experiencia docente?**

**Respuesta:** Fue muchas sesiones de terapia se fueron, de lo que yo me encontraba conmigo adentro del aula fue mucho hablarlo en terapia, en darme cuenta de mi autoexigencia, sobre como yo me siento de una manera, cuando yo no me siento organizada o no siento organizado lo que va a suceder, me conocí en cómo soy, cuando eso sucede, cuando sí me siento organizada, cuando sí sé lo que va a suceder. No, me conocía así o no me percibía así. Y me di cuenta de eso, las cosas que necesito para estar bien. Cómo me influye también, porque cuando de repente me encuentro conmigo misma, la autoexigencia también con el tiempo te das cuenta que se lo vas pasando a los chicos y a las chicas y recalculás en ese momento, y decís no, pará, o sea no está bueno y tampoco está bueno para mí.

**Pregunta:** ¿Qué significa que no te no te conocías? No entendí esta cuestión, “No me reconocía” dijiste, no, no entiendo a qué te referís... ¿en terapia vos hablabas de algunas cosas que te pasan en el aula? ¿Y en qué? ¿Qué es lo que conocías de vos? ¿Qué aprendiste en estos años?

**Respuesta:** Que yo, tal vez en otro momento, si me preguntaba a mí misma o alguien me preguntaba cómo era yo, podía decir que tenía mucha flexibilidad ante los emergentes, ¿no? Y que ante el caos yo me podía mover de una forma cómoda, que esas son características personales. Bueno, yo me di cuenta que ante los emergentes, tengo flexibilidad siempre que tenga una estructura original organizada, a eso me refiero, lo que hablamos antes, que es distinto porque yo al ir trabajando ahora en estas suplencias cortas, me he dado cuenta que tuve que aprender un montón, a llegar a la escuela, y que tal vez no haya nada planificado para esa clase de secuencia. Tal vez sí, tal vez está planificado, pero no es el enfoque que yo veo y lo tengo que seguir porque yo soy la suplente por un par de días, las instituciones que son distintas. Todo eso, hay gente que yo me daba cuenta que lo asumía de una manera natural, pero a mí me generaba mucho gasto mental y emocional. Eso antes no, no me sabía de esa manera y de repente me doy cuenta de eso y que yo necesito un orden, aunque tal vez se vea caótico es un orden que yo tengo y sobre ese orden, operar. De eso me di cuenta.

**Pregunta:** En el cuestionario que contestaste hace años atrás, vos hablabas de esa cuestión, más concretamente en el aula que “te ibas por las ramas” o que te ibas para diferentes lugares y te costaba

retomar y los chicos no te podían seguir. Esto que me estás contando ahora, ¿tiene que ver con lo mismo o es otra cosa?

**Respuesta:** es otra cosa porque *yo lo que veo es que ellos me pueden seguir y que yo logro hilvanar esas conversaciones* y digamos, *ahí siento que hubo un cambio, pero en lo que yo me doy cuenta y que tuvo que ver con haber atravesado distintas experiencias donde de repente estuve en instituciones caóticas, y después estuve en instituciones muy organizadas, es que ante ese orden, yo me siento más segura, y donde puedo potenciar más mis conocimientos porque me puedo encargar de la creatividad, de las cosas. Porque hay algo que ya está generado. (EF)*

En cambio ante el caos, yo tengo que andar resolviendo todo, todo el tiempo y hay mucho en la gestión docente, más allá del momento creativo o de pensar en propuestas diferenciadas para aulas heterogéneas, por ejemplo, o para situaciones heterogéneas de aprendizaje, que tal vez eso es lo que más me gusta dedicarme, a darle una vuelta a las secuencias que son muy sobre el mismo tipo de tarea, como pensar distintos tipos de tareas para los chicos, pensar en actividades que estén diferenciadas según los niveles de aprendizaje. A esas cosas, me gusta mucho dedicarle el tiempo. Y me pasa que cuando todo es un caos o está todo en cero lo que hay que hacer, a eso no te podés dedicar en ese momento, entonces yo lo veo y digo, uy, acá tendría que poner el texto en mayúsculas y menos cantidad, acá que tendría que tal cosa y no llego, o sea, me pasa por arriba como una bola de nieve, y trato en eso, de que me quede la huella de menor angustia posible.

**Pregunta:** Entonces lo que aprendiste de vos, es que en el caos no funcionás bien, que necesitás organizarte. ¿y eso no lo sabías antes?

**Respuesta:** No, creo que antes me veía como más, “yo con el caos me sé manejar” como que hay algo ahí que hasta me parecía divertido de eso. Y no la estaba pasando bien con eso.

**Pregunta:** Ok **¿alguna otra cosa aprendiste de vos, no solo como docente, en general como persona también? ¿Alguna otra cosa aprendiste?**

**Respuesta:** Por un lado, creo que lo charlamos, que me gusta mucho trabajar con otras personas, o sea, no soy una persona solitaria. Y me gusta mucho poner en diálogo y también escuchar qué es lo que los demás están pensando de la misma forma que con los chicos y las chicas, también con las familias. *En las reuniones familiares para mí es un momento de diálogo y también de sentir el termómetro de cómo están, qué angustia están teniendo, que están necesitando que a veces no tiene que ver con que ellos digiten la propuesta de enseñanza, sino que tal vez están necesitando que se comuniquen más cierta cosa, o hay angustia por tal cosa... Bueno, bien y ahí poder acompañarlos también. (EF)*

**Pregunta:** ¿Acompañar a las familias o a los chicos? no entendí bien.

**Respuesta:** Acompañar es como un juego para las dos partes, porque las familias a veces traen angustias que son propias de los adultos, cómo los adultos están entendiendo lo que está pasando, es algo distinto. Y entonces poder acompañar un poco a los adultos en traducir algunas situaciones de bueno, en realidad, cuando está pasando acá en el aula, lo que se ve es tal cosa, como está bueno saber qué piensan. *A veces un padre o una madre trae algo a la reunión familiar que piensa que es dirigido al docente, y yo lo abro para ver qué otros padres o madres piensan qué les está pasando, porque son chicos que están teniendo a veces las mismas problemáticas y entre ellos tal vez no hablan de eso entre las familias afuera de la escuela. Y se termina resolviendo muchas veces entre lo que piensan ellos y cómo lo resuelven las propias familias, más que lo que yo les puedo dar es cómo habilitarles ese canal de diálogo también. (EF)*

Eso, el encuentro con un otro, a mí me gusta mucho y también eso lo aprendí ahora porque siempre me gustó, pero tal vez no me daba cuenta. O sea, como que son cosas distintas, una cosa es que tal

vez otros lo hayan percibido siempre de mí. Y otra cosa es que yo me dé cuenta que yo era así, o que yo me potencie más pensando con otra persona, entrando en diálogo.

**Pregunta:** Ok. ¿Alguna otra cosa que quieras contar que hayas aprendido en estos años? ¿Alguna otra cosa más que quieras agregar?

**Respuesta:** Hay algo que me viene rondando, que empezó en el profesorado la verdad por todas las teorías, las teorías de que una puede formarse, pero hubo un cambio para mí muy significativo en la mirada con respecto a las infancias, a lo que se llama sujetos de derecho, y el poder vivirlo a partir de estar tanto en contacto con chicos y chicas, yo lo disfruto mucho y disfruto mucho poder estar en contacto con las infancias, que también eso es algo que yo veo distinto... Hay amigas más que son noveles también que algunas les gusta más la parte de pensar en la propuesta didáctica, otras más en la parte de investigación, otras más en el aula... A mí me gusta mucho el aula, me gusta mucho estar en contacto con el pensamiento de los niños y las niñas, y con para dónde viran ellos con sus ideas, las cosas que uno les presenta y también todo lo que ellos te traen, que también presentan un montón de cosas. No sé, a mí me gusta mucho y disfruto mucho. Yo soy la más chica de mi familia, entonces nunca tuve antes contacto con las infancias. Y eso es algo que descubrí, empecé a descubrir en el profesorado, tenía un poco de miedo de, no sabía muy bien en qué grado me podía llegar a encontrar, ¿eh? Y mientras fui transitando, ahora ya transité todos los grados y la verdad es que disfruto mucho estar adentro del aula en contacto con las infancias. Incluso hasta era un chiste familiar que me hacían mis hermanos, que preguntaban ¿Cómo les hablás a los chicos? la forma en la que yo me posiciono en contacto con las infancias porque ellos nunca me vieron. Y bueno no sé, yo me descubrí... a mí me potencian mucho, cosas que a mí me gustan que son mi lado lúdico, mi lado artístico, mi lado filosófico. Ellos me permiten explorar mucho eso también, a veces los chicos hasta te obligan a ir por esos lugares y me gusta mucho.

**Pregunta:** Me parece interesantísimo lo que comentas de las infancias, y decís que no tenías acercamiento a las infancias, ¿por qué elegiste un profesorado de primaria?

**Respuesta:** en realidad, la forma en la que elegí el profesorado de primaria fue muy loco, porque desde que egresé de la secundaria yo decía que iba a hacer diseño gráfico (uno de mis hermanos es diseñador gráfico y el otro arquitecto). Salí de la secundaria, hasta me mudé de ciudad para ir a estudiar diseño gráfico en la UBA. Hice el CBC no me gustó, no me sentí cómoda con cómo yo me sentía y empecé a explorar una carrera, la otra y en un momento dije bueno, tal vez estudiar no es para mí. A esa conclusión había llegado en mi vida. Y me dediqué mucho a trabajar, trabajar, trabajar y dejé de estudiar y me dediqué a trabajar diciendo por un momento algo va a llegar, capaz que no, y también hay gente que no estudia nada y es recontra feliz. Empecé a trabajar, y un superior por algún motivo vio en mí la posibilidad de poder enseñarle a otras personas, y me puso en capacitación dentro del trabajo de la empresa. Y empecé a capacitar empleados nuevos.

**Pregunta:** ¿Sobre qué cosas, qué temas? ¿De qué cosa?

**Respuesta:** En ventas, en "Llame ya". Yo ahí vendía un montón, y ganaba lo suficiente como para vivir sola en Capital Federal y estudiar, y en ese momento pude vivir con ese salario. Cuando empecé a capacitar, sentí re contra satisfactorio, o sea, era algo muy satisfactorio para mí. Y no me olvido más, que caminando en la calle pensé, bueno, lo que tengo que hacer es coaching, y capacitar gente para empresas y estudiar eso porque de alguna manera, tengo que ir pensando en mis 30, yo estaba en mis 20. Caminé, caminé, caminé y pensaba eso bueno, ¿a dónde me anoto? Y en un momento a media cuadra de llegar a mi casa dije no, pero. ¿cómo le voy a dar mi tiempo (porque esas cosas se pagan, son siempre privadas) mi tiempo, mi plata y mi cerebro a que empresas se puedan enriquecer más? No, yo tengo que ir por la educación, por la educación de niños. Así fue, yo ni sabía cómo era la carrera,



cuántos años duraba, nada. Llegué a mi casa, me metí en internet para ver qué es lo que se estudiaba para ser maestra, no tenía idea. Y faltaban 3 días para que terminase la inscripción. Yo tenía que volver a Banfield, buscar mi título, legalizarlo, todo eso. Todo lo hice corriendo y llegué el último día al Normal 1 caminando con el papelito con la dirección, luego y miro y era ese hermoso edificio. Para mí fue mágico.

**Pregunta:** ¿O sea, no tenías ninguna referencia del Normal 1?

**Respuesta:** No, nada. Incluso me preguntan abajo cuando yo entré al edificio si era para inscribirme en Inicial o Primaria. Yo pensaba que inicial era primero y segundo grado y Primaria eran todos. Entonces ahí me enteré que primaria era de primero a séptimo. Bueno, llegué y estaban cerrando con llave la Bedelía, era el último día de inscripción. Y la bedel me abrió, prendió la luz y me anotó.

Y para mí fue una salvación en mi vida porque fui feliz, fui feliz. Es algo que va más allá si yo en 10 años sigo siendo maestro o no. A mí me salvó. Aparte ese primer año a mí me costaba mucho estudiar. Y yo tenía en la cabeza esto, que en un punto sin darme cuenta, me lo había metido de que tal vez estudiar no era para mí. Y yo iba a todas las mesas cuando llegaban los exámenes, llegaba a cursar con un montón de talismanes que me los ponía como cábalas en la mesa del profesorado para el día del examen. Me ponía en blanco totalmente y me costaba un montón hilvanar ideas por escrito en los parciales.

Me pasó una vez que un parcial lo había entregado totalmente desordenada en mis pensamientos y unas compañeras mías le decían a la profesora, nosotros estudiamos con ella, ella sabe, por favor dele un recuperatorio. Y, la profesora decidió darme un recuperatorio y yo dije, no, yo no puedo hacerles esta tensión a las docentes, entonces había estado en las tutorías y una profesora que fue mi tutora a todo mi primer año de la carrera, me enseñaba a estudiar con los textos, a ver las ideas principales, enseñándome a armar un resumen. Y, bueno, para mí ella fue mi guía porque ella me ayudaba a estar tranquila. Y mi camada de compañeras, éramos muchas personas que no habíamos salido de la secundaria y entrábamos recién ahí. Ya habíamos tenido nuestros fracasos antes. Entonces hubo ahí una hermandad de decir, nosotros nos tenemos que apoyar y nos mandábamos todos los días mensajes de a dónde teníamos que ir o decimos chicas acuérdense que tenemos que leer tal texto para mañana, y para la semana que viene tenemos que hacer tal cosa y todo eso fue todo el primer año. Todo el primer año estuvimos juntos en todas las materias, todos los días, entonces fue algo fabuloso que a mí me dio mucho más que una formación inicial.

**Pregunta:** ok, ya terminamos. ¿Alguna otra cosa que quieras decir en esta entrevista?

**Respuesta:** Me propuso reflexionar. Me daba cuenta mientras estábamos hablando de cosas que no tendría que haber hecho, o que debería haber abandonado. A mí me sirvió mucho, me hizo revisar, elegir, buscar argumentos....

**Pregunta:** ¡Muchísimas gracias!!

## CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

### Análisis de los componentes (Park y Oliver, 2008)

#### ENTREVISTA 3: CATERINA

**Pregunta:** Hola ¿Cómo estás? **Te pido que pienses en una clase que para vos sea exitosa, con lo que para vos signifique ser exitosa.** Una clase que vos consideres que salió bien, que lo que tenías planificado ocurrió, se cumplió, una clase que para vos estuvo bien. **Decime cuál era el tema o el grado para ubicarnos un poco.**

**Respuesta:** Este año en quinto grado hice un proyecto sobre alimentación y nutrientes, o alimentación y biomateriales le decíamos a veces. En una de las primeras clases de esa secuencia, yo les había pedido a los chicos y a las chicas que trajeran de su casa etiquetas con la información nutricional de cualquier producto que consumieran. Es un grupo que se entusiasma bastante con cualquier cosa que uno pide que hagan extra. Entonces trajeron un montón. Para la clase que tenía preparada esa actividad había muchísimos paquetes de cosas. Yo les daba por grupos o por parejas un cuadrito en el que tenían que completar qué cantidad de nutrientes tenía cada alimento. O sea, completaban qué alimento era y después iban separando si tenía... ya no me acuerdo, pero proteínas, en qué cantidad. Iban relevando primero así en parejas. Yo les fui repartiendo algunas etiquetas que a mí me interesaban más, distintas marcas de leche para después poder comparar. Esto fue más o menos en dos clases porque una misma actividad lleva un poco más de tiempo. Íbamos volcando todo en un mega cuadro para comparar, porque cada grupo tenía 4 ó 5 etiquetas de información nutricional.

Después de eso lo poníamos en común para comparar qué alimentos tenían tales nutrientes o cuáles. Y había mucha sorpresa porque ya habíamos comenzado a estudiar un poquito qué era cada uno de los nutrientes y de pronto encontrar que un polvito de jugo Tang tenía no sé cuánto de sodio, era muy sorprendente de parte de ellos.

*Para mí lo más rico de eso no fue solamente el momento de clase en que se pusieron y lo hicieron y se entusiasmaron, sino que les quedó después, por ejemplo, en el almuerzo de la escuela venían y me mostraban "Mirá, me voy a comer una Tita y esto tiene tanto de no sé qué y grasas totales" e iban sacando valores y comparando "y yo lo que comí hoy tiene más de vitaminas que no sé cuánto". Después todo el proyecto involucró tomar conciencia de cómo uno se alimenta, más allá que después uno en la vida, los pibes sobre todo con lo que les mandan de la casa, qué se yo.*

*Yo considero exitoso cuando los pibes y las pibas toman una herramienta y pueden más allá de la clase en sí, entusiasmarse y seguir investigando más allá de la actividad propiamente que tienen que hacer o de la consigna. (CE)(CEV)*

**Pregunta:** Entonces la consideraste exitosa, por eso que decís, porque siguieron pensando y también lo aplicaron fuera de la clase, en otra situación.

**Respuesta:** Claro, sí.

**Pregunta:** En tu secuencia didáctica, ¿qué objetivo tenías con esa clase? ¿qué esperabas de esa clase?

**Respuesta:** *Sobre todo de esa actividad la idea era identificar que la mayoría de los alimentos están compuestos por los mismos nutrientes o que hay un grupo de nutrientes que están presentes en todos los alimentos en mayor o menor cantidad. Y después a partir de eso, poder diferenciar cuáles más, cuáles menos, avanzando en la secuencia cuáles son más beneficiosos para lo que se considera una alimentación saludable y cuáles menos. (CI)*

**Pregunta:** y respecto de las cantidades, y las unidades que a veces son bastante diferentes, ¿trabajaron algo con eso?

**Respuesta:** *Ahí hubo que hacer un trabajo con las porciones, porque algunos en el cuadrado te mostraban por 100 g y en otros por la cantidad que te viene. Entonces también tuvimos que pasar todo, así que ahí también fue una mezcla de una regla de 3 simple matemática que un poco fue gracioso, porque hubo otra maestra que me ayudó. Decíamos, bueno, por ahí estas son herramientas que no conocen o que todavía no hacen en matemáticas, pero confíen en nosotras que vamos a pasarlo al valor para poder comparar todo con una misma base. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Qué contenidos de todo tipo se pusieron en juego en esta clase? No solamente los que vos esperabas, lo que había que trabajar, si no, pensando en todo tipo de contenidos. Cuando yo digo contenidos ¿en qué estás pensando vos?

**Respuesta:** *Me imagino también los modos de conocer o de poner en práctica, por ejemplo, llenar un cuadro, hacer una lectura de información y completar un cuadro comparativo. (CC)*

Y esto que te decía que surgió usarlo con matemática, porque teníamos que hacer una transformación de valores y entonces indirectamente tuvimos que cruzarlo con otra área también.

**Pregunta:** ¿Y para los chicos y chicas, qué contenidos se pusieron en juego? ¿Qué otros contenidos circularon en la clase?

**Respuesta:** Aparecían también palabras o diferencias, alguno decía, grasas trans, grasas totales, o sea, empezaron a aparecer términos que no estábamos acostumbrados a observar o a tomar en cuenta. Y eso también, saber que existen, por más que ahora no vamos a ponernos a diferenciar cada una de las cosas, pero saber que todo esto compone lo que estamos comiendo.

**Pregunta:** Entonces aparecieron también como modo de conocer, me decías armar un cuadro comparativo y ¿algún otro modo de conocer que atravesó la las clases?

**Respuesta:** Después hicimos una conclusión general en todo el grupo. Ahora, observando el cuadro, podemos decir que entonces todos los alimentos están compuestos por este grupo de nutrientes en mayor o menor medida. Ahí hubo una puesta en común, una comparación, había algunas preguntas para decir, de todos los alimentos que relevamos, ¿cuáles tienen mayor cantidad de proteínas? ¿Cuáles tienen mayor cantidad de lípidos? Observar después la información relevada y responder preguntas a partir de eso.

**Pregunta:** ¿por qué era importante enseñar ese tema?

**Respuesta:** *Pienso que como contenido en sí estudiar cómo se componen los alimentos, porque es algo que después en un marco más general estudiamos que los alimentos que consumimos están compuestos por estos nutrientes que componen nuestro propio cuerpo, entonces que nos alimentamos de lo mismo de lo que estamos hechos. Y que entonces para entender esa relación entre lo que uno come y lo que uno es, o de lo que uno está compuesto es necesario hacer un estudio, primero conocer qué es lo que comemos, cómo está compuesto y poder relacionarlos. (CC)*

**Pregunta:** Si vos tuvieras que explicarle a un didacta desde los marcos teóricos que conocés ¿qué le dirías en relación con lo que ocurrió en esa clase? ¿Cómo lo explicarías desde un marco teórico? Vos me estas contando una experiencia, una vivencia, como un relato. Si tuvieras que darle un sustento teórico a lo que pasó, sobre lo que circuló en esa clase, sobre tus decisiones cuando lo pensaste. El tipo de actividad que propusiste ¿desde qué marco teórico la podrías categorizar?

**Respuesta:** Era un proyecto que ya venía armado, que se hace siempre en quinto grado y que por ahí una no se no se hace ese tipo de preguntas y decís, bueno, agarro lo que está hecho y sé que funciona. Confío en que otra compañera lo hizo y la verdad es que no, no me puse a pensar.

**Pregunta:** Ok, por ahí, hay muchas cosas hechas por otra gente y vos de alguna manera elegís una y no elegís otra. ¿Por qué elegiste esa actividad? ¿Qué le viste de potente para haberla elegido?

**Respuesta:** *Un poco de la toma de conciencia, de traer algo que los pibes habían comido, algo cercano a ellos. No es que los mandé a investigar en una página de no sé qué, fue algo bien práctico de decir traé lo que comiste en tu casa, agarramos el paquete y vamos a leer a ver de qué está compuesto lo que comiste. Me parece que en ese sentido involucra mucho más. Pasan esas cosas en la clase de “ay, esta etiqueta la traje yo porque me acuerdo que la comí en lo de mi abuela y le pregunté”. Una cosa de estar involucrados y de ponerse a analizar algo muy cotidiano. Uno come y no se anda fijando por ahí.* (CI) (CE)

**Pregunta:** Ok. Ahora te pregunto, vos podrías haberles pedido las etiquetas, hacer vos un cuadro en el pizarrón y poner lo que tiene cada uno y decirles, “fíjense que acá lo que aparece que se repite es esto, esto y esto”, que es bastante común, y vos no hiciste eso. ¿cómo lo explicarías?

**Respuesta:** *No bueno, porque intento siempre que puedo que no sea algo expositivo porque me parece que hay que involucrar a los pibes en lo que están aprendiendo. Primero, una parte individual o en parejas de ponerse de acuerdo, de decir, anotemos esto y después poner en común con toda la clase, es mucho más enriquecedor.* (CI) (CE)

**Pregunta:** Si pensamos en el rol docente, en lo que vos hiciste durante esa clase, ¿qué acciones valorás que sientas o que pienses que tienen que ver con que la clase fuera exitosa? ¿Hay algo de tu accionar, hay algo de tu manera de gestionar la clase o de pensar la clase que te parece que tuvo que ver con que la clase haya salido bien?

**Respuesta:** Yo creo que siempre hay que buscar una justa medida entre la autonomía que se les da al darles una consigna y que la resuelvan, y cuánto uno interviene o cuando vienen a preguntar, o pasar por los grupos y controlar que se haya entendido o estar atenta a quiénes por ahí necesitan un apoyo más cerca y después de ir desde lo más particular o de lo que hicieron en grupos a lo más general, ahí también hay que hacer un ida y vuelta, lograr que todos participen, llevar el hilo hacia donde una quiere llegar.

**Pregunta:** Entiendo que estás hablando de tus intervenciones. ¿Tenés en claro algún ejemplo de alguna intervención tuya que consideres tuvo que ver con el éxito de la clase? ¿Tenés identificado qué cuestiones de tu accionar favorecieron esos aprendizajes? ¿Tenés algún registro de eso?

**Respuesta:** *Por ahí al darme cuenta que empezaban a surgir más individualmente o de todos los chicos hacia mí una duda del tipo: si aparece dividido en la información esto y esto ¿cómo lo ponemos?, ¿cómo los escribimos? y por ahí retomar y hacer una pausa y decir “esperen, cuando aparezca la información de esta manera vamos a hacerlo todos de esta manera para establecer un criterio común”. Se me ocurre ese ejemplo.* (CI)

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa que recuerdes?

**Respuesta:** *Pienso también el devolver el entusiasmo. O sea, cuando por ahí alguien viene a mostrarte “mirá, mirá lo que encontré acá” y uno tomar eso y darle bola y retomar con todos y decir “miren lo que apareció acá en este grupo”. Darle relevancia a eso, cuando los pibes realmente están con ganas y se sorprenden y te quieren mostrar algo, tomarlo y no decir bueno, sí, sí, sí. Me parece que todo siempre forma parte de hacer que funcione.* (CI) (CE)

**Pregunta:** Si pensamos entonces en los alumnos y en las alumnas ¿cuáles fueron sus aprendizajes en esa clase? ¿Qué es lo que aprendieron? De todo lo que ocurrió, algo que hayan aprendido.

**Respuesta:** *Yo creo que aprendieron un poco a mirar y a leer qué era lo que se estaba pidiendo, a identificar. Y también un poco el objetivo de entender que los alimentos están compuestos por una*

serie de nutrientes y que esos aparecen detallados en un cuadro de tal manera, se hizo visible en esa clase. (CE)

**Pregunta:** Y ¿cómo te diste cuenta de que aprendieron eso? ¿y cuándo te diste cuenta? ¿en el momento, lo pensaste después?

**Respuesta:** *Sí, creo que un poco en el momento al ver que lograban resolver la consigna o cumplir con esto de “tengo que sacar la información de acá, llenarla acá, compararla con esto, responder las preguntas de comparación”, pienso que eso fue mucho trabajo en grupo y que en general lo pudieron hacer bien. Y también en los días siguientes, en esto que te contaba que venía a mostrarme cuando comían un postre o no sé qué en el recreo, o me decían “mirá, me estoy comiendo un pedazo de pan. Esto tiene mucho carbohidrato, entonces ahora voy a tener energía”. Empiezan a adoptar así en cualquier momento algo que por ahí se dijo en clase y lo sacan de la pregunta que yo hago en la clase y tienen que contestar porque están en clase y lo llevan a su vida. Me parece que ahí uno identifica que se aprendió. (CE) (CEV)*

**Pregunta:** ¿Y qué crees que aprendiste vos?

**Respuesta:** Para empezar, aprendí muchísimo sobre alimentos. O sea, sobre el tema que conocía poco y algo por ahí más personal, porque yo ya sabía que mi alimentación no era la más saludable, y empezar a identificar yo también ciertas cosas y me acuerdo que después de eso saqué un turno con una nutricionista y empecé yo también como a decir bueno, a ver cómo puedo estar más saludable o como esto si rinde realmente la energía para tal alimento, para después hacer tal cosa... O sea, más allá de la clase en sí. Aprendí sobre el contenido un montón de estudiándolo.

**Pregunta:** Y, ¿qué crees que aprendiste de vos?

**Respuesta:** ¿Como docente?

**Pregunta:** Sí, o lo que vos quieras decir.

**Respuesta:** No sé, me resulta difícil pensarlo como tan separado, como si una sola clase pudiera....

**Pregunta:** ok ¿y si pensamos en la secuencia completa?

**Respuesta:** Y no sé, por ahí antes de empezar a dar ese proyecto, pensaba que no me interesaba y que por ahí iba a ser medio un embole y que, si a mí no me interesaba, no iba a lograr transmitirlo bien. La maestra que me ayudó que era la del año pasado, a ella le encantaba ese proyecto y yo un poco decía el tema no me interesa y al final viendo cómo los pies se copaban y yo también, a medida que fui estudiando un poco más y preparando las clases y basándome en lo que hacía en la otra maestra, pero también dándole por ahí un condimento propio mío, se me ocurrieron algunas cosas para agregar después en la secuencia y como que terminé enganchándome yo también.

**Pregunta:** ¿Y aprendiste algo de vos a partir de esta experiencia de haberte enganchado de esa manera? ¿alguna cosa que te hayas replanteado en ese momento, o que la pienses ahora? ¿eras consciente de lo que estaba pasando con este tema? ¿Te diste cuenta en el momento, lo pensaste después?

**Respuesta:** *Mientras duró el proyecto sí me daba ánimos ver que los pibes estaban involucrados e interesados e inclusive algo que hice después que para mí estuvo también interesante es que habíamos terminado de estudiar la parte formal de para qué sirve cada alimento y en qué medida conviene según el cuadro nutricional, y una serie de cosas como más científicas y me recomendó un profesor de educación física un documental que hablaba sobre deportistas que se habían cambiado a una dieta vegetariana y que rendían mucho mejor. Entonces ahí como que me gustó darle la vuelta y romper un poco con el paradigma por ahí científico de que las proteínas son la mejor fuente de energía y después ver un documental que yo siempre les aclaré, que no está aprobado científicamente ni está avalado por un montón de cosas, pero bueno, es otra forma de pensarlo y cómo romper un poco la estructura, o*

*mostrarles otra opinión, otra mirada sobre el mismo tema que ya habíamos estudiado, que los mismos pibes me decían, “nos engañaste” como que todo los que estudiamos ahora se está contradiciendo con esto que nos mostrás. Para mí, eso también fue súper valioso. No sé, cómo darle la vuelta a algo que por ahí estaba muy establecido, estudiamos que esto es de esta manera y después puede venir otra cosa. (CI)*

**Pregunta:** Te había preguntado si vos tomabas algún tipo de registro de lo que pasa en las clases, del tipo de registro que les pedían en el profesorado. ¿Tenés costumbre de registrar algo de lo que ocurre en clase?

**Respuesta:** No, generalmente lo que hago es sobre una base de una planificación, a veces voy agregando allí comentarios o cosas que modifico, pero en una forma bastante informal. En la escuela hay un asesor y yo voy siguiendo con él las secuencias y las clases, y él también va tomando cosas que yo le digo que me funcionaron o que no me funcionaron, y vamos repensando por ahí para hacer el mismo proyecto otro año, que sí y que no.

**Pregunta:** Ok, o sea que lo vas viendo con asesor. ¿Y esas cosas que quedan registradas tiene más que ver con los cambios de la secuencia o hay algún registro de lo que ocurrió en una determinada clase?

**Respuesta:** eso lo registra más él cuando nos reunimos y le cuento tal cosa funcionó bárbaro o tal cosa no me resultó tanto. Yo más que nada tomo nota de las actividades que agrego o quito. O de preguntas que me hago.

**Pregunta:** Bueno, **ahora vamos a pensar en una clase que para vos no haya sido exitosa.** Una clase que vos saliste diciendo esto estuvo horrible, no funcionó, no me gustó cómo salió, algo con lo que no te hayas sentido conforme, por las razones que sea. ¿Tenés identificada una clase que no haya sido exitosa según tus propios parámetros?

**Respuesta:** Sí, seguramente hubo un montón, pero ahora recientemente, la semana pasada, ahora estoy con un proyecto de sistema solar.

*Y, para empezar, hay una pregunta como guía del proyecto que es por qué hay vida en la Tierra y no en otros planetas del sistema solar y entonces un poco para para empezar a estudiar sobre esa pregunta les asigné a cada alumno y alumna un planeta. Y los mandé a investigar con una serie de preguntas sobre a qué distancia del Sol estaba, qué temperatura, con la velocidad de rotación, como una serie de datos. Les pedí que investigaran en la casa de tarea y que lo trajeran a la escuela. Después se juntaban en grupos con quienes tenían el mismo planeta y tenían que hacer una presentación de lo que habían investigado. (CI)*

Y me pasó que en esa clase de presentación la verdad que fue un embole o, sea, hicieron una cartulina con los datos, habían bajado de internet la información, (yo les di una fuente y una página confiable), pero copiaron y pegaron la información y fue poco interesante porque esta clase se hizo muy larga, había muchos datos... Por ejemplo, si la velocidad de rotación del planeta es de 10 horas, esos datos en el aire, me di cuenta de que no iban a ningún lado y yo sentía que los pibes no estaban realmente aprendiendo nada, que habían traído información y la estaban repitiendo. Nada más.

**Pregunta:** Ok. **¿Y, por qué te parece que pasó eso, que no funcionó?** ¿O sea, si tenés que explicar ahora, por qué todo eso que habías pensado salió mal, digamos, cómo lo explicarías?

**Respuesta:** Pienso que estaba por ahí mal planteada de mi parte la idea de pedirles que buscaran información y después la contaran. O sea, me parecía a mí de antemano interesante correrme yo del rol de estar explicando o dándoles un texto con la información o diciéndoles esta es la información sobre cada 1 de los planetas y por ahí, con la intención de que se involucraran y que investigaran sobre tal o cual planeta, les propuse eso. Después en sí, *cumplieron con la consigna que tenían que hacer, pero sin interesarse demasiado sin mucho... no sé si entusiasmo es la palabra, pero sin mucho para*

*contar sobre lo que habían hecho. Lo leían, como que había algo que tenían que resolver que no estaba interesante, me parece. (CE)*

**Pregunta:** ¿Y a qué atribuíste que haya pasado lo que pasó?, más allá de que fue aburrido y que vos decís que no aprendieron. ¿A qué lo adjudicás? ¿Qué te parece que fue lo que obturó ahí?

**Respuesta:** *Y a que por ahí mandarlos a investigar datos concretos no tiene mucho sentido, o sea eso. Es muy fácil buscar en internet y poner traslación de tal planeta y copiarlo y hacer una lista, y yo les pedía, bueno, busquen también datos curiosos, pero... todos tenían la misma información. Hubo poco diálogo también, no surgió yo encontré esto y yo encontré esto otro... (CI)*

**Pregunta:** Entonces ¿tuvo que ver con el tipo de datos que pediste? ¿Tuvo que ver con la consigna en cuanto a qué tenían que hacer con esos datos? ¿Qué te parece que fue lo que no funcionó?

**Respuesta:** Yo creo que más que nada, lo que tenían que hacer con eso.

**Pregunta:** ¿Por ejemplo, cuando les pediste la velocidad de traslación, vos que querías? ¿Para qué se las pediste? ¿qué tenías en tu cabeza, que eso les iba a aportar para aprender qué cosa?

**Respuesta:** Para después poder comparar en relación a la Tierra y a los otros planetas, si eso era un factor que influyera en que ese planeta podría tener vida o no, que era como la pregunta central. Entonces poder decir: Tengo estos datos y esto me permite decir, como para salir un poco de solamente la distancia al sol, que eso sea el único factor que me permita decir si hay o no vida. Y decir, bueno, investigar otros datos ¿y esto me servirá para decir eso? pero me parece que ellos no se hicieron esa pregunta tampoco, sino que directamente cumplieron con traer los datos que tenían que traer, contárselo a los compañeros y me pasó eso, de que estaban contando y los demás compañeros y yo pidiéndole que prestaran atención a algo que era difícil de sostener la atención porque no había mucho para entender.

**Pregunta:** ¿Y la consigna incluía tener en cuenta los datos o discutir si eso tenía que ver con que hubiera o no vida en el planeta?

**Respuesta:** No, me parece que yo empecé el proyecto con esta pregunta. Hicimos una primera clase de indagación de sus ideas previas y rápidamente salió la idea de pensar si está muy cerca del Sol por la temperatura, si está muy lejos, como que eso fue una de las primeras cosas que dijeron. Entonces para mí lo dieron por obvio y no le prestaron tanta atención a los otros datos. Yo no volví a poner esa pregunta en la consigna, sino que fue como la pregunta disparadora y después los mandé a investigar.

**Pregunta:** **¿y cuándo te diste cuenta que no estaba funcionando?**

**Respuesta:** Durante la clase, hasta a mí misma me pareció un embole lo que estaba escuchando y medio que me daba cuenta... pero en el momento no supe qué hacer, si decir bueno ya está cambiemos de tema... O sea, después sí pude tomar una decisión y decir bueno, ahora les voy a dar el cuadro impreso con la información y les voy a hacer unas preguntas, como que lo reformulé después. Pero durante la clase lo sostuve y dije, bueno, ya habían presentado dos grupos y los demás querían presentar lo que habían hecho en su cartulina y habían traído la información. Dije, bueno, lo vamos a hacer igual, pero ya sabiendo que era un fracaso.

**Pregunta:** Ok ¿y terminó ahí o te quedaste pensando sobre esta clase después cuando saliste de la escuela?

**Respuesta:** Sí me quedé pensando ¿Cómo darle una vuelta o aprovechar esta información que ya habían traído? para llevarlo un poco más hacia donde yo pretendía. Volví a mirar la planificación, que tiene algunos años y es muy larga, que me había parecido muy tediosa, entonces yo había decidido un poco recortar y encontré otra planificación del mismo tema. Entonces volví a ver ahí como se había hecho. Teníamos ya el cuadro completo. Entonces dije, bueno, voy a intentar con otra cosa.

**Pregunta:** ¿Que intentaste? ¿Qué fue lo que hiciste después?

**Respuesta:** Bueno, todavía no lo puse en práctica. O sea, después de esa clase, un día que les di otras preguntas sobre otros datos del Sistema Solar, pero ya con computadoras en la escuela, entonces yo también dije, bueno, primero voy a hacer una clase en la que yo pueda intervenir más en el momento en el que buscan la información, en vez de que lo hagan en la casa, lo impriman y lo traigan, les estoy diciendo yo, fíjense en dónde buscar, no sé, un poco como estar más presente en esa situación.

Por otro lado, armé una actividad en la que les doy ya un cuadro completo con todos los datos de los planetas. Para decir, bueno, esta es la información que ustedes averiguaron, se las doy ya puesta sobre un cuadro y les armé un par de preguntas. Esa clase no la hice todavía pero un poco diciendo, bueno, ¿me sirve el dato de la velocidad de rotación para determinar si este planeta puede tener vida o no? como llevando un poco más hacia la pregunta que me interesaba. **(CI)**

**Pregunta:** ¿Y qué tipo de actividad sería esa?

**Respuesta:** Yo pienso que con lo que ya conocen, de lo que al principio de la secuencia dijimos grupalmente que sabían sobre el tema, más la información que buscaron y que ahora la tienen ahí volcada en un cuadro, yo me imagino que sí pueden hacer esa relación.

**Pregunta:** Ok. **¿Hay algún marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó, o sea, todo esto que me contás ¿lo podrías explicar desde algún marco teórico?**

**Respuesta:** No sé...

**Pregunta:** ok, no hay problema. Te pregunto ahora: **Si volvieras a dar esa clase, esa misma clase. ¿Qué harías? ¿Habría algo que revisarías o modificarías y por qué? Pensando en lo que no funcionó, (ahora me dijiste que vas a darles el cuadro y unas preguntas), pero si pensamos en la misma clase, en que busquen información. ¿Harías algún cambio? ¿Después de lo que pasó? ¿Pensaste en cómo revisar o reversionar esa propuesta?**

**Respuesta:** Si, pienso que directamente no les mandaría a buscar información y a pedirles que la presenten. Por lo menos no con este tema, o sea me imagino con otros temas, pero no con este. Que son por ahí muchos datos que no sé, no se pueden relacionar tanto, como que esto es así. Quizás ponerlos más en tarea de buscar ciertos datos, pero tampoco me parece tan enriquecedor darles el cuadro vacío y que lo completen. Ellos están completando los datos. Entonces, en muchos sentidos están copiando. **(CI) (CE)**

**Pregunta:** ¿Vos pudiste relacionar esos datos con lo que esperabas que ellos los relacionen?

**Respuesta:** No, porque me parece que en un primer momento pensé, bueno, investiguemos cosas sobre los planetas y que después iba a hacer esa relación y bueno, no funcionó. Me parece que me quedó dissociada la información sobre los planetas de la pregunta que yo quería hacer sobre si había relación con la posibilidad de que haya vida. Pero eso no estaba en esa clase, era una clase de buscar información y contarla nada más.

Me pasa sobre todo con el dato de la temperatura que también los pibes decían, no claro, si hacen menos de 200 °C, no puede haber vida o si hacen 400 °C no puede haber vida, porque hace demasiado calor. Como con ese dato concreto, sí, pero con todos los demás era como ¡Ah bueno!, es muy lento para dar una vuelta sobre sí mismo, ¿Y?

**Pregunta:** ¿Y te diste cuenta en ese momento que no había relación de ese dato con la existencia de vida?

**Respuesta:** Me di cuenta de que estaba mal planteado, o sea que no estaba relacionando la pregunta, inicial con la información que yo les había pedido, estaba haciendo como dos cosas separadas, que primero les hice una pregunta, me contestaron con lo que sabían y después los mandé a averiguar datos. O sea, no seguí por el mismo camino de la pregunta inicial que les hice, sino que les hice una pregunta y después les dije que investiguen sobre los planetas. **(EF)**



**Pregunta:** ¿Y, cuándo te diste cuenta que habías hecho vos esa disociación?

**Respuesta:** Un poco me estoy dando cuenta ahora no sé...me di cuenta que algo no había funcionado y armé otra actividad en base a otra cosa, pero no me pregunté mucho por qué o cuál había sido el motivo de lo que pasó.

**Pregunta:** Me habías dicho que si volvieras a dar esa clase no les darías que investiguen. ¿Les darías información vos? Estabas diciendo que pensaste en hacerlo distinto porque todavía esa clase no la diste y tu idea es armarles un cuadro con datos. ¿no?

**Respuesta:** Pensé en esta otra alternativa de darles el cuadro con los datos que ellos ya los buscaron, ya los investigaron...y a partir de la lectura de ese cuadro, hacerles algunas preguntas. Me pregunto si volviera a empezar todo, no sé si les daría esta misma actividad de darles el cuadro, ya con la información.

**Pregunta:** ¿Por qué sí? ¿Y por qué no? O sea, ahora les vas a dar el cuadro y ¿qué les vas a pedir que hagan con eso?

**Respuesta:** Por un lado, tenía una pregunta, que es mirando la información del cuadro si pueden pensar otra forma de organizar o de ordenar los planetas que no sea según la distancia del Sol, con otro criterio, digamos, porque la distancia del Sol es el más común, digamos. Y después, mirando el dato de la temperatura preguntarles si podrían determinar si en este planeta podría haber vida o no, o si el diámetro les sirve para saber eso, como para tratar de relacionar los datos con esa pregunta inicial.

**Pregunta:** ok ¿y por qué querés que los ordenen con otro criterio? ¿Qué criterio suponés que van a tener en cuenta?

**Respuesta:** Y me imagino, o sea, yo por lo menos lo que haría mirando el cuadro es bueno, se podrían ordenar según la velocidad de rotación, que no depende de la distancia al sol, como pensar otras categorías, digamos o el diámetro. Hay un planeta que es más grande y otro que es más chico. Pero bueno, en cierta manera también empezar a pensar que, si la rotación es muy lenta y tarda mucho en girar, entonces el día es muy largo y hay una parte del planeta a la que no le da el sol, como empezar a pensar en esas relaciones para vincularlo con la pregunta guía del proyecto.

**Pregunta:** Ok. Esa sería la opción que tenés pensada ahora, que ya tienen información. Y me decías que, si volvieras a pensar desde el principio la secuencia, tal vez no lo harías. ¿Y qué harías?

**Respuesta:** *O sea, por un lado, pienso que está buena la instancia de que busquen la información. El planteo de que busquen información y que la presenten ellos, me parece más interesante que se las dé yo. Lo que no estoy segura es cómo cambiaría esa dinámica de buscar esta información y presentarla como muy lineal. No sé, estoy pensando ahora, pero tal vez si les dijera: estudié este planeta y respondé por qué no hay vida en este planeta, tal vez de esa manera podrían hacer una exposición relacionando más los datos. Y tal vez no tomarían todos los datos. Tomarían algunos y otros no, y después se podría comparar qué grupos se basaron en la temperatura, o qué grupo encontró algún dato extra. O sea, estoy pensando un poco ahora. (CI)*

**Pregunta:** Okey. ¿Y eso por qué lo harías así? ¿O sea, por qué cambiarías la otra opción por esta?

**Respuesta:** *Y porque viendo que no funcionó, o sea, con el diario del lunes, digamos, no lo haría porque de entrada suponía que por ahí estaba bien que presentaran los datos, así como estaban, porque dándome cuenta que no es interesante o que no suma mucho, que busquen los datos que yo les pido y solamente los presenten sin una pregunta, me parece que ahí pierde el sentido. (CI) (OEC)*

**Pregunta:** Bien, ¿qué conocimientos de todo tipo te parece que se pusieron en juego en esa clase? ¿Qué conocimientos circularon? ¿Se aplicaron? aparecieron por parte de los chicos, de la disciplina...

**Respuesta:** Algo que circuló es definir un poco que qué significa diámetro o qué significa rotación, que es traslación, definir un poco qué significaba cada uno de los datos.

**Pregunta:** ¿Eso ya lo sabían, lo habían visto antes?

**Respuesta:** Algunos lo tenían muy claro y otros por ahí dudaban un poco, entonces se tuvo que reponer o por lo menos, explicar por las dudas, para que quedara claro. Yo sé que el año pasado ellos habían hecho un proyecto sobre cómo demostrar que la Tierra es redonda. Algo de eso, creo que habían retomado. Y después, los datos en sí, o sea, por más que no se los hayan aprendido de memoria, es información, son contenidos que circulan. Hoy podría decir como contenido la búsqueda de información, o sea, todos tuvieron que ir a buscar sobre un planeta.

**Pregunta:** ¿Y por qué es importante dar ese tema?

**Respuesta:** (risas) Porque está en el Diseño Curricular...

**Pregunta:** Sí, claro, pero vos tomaste cierta información. ¿Por qué era importante esa información más allá de que esté en el DC? Cuando hablamos de la clase que considerabas exitosa diste una justificación de por qué era importante ese tema. ¿Cuál sería en este caso?

**Respuesta:** Estoy pensando, o sea, no sé si apunta a esto, pero en otro sentido, *yo estoy dando en Ciencias Sociales un proyecto bastante largo sobre revoluciones y en un punto lo terminamos relacionando con esto del Sistema Solar que estamos estudiando ahora mencionándolo con la revolución copernicana porque aparte, antes de darles esta tarea de buscar información, vimos otros modelos cosmológicos. Y bueno, ahora que sabemos, o por lo menos la teoría aceptada hasta este momento es el modelo heliocéntrico, entonces entender qué es lo que se estudió y que antes la concepción del mundo se entendía de otra manera y ahora científicamente se avala esta teoría, digamos que entender qué rol juega el planeta Tierra en el Sistema Solar en el que vivimos. (OEC)*

**Pregunta:** Okey. La otra pregunta que tenía, pero un poco me la contaste, **es qué diferencia había entre la planificado y lo que realmente ocurrió.** O sea, cuando pensaste la actividad. ¿Habías pensado o suponías lo que iba a pasar? Por ejemplo, qué información iban a traer los chicos... ¿Cómo te imaginabas que eso iba a ocurrir? ¿O te sorprendiste con lo que pasó? ¿No te lo esperabas?

**Respuesta:** Sí, por ahí me imaginaba una escena más dinámica, de que contaran, bueno investigamos esto, y que relacionaran un poco más los datos y la verdad es que fue eso, una lectura de lo que habían investigado. Yo tampoco pretendía que se lo aprendieran, pero bueno, un poco que lo pudieran contar sin estar con la hojita ahí, como que me pareció que fue poco dinámico, en relación a lo que yo me había imaginado.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que no lo podían contar y estaban “con la hojita ahí”?

**Respuesta:** No sé, me imagino que porque no tenía mucho sentido tampoco hacerlo de otra forma, como que no se involucraron realmente en contarlo.

**Pregunta:** Okey. Recién hiciste un comentario en el que empezaste diciendo que la Tierra es así, y después dijiste bueno, lo que hasta este momento es la teoría más aceptada. ¿Por qué hiciste esa diferencia de lo que estabas empezando a decir? ¿Por qué te retractaste y cambiaste lo que estabas diciendo, en qué estabas pensando?

**Respuesta:** *Pienso que eso es algo que generalmente intento hacer cuando doy clase, sobre todo en lo que es ciencias, como de no dar nada como una verdad definitiva y decir, “el mundo es así “porque justamente una de las cosas que se estudia es que hay ideas que van cambiando, que se va estudiando, la ciencia avanza y en un momento se piensa una cosa y después, justamente es lo que estudiamos con esto de la revolución copernicana. Durante muchísimos años se creía una cosa y esa era la verdad, entonces ahora se propone otra. Por eso creo que hay que enseñar de esa manera, que no es definitivo, sino que es hasta este momento lo aceptado. (OEC)*

**Pregunta:** Si te pregunto cuál es el marco teórico que está detrás de esa idea que tuviste, no sé si vas a conocer el nombre, pero hay un marco teórico que da cuenta de eso que vos estás diciendo y se llama naturaleza de las ciencias, que toma a la ciencia como objeto de estudio. Una de las cuestiones tiene que ver con las características del conocimiento científico: lo que acabas de decir vos es que es un conocimiento provisorio.

**¿Hay alguna otra idea que a vos te interese que los chicos y chicas aprendan sobre la actividad científica?**

**Respuesta:** *No sé si es acertado lo que voy a decir, pero pienso en cuando hacemos experimentos. No sé, por ejemplo, siempre se aclara que el experimento puede fallar o que a veces es prueba y error y que por ahí esperamos que suceda tal cosa, pero después en la prueba no sale y hay que hacerlo muchas veces, para llegar a un resultado, y a veces puede salir un resultado inesperado. (OEC)*

**Pregunta:** OK, ¿y qué te parece que estás enseñando acerca de la ciencia con eso?

**Respuesta:** *Eso, justamente la prueba y el error para poder comprobar algo, que una hipótesis no se comprueba de un día para otro, sino que es un proceso, lleva un tiempo. (OEC)*

**Pregunta:** OK, otra de las cuestiones que se discute en la naturaleza de la ciencia es cuál es la imagen de la persona que hace ciencias, y hay una imagen que está habitualmente distribuida. ¿Tenés idea de cuál es?

**Respuesta:** Sí, me imagino que un científico va a ser un tipo con un delantal blanco, un científico loco en un laboratorio.

**Pregunta:** Además de lo que vos te encargaste de marcar, de que el conocimiento científico es provisorio, ¿tenías en cuenta algunos de estas cuestiones en tus clases?

**Respuesta:** No, por ahí pienso lo que me decías, recién que por ahí yo lo relaciono más con la ESI (educación sexual integral), por ahí a tratar de que sea más diversa esa imagen. *Si yo voy a ofrecer una imagen, un texto u otra fuente de información, siempre voy a intentar no poner esa imagen estereotipada, pero por ahí no lo relacionaba tanto con la naturaleza de la ciencia, sino con eso, con mostrar una diversidad. (OEC)*

**Pregunta:** Cuando cursaste vos y tus compañeras el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales en el profesorado, les pregunté varias cosas, no sé si lo recordás. Lo que quiero que me digas ahora, es **¿cuáles consideras que son tus fortalezas, tus puntos fuertes ahora, con la experiencia que tenés?**

**Respuesta:** Lo primero que me viene a la cabeza es la capacidad de autocrítica y de reconocer cuando realmente algo no funciona y tratar de buscarle la vuelta. O sea, eso, como estar atenta a si algo resulta interesante, o si los pibes no lo entendieron o si hace falta volver a explicarlo.

**Pregunta:** Te había preguntado antes, cuándo te diste cuenta de que no estaba funcionando una clase. ¿Habitualmente sos consciente de lo que está pasando en el momento o te das cuenta después? Cuando una clase “no te sale bien” ¿tomás alguna clase de registro y lo analizás más tarde?

**Respuesta:** *Pienso que generalmente me doy cuenta en el momento y que sí, después me quedo pensando, bueno, ¿ahora qué hago con esto que pasó? ¿Cómo lo retomo? Muchas veces me sirve hablarlo con otra persona, o sea buscar otra mirada que me complemente, que me diga cómo lo haría o cómo lo hizo. O me pasó esto y no sé cómo resolverlo, dame una mano, eso, buscar muchas alianzas. (EF)*

**Pregunta:** ¿Y cómo resulta eso?

**Respuesta:** Sí, sí, sola no podría ni la mitad de las cosas.

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de colegas, estamos hablando de directivos, superiores, de amigos, de quiénes estamos hablando?

**Respuesta:** Las dos cosas. Por suerte tengo un equipo directivo que acompaña un montón, pero sobre todo colegas, me parece que mi apoyo más fuerte es ahí.

**Pregunta:** Dijiste que tenías una gran capacidad de autocrítica, **¿qué otra fortaleza tenés?**

**Respuesta:** *No sé, por ahí suena un poco informal, pero pienso que “le pongo mucha onda, le pongo garra”.* (EF)

**Pregunta:** ¿Cómo se define ponerle garra, que sería como docente?, ¿qué hacés?

**Respuesta:** *O sea, por un lado, lo que es la planificación y en sentarme muchas horas a pensar y a armar material y a buscar que eso tenga sentido, que sea interesante, que si no me cierra. darle vueltas hasta que me convenza y después tratar de “vender” eso en la clase, que también resulte interesante para los estudiantes.* (EF)

**Pregunta:** OK, ¿vos diseñás tus propios materiales o cómo te manejas?

**Respuesta:** No, siempre en base a algo que está hecho, no “inventó la pólvora”, creo que nadie podría hacerlo. Pero sí muchas veces, agrego, trato de buscar algo que me interpele a mí, también. *Estoy pensando en un ejemplo de este año, un proyecto de ciencias naturales que era sobre sonido. Y cuando lo leí no le encontraba mucho el interés. Y dije, bueno, ¿de qué manera puedo hacer que a mí me convoque un poco más? Y entonces pensé en un problema como más real, de bueno, cómo es el sonido dentro de la escuela y dentro del aula, ¿cómo podemos hacer y cómo eso se relaciona con los materiales?, como que le di una vuelta a algo que ya estaba hecho, que después fracasó en otros sentidos, en algo que intenté hacer, pero en el momento, hice todo lo que pude para que resultara mejor.* (CI)

**Pregunta:** Y esa cuestión de que no te enganche algo, te resulta aburrido o no te convoca ¿con qué creés que tiene que ver?

**Respuesta:** un poco sí, ser consciente de que no sé mucho sobre el tema, porque después me pasa que poniéndome a estudiar me termina gustando más de lo que al principio me imaginaba. Otras veces es un poco de prejuicio, por ejemplo, “sonido es un embole”.

**Pregunta:** **¿Alguna otra fortaleza aparte de tu garra y tu autocrítica intensa?**

**Respuesta:** Lo que mencioné antes, yo creo que buscar alianzas, yo también lo considero una fortaleza, la manera de laburar en equipo, de pensar con otra gente, no decir, Bueno, yo lo hago así y ya está.

**Pregunta:** Y si cuando trabajás con otra gente lo que te proponen no te cierra, ¿qué hacés?

**Respuesta:** Me pasa a veces. Y depende, hubo veces en las que dije bueno, muchas gracias, y lo hice a mi manera y otras veces en las que confío en lo que otro me dice y digo, bueno, si a mí no me resultó de cierta manera, voy a probar la estrategia de otro.

**Pregunta:** **Ahora te pregunto por las que consideres que son tus debilidades, que son las cuestiones que creés que tenés que modificar, revisar... ¿Cuáles serían?**

**Respuesta:** En algunas situaciones soy bastante cabeza dura y me gusta hacer las cosas a mi manera, o sea, dentro del abanico de la variable de pedir ayuda o de consultar o qué sé yo, hay veces en que se me mete algo en la cabeza y no me importa lo que me digan, yo lo quiero hacer así. Depende, puedo ser inflexible también.

**Pregunta:** ¿Y en qué se basa esa inflexibilidad? ¿Hay un sustento teórico para justificar esa idea de que tu manera es mejor?

**Respuesta:** Estoy pensando..., o sea por ahí me resulta más fácil ilustrártelo con un ejemplo, el año pasado que laburaba con una compañera en primer grado. *Una de las actividades del proyecto era completar un cuadro comparativo con pibes de primer grado que a mí me parecía que era muy complicado. Y era muy expositivo, y los pibes copiaban algo que no sé, estaba planificado así y otra gente lo había hecho. Y era como bueno, acá en esta escuela se hace de esta forma y hay que hacerlo*

*así porque se hace así hace muchos años y yo discutía que a mí no me parecía, o sea no me parecía que estaba bueno para hacer con pibes en primer grado que no aportaba, que había otras formas... (CE)*  
O sea, cuando estoy convencida de que algo no me cierra, me pongo peleadora.

**Pregunta:** Y cuando te pasa eso ¿recurris a algún marco teórico para convencer al otro. Tratás de ver cómo sustentar eso que te parece, ¿Cómo te manejas?

**Respuesta:** No, creo que a veces lo tomo más desde mi experiencia y de decir *“hace varios años que estoy laburando en primer grado”* y me doy cuenta también para mí con las pruebas te das cuenta que los pibes no están pudiendo completar un cuadro, o sea, a mí se me hace evidente eso, no entiendo cómo no se dan cuenta que esto no va. (CE)

**Pregunta:** **¿Alguna otra debilidad? Algo que digas, esto lo tengo que cambiar porque no está bien que yo haga esto como docente.**

**Respuesta:** Bueno, por ahí no sé, siento que es muy personal. A veces me pasa con ciertos pibes que me cuesta reformular, o sea, me pasa algunas veces que dejo pasar cosas que digo, debería volver a explicárselo, no sé, ayudarlo en cierta forma, y que sé que hay veces que suelto y digo, bueno, yo con esta persona no puedo. No lo entendió, no lo entendió, chau. Y me doy cuenta que eso no está bueno, pero a veces una se satura también y decís bueno, hoy no la voy a ayudar a buscar la hoja de la carpeta que perdió o no voy a volver a explicarlo. Se lo explico medio así nomás y le digo, bueno, no importa. Sí, a veces me pasa un poco eso con ciertas personas como que les pierdo la paciencia...

**Pregunta:** ¿Y pensás que eso te pasa por la persona, o depende de la explicación que estés dando, o porque no encontrarás una alternativa a esa explicación para que lo entienda mejor? O sea, ¿es una cuestión de la persona o es una cuestión de la situación?

**Respuesta:** Yo creo que es más de la persona porque hay ciertos pibes que viste que te faltan más o que hay ciertas cuestiones de personalidad que me cuesta más empatizar. Y que, por ahí, con otro, en una situación similar es distinto y trato de ayudarlo más que si fuera otro.

**Pregunta:** ¿Y tenés idea de por qué te pasa con esas personas y no con otras? ¿es algo en lo que pensás?

**Respuesta:** Sí, sí, pienso y la única explicación que le encuentro, es que es más esto, de una afinidad o de cierta personalidad que me resultan más fáciles de enganchar que otras, o de que le tengo más paciencia a ciertas situaciones que a otras.

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa que digas “yo esto lo tengo que modificar de acá en adelante”?

**Respuesta:** *Pienso que lo en lo que te decía que soy autocrítica es que muchas veces pienso que las clases no son suficientemente buenas o que siempre lo podría haber hecho un poco mejor o que si lo volviera a hacer cambiaría, en ese sentido, me considero por ahí exigente, o autoexigente. (EF)*

**Pregunta:** ¿Y cómo tendría que ser una clase para que te satisfaga? ¿Qué tendría que tener para que eso no te pase? O qué tendrías que hacer vos para que eso no te pase.

**Respuesta:** *O sea, yo eso lo noto mucho en la actitud de los pibes hacia la tarea o cuando algo lo convoca y los ves interesados y con ganas, o que se hacen repreguntas, no sé, como que lo veo muy reflejado en ese sentido. Para mí una buena clase es cuando el grupo general (porque tampoco podemos hablar de cada uno) pero sí cuando hay un clima de que se está “cocinando algo”. A veces, los mismos pibes te lo dicen, así, literalmente “Che qué bueno que estuvo esto que vimos hoy”. Que no pasa todos los días, obviamente. (EF)*

**Pregunta:** ¿Y sos capaz de identificar por qué eso pasa o no pasa? ¿qué cosas hacés vos que tengan que ver con tu trabajo? ¿es algo azaroso o hay algo de tu trabajo que consideres que tiene que ver?

**Respuesta:** No creo que sea azaroso. A veces yo me siento con más energía y más disposición, generalmente cuando tengo bien preparada una clase me doy cuenta que me siento más segura

*también y que sé a dónde apunto, y hay otras veces en que una hace una actividad del tipo: leemos un texto y contestamos unas preguntas, que es algo típico que se hace todo el tiempo y la verdad que no me resulta interesantísimo, pero, bueno, es parte de la vida escolar. (EF)*

**Pregunta:** Ok. Si pensás en vos como docente, ahora, y en la docente que vos querías ser en determinado momento de tu vida, la cuestión es, ¿hay una distancia entre la docente que ahora sos y la docente que querés ser? ¿Hay alguna distancia o no hay?, ¿estás donde vos querías llegar?...

**Respuesta:** Me agarrás en un momento muy particular y no sé si puedo contestar tanto esa pregunta, porque estoy a punto de dejar la docencia. Tengo planes el año que viene de irme a vivir afuera y probablemente no pueda ejercer la docencia como lo hago ahora. O sea, me gustaría seguir vinculada con la educación, pero voy a mirar hacia otro lado.

**Pregunta:** ¿Y eso es porque no querés ser docente o porque la posibilidad laboral pasa por otro lado?

**Respuesta:** No, no primero tomé la decisión de irme y eso trae como consecuencia no poder ser docente por lo menos como soy ahora.

**Pregunta:** ¿Por qué pensás que no podés ser docente como sos ahora en otro lado?

**Respuesta:** Y por cuestiones de título, papeles. O sea, cosa como las convalidaciones. Además, entiendo que hay una cuestión de contenido que no se enseñan los mismos y la carrera es distinta. A veces pienso que no me veo toda la vida siendo docente, por más que es algo que me da mucha seguridad y que yo siento que conforma mi identidad, o sea, como persona. Me resulta difícil dejar de pensarme de esa manera, pero a la vez me interesa también recorrer otros caminos. Pienso que por lo menos en la situación en la que está hoy específicamente la ciudad de Buenos Aires y con lo bastardeada que está la docencia es difícil también mantenerse mucho tiempo siendo buena docente.

**Pregunta:** Bueno, entonces pensemos en una situación hipotética, si no te fueras del país y te pensaras como docente, no digo toda la vida, sino como docente en otro momento de tu vida. En general en cualquier profesión, la gente tiene ciertas expectativas de adónde quiere llegar con su profesión. Pensando en esas expectativas, independientemente si fueran en este país o en otro, ¿Hay una idea tuya de la docente que quisieras ser, que ahora sentís que no sos? ¿o no te pasa eso?

**Respuesta:** Pienso que me imagino recorriendo otras experiencias, no sé, cómo qué pienso que no cambiaría tanto mi manera de ser docente, pero sí en otros lugares, con otras personas, en otros ámbitos.

**Pregunta:** Por ejemplo, ¿en qué estás pensando?

**Respuesta:** En la escuela pública, por ejemplo, nunca laburé en la escuela pública o en algún programa socioeducativo, o quizás en educación no formal, qué sé yo, me imagino otros espacios que me interesan y que no los recorrí y supongo que, si siguiera en este camino eventualmente, me interesaría.

**Pregunta:** ¿Y qué distancia hay entre la docente que vos sos y esa que querías llegar a ser? ¿En el camino, qué hay? ¿Qué hitos o qué pasos hay que atravesar para llegar a eso? ¿hay cuestiones de tu profesión que considerás que hay un cierto recorrido que te falta para llegar a eso?

**Respuesta:** No, yo creo que, por un lado, animarme a salir de un lugar en el que estoy cómoda, en el que laburo bien, en el que hay un buen equipo, que la conducción acompaña, digo, hay un montón de condiciones dadas aparte de lo económico, que también es muy importante, que yo tengo una seguridad con el laburo que tengo, que no me sería gratuito decir bueno, el año que viene me voy a la escuela pública, sabiendo que dejo un montón de beneficios o cosas que me quedan cómodas. Entonces, no sé, pienso que tendría de todas maneras que buscar alguna otra cosa para sustentarme y poder hacer eso que me gustaría. Sobre todo, económicamente, no podría solamente decir idealmente laburaría un turno en la escuela pública. Bueno, pero no pago el alquiler.

**Pregunta:** ¿Y por qué querrías laburar en la escuela pública? Eso, por un lado, por otro lado, mencionaste algo de la docencia en la ciudad de Buenos Aires, no entiendo bien ¿a qué te referías?

**Respuesta:** Pienso que cuando estudié el profesorado y cuando empecé a estudiar para ser maestra, pasé por experiencias de talleres y de prácticas en la escuela pública y no sé, siento que va a sonar muy mal lo que voy a decir, no quiero que se malinterprete, pero que hacen falta buenos docentes en la escuela pública y creo que me sentiría útil, digamos ahí, no porque no me sienta útil en una escuela privada, pero bueno, tiene otras condiciones las familias porque pagan una cuota, tienen otras pretensiones, qué se yo...

**Pregunta:** ¿Por qué decidiste trabajar en lo privado si tenías ganas de experimentar en la escuela pública? ¿De qué dependió que eligieras la privada?

**Respuesta:** Creo que, hasta ahora, por lo económico y un poco por la seguridad y la estabilidad que te da que entrás y tenés un año asegurado de laburo, digo, no sé. En la escuela pública está el sistema de entrar con una suplencia y no saber por cuánto tiempo y estar girando por no sé cuántos lugares...no sé, nunca me dio la energía para lanzarme a hacerlo.

**Pregunta:** Okey. ¿Me aclarás lo que quisiste decir de la ciudad? ¿por qué hiciste ese comentario? ¿en qué creés que te afectaría trabajar en una escuela pública, por ejemplo, desde lo institucional?

**Respuesta:** Si, pienso que no solo me afectaría si laburara en una escuela pública, pienso que hay un discurso desde el Gobierno que está muy instalado de bastardear la docencia y de dar una mala imagen de los docentes... todas las decisiones que toman que no valoran lo que hacemos, que dicen una cosa y después es todo lo contrario y que es muy difícil sostener una tarea cuando se intenta imponer ese discurso y querer poner a las familias en contra de los docentes. Digo es muy desgastante porque podés ponerle todo el amor del mundo al laburo que hacés, pero después afuera, salís y te dicen que sos un vago y la verdad, que no está bueno.

**Pregunta:** Ok. Cuando yo te pregunto, qué docente querés ser, **¿qué estudiantes querés que salgan de estar con vos? O sea, ¿qué tipo de estudiante consideras que vos ayudás a formar de alguna manera? ¿Qué te importa que ocurra en esos estudiantes? ¿Cuáles son tus premisas, tus intereses como docente? ¿qué te preocupa? ¿a qué estás atenta, digamos, cuando tenés un grupo de pibes delante ¿qué es lo que te importa lograr con tu tarea?**

**Respuesta:** *Pienso que, por un lado, apunto mucho a lo que es la convivencia y el laburo en equipo y aprender a hacer en grupo y respetar, digo, eso a veces está vinculado con la manera de estudiar y de laburar dentro del aula. Y a veces, en todo lo que se da en la dinámica escolar, en el recreo, cómo nos hablamos, en cómo enseñarles a que tiren los papeles en el tacho de basura, cómo desde lo más pequeño, son cosas más actitudinales que se enseñan en la escuela, a las que yo les doy muchísima importancia. (CE)*

*Y después más en relación al estudio, concretamente, que se puedan cuestionar cosas, que se hagan preguntas, que sean críticos, que no respondan las preguntas con el texto, o que no me traigan lo que bajaron de Internet y me lo repitan como un loro, sino que se involucren, que se entusiasmen. (CE)*

**Pregunta:** Ok, Ahora te pregunto: **¿qué aprendiste de vos misma, en estos años de experiencia docente?** Hace cuatro años que está recibida, pero vos venías trabajando desde antes de recibirte ¿no? ¿Qué sabés de vos misma que antes no sabías?

**Respuesta:** Creo que es el lugar en el que me encuentro más segura, en el que puedo decir que hago bien lo que hago y que lo disfruto, en muchas otras cosas soy súper insegura y me cuesta presentarme o mostrarme como soy y creo que en la docencia encontré un lugar que me da eso, seguridad sobre todo sobre mí misma.

**Pregunta:** ¿Y eso es algo que pasó ahora con la experiencia docente o ya estaba antes cuando estabas estudiando? ¿Lo descubriste ahora?

**Respuesta:** Sí, creo que cuando estaba estudiando me daba cuenta que me gustaba o que me iba a gustar, o que iba a poder ser buena en esto o que iba a estar conforme con lo que hiciera, pero hasta que no lo hice, no lo comprobé, digamos.

**Pregunta:** ¿Alguna vez te arrepentiste de la profesión que elegiste?

**Respuesta:** No, Para nada.

**Pregunta:** Muchísimas, muchísimas, muchísimas gracias, espero no haberte resultado muy molesta con mis preguntas.

**Respuesta:** No, no me hiciste pensar un montón de cosas que no...

**Pregunta:** ¿Qué cosas no pensabas que te hice pensar?

**Respuesta:** Bueno, eso de buscar ejemplos de clases exitosas o repreguntarme sobre cosas que hice, que a veces una con vorágine del año, no te detenés a pensar demasiado. Decís bueno, esto salió mal, lo vuelvo a hacer, pero sin pensarlo demasiado. Fue como una especie de autoevaluación.

**Pregunta:** ok. Nuevamente ¡muchas gracias!!



## CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Análisis de los componentes (Park y Oliver, 2008)

### ENTREVISTA 4: ROCÍO

**Pregunta:** Hola, ¿cómo estás? Un gusto encontrarte. Bueno, vamos a hablar un poco de tus clases. **Yo te había pedido que pensaras en una clase que fuera exitosa para vos, que haya salido bien. Entonces primero quiero que me digas de que de qué era la clase. Y cuáles eran sus objetivos.**

**¿Cuáles eran los conocimientos que se pusieron en juego? ¿Cuáles eran los contenidos de todo tipo que se trabajaban en esa clase?**

**Respuesta:** Pensé en dos clases que me parecían que estuvieron buenas este año en séptimo grado. Una es en nutrición, trabajando el sistema digestivo. Veníamos de haber tenido una clase sobre el sistema digestivo. Y el contenido fue trabajar con los órganos del sistema digestivo, cómo se conectaban y trabajar con la modelización, que sería como el modo de conocer qué trabajamos. Entonces hicimos esa actividad que está en una secuencia de ciencias naturales, hacer un modelo de sistema digestivo con materiales reciclados.

Es una actividad que yo nunca había hecho. Yo tengo una secuencia de ciencias naturales de nutrición a la que le voy mezclando actividades de otras cosas y esa parte nunca la había incluido porque no me cerraba. De hecho, tuve muchas dudas respecto de si hacerlo o no.

El objetivo de la clase era relacionar las características de los materiales a utilizar, con las características de los órganos del sistema digestivo y yo en la previa decía, bueno, hay algo como de los tubos y entonces sólo van a querer usar mangueras. ¿Y qué más vamos a poder decir? Entonces dije, Bueno, no importa, pruebo igual y veo que sale.

**Pregunta:** ¿Esa actividad está en qué secuencia? ¿era tuya la secuencia?

**Respuesta:** No, esa actividad es de la secuencia del equipo de Dirección de Primaria, y viene después de una clase donde habíamos trabajado con un capítulo de *Los Simpson* que se caen adentro de un sistema digestivo, y salen completos por el ano, entonces discutíamos como bueno, ¿qué pasó? Llegaron así completos, ¿qué eran esos jugos que salían? Bueno, habíamos discutido todo eso y habíamos leído, sobre todo el sistema digestivo, cómo funcionaba.

**Pregunta:** Ah, ya tenían información sobre eso.

**Respuesta:** Tenían un montón de información. Habían escrito incluso un texto antes de empezar y después de esa primera clase sobre qué pasaba con una milanesa cuando ingresaba al cuerpo. Así que ya habíamos trabajado. De hecho, otros años yo sólo hacía esa clase, nada más. Y, de repente, para mí fue exitosa porque permitió que lo que se había trabajado en esa clase previa, se refuerce de otra manera.

*En general me pasaba que cuando hacía esa secuencia los chicos tardaban mucho en ir incorporando el contenido, como que siempre se confundían un poco en cómo era el recorrido. Incorporar, por ejemplo, que el hígado y el páncreas tiraban jugos en el Intestino delgado era imposible. Y, de repente, la actividad de modelización estuvo re buena porque los obligó primero a revisar el material que ya habían usado. Y después, a discutir un poco sobre esto ¿qué vamos a usar? ¿Qué características van a tener los materiales que usemos? (CE) (CI)*

*Pasó esto que yo pensaba de “Bueno señor, necesitamos muchas mangueras”, ¿no? Y no teníamos tantas mangueras. Entonces usaron sorbetes y apareció esta idea de que entonces el sistema digestivo*

era un gran tubo si casi todos lo podíamos hacer con mangueras. Y después aparecieron los globos para hacer el estómago. Entonces discutíamos ¿Qué pasa con el estómago? como que entonces era un “parate” el estómago en ese tubo para hacer la digestión química y después continuar, y entonces fue súper interesante y dio muchos frutos porque después tuvimos que hacer una exposición sobre eso, porque justo venía una feria de Ciencias. Y era re interesante cómo habían fijado el contenido, o sea, no todos de la misma manera, pero realmente recordar cómo había sido el recorrido les resultó mucho más sencillo y se notaba que había algo, que se les representaba una imagen mental de lo que estaban diciendo. No es que solamente se hayan aprendido de memoria las palabras, sino que el modelo les sirvió para pensar. Si no se acordaban, pensaban en algo, te das cuenta por la cara que ponen cuando están relatando, que están pensando en bueno y que vendría después de ese tubo, así que fue muy interesante eso. **(CEV)**

Y fue interesante porque la otra “cara” de esa actividad era dejar abierto qué es lo que todavía no sabemos, ¿no? Entonces hablábamos de que al Intestino delgado se van a la sangre y los nutrientes, buenísimo, y qué pasa, ¿no? Y bueno, quedaba bien claro que no teníamos ni idea qué pasaba con eso. Sabíamos que salía de la materia fecal, pero qué pasó con los nutrientes no teníamos ni idea. **(CI)**

**Pregunta:** Sabían que llegaban a la sangre.

**Respuesta:** Sabíamos que llegaban a la sangre porque eso lo decía el video que habíamos visto antes para explicar el contenido. Pero no teníamos idea de para qué, a quienes le queríamos lleva los nutrientes, nada. Y bueno, fue muy interesante, sobre todo me pareció que el modo de conocer de la modelización sobre el que yo no tenía tanta esperanza, de repente, antes de empezar, fue super útil para trabajar el contenido. Y fue una experiencia nueva, entonces por eso también me gustó, porque hay otras cosas que capaz me fueron siendo útiles, pero porque como las hice más de una vez, yo misma fui mejorando mis intervenciones... Y esta fue muy exploratoria de mi parte porque no sabía muy bien qué iba a pasar. Y fue re interesante lo que sucedió. **(CI) (EF)**

**Pregunta:** Eso que sucedió, si se lo tuvieras que explicar a un didacta. Desde los marcos teóricos que vos conoces. ¿Qué le dirías? ¿Cómo se lo contarías? ¿A qué Marcos teóricos tendrías que recurrir para poder dar cuenta de lo que pasó? Estamos hablando de la enseñanza de las ciencias, ¿no?

**Respuesta:** Si. Pienso que tendría que hablar de qué pasó ahí con todo el proceso que hubo de las ideas previas de los pibes que empezó la clase anterior, cuando habíamos hecho un primer texto sobre qué pasaba con una milanesa cuando la comíamos, ¿no? y que estaba bien claro que algo de la milanesa se desarma, pero no mucho más que eso. De hecho, apareció esta idea de lo que sirve y lo que no sirve respecto de lo que después se va por la materia fecal y lo otro, que no sabíamos bien dónde quedaba, o de hecho parece que quedaba todo almacenado en el estómago.

Y todo lo que vino después con los videos que vimos, el texto que leímos y este trabajo de modelización permitió que ese obstáculo que había en las ideas previas respecto de lo que sirve y lo que no sirve o hacia dónde va eso que para ellos sirve, le pudimos poner otras palabras, primero distinguir que no es que sirve, o que no sirve, sino que es el nutriente que nuestro cuerpo puede absorber o es otra cosa y que no lo podemos absorber. De hecho, hablamos mucho de qué pasaba con la piel del choclo, o qué pasaba si te tragabas una moneda cuando eras chiquito u otras cuestiones.

Y, por otro lado, permitió abrir una puerta de que eso que sí tenemos bien claro, porque todos los días comemos, de que algo entra y cambia en nuestro cuerpo, bueno que se vincula con otros sistemas que tal vez no habíamos pensado, si bien no habíamos estudiado todavía el sistema circulatorio ni nada, algo de la idea del vínculo con algo más que todavía no sé qué es, apareció. Entonces se despertó un interés que daba lugar a seguir indagando nuevos conceptos. **(CI) (CE)**

**Pregunta:** Ok. Hablaste de las ideas previas, Y teniendo en cuenta lo que se puso en juego en esa clase ¿podrías vincularlo con algún marco teórico en términos de lo que vos planteaste, de lo que ellos hicieron?

**Respuesta:** *Después pienso en la enseñanza de la ciencia, como una enseñanza que pone a los pibes en el lugar de hacer ciencia, ¿no? Entonces pienso en esto que el enfoque de Ciencias Naturales del Diseño Curricular propone que enseñemos a través de modos de conocer, porque justamente lo que tienen que aprender los pibes son esos modos que utilizan los científicos para conocer. (OEC) (CC)*

*Y hacer el modelo y cuestionarse las ideas previas y buscar información, en el video que vimos, en el texto que vimos, y construir ese modelo que te haga la imagen mental que no tenés y necesitás tener para terminar de entender, es una forma de hacer ciencias que es a veces hasta incluso más valioso que el contenido en sí, ¿no? Como que el contenido en sí podría haber llegado de otras maneras, pero esa incorporación del conocimiento de la que hablo y por la que creo que fue exitosa esa clase tiene que ver con que fueron ellos protagonistas de ese “hacer ciencia”. (OEC)*

**Pregunta:** Hablaste de la modelización, ¿alguna otra cuestión vinculada con el hacer ciencia que relaciones con los modos de conocer?

**Respuesta:** *Sí, por ejemplo, esto de debatir con otros y hacer consensos. Que se puso en juego en esta clase de, o sea, el modo conocer principal era la modelización, pero puso en juego el debate y el consenso en la comunidad científica. Incluso esto de cuestionar otros modelos, ¿no? (OEC)*

Porque obviamente no todos los grupos produjeron lo mismo y entonces fue interesante ver qué había hecho el otro grupo, que tal vez yo me había olvidado o que había en el otro grupo que hacía que fuera más claro ese modelo. Esto de usar los tubos y cómo los ubicábamos permitía mayor claridad respecto de lo que eso implicaba dentro de nuestro sistema.

**Pregunta:** ¿Y eso que dijiste de pensar en cómo trabaja la comunidad científica fue algo que habías planificado o no? ¿Había planificado trabajar esos contenidos?

**Respuesta:** No, o sea, evidentemente es algo que forma parte de mi marco teórico más general, pero no es algo que había pensado específicamente para esta clase.

**Pregunta:** Pero cuando surgió, lo trabajaste, lo dejaste ahí, ok y ahora me estás diciendo que surgió esta cuestión de pensar en cómo trabaja la comunidad científica, ¿Pero fue algo que en este momento hiciste explícito?

**Respuesta:** No, no lo hice explícito. *Sí hice explícito que trabajar con modelos es lo mismo que hace la comunidad científica, pero no lo hice respecto del debate. (OEC)*

**Pregunta:** Ok. ¿Algún otro marco teórico entonces? Cuando vos me decís hacer ciencia, ¿en qué estás pensando? ¿por qué decís que “es como hacer ciencia? ¿En qué se parece a lo que hacen las personas que hacen ciencia lo que hicieron tus chicos y chicas ese día?

**Respuesta:** *O sea, hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarles lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso. (OEC)*

**Pregunta:** Pero ¿qué hicieron ellos para que vos digas que ellos hicieron ciencia? ¿qué cosa les permitió construir conocimiento, desde tu propuesta, que vos puedas vincular con algún marco teórico?

**Respuesta:** A mí se me viene esto decirte como *que hay algo de estos modos de conocer justamente que tiene que ver con la actividad de los científicos y las científicas y que es una construcción del*

*aprendizaje que va buscando cómo dar respuesta a preguntas que fueron surgiendo, a hacer teorías, debatirlas con otros, digo. Es todo un proceso que tiene que ver con lo que hacen los científicos. (OEC)*

**Pregunta:** Ok. Y dime ¿vos consideraste que fue exitosa en ese momento o cuando yo te dije que pensarías en una clase exitosa para esta entrevista? O sea, ¿la sentiste exitosa en este momento? ¿Te diste cuenta que fue así o lo pensaste después?

**Respuesta:** *La sentí que fue exitosa en el momento porque iba con muchas dudas. Entonces estuve muy atenta a ver qué pasaba con eso. Y la sentí exitosa en ese momento. Fueron dos momentos porque la clase culminó en hacer las producciones y otro día retomamos la puesta en común. (EF)*

**Pregunta:** Ahora pensemos en tu rol en lo que ocurrió durante esa clase o esas clases. Y me digas cuáles son las acciones que vos valorás de tu rol docente. ¿qué valorás que hiciste, que por ahí fue diferente o no, de otras veces. ¿Hubo algo de lo que vos hiciste que considerás que tuvo que ver con que la clase fuera exitosa?

**Respuesta:** *Por lo pronto, de lo más sencillo a lo más complejo: lo más sencillo fue que organicé bien el material de trabajo que en esta actividad era muy importante, como que había mucho material disponible, y yo me encargué que todos los grupos tuvieran su bolsita con las mismas cosas, la misma cantidad de lo mismo, todo lo mismo.*

*Y después en la clase, les propuse empezar por mirar y ordenar todas las cosas en la mesa y fijarse qué tenían. Y ese inicio para mí fue acertado. Si no, me imaginaba que iba a pasar algo como empezar a sacar y lo que venga, lo pongo. Y fue como decir: abramos la mirada a ver todo lo que hay y después empezamos. (CI)*

**Pregunta:** ¿Y cuál era la consigna que tenían en esa actividad, qué tenían que hacer?

**Respuesta:** *Teníamos que hacer una representación del sistema digestivo con estos materiales. Además, ellos los habían traído, los venían trayendo durante varias semanas. Entonces ya sabían qué materiales había.*

**Pregunta:** ¿Esa selección la hiciste vos o está planteada en la secuencia?

**Respuesta:** *Algunas cosas estaban en la secuencia, otras, hablando con maestros que yo sabía que la habían hecho, habían incluido bolsas que era un material barato y bueno, que traigan bolsas porque daba para hacer tubito a las bolsas y ya estaba. La secuencia tenía mangueras, globos, que eso puse, yo agregué sorbetes, pensé como algo más económico, más sencillo que mangueras y si no las conseguimos, hay sorbetes.*

*La secuencia proponía cartulinas. Yo las saqué porque me pareció que iban a querer copiar los dibujos, recortando. Y se perdía algo de la discusión, o sea, que podían solucionar para los órganos que no sabían bien cómo modelizarlos, poner cartulina, y me daba miedo de que fueran con todos los casos por ahí. Entonces saqué las cartulinas.*

*Así que, volviendo a la pregunta, valoro primero, esto de pensar bien el material y el sentido del material, y después ayudarlos a mirar qué había y qué tenían. Y en qué cantidad también. Que piensen, por ejemplo: “me encantan las mangueras, pero ¿en qué las voy a usar?”. No tengo para todo, entonces bueno, ¿qué elijo? (CI)*

**Pregunta:** ¿Esto que me estás contando son las cosas que vos les ibas diciendo?

**Respuesta:** *Si, todas esas son cosas que les iba diciendo. El inicio fue miren entre todos, pero después me iba acercando y, como ya había algunos que les había gustado la manguera fue lo primero, me fui acercando y haciendo la aclaración: bueno, pero fíjense estas mangueras, no tienen más que esto,*

*¿qué otras cosas podrían usar si quieren usar el mismo sentido de la manguera? y ahí aparecieron los sorbetes como opción.*

*De hecho, en general en muchos grupos en los que apareció el sorbete como reemplazo de manguera, vino después de mi intervención de bueno, ¿qué otras cosas podrían usar? Con esta lógica del tubo que están queriendo usar la manguera.*

*Después si yo no me acercaba a los grupos a preguntar por qué estaban poniendo tal material, capaz hubiera sido más difícil recuperar eso después. Entonces me parece que eso fue interesante, ir cuestionando, como en el uno a uno, bueno y ¿qué les parece? ¿Por qué ponés esto acá? Eso fue importante.*

*Bueno después en muchos grupos se olvidaron del páncreas y decidí no decírselos. Eso no lo había pensado, en el momento me di cuenta porque un solo grupo lo puso. Y mirando que a todos le faltaba, dije, bueno, no la voy a poner, no les voy a decir porque me pareció que tenía sentido en esto de bueno, no forma parte de ese tubo y no es bien grande como el hígado, que en el dibujo que ellos iban mirando en el libro, el hígado es gigante. (CI)*

*Entonces pensé, me pareció bueno no decirlo porque ningún modelo es perfecto y lo cuestionamos después en la puesta en común. Eso me pareció también acertado. (CI)*

*Después algo más del tipo, como adaptación, hay unos alumnos para los que seguir todo este hilo de debate para ellos es muy difícil, entonces buscarle alguna tarea para ayudar al grupo, a darle una tarea más pequeña a algunos. No sé, por ejemplo, con un alumno mío dije: ¿Por qué no hace los dientes? “Sí”, dijeron. Bueno ¿cómo podría hacer los dientes? Se le ocurrió hacer bolitas de bolsa. Bueno, listo, buenísimo. Se puso a hacer bolita de bolsa y estuvo un montón de tiempo haciendo bolitas de bolsa. Y no hizo mucho más que eso, pero fue su “granito de arena” en el gran sistema estuvo. De hecho, él después pegó los dientes en el lugar en que los querían poner. Eso estuvo bueno y hay algo ahí del darle roles a los que estaban sin rol, que tiene que ver con la intervención mía. Porque si no enseguida hay dos o tres que acaparan y es más difícil trabajar en grupo, sobre todo con un grupo donde siempre hay algunos pibes que no están en el momento de aprendizaje que les permite acercarse a ese contenido de la manera que está planificada originalmente. Pero bueno, algunos aportes sí pueden hacer igual y los implica en la tarea. Así que eso fue importante. (CE) (CI)*

*Y después, en un momento, empezaron a circular por las por las mesas de otros, medio desordenadamente pero también ahí decidí no intervenir en que vayan a mirar y comparar porque me pareció que enriquecía el proceso, era algo que tampoco había planificado previamente, no fue una decisión pedagógica previa, pero en el momento cuando lo observé, dije bueno, mientras pueda permitir seguir trabajando, me parece que está bueno que se acerquen y miren, sobre todo porque ya había pasado un tiempo de la propia producción entonces era interesante que vayan y ya en la “misma cocina”, vayan viendo que se les ocurrió a otros grupos. (CI) (EF)*

**Pregunta:** ¿Y qué pasó? ¿Hicieron algo con lo que vieron de otros grupos? ¿Modificaron algo de lo suyo?

**Respuesta:** No, no modificaron, pero sí algunos se dieron cuenta de que le faltaba algo, capaz como “ah, nos olvidamos de poner este órgano”. No modificaron los materiales ni lo central que habían pensado, pero sí se dieron cuenta que capaz les faltaba algo,

**Pregunta:** ¿Y vos pensás que algo de lo que vos hiciste tuvo que ver con el éxito de la clase?

**Respuesta:** *Y para mí sí tuvo que ver en cuanto a esto de que después sirviera para seguir incorporando este recorrido que hacía la comida en el sistema digestivo de otra manera, como que creo que la actividad de bueno, vamos a armar un modelo y cómo lo hacemos, capaz con menos intervenciones más, algo hubiera salido pero lo significativo más profundo, que es que ese modelo sirva para seguir pensando cómo es el recorrido y haciéndose otra imagen de eso, fue re importante que yo estuviera ahí. Mirando, pensando, a quien decirle cada cosa, dando lugar a algunas conversaciones, a otros reubicándolos en su espacio para que sigan pensando. Evidentemente no es lo mismo que haya maestra, a que no haya maestra. Mirando ahí, con esa mirada, no solamente ordenando el aula para que no haya lío, sino pensando las preguntas que eran necesarias en cada momento. (CI) (CE) (EF)*

**Pregunta:** Ok. Me dijiste antes que los contenidos que se pusieron en juego fueron estos que me dijiste. **¿Qué pensás que aprendieron los alumnos?**

**Respuesta:** *Para mí aprendieron esto de que el sistema digestivo es como un gran tubo. O sea, que entra comida por un lugar y después sale materia fecal por otro. Por lo tanto, algo de eso, de ese alimento está en esa materia fecal. Eso aprendieron. Aprendieron que la comida no pasa por el hígado, en esta lógica, no sé si que tanto con el páncreas porque justamente algunos se lo olvidaron y en el relato que hacemos el jugo pancreático sigue apareciendo, pero claramente había algo de que ese globo gigante que era el hígado en la mayoría de los grupos, estaba fuera de ese tubo, pero tenía un rol importante. Y no aprendieron qué pasaba después con esos nutrientes en esa clase, pero sí habilitó la base para poder después cuestionar para qué nos servía esa alimentación. ¿Para qué nos sirvió todo esto, cómo sigue, para donde va, para qué lo quiero? (CE)*

**Pregunta:** **¿Y cómo te diste cuenta que aprendían, que habían aprendido?**

**Respuesta:** *Por cómo lo podían contar, por como podían contar el recorrido cuando lo pusimos en común. Que no era solo señalando en el modelo, sino que había algo de traer, por ejemplo, palabras de los textos que habíamos escrito antes, a lo que estábamos poniendo en juego ahí, pero desde otro lugar. Me cuesta un poco expresar que es lo que veo en sus caras, porque es muy así, hay algo que yo veo en las caras de ellos que me doy cuenta de que se están imaginando algo en su cabeza que antes no se imaginaban de esa manera. Es difícil transmitir cómo exactamente me doy cuenta. (CE) (CEV)*

**Pregunta:** Entiendo, vos te das cuenta que hay algo que están pensando, pero ¿cómo te das cuenta que aprendieron lo que vos querías que aprendan?

**Respuesta:** *Porque me doy cuenta de que pudieron armar un recorrido de ese alimento que ingresa por la boca y que algo de ese alimento se va a otro lugar, que no sabían bien hasta dónde y que había otra cosa que seguía por la materia fecal, que lo podían relatar y que no sé, se podían olvidar de la faringe pero que el esófago estaba claro. Y no importaba porque lo importante es que de la boca, después viene un tubo y si no se acordaban que había faringe, bueno, no importaba tanto. Lo importante era que después seguía el recorrido y lo mismo con los intestinos, ¿no? Con el intestino grueso, intestino delgado, al principio capaz el orden daba medio igual o para qué servía cada uno. Llevó más tiempo eso y la modelización permitió dejar bien claro que podían mostrar en el modelo que del estómago se iba al intestino delgado y que eso terminaba en una vueltita que iba al intestino grueso. Y lo podían señalar en el modelo y compartirlo. (CEV)*

**Pregunta:** ¿Hubo alguna actividad para que retomaran sus ideas previas y las compararan con lo que habían aprendido?

**Respuesta:** *No acá, porque yo en la clase anterior habíamos hablado sobre qué pasaba con la milanesa cuando entraba por la boca y después retomamos eso después del análisis teórico del sistema digestivo con un video y con un texto. Ahí ya había habido algo de retomar, bien explícitamente. Entonces después no hubo otra actividad posterior a esta para volver a pensar el recorrido porque la habíamos*

hecho un poco ahí. Me podría quedar abierta la pregunta si en otras situaciones, habiendo ya probado que esta actividad me gustó, porque en su momento no sabía si incluirla o no, bueno, de repente la vuelta escribir el texto de la milanesa podría ser posterior a la modelización. Esa era un poco la lógica de retomar las ideas previas.

**Pregunta: ¿Qué creés que aprendiste vos?**

**Respuesta:** Y para mí le di un poco más de valor al modo de conocer de la modelización. De hecho, la clase que no fue exitosa es con el mismo modo de conocer, como que hay algo ahí que no le encontraba mucho la vuelta me parecía que no sé, no me cerraba.

**Pregunta:** Pero no entiendo, ¿vos aprendiste algo sobre modelización?

**Respuesta:** No, lo que lo que aprendí es que modelizar es un modo de conocer que te puede permitir profundizar los contenidos, que no es como hacer un dibujo. A mí me sonaba que la modelización podía caer en hacer el dibujo del cuento. Hiciste a Caperucita y la terminaste copiando del libro y no aprendiste algo después. O capaz sí, no sé.

**Pregunta:** ¿Se podría modelizar con un dibujo?

**Respuesta:** Sí, claro, pero *me generaba dudas, si la modelización iba a quedar en un simple acto plástico o en una actividad que permitiera poner en juegos los conocimientos, que pudiera poner en juego el debate, que pudiera poner en juego las ideas que ya tenían, digo, este proceso de aprendizaje se dio en una actividad de modelización de la que yo no estaba tan segura. Me dio la certeza de que podría funcionar, no había tenido otras experiencias donde este modo de conocer me diera frutos respecto del proceso de aprendizaje que venían haciendo los pibes. O no del todo satisfactorias, al menos. No lo había experimentado. Pero esta actividad, yo la conocía. Y nunca la elegía porque me generaba dudas como ya dije. (C1)*

**Pregunta:** ¿Qué más aprendiste además de que la modelización puede ser útil? ¿Qué más creés que aprendiste de vos? De vos, o de los chicos, no sé, lo que hayas aprendido más allá del contenido.

**Respuesta:** *Siempre hay algo, no sé, más en otro plano, pero a mí me llama mucho la atención en las actividades de debate por grupos. Siempre hay algo que aprendo respecto de cómo se posiciona cada uno. Y cómo algunos que nunca habían trabajado juntos o que no los había observado particularmente en su vínculo de trabajo voy encontrando, encontré duplas o tríos que antes no había observado, como buenas duplas de trabajo y que se dieron cosas súper interesantes. Que son cosas que uno retoma después.*

*Yo trabajo mucho en grupos y de hecho, si bien estoy en séptimo, que a veces es un grado donde los pibes se sientan como quieren y con quienes quieren, y qué se yo, este año decidí que yo iba a elegir cómo estaban sentados siempre, porque me pareció importante poder darle importancia a qué agrupaciones iba haciendo.*

*Y de hecho, hay decisiones pedagógicas que están sujetas a la decisión que tuve ese mes de cómo sentarlos, no es que los agrupo de nuevo en el momento, sino que yo sé que este mes voy a seguir trabajando así porque sé que puede funcionar.*

*Por ejemplo: junto a estos chicos, que sé que están en un momento parecido, que tienen dificultades similares para que vayan juntos en esa actividad y yo los pueda acompañar desde ese lugar. O no, junto a pibes y pibas que son más distintos y esta actividad sumó en ese proceso de ir conociendo cómo se vinculan, qué pone en juego cada uno, a quién se le dificulta estar en el grupo, y a quién en este grupo se le dificulta estar y en otros grupos no tanto, ¿no? Hay algo de eso que para mí es muy importante y que lo voy aprendiendo mucho en las actividades grupales. (CE)*

**Pregunta:** Bien, ahora lo que quiero es que pienses en una clase no exitosa. Que no haya salido bien o como vos esperabas. Y quiero que me digas primero por qué para vos no fue exitosa, en qué sentido y ¿por qué la consideras no exitosa? ¿Por qué elegiste esa?

**Respuesta:** Y pensé en una actividad de la secuencia, también este año, de séptimo grado, del bloque de Universo. En una secuencia donde trabajábamos con las fases de la Luna, una modelización de las fases de la Luna. Y en general la elegí primero porque Universo es uno de mis temas favoritos. Y para mí es la peor secuencia que tengo hasta ahora, pero no he encontrado nada que la supere. Bueno, como que nada me cierra del todo. Entonces tomé alguna actividad de una de esas secuencias que tiene momentos de modelización. Y después hice otras propuestas inventadas por mí. En general no me resultó satisfactorio.

**Pregunta:** ¿Me vas a contar alguna de esas que no funcionó?

**Respuesta:** Claro, porque me parece importante aclarar igual que, evidentemente, es el contenido que más me gusta y evidentemente, aunque las actividades a mí no me resulten del todo satisfactorias, algo de lo que se puso en juego a lo largo de la secuencia igual surge sus efectos, porque tal vez sea mi simple entusiasmo por el contenido, pero hay algo de lo que les pibes después se quedan, que alguno de los objetivos generales de las secuencias se cumple.

*Lo que no fue exitoso en esta actividad en particular tuvo que ver con que yo busqué hacer una modelización de las fases de la Luna y me pareció que no construyó ningún concepto. Mentira, construyó un concepto bastante erróneo de cómo pensar las fases de la Luna porque fue un modelo que empeoró mucho más de lo que ayudó a generar una representación mental. (CE)*

**Pregunta:** ¿Hay alguna razón por la cual hayas elegido para la entrevista en las dos clases, la exitosa y la no exitosa, la modelización?

**Respuesta:** Sí, un poco, porque había clases exitosas y no exitosas en las que coincidía el mismo modo de conocer, me pareció interesante comparar.

**Pregunta:** Ok, perfecto.

**Respuesta:** Bueno, la actividad era que había una luz, en realidad, tenía una forma inicial y se fue modificando en el medio por cuestiones de que no me iba saliendo. Originalmente había una luz, una persona y una pelota. La luz iba a ser el Sol, la persona iba a hacer la Tierra, la pelota iba a ser la Luna. Ya de movida habíamos aclarado (porque habíamos trabajado antes con las proporciones de los modelos del Universo y habíamos hablado de que, para hacer un modelo a escala del Universo, tanto en distancia como en tamaños necesitábamos unos materiales, unas distancias, un espacio, que era muy complejo. De hecho, vimos un video donde hace una modelización en el desierto y usan once kilómetros para hacer el sistema Solar, usan un montón de tamaños. Entonces decidimos los chicos y yo que íbamos a trabajar con eso, sabiendo que no estábamos cumpliendo con las escalas de nada. De hecho, la persona es claramente más alta que la luz que usamos para el Sol y está lejos de ser así, la realidad.

Pero bueno, con eso ya planteado del inicio, como esto que estamos haciendo está mal, pero igual lo vamos a hacer para pensar, como que esa fue la consigna. Ya habíamos trabajado que la Tierra tenía movimientos de traslación y rotación y habíamos empezado a hablar de que la Luna también. Y entonces la consigna era hacer los movimientos de la Tierra y de la Luna, la Tierra alrededor del Sol y sobre sí misma y la Luna alrededor de la Tierra y sobre sí misma, ir pensando qué pasaba con lo que veíamos desde la Tierra. Yo sabía que podíamos hacer una muestra de todo a la vez, pero que después para analizar, ya sabía que íbamos a necesitar ponerle pausa a varios movimientos porque si no, era imposible. Y eso estuvo bien, fue adecuado. Lo que pasó es que después, claramente, el objetivo de



que la luz alumbraba a la pelota en algunos momentos y en otros no, no funcionó. Iluminaba todo, iluminaba de una manera rara. No totalmente fiel a lo que yo esperaba que suceda eso.

**Pregunta:** ¿Lo habías probado antes?

**Respuesta:** Sí, y también me había salido salió mal y lo intenté de nuevo y me convencí de que no me funciona. Lo había hecho el año anterior.

**Pregunta:** ¿por qué insististe si ya sabías que no funcionaba?

**Respuesta:** Porque el año anterior había tenido un problema extra que era que me costó mucho oscurecer el espacio y este año pude oscurecerlo mucho mejor, conseguí un espacio en el que puedo cerrar todos los postigos y estaba oscuro y solo estaba la luz entonces eso hizo que fuera mucho mejor. El año anterior que lo había hecho directamente, no sirvió para nada. De hecho, les dije, chicos, no hacemos esto porque ya no tiene ningún sentido lo que estamos haciendo, o sea, corté la actividad antes de seguir porque no tenía ningún sentido. Acá tuvo un poco más de sentido, pero no fue satisfactorio.

*Lo que sucedió es que primero la luz no me permitía alumbrar la pelota como yo hubiera querido. Pero después, lo otro, es que resultaba difícil que la persona que hacía de la Tierra pudiera comunicar algunas cosas de las que veía. Pero más aún que todos los que no pudieron participar siendo la persona que hacía de Tierra, porque participaron tres alumnos, entiendan o nos crean que eso que estamos diciendo, que se supone que se ve desde la Tierra era así.*

*Una dificultad primero tenía que ver con que siempre estaba iluminada la mitad de la Luna. Porque siempre está iluminada la mitad de Luna, pero esa mitad a veces es un entero cuando estaba en otro lugar y hace que nosotros veamos un círculo. Ese trabajo de que vemos el círculo o vemos la mitad de la Luna viendo ellos todo el tiempo, una mitad de pelota iluminada, era como una esquizofrenia de mitades y no mitades y mitades que vemos que era muy difícil de ordenar, de sistematizar. Era muy complejo. Sumada a la dificultad de la luz que no acompañaba en que la persona que estaba haciendo de Tierra pudiera contar algo de eso. Solo nos sirvió para dejar en claro que el día y la noche, la relación entre la Tierra y el Sol, eso estuvo buenísimo. Ahora cuando involucramos a la Luna para pensar la Luna, que era el objetivo inicial de la actividad, eso no funcionó, entonces aprovechamos y hablamos del día y la noche. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Cómo era eso del día y la noche?

**Respuesta:** Se movía la persona, la lámpara estaba quieta, la persona giraba para un lado, para el otro y decíamos, bueno, ahora la espalda de él está de noche y la panza está de día. Ahora no, ahora sí, bueno. Eso sí, salía mejor, estaba bueno. Tampoco era tan difícil imaginarlos en el modelo. Ahora, la cuestión de la Luna era mucho más difícil.

**Pregunta:** ¿Cuándo te diste cuenta que esto no estaba funcionando? Porque me dijiste que vos ya sabías que no funcionaba.

**Respuesta:** *Claro, ya sabía que la cuestión de la iluminación era difícil. Entonces yo iba con ese obstáculo claro, en búsqueda de qué podía hacer para ir afinando esa cuestión. Ahora cuando me terminé de dar cuenta que no estaba funcionando y que para mí había fracasado la clase es cuando yo intenté empezar a hacer preguntas respecto de qué se iba a observar desde la Tierra. Y me daba cuenta de que, por ejemplo, poníamos la Luna, todo funcionaba bien cuando estaba el Sol, que estaba representado por la lámpara. La Luna era la pelota y la persona era la Tierra. La Luna estaba en el medio, quedaba la cara iluminada de la Luna contra el Sol y la persona no veía la cara iluminada y eso estaba buenísimo.*

*Ahora lo opuesto tiene que pasar cuando la pelota iba para el otro lado. Y claro, la persona tapaba, hacía un eclipse y tapaba la luz. Entonces, no veían. "Bueno, no se ve nada" y entonces en ningún lado*

*se veía nada, ¿no? “Bueno, paren. “Vamos a subirlo” Porque en realidad nunca están alineados y en ese momento había un montón de cosas que yo no había previsto entonces, decía, claro, las órbitas no están siempre alineadas, pero ¿cómo nuestro esto ahora?*

*Entonces se me venía eso a la cabeza y decía no, bueno, porque las órbitas no están siempre alineadas y les daba información que ellos no tenían y no entendían. Entonces subíamos a la Luna, y el Sol para que se vea mejor. Y un poco que yo los iba convenciendo de que entonces ahora la vemos completa, pero si en este plano está sucediendo la Luna, el Sol, que era la lámpara, la persona y la Luna (que era la pelota) estaba iluminada, los chicos estaban sentados enfrente. Entonces la persona que estaba haciendo de Tierra capaz veía el círculo, pero los chicos de allá ya veían una mitad. No acompañaban el movimiento de la Tierra, entonces algún que otro alumno como que había dado un salto de imaginárselo en su cabeza de otra manera, más allá de lo que estaba pasando ahí y traía algunas deducciones. Pero la gran mayoría tenía una confusión absoluta, ¿no? Y cada momento que iba pasando generaba que de repente la media Luna era acá y allá no. Bueno, nada, un desastre. (CI) (CE) (CEV)*

**Pregunta:** Te quería preguntar algo. Me dijiste que vos estabas haciendo preguntas y que ellos no las podían contestar. ¿Esas preguntas cuándo las hacías? ¿antes de la experiencia? ¿durante la experiencia? O sea, ¿cómo era la actividad?

**Respuesta:** Modelizábamos y yo preguntaba, y como el modelo no funcionaba como yo esperaba, la pregunta claramente tampoco se ajustaba a lo que yo esperaba que respondan. Lo único que habíamos anticipado era cómo íbamos a construir el modelo. Y hasta ahí, porque, digo yo, tenía una lámpara y una pelota y bueno, así lo hicimos. No había mucho más.

**Pregunta:** ¿A vos te sorprendió que no funcionara en el momento?

**Respuesta:** *Yo sabía que iba a ser difícil, por lo que me había pasado el año anterior, pero sí me sorprendió igual porque no me había dado cuenta de algunas dificultades hasta el momento, como por ejemplo esto de que funcionaba a medias para la persona que estaba haciendo de Tierra, pero que el público según dónde estuviera ubicado era un obstáculo absoluto. No sé, no tenía el suficiente alargue para mover la lámpara y mostrarlo desde otro ángulo. Entonces hubo cuestiones ahí de cómo miramos, más allá que el modelo no era del todo bueno, encima cómo lo miramos, desde qué perspectiva lo miramos era una complejidad mucho mayor y eso yo no lo había previsto y no lo pude resolver en el momento porque no me resultó tan sencillo, entonces sí me sorprendió esa parte. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Y cuando te diste cuenta?

**Respuesta:** *Antes de ir a los cuartos menguantes y cuartos crecientes hablamos de la Luna llena y la Luna nueva. Cuando me di cuenta que nadie había entendido que la Luna llena era cuando estaba del lado opuesto. Dije, no, claro, esto no está funcionando. Sabía que iba a aparecer el obstáculo del eclipse, eso sí, lo tenía previsto. Pero no me esperaba que fuera tan difícil pensar en la Luna llena que para mí era la que tendría que ser más fácil, ¿no? Y me di cuenta que estaba siendo muy difícil. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Y qué hiciste en ese momento cuando empezó a pasar eso y te diste cuenta? ¿qué sensación tuviste cuando pasó eso, o sea, si pudieras definir tu sensación, cuál fue?

**Respuesta:** *Y primero me desesperé un poco, porque además enseguida como cuando no está funcionando del todo bien hay algo de que los pibes empiezan como a dispersarse. Entonces no saben bien qué mirar, qué responder. Ya llega un momento que no siguen el hilo, entonces se van a otro lado, entonces me encontré pidiendo mucha atención en algo que igual no sabía bien cómo resolver, entonces mientras pensaba cómo resolver lo que estaba pasando y pensaba cómo convocarlos de nuevo, todos querían igual pasar a ser la Tierra, pero no sabían bien qué hacer. De hecho, en su primer momento pedí que alguno de los chicos mueva la pelota. Y después dije, bueno no pará, la muevo yo,*

*porque al menos una cosa más que tengo que andar diciendo cómo hacer, bueno no, yo la pongo acá más arriba, para que se vea la luz.*

*Eso, como que la sensación primera es como de desesperación y después sí lo que me pasa después, es la sensación como de frustración, de sentir que no tengo tan claro cómo reponer eso que me quedó vacío. Como que no es que, bueno, no me salió así y yo sé que igual después hago esta otra cosa y esto que no pude construir desde acá lo voy a construir en otro lugar. Había algo de generar un modelo que yo necesitaba y que no había logrado y que no supe bien cómo reponer después. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿Después cuándo? ¿En el momento o en otra clase?

**Respuesta:** No, en otra clase, clases posteriores. Decidí conformarme con bueno, más o menos algo les quedó después, lo pensamos más teóricamente, ya está. Pero yo sé que no fue una comprensión muy profunda de lo que había sucedido.

**Pregunta:** ¿Eso lo pensaste del momento o lo pensaste después?

**Respuesta:** No, en el momento solo estaba pensando cómo hacer para sacar el mayor jugo posible de eso que ya estaba saliendo mal. Después, de hecho, había una actividad posterior que era de registro de eso. Y dudé si hacerla o no hacerla.

**Pregunta:** ¿Por qué?

**Respuesta:** Porque dije, cómo fue tan malo el modelo, vamos a registrar con mucha dificultad. Entonces dije bueno, no importa, voy a pensar bien yo antes cómo quiero que quede y aunque no sea un fiel registro y sea más un debate sobre cómo dibujar esto, dibujar algunas cosas, bueno, lo guiaré más yo, pero al menos tener más claro el producto de algo que pueda llegar a tener sentido... Igual no me terminó de conformar.

*Si las tres dimensiones eran difíciles, las dos dimensiones también eran difíciles, mucho más. Y hay cosas que yo tengo construidas que los pibes no, y entonces hasta que no estoy debatiendo con ellos algunas cosas, no me doy cuenta claro, esto para que para mí es obvio, evidentemente para ellos no. Hay cosas que las puedo prevenir y hay otras que me doy cuenta de momento y que bueno las sé para el año que viene, pero en ese momento, ya está. Entonces, esa es la sensación, como de que no fue exitosa la clase, sino que hay algo de la construcción de ese conocimiento que quedó muy trunco. (CI) (CE)*

**Pregunta:** ¿O sea, vos no volviste a repetir esa clase con otra estrategia?

**Respuesta:** No.

**Pregunta:** Dos preguntas te hago. **¿Ahí hay algún marco teórico que te sirve para darle sentido a esto que pasó? Si pensás alguna justificación teórica de todo lo que sabés de la enseñanza. ¿Hay algún marco que te permitiría explicar esto que pasó?** para decir, bueno, lo que pasó fue porque....

**Respuesta:** Y, por ejemplo, no sé, hay algo de la trasposición didáctica que yo hice que porque querer generar una ciencia escolar, destruí el contenido.

**Pregunta:** ¿Qué significa eso de querer generar una ciencia escolar? ¿Qué querías decir con eso?

**Respuesta:** *Porque digo, en la escuela no enseñamos la ciencia de los científicos. Porque ni tenemos las herramientas que los científicos ni tenemos la carrera, el tiempo, el recorrido que tienen los científicos y entonces lo que enseñamos en la escuela es una ciencia escolar que está como adaptada, en la trasposición didáctica sería como la adaptación de esos conocimientos científicos, a algo que en la escuela es enseñable. Y eso a veces tiene algunos errores que pueden tener que ver con el desconocimiento de los maestros del contenido o con unas trabas metodológicas que nos vamos encontrando como esta que yo tuve acá, que me propuse enseñar desde este modo de conocer de la modelización un contenido que es inobservable desde la escuela. Y lo que quise construir para poder hacer el modelo no habilitó que sea algo que permita entender más, sino que dificultó mucho más la*

*comprensión. Como que se supone que en esta transposición didáctica tenemos que ir buscando herramientas para que se vaya construyendo conocimiento, para que los chicos vayan incorporando algunos contenidos y la estrategia didáctica que elegí para hacerlo no permitió que eso suceda. (OEC)*

**Pregunta:** Ok, ¿y si vos volvieras a dar esa clase? **Si tuvieras la posibilidad de darla ahora, no sé, el año que viene también, cuando quieras. ¿Qué te parece qué harías? ¿Qué tendrías que realizar, modificar o lo que te parezca a para que ese objetivo que te hayas planteado se cumpla, y por qué te parece que habría que hacer eso?**

**Respuesta:** *Por lo pronto, tendría que revisar cuáles van a ser los objetos o elementos del modelo, o sea, si voy a volver a usar a una persona para representar a la Tierra o no. Evaluar bien... o sea yo elegí la persona porque me parecía interesante que podamos poner nuestra mirada dentro del modelo. Como si la persona es uno de los elementos del modelo, justamente como la pregunta es qué vemos desde la Tierra...bueno, había alguien con ojos mirando lo que se supone que ve...si yo hubiera representado la Tierra con una pelota, la pelota no nos puede contar que está mirando, en cambio la persona sí. Ahora como esto generó obstáculos para la visión de la persona que hacía de Tierra, capaz habría que pensar en otro elemento que haga de Tierra. (CI)*

**Pregunta:** Pero vos hablabas que los que no entendían eran los que estaban “afuera”. ¿Y por qué te parece que los que estaban afuera no entendían?

**Respuesta:** Por la perspectiva desde donde estaban, eso sería otra cosa a modificar, por ejemplo, porque ellos estaban mirando el modelo como si uno se parara en el medio del sistema Solar y mirara.

**Pregunta:** ¿Y por qué es importante poder hacer eso?

**Respuesta:** *Porque esa es la forma, el modelo científico que hoy tenemos es que la Tierra gira alrededor del Sol y para pensar en eso necesitamos “salir” de la Tierra para poder observarlo. Lo que pasa es que la pregunta sobre qué se observa desde la Tierra en las fases de la Luna, implica una mirada desde la Tierra. Y ahí estábamos mirando desde afuera de la Tierra. Entonces, ahí hay una complejidad de perspectivas que no confluyen. Yo no sé si volvería a hacer esta actividad. La verdad es que no me tomé el tiempo aún para repensar cómo suplir esta necesidad de observación, porque el modelo está en función de una observación que yo no logré entonces no tengo bien claro como lo podría suplir. (CI)*

**Pregunta:** ¿Vos estás pensando en que si lo cambiaras cambiarían los elementos del modelo?

**Respuesta:** Eso, por un lado.

**Pregunta:** ¿y hay alguna cosa que consideras qué harías distinta vos?

**Respuesta:** Sí, sí, en eso sí me parece que en esto que hablábamos, de en qué momento fui haciendo las preguntas... Primero necesitaría cualquiera sea el cambio que haga, poder volver a probarlo antes. Evidentemente, el ir intentando en el momento que a veces lo hacemos, en general lo hacemos porque no siempre tenemos tiempo para preparar y hacer antes cada actividad que hacemos en la escuela, digo, pero esta que ya dos veces me salió mal y bueno, me merezco tener un espacio con otro que me ayude para pensar cómo va a salir si uso estos otros elementos porque evidentemente así solo no es tan sencillo.

**Pregunta:** No me queda claro si vos decís que salió mal porque no lo probaste, o por otra razón.

**Respuesta:** Claro, o sea, me parece que, si lo hubiera probado antes, lo que me hubiera permitido es saber desde antes, por ejemplo, que cómo la luz iba a iluminar o no a la pelota en algunos momentos, y entonces hubiera podido tomar decisiones respecto de indicaciones que darles a los pibes sobre cómo mover los objetos con más claridad.

*Ahora, la parte de lo que a los pibes les pasó cuando miraron el modelo al público... Eso creo que no me hubiera dado cuenta igual hasta no haberlo hecho. Puede ser que sí, si estaba con un colega, y lo debatíamos no sé. Pero hubo algo de eso que tuvo que ver con que estaban los pibes ahí con sus*

*conocimientos previos, que no son los míos, que generó que apareciera esa dificultad que yo no la había pensado. Y que tiene que ver con que evidentemente yo no pude deconstruir cuál es el marco teórico que yo ya tengo hecho y que ellos no y que a mí me permite que algunas cosas las pase por alto y que ellos no las pasan por alto de la misma manera. Y eso es un aprendizaje que se me dio en esa circunstancia y no sé si se me hubiera dado yo sola probándolo antes en mi casa. (CE)*

**Pregunta:** Y en relación con ese contenido, ¿cómo te sentías?

**Respuesta:** ¿Con el contenido a enseñar? Yo había estudiado un montón, un montón, en general me interesa el Universo y con este grupo que lo tuve en sexto también, yo lo había trabajado un montón, igual porque a mí me encanta y porque a ellos les encantó y aparecieron un montón de preguntas que se iban un poquito del Diseño Curricular, pero que las encaramos con mucho entusiasmo. Entonces le dimos lugar igual y entonces, en ese proceso yo estudié un montón.

**Pregunta:** Estudiaste un montón, ¿y cómo considerás que era tu comprensión del contenido?

**Respuesta:** Para mí lo entendí, al menos desde la perspectiva heliocéntrica, cuando el Sol está en el centro. Desde la perspectiva heliocéntrica para mí, yo lo entiendo re bien. Lo que me sucedió después es que en las capacitaciones de ciencias naturales que tuvimos, hablaron mucho sobre pensar en la mirada topo céntrica de nuevo. Y eso me costó un montón entenderlo, de hecho, no estoy tan segura y de hecho no tengo una posición tomada al respecto de esas capacitaciones tan clara. El modelo heliocéntrico conceptualmente, es un recorrido que creo que tengo bastante hecho. El tema es que se me complicó el armado del dispositivo de enseñanza de eso, para que se pusiera en evidencia.

**Pregunta:** Entonces, te vuelvo a preguntar, si volvieras a dar la clase, más allá de cambiar los elementos del modelo, ¿qué otra cosa te parece que harías igual o harías distinta?

**Respuesta:** Bueno, primero, cambiaría los elementos de modelo, después re pensaría si hay algo de dónde se ubican los chicos que están mirando que puedo modificar, o sea, no tengo la respuesta clara, pero creo que hay algo de eso que tengo que cambiar porque es donde estuvo el problema.

*Y después pienso, que tendría que haber algo de anticipación por parte de los chicos de cómo debería ser el modelo que tal vez podría ayudar a que ellos ya vayan construyendo una posible idea y que después busquemos una manera de traducirlo en el modelo, sin que sea buscar la respuesta en un modelo que ya de por sí es difícil.*

*La mayoría de las preguntas que hice, las hice a partir de esto que estamos viendo en el modelo.*

*No hubo un objetivo previo de mi parte de “quiero que pensemos donde tiene que estar la Luna para que nosotros veamos Luna llena”. Capaz si hubiera hecho eso, hubiéramos podido debatir otras cuestiones que hubieran generado que, aunque el modelo no sea perfecto, debatimos tanto el cómo debería ser, que nos hubiera habilitado otras cosas, ¿no? Y que de última podríamos haber explicado por qué el modelo no se está haciendo del todo funcional, pero tuvimos otro debate anterior. En cambio, en la clase, se generó algo de que el modelo era el que nos iba a dar la respuesta, y el modelo no estaba funcionando, fue muy contraproducente porque las respuestas que daba el modelo a veces no eran las que debería dar, o al menos desde la perspectiva de ellos. (CI)*

**Pregunta:** ¿Esta es una actividad para enseñar o para aplicar lo que ya habían aprendido?

**Respuesta:** Era una actividad para enseñar las fases de la Luna.

**Pregunta:** Ok. ¿Y habías recuperado algo de los saberes de ellos, de qué veían desde la Luna?

**Respuesta:** Habíamos hablado de la Luna. Me acuerdo que habíamos leído un textito. Habíamos hablado de qué pensaban del tamaño de la Luna. Habíamos leído un texto sobre eso. Habíamos hablado sobre los cráteres, como más cosas de la imagen de la Luna habíamos conversado sobre eso. Y solamente habíamos hablado, en una de las primeras clases sobre que a veces veíamos la Luna de día, pero no habíamos hablado demasiado de las fases, no habíamos indagado.

**Pregunta:** Pensando en esta clase que vos decís que no fue exitosa por todo lo que hablamos, **¿qué conocimientos te parece que se pusieron en juego?** que estaban presentes en esa clase? Más allá de los que creas que aprendieron, me refiero a qué conocimientos atravesaban esa clase.

**Respuesta:** Bueno, no sé, pero lo que se puso en juego seguro son los movimientos de la Tierra y de la Luna. Bueno, los contenidos, así como conceptuales. Los movimientos de la Tierra y la Luna se pusieron en juego. **(CC)**

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de qué movimientos?

**Respuesta:** De traslación y de rotación, de ambas. De hecho, lo hicimos como un momento final, lo último que hicimos fue que la Luna gire, con rotación y traslación alrededor de la Tierra y la Tierra a la vez alrededor del Sol. Y si bien hablábamos de las duraciones, estábamos ahí viendo cómo era el movimiento y no cuánto duraba. Quedaba claro que era todo un gran esquema, donde se movía una cosa alrededor de la otra y todo iba pasando a la vez y eso se puso en juego y estuvo bueno. Y después hubo otra clase más adelante, donde trabajamos un poco más, sobre las duraciones de esos movimientos y ahí se profundizó un poco más, esa otra parte.

**Pregunta:** **Y para vos, ¿qué es lo que los alumnos aprendieron en esa clase que para vos no fue exitosa?**

**Respuesta:** No sé si aprendieron algo, ¿Eh? O sea, *me parece que se cuestionaron acerca de la relación entre lo que vemos desde la Tierra y lo que lo que sucede en el Universo desde otra perspectiva. No creo que hayan podido aprender o reflexionar en profundidad sobre cuál es efectivamente, esa relación. Aprendieron algo de que lo que vemos en la Tierra tiene que ver con movimientos, y con relaciones entre astros que podríamos analizar, como estar parados en el Sistema Solar mirando. Eso lo aprendieron, de ahí a poder caracterizar esa relación o caracterizar qué influye, en qué cosa. Cómo es, qué es efectivamente lo que vemos. Toda esa parte no creo que la hayan aprendido en esa clase.*

*Lo que sí aprendieron es que no vemos siempre igual a la Luna o que a veces no la vemos. Y creo que vinculamos que ese ver distinto a la Luna, tiene que ver con algo de la posición de estos 3 astros. Eso apareció como contenido de la clase y creo que eso se lo llevaron. (CE)*

**Pregunta:** ¿Pero vos decís que eso después lo retomaste?

**Respuesta:** Si retomamos el nombre de las fases y la posición de la Luna en cada una de esas fases, en relación con la Tierra y el Sol, pero como de forma más estática porque fue más desde una explicación mía o una búsqueda de información, fue más desde la teoría, no tanto desde la construcción, desde ellos y de sus ideas previas.

**Pregunta:** **¿Por qué era importante dar ese tema?**

**Respuesta:** *Para mí es muy importante porque sé que en secundaria la astronomía tiene muy poco lugar. Y para mí la ciencia de la astronomía es súper interesante, no tiene mucha relevancia en el resto de la escolaridad obligatoria. De hecho, creo yo no tuve en la secundaria, sé que algunos profes de primer año hacen algunas cosas, pero no sé si están los contenidos y séptimo es el último grado donde aparece eso. De hecho, a lo largo de la primaria aparece un poquito en primer ciclo, un poquito en quinto y un poquito en séptimo. Y después no aparece tanto. De hecho, en sexto, esto que te decía yo había trabajado con ellos un poco del Universo, pero más por interés mío y de ellos que por ser fieles a lo que dice el Diseño Curricular. (CC)*

**Pregunta:** Bien, pero hay muchos temas que no se retoman en la secundaria o que ni siquiera se dan en la primaria, ¿por qué es importante este tema para enseñarlo, más allá de que se retome o no?

**Respuesta:** Una, la principal para mí, es que para mí es súper interesante y en general muchas de las cosas que yo encaro en el aula tienen que ver con lo que considero que es interesante y que pueden motivar al conocimiento y a las ganas de aprender más sobre un contenido. Muchas decisiones

pedagógicas que tomo tienen que ver con eso. Si a mí me interesa, creo que me va a resultar más sencillo lograr que a mis alumnos les interese.

**Pregunta:** Además de que a vos te interesa, ¿por qué es un contenido importante para que alguien aprenda?

**Respuesta:** *Algunos de los efectos de estos contenidos son muy cercanos a nuestra realidad, pero su explicación o lo que efectivamente sucede es mucho más complejo e implica todo un pensamiento más abstracto, más allá de lo que podemos observar.*

*La abstracción y el pensamiento más complejo que se da como hacia el final de la primaria, no tan ligado a lo que puedo tangiblemente explorar, sino a otras cosas que no puedo dar fe porque no las vi. Puedo encontrar maneras para explicarlo y para contar por qué algunos científicos dicen que esto es así, digo bueno, ¿por qué tiene sentido que los científicos digan que la Tierra gira alrededor del Sol? y bueno, porque si observamos estos fenómenos podemos darnos cuenta de que algo de eso seguramente está sucediendo y además porque hoy los científicos tienen otras herramientas para comprobarlo, sacándonos una foto desde “afuera”.*

*Y es importante enseñar este tema porque justamente ahí hubo todo un debate en la comunidad científica muy profundo en torno a esto y se llegó a un consenso y a un nuevo modelo, que es importante que ellos conozcan. De hecho, en estos últimos años se ha puesto de nuevo en cuestionamiento ese modelo con el terraplanismo. Y es súper interesante que ellos tengan herramientas para discutir esos argumentos. O si ellos mismos los tienen (no me pasó a mí, pero si a otros maestros de séptimo grado), que haya cuestiones claras para debatir, que no sea a quién le creo y nada más, sino que podamos ver por qué quienes no dicen que hay una Tierra plana por qué dicen lo que dicen, con quién se relaciona, con qué fenómenos que vemos, qué otras cuestiones aparecen. Le podemos encontrar un sentido a eso que una comunidad entera científica viene diciendo. (OEC)*

**Pregunta:** ¿Entonces la importancia de enseñar este contenido es porque lo dice la comunidad científica?

**Respuesta:** Y porque tiene una relevancia cultural importante.

**Pregunta:** Ok. Cuando hablamos de la actividad exitosa, dijiste que te importaba que surgieran algunas ideas acerca de cómo la ciencia se maneja. Y si no recuerdo mal hablaste de que los conocimientos van cambiando, y mencionaste los debates. ¿Qué pasa con eso en este tema? Enseñar un modelo que está consensuado en relación con la idea de que la ciencia construye modelos que son provisorios.

**Respuesta:** *Podríamos ver qué otras ideas aparecen que ponen en “jaque” a este modelo, pero muchos de esos debates que capaz no surjan en la escuela, fueron medianamente saldados en la comunidad científica. De hecho, digo, el terraplanismo va en contra de una historia muy antigua de la ciencia, no tengo fechas claras, pero digo, los primeros astrónomos ya hablan de la Tierra redonda. Capaz que había dudas respecto de que la Tierra gira alrededor del Sol y no al revés, pero que la Tierra era esférica, por ejemplo, está bastante clara, hace mucho tiempo. (OEC)*

**Pregunta:** ¿Y esa idea puede o no puede cambiar?

**Respuesta:** Y no lo podemos cambiar porque hoy sí, ya lo pudimos ver, incluso ¿no? digo, hay gente que viajó al espacio y sacó una foto de la Tierra y la foto muestra que es esférica.

**Pregunta:** Ok. Volviendo a la actividad, vos me dijiste que la habías planificado. En este caso, **¿hubo diferencias entre lo planificado y lo que realmente ocurrió?**

**Respuesta:** Sí, lo que pasa es que también hay algunas cosas que yo no había previsto, que aparecieron. No sé si podría asegurar que son distintas a planificado, sino que simplemente no fueron contempladas en la planificación.

*Yo tenía muy claro mi objetivo de la actividad, tenía claro con qué elementos iba a trabajar, cuál era el modo de conocer que estaba trabajando, cómo se estructura mínimamente la actividad, y algunas preguntas que quería hacer y tenía incluso dentro de mi secuencia. (EF)*

Esta cuestión de puede, va a haber un momento donde tengamos que hablar sobre qué pasa con los eclipses, que eso nos cambia la cuestión de las fases digo como que nos confunde, bueno, saber hacer un paréntesis con eso en el momento que me parezca más adecuado. Después, toda la cuestión de: desde dónde miran los chicos, cómo eso afectará lo que observen, no estaba previsto, entonces sí salió diferente por ejemplo las preguntas que tuve que ir haciendo, porque empezaron a aparecer cosas que no había pensado que iban a suceder, pero no porque haya modificado la actividad, sino porque hubo cosas de esa actividad que yo no me había dado cuenta que iban a suceder, no las había podido planificar correctamente o no las había previsto.

**Pregunta:** ¿Te referís a cosas que iban a suceder durante la actividad o que iban a suceder de parte de los chicos?

**Respuesta:** *Que iban a suceder respecto del lugar de los chicos en la actividad, que es distinto a lo que ellos hayan pensado, porque después lo que ellos piensan, dicen, siempre es inesperado, como que no es planificable. Más allá de que yo tenga algunas supuestas ideas de qué puede suceder, depende también de lo que haya indagado, o depende de lo que sé que suele pasar con algunos contenidos. Después siempre hay cosas inesperadas, pero acá había cuestiones que estaban bien relacionadas con el dispositivo que yo no había previsto, como que piensen lo que piensen, si estaban sentados ahí, era confuso ¿no? Y de eso no me había dado cuenta. (CE)*

**Pregunta:** Okey. En la clase “exitosa” te pregunté si se habían puesto en juegos aspectos que tienen que ver con la naturaleza de la ciencia ¿no? Con esta idea de cómo la ciencia produce conocimiento y me dijiste que hubo un debate pero que vos no habías hecho explícitas estas ideas. ¿Y en esta actividad? ¿Hubo algo vinculado por ejemplo a la forma en que la ciencia produce conocimiento que hayas retomado? ¿o algún otro contenido de la naturaleza de la ciencia?

**Respuesta:** *Y apareció esto de... pero me pareció por la negativa... empezamos la clase aclarando que si quisiéramos hacer un modelo que nos ayude a pensar este contenido, necesitaríamos ciertas características de escala que no podíamos cumplir, y decidimos que no íbamos a hacer eso, entonces, por omisión, es algo de la comunidad científica que apareció, que los modelos tienen que tener cierta relación con esa realidad que se quiere estudiar y que es inabarcable, de otra manera que no sea usar el modelo para poder pensar. Hubo alguna decisión respecto de que lo que íbamos a omitir en el modelo que tuvo que ver. (OEC)*

**Pregunta:** ¿era algo que habías planificado tener en cuenta alguna cuestión explícita del trabajo científico con esta actividad?

**Respuesta:** *La única cuestión explícita era construir un modelo que nos permita analizar los movimientos en base a las fases de la Luna. Eso era lo que estaba planificado.*

**Pregunta:** ¿Solés incluir contenidos de naturaleza de la ciencia en tus clases o no?

Por ejemplo, me dijiste que la ciencia es distinta a la de la ciencia escolar porque son otras las preguntas. O, por ejemplo, que en la actividad científica hay debates porque no se ponen de acuerdo, o sea, estas cuestiones que me dijiste que te habían atravesado en la clase, que salió bien. Mi pregunta es si habitualmente tenés en cuenta estos contenidos, estas cuestiones de la naturaleza de la ciencia, ¿son temáticas que planificás, que tenés en cuenta al planificar o no?

**Respuesta:** *Depende. La imagen de científico, por ejemplo, suelo siempre tener algunas propuestas ligadas a eso bien explícitas; por ejemplo, varios 8 de marzo trabajo con la imagen de la mujer científica.*



*Y con pensar en quién nos imaginamos cuando pensamos en un científico, esto de lo solitario, de ser como erudito y ser varón en general, cómo trabajar eso, sí lo suelo tener bastante en cuenta. (OEC)*

**Pregunta:** ¿Y eso lo retomás en algún momento, cuando trabajás los temas de ciencia?

**Respuesta:** Sí en general sí, pero no sé si siempre está del todo explícito para los chicos.

**Pregunta:** Entonces estas ideas están claras para vos, pero no las ponés en evidencia en la clase.

**Respuesta:** Claro, salvo en algunos casos, por ejemplo, cuando trabajamos con reproducción y pensamos en qué inventó la ciencia para una pareja de mujeres que quieren tener un hijo bueno, la ciencia inventó la fecundación in vitro o inventó que te puedan donar esperma. ¿Y entonces, cómo funciona eso? Y aparecen ahí como respuestas de la ciencia, a esos debates.

**Pregunta:** Ok. Ahora vamos a hablar de vos como docente. Yo te pregunté cuando eras alumna del profesorado, cuáles eran tus fortalezas y tus debilidades, y me gustaría que me digas **¿cuáles crees que son ahora tus fortalezas? ¿qué dirías que son las cosas que valorás de vos como docente?**

**Respuesta:** *Pienso que algo que es una fortaleza, es que en general reflexiono bastante sobre mi práctica. (EF)*

**Pregunta:** ¿Eso que significa? ¿qué es lo que hacés?

**Respuesta:** *Eso significa que, por un lado, antes de enseñar casi cualquier cosa, intento prepararme lo mejor posible dialogando con otras personas que sepan sobre eso más que yo, o al menos sobre otras cosas que yo sé que no sé. Ya sean otros, o cosas que aparecen en Internet de gente compartiendo ideas, de alguna manera, una secuencia de otra persona, o, en el mejor de los casos, con compañeros, compañeras, capacitadores... Y en general, me mantengo permeable a escuchar esas otras ideas sabiendo que no siempre las tomo, o que no siempre las tomo en el momento digo, a veces me pasa que algo que me dicen, me deja pensando, pero tardeo en darle lugar. (EF)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que hacés eso?

**Respuesta:** Y porque hasta que yo no estoy muy segura de algo nuevo, no suelo incorporarlo tan rápido. Salvo que me convenza muy rápido. Si me genera dudas, suelo darme un tiempo y de última, prefiero quedarme con algo de lo que no estoy tan segura, pero que es mío y que lo puedo defender de otra manera, que con algo que me traen de afuera y me imponen. Me cuesta mucho trabajar con los libros porque en general son cosas que vienen pre-hechas y pensadas en una lógica que no es la mía y si hay alguna cosita que me parece interesante, me cuesta apropiármelo rápido.

**Pregunta:** Ok. Vos me habías hablado que reflexionabas sobre tu práctica, y lo que me estás diciendo a mí me suena a la preparación de tu práctica ¿no?

**Respuesta:** Porque claro, reflexionar sobre mi práctica porque sé que necesito una preparación previa y que me doy lugar a eso en general, ya eso ¿no? Y que a veces no puedo darme el lugar del todo y sé que eso ya implica que esa práctica que voy a realizar sin haber tenido tanta preparación implica una doble puesta de atención en lo que estoy haciendo para, ya que no lo pude hacer antes, poder hacerlo después, ¿no? Eso, por un lado.

Y durante la práctica y posteriormente, sobre todo, pienso mucho respecto de lo que pudieron aprender los pibes en base a lo que hice. Y como que observo que a veces hay colegas que enseñan un contenido de la manera que haya salido, si ya salió de su cuerpo hacia el aula, se considera dado y se pasa a página. Y yo no tengo esa manera de encarar la enseñanza, no quiere decir que a veces por otras circunstancias, sepa que hay algo que no está resuelto y que igual pase página. No, no es que todo lo puedo saldar en el mismo año, en el momento o lo que sea. Pero al menos me digo: yo sé que el año que viene tengo que repensar la secuencia de Universo, aunque este año hayan quedado algunas cosas trucas y otras no tanto, eso es un desafío que me queda pendiente.

*Y en esta línea, trabajo mucho con buscar estrategias para quienes tienen más dificultades para aprender, digo. Es lo más difícil de la docencia para mí, trabajar con la diversidad en el aula y cada año que pasa es como que eso aumenta. Y yo estoy en los grados más grandes que todavía no tienen tan a flor de piel la pandemia como la tienen los más pequeños, igual, va creciendo, porque por supuesto que los afectó y nadie es igual después la pandemia, pero hay cosas que pasan en los grados más pequeños que no pasan en los más grandes de la misma manera. Porque, bueno, los agarró más preparados. (CE)* Esto, me parece que le dedico tiempo a pensar cómo darle lugar a eso, y siempre me pasa que llego a la parte final del año con la angustia de sentir que hay cosas que no estoy llegando a enseñar, pero al mismo tiempo con la tranquilidad de que sé que lo que enseñé, lo enseñé de verdad y que fue aprendido, no fue como que pasamos ahí por una lluvia de contenidos y el que agarró, agarró y el que no agarró, no.

*O sea, tengo la certeza de que la mayoría de las cosas que enseñé están dentro de los saberes de mis alumnos este año y yo podría retomar cosas a principio de año y sé que muchos de mis alumnos podrían traerlas de nuevo conmigo. Y eso no me parece para nada menor. (EF)*

**Pregunta:** Mencionaste que reflexionás mucho sobre tu práctica. Yo te pregunté qué significa reflexionar sobre tu práctica y hablaste de la preparación, me hablaste de que tus colegas lo dan por enseñado y vos no pasas página, y entonces pregunto, cuando sos consciente de que eso no se entendió, ¿qué tipo de reflexión creés que haces? ¿Por qué considerás que eso es una fortaleza? ¿En qué medida eso te construye como docente? ¿Qué es lo que tomás de esa reflexión?

**Respuesta:** *Para mí, reflexionar sobre la práctica es poder tener una mirada crítica sobre lo que estamos haciendo para buscarme cada vez mejores estrategias de enseñanza que incluyen desde la propuesta que planificamos hasta las intervenciones que realizamos. Y que eso me parece que es algo que yo hago, que no necesariamente me genera siempre efectos mejores, digo.*

*Por un lado, reflexiono respecto de: si lo que sucedió, haya sido más o menos exitoso en mi práctica, tuvo que ver con mis intervenciones, con mis propuestas concretas, con otras variables de lo que pasa en el aula. Por ejemplo, en qué mes, elegí enseñar alguna u otra cosa, o en secuencia con qué otro contenido lo elegí. O, qué tipo de agrupamientos propuse para la resolución de algunas actividades... Digo, propuse más actividades grupales o menos, o qué tipo de propuestas grupales.*

*Eso, como distintas variables que voy analizando a medida que voy transitando las distintas secuencias didácticas que armo y después también, que me permite visitar mi práctica y pensar si tuviera que mejorarla, ¿qué tengo que ajustar? Tengo que ajustar algo de lo que yo hice, tengo que ajustar algo de la propuesta concreta, algo de cómo lo agrupo. (EF)*

Por ejemplo, siempre enseñaba nutrición a principio de año. Y me di cuenta que no estuvo bueno y este año lo estoy enseñando más a fin de año. Fue de la mano con esto de agregar otro bloque de contenido previo que era las transformaciones químicas, que era algo que estaba dentro de las discusiones de las ciencias naturales y de cómo organizamos la planificación anual, pero que yo no le había dado importancia realmente, a que las transformaciones químicas estén antes de la digestión.

**Pregunta:** ¿Por qué lo cambiaste de lugar?

**Respuesta:** Fue por otra decisión, en realidad, porque *la nutrición implicaba analizar una cantidad de procesos simultáneos, que como empezaban los chicos el año, no los sentía preparados, no sentía que habíamos pasado por las suficientes discusiones como para llegar a ese contenido más preparados en cuanto a tener saldadas otras cuestiones del debate, del registro... Es una secuencia donde yo trabajo mucho con escritura y la escritura es algo que les cuesta mucho, entonces el principio de año de repente, hay una traba tremenda con escribir, que trababa cualquier cuestión de contenidos o al revés, no? como que la escritura se complicaba porque el contenido le será difícil entonces, bueno, lo pasamos*

*para más adelante. Transformaciones químicas es un tema que yo daba, pero sin relacionarlo con la nutrición. (CE)*

**Pregunta:** ¿Y cuándo empezaste a relacionarlo con nutrición?

**Respuesta:** Este año hice ese cambio. Dije, bueno, ya que estoy dando transformaciones químicas antes, voy a pensar también en este vínculo.

**Pregunta:** ¿Y cómo fue que pensaste en ese vínculo?

**Respuesta:** Tuve capacitación de ciencias naturales y me dijeron eso, y esta vez decidí escucharlo, básicamente como que esta vez tuvo sentido en mi proceso, en línea con lo que te decía hace un rato.

**Pregunta:** ¿Antes te lo habían dicho y no lo habías tenido en cuenta?

**Respuesta:** Claro, no estaba dentro de mi mundo de cosas importantes.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que no lo habías visibilizado como algo importante?

**Respuesta:** Porque yo no le había encontrado un vínculo tan necesario, solamente sabía que bueno, química, digestión química. Compartían una palabra, pero no sé, no le había dado relevancia en este año.

**Pregunta:** ¿Por qué te parece que no le diste relevancia?

**Respuesta:** Me parece que hay algo de contenido que yo todavía no había profundizado de la manera que lo tengo hoy, más profundizado. Y después porque creo que daba transformaciones químicas más desde la comparación con el cambio físico, y no tanto haciendo tanto foco en esta cuestión de que aparece este nuevo material, digo, estaba en la secuencia, pero el foco no era eso solamente, sino era más la diferencia con el cambio físico. Y esta vez la secuencia fue de transformaciones químicas, de pensar por qué era una transformación química, dónde estaba el material nuevo, qué es lo nuevo que veíamos que había cambiado, la composición. Y entonces eso fue la clave para entender que la milanesa después no era milanesa en pedacitos, sino que era algo nuevo que nuestro cuerpo podía incorporar, que no era lo mismo que romper la milanesa en pedacitos, sino que había una transformación que generaba algo que antes no estaba de esa manera. Y eso es algo que yo terminé de clarificar después y que entonces lo pude compartir mejor.

**Pregunta:** ¿Y esto cómo lo vinculás con una fortaleza?

**Respuesta:** Buena y esto lo vinculo con esta lógica de pensar en qué elementos de la enseñanza son los que quiero modificar a medida que puedo ir repensando mi práctica entonces, un elemento que decido modificar a medida que van pasando mis años de maestra es, por ejemplo: tengo un nuevo año de enseñanza en séptimo. ¿Voy con la misma lógica de la planificación anual de esta secuenciación de contenidos? o de repente, una modificación en la secuenciación ¿puede también ser clave en otras cuestiones de la enseñanza? entre otras variables de cada una de las propuestas y de las intervenciones que hago.

**Pregunta:** A ver si entiendo: tu fortaleza, está en plantearte cambiar una propuesta de enseñanza por otra, no quedarte con lo anterior, ¿eso sería la fortaleza?

**Respuesta:** *Y en poder analizar en qué cuestiones siento que hubo una dificultad para la enseñanza porque nutrición era algo que tenía algunas dificultades, e intentar buscar respuestas de a qué se deben. Una de esas respuestas que encontré fue la ubicación de ese contenido en la planificación anual. Entonces ese fue una de las cosas que modifiqué. Creo que mi fortaleza está en poder darme el tiempo para revisar lo que hice. Sobre todo, en aquellas cosas que capaz ya fui empezando a tener más resueltas, porque después hay otras en que estoy obligada a darme tiempo para pensarlo porque no lo tengo hecho y lo tengo que pensar de cero y bueno, me obliga el solucionar la propuesta concreta. Ahora, había otras cuestiones en las capaz ya hay una secuencia que más o menos me gusta y la uso,*

que podría simplemente replicarla y elijo igual revisarla y fijarme si hubo algo que me generó dificultad y también pensarla en función de los pibes que tengo, que es lo más importante. (EF)

**Pregunta:** Ok. ¿Alguna otra fortaleza que antes no tenías? ¿Que seas consciente que ahora tenés?

**Respuesta:** Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, no sé si hay algo que tenga nuevo, me parece que sí voy afinando mi ojo en detectar por dónde pasan las dificultades de los pibes que, con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy afinando el ojo en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer.

Y, por otro lado, he aprendido a ver qué otras necesidades tienen respecto de qué propuestas van a poder hacer, con mayor o menor acompañamiento, con qué otros apoyos docentes o de la propuesta misma, necesitan, digo, ¿necesitan simplemente una adecuación de un texto que vamos a leer y con eso ya está? ¿o necesitan en realidad alguien que lea con ellos? o no pueden todavía leer un texto, entonces, tengo que buscar otra manera de acceder a ese conocimiento. O directamente sé que no puedo priorizar que comprendan este conocimiento, pero elijo, mientras enseño eso a otros compañeros, a ellos, enseñarles alguna cosa, como no sé, digo, este alumno, que yo sé que no puede hacer el circuito del sistema digestivo en su cabeza, como lo explicó el otro compañero, pero puede participar en la actividad y formar parte de un momento en el que estamos generando un modelo del sistema digestivo. Y bueno, eso lo puede hacer, y debatir con otros, dónde va a poner ese material y cuál va a ser el material que eligió. (CE)!!

**Pregunta:** ¿Y cómo te das cuenta que fuiste “afinando el ojo”? ¿O sea qué pasó para que vos fueras, según tus palabras “afinando el ojo”, ¿qué te pasó a vos? qué fue lo que hizo que eso ocurriera. ¿Sos consciente de cuál fue el proceso por el cual fuiste afinaste el ojo?

**Respuesta:** Primero soy consciente de que hubo una modificación respecto de qué me pasa cuando me encuentro con una situación donde me doy cuenta que hay una dificultad, porque antes lo que me pasaba era que me desesperaba o me descolocaba o detectaba que había una dificultad, pero sabía hasta ahí. Llegaba como, a bueno, no sé qué proponer, no sé por dónde puede servir.

**Pregunta:** ¿Te dabas cuenta de que había una dificultad, pero no sabías cómo solucionarla? ¿o te dabas cuenta de que había una dificultad, pero no podías entender cuál era? Me quedó esa duda.

**Respuesta:** Las dos cosas, a veces no podía entender cuál era y a veces podía entender cuál era, pero me daba cuenta de que no tenía ni idea qué hacer con eso.

**Pregunta:** y ¿qué pensabas de por qué no te dabas cuenta? Vuelvo a la pregunta de cómo vos te fuiste dando cuenta de que *afinaste el ojo*, ¿qué cosas pasaron para que vos te dieras cuenta de que afinaste el ojo y cómo lo afinaste?

**Respuesta:** Y, pude empezar a pensar en los procesos de aprendizaje más allá del mío, me parece, como que me doy cuenta de que, en mis inicios de ser maestra, muchos de los criterios que yo tenía, tenían que ver con lo que yo registraba de mis aprendizajes. Y como además yo tuve la suerte de tener una primaria que sé que en muchas cosas tuvo un enfoque nuevo, porque lo tuvo, el mismo enfoque que uso yo, sé que lo tuve en la primaria por cosas súper concretas, por cómo aprendí a sumar, me doy cuenta que mis maestras me enseñaban como hoy yo enseño, entonces, como tenía esa suerte, no es que todo lo que yo aprendí lo tengo que tirar a la basura y tengo que volver a empezar, mi vara muchas veces estaba ligada con eso, como que lo que debería pasar tiene que ver con este proceso, que yo sé que hice, que nunca una lo sabe todo, pero bueno, algunas cosas de la propia experiencia se ponen en juego.

**Pregunta:** O sea, vos sos consciente de cómo aprendiste y querías tratar de que tus alumnos aprendieran de esa manera ¿Es eso?

**Respuesta:** *Claro, después me di cuenta que claramente no todos atravesamos las mismas formas de aprender, entonces que algunas cosas que para mí pasaban de acá para acá, en algunos alumnos sucedían y me era re fácil acompañarlos y en otros no, y no tenía claridad de cuál era ese punto de partida y a veces, en un paso más adelante, se aclaraba el punto de partida, pero después no sabía bien para dónde continuar para llegar a mi objetivo último. Creo que con el tiempo puede empezar a entender cuáles son otros puntos de partida distintos a los que yo tenía registrados como posibles puntos de partida, y qué otros caminos posibles pueden haber hacia eso que queremos llegar.*

*Igual, como es muy específico también de cada área y de cada contenido, ese ojo lo fui afinando más en algunas cosas que en otras. Siento que afiné un montón el ojo en la enseñanza del tema triángulos, por ejemplo, porque era algo que yo no había profundizado y que de repente pude pensar un montón de cosas respecto de cómo se puede ir conectando una propiedad con otra y una cuestión con otra, que hacen que tenga muchas estrategias disponibles para acompañar a un alumno que me doy cuenta que esto que le estoy proponiendo no puede. ¡Ah! me doy cuenta que está en este lugar y sé qué puedo proponerle que tal vez le sirva y sé que otra cosa puedo proponer también. (CE) (EF)*

*No me pasa con todos los contenidos, me pasa con algunas cosas. Pero me doy cuenta que voy avanzando en eso.*

**Pregunta:** ¿Y te das cuenta de cómo hiciste ese proceso?

**Respuesta:** Y ese proceso creo que lo hice en algunas cosas, probando intervenciones. Fui probando cómo intervenir respecto de qué preguntar o qué otra actividad traer, o qué secuenciación de contenidos generales modificar. Y esa prueba y error me fue dando pistas.

Y otras veces me las dio el darme cuenta de que tenía la necesidad de profundizar sobre la progresión de un contenido, por ejemplo, esto de que la digestión química puede tener que ver con las transformaciones químicas y eso puede ayudar a que en algunos pibes esa lógica de qué pasa con la milanesa en el estómago le puedan dar otro significado. Y bueno, si yo enseñé transformaciones químicas, les puede dar una ayuda. Bueno, eso no lo aprendí probando, lo aprendí capacitándome y escuchando que esa relación existía y dándole lugar a esa relación, ¿no? como que a veces es viendo la práctica y este arte de ir probando, y otras tiene que ver con estudiar y escuchar a otros que tienen otras experiencias.

**Pregunta:** **Ok. Ahora pensemos en tus debilidades, lo que creés que tenés que modificar, revisar... ¿Cuáles serían?**

**Respuesta:** Mis debilidades creo que tienen que ver con poder poner más en dialogo mis expectativas de lo que espero que pase durante todo un año con un grado, con mis expectativas de lo que espero que pase con cada uno de los elementos que tiene ese año. Por ejemplo, más allá de los contenidos, yo espero que durante un año con un grado pueda ayudarlos a afianzarse vincularmente. Y entonces hubo años donde esa decisión estaba, pero después en la práctica concreta, no podía priorizar tantos espacios para eso, porque también quería a la vez cumplir con otros objetivos que necesitaban ese tiempo.

**Pregunta:** ¿Cuál sería la debilidad?

**Respuesta:** La debilidad es que tengo que ser más coherente entre lo que espero que suceda, con el tiempo que tengo para que eso suceda. Entonces, si idealmente yo quiero que pase todo esto, quiero que se afiancen vincularmente, que se aprendan tales y tales contenidos. Pero eso, con la profundidad que lo espero en algunas cosas no se puede, entonces o se recorta en profundidad en algunos de esos objetivos, o se sacan de los objetivos generales algunas otras cuestiones.

**Pregunta:** Está bien, pero no me queda claro cuál es la debilidad... ¿es no darte cuenta que eso no puede ocurrir? ¿O la debilidad es pretender que eso ocurra?

**Respuesta:** La debilidad es pretender que ocurran cosas que después sé que no voy a poder sostener, entonces es una debilidad que aparece en los momentos en que entran en conflicto dos objetivos, ¿no? digo elijo esto o elijo esto otro? y quiero que pase todo, entonces tal vez no priorizo ninguna de las dos cosas. Entonces, a veces sería mejor priorizar una sola cosa y elegirla de verdad. O, si quiero elegir las dos, bueno, ver cómo las elijo para que puedan estar las dos y que no sea un “como si” de las dos cosas.

**Pregunta:** ¿Alguna otra debilidad qué tenés que trabajar todavía? O que creés que tenés que cambiar, que tenés que modificar.

**Respuesta:** *Y siento que en estos años pude profundizar un montón en la enseñanza de las áreas que más me gustan, que son matemática y ciencias naturales, y que este año que tuve que dar prácticas de lenguaje y ciencias sociales me costó un montón más, y siento que necesito mucho más tiempo de formación en esas áreas. Por ejemplo, algo concreto: sé que para mí es muy importante tanto en ciencia como en prácticas del lenguaje trabajar con la escritura. Siento que este año que le di mucha importancia a eso, mejoré un montón con cómo acompañar la escritura, qué propuesta hacer para que eso vaya mejorando. Igual, siento que me falta mucho para poder tener claridad respecto de cómo ayudar a que los pibes escriban cada vez mejor. Me doy cuenta de que aprendí mucho pero que no me alcanza. (EF)*

**Pregunta:** Entonces una debilidad tiene que ver con el contenido didáctico, tenés que revisar ciertas estrategias o contenidos didácticos de cómo lograr ciertos aprendizajes. ¿Y alguna otra debilidad? que tenga que ver no con los contenidos, sino con tu rol docente, con tu manera de manejarte, con tu rol en el aula, o la institución, con tus propios procesos mentales, ¿cosas que te das cuenta que te todavía te falta resolver?

**Respuesta:** Y otra debilidad que no es debilidad docente, tiene que ver con el tiempo que ocupa la escuela en mi vida cotidiana, pero no sé si es una debilidad, o sea para mis alumnos no sería una debilidad, pero sí para mi vida.

*En relación con el tiempo que la escuela lleva en mi vida cotidiana, me parece que hay veces que elijo dedicarle un montón de horas a preparar algo, y después llego tan cansada por no haber podido darme tiempo para descansar, que eso a lo que le puse un montón de energía en la preparación, después no me da el cuerpo para darlo, para sostenerlo como se debe. Es algo que cada vez me pasa menos, por suerte, porque lo voy aprendiendo, pero es algo que evidentemente me cuesta, cómo equilibrar eso. (EF)*

*Y otras cosas que en línea con eso voy renunciando y no sé si es lo mejor. Hay algo que me cuesta un montón que es corregir. Cómo ir al día con las producciones de los pibes y mi intervención sobre las producciones de los pibes, que es una debilidad enorme. En algunas producciones intervengo bien, corrijo y si intervengo en una producción, lo hago con potencia y con comentarios y muchas cosas, sugerencias, pero lo hago con pocas cosas, porque claramente no puedo con todas. Y entonces eso hace que a veces esté mucho tiempo sin revisar algunas cosas, porque sé que no le puedo dedicar el tiempo que necesitan, con la tranquilidad de que yo sé que mi mirada igual en el aula está. Entonces yo no es que no sé lo que hicieron, lo sé, pero no siempre puedo hacer una devolución al respecto. Capaz está más en mi cabeza y en lo que yo evalué conmigo misma que en lo que les puedo devolver a mis alumnos. (EF)*

Esa podría ser una debilidad, la falta de retroalimentación en la evaluación, porque no la logro profundizar bien. Hago devoluciones en algunas cosas muy pequeñas que no creo que para los pibes sean del todo significativas.

**Pregunta:** Pensando en vos como docente, ahora y en la docente que vos querés llegar a ser ¿qué distancia hay entre ambas? Tiene que ver un poco con a dónde querés llegar como docente y a qué distancia estás de eso que querés lograr como docente. ¿Y por qué querés llegar ahí?

**Respuesta:** Es mucha distancia.

**Pregunta:** ¿A dónde querés llegar como docente?, ¿qué es lo que querés lograr?

**Respuesta:** A mí me gustaría ser una docente que tenga experiencias diversas. Y que esa diversidad de experiencias le permita haber profundizado distintos saberes de la enseñanza. Entonces, por ejemplo, yo hace cuatro años que soy maestra, hace cuatro años que estoy en el tercer ciclo de la primaria. Y bueno, yo necesito transitar los otros grados para la docente que yo me imagino ser, pero al mismo tiempo, sé que todas las fortalezas que hoy siento como docente tienen que ver con todo ese tiempo que le dediqué al tercer ciclo, en particular en 6to y 7mo grado. Entonces me imagino que estoy muy lejos, porque lo que yo espero que me suceda tiene que ver con hacer experiencia bastante profunda en distintos niveles de la primaria y áreas de la enseñanza, que necesitan de tiempo, como que no es que el año que viene me cambio y voy cambiándome un año a cada grado y ya lo voy a alcanzar. Necesitaría hacer otros 5 años en el primer ciclo y otros 5 años en cuarto grado...

**Pregunta:** ¿Y en qué sentido eso tiene que ver con la docente que querés ser? ¿Por qué querés llegar a ser esa docente que haya tenido el recorrido y la experiencia por todos los niveles y los grados? ¿Por qué te parece que eso es importante?

**Respuesta:** Y porque me gustaría poder acompañar las trayectorias más en general y tener conocimiento sobre otros momentos de la trayectoria escolar que no son solo los últimos años de la primaria y cómo acompañar la enseñanza de lo que se espera enseñar en general, en la primaria, (más allá de que nunca pueda ser experta en todos los grados y en todas las áreas), pero que haya algo de haber atravesado la trayectoria de la primaria y las distintas instancias que tiene, que me permita tener una mirada más amplia del proceso.

**Pregunta:** ¿Por qué y para qué?

**Respuesta:** Y porque siento que eso me permitiría entender mejor las trayectorias después de cada uno de los chicos. Y tomar decisiones al respecto, ¿no? Como entiendo que esto que le está sucediendo a este niño tiene que ver con esto, el pasaje por la primaria y poder decir qué cosas voy a recuperar para adelante, para atrás, qué cosas no, a qué cosas se puede renunciar y qué cosas son fundamentales. Y también porque para mí un objetivo alto como docente es poder tener un trabajo institucional más fuerte.

**Pregunta:** ¿Eso qué quiere decir?

**Respuesta:** Que el acompañamiento de las trayectorias escolares tenga que ver con mayores consensos dentro de la escuela donde una está. Por ejemplo, me parece que estaría re bueno poder ser una docente que tiene la capacidad de hacer una reunión de maestros de escuela a principio de año y nos pongamos de acuerdo en primer ciclo, cuál va a ser el objetivo mínimo. Y en segundo ciclo cuál. En tercer ciclo y cuál, y por qué, desde dónde y desde qué mirada y por qué priorizamos eso. ¿Y qué objetivos tiene? Y para eso a mí me faltan otras experiencias, ¿Eh? Como que no estoy en condiciones de hacerlo de esa manera, a nivel trayectoria escolar en general.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece importante el tema de las trayectorias escolares?

**Respuesta:** Y porque es lo real de la enseñanza, la trayectoria escolar. Lo que sucede con la enseñanza en la primaria tiene que ver con las trayectorias que los pibes hacen dentro de la escuela. Después, los grados son una estructura que se inventó para ordenarla, que en general trae más problemas que soluciones. Pero lo que acompañamos en la escuela es el proceso de cada uno de los pibes. Entonces la mirada de la escuela para mí tiene que estar puesta en eso, en qué procesos hacen los pibes y qué

decisiones tomamos para acompañar esos procesos. No lo que hacemos en este grado, el desafío de la escuela es eso que trasciende a las paredes, que los alumnos de la escuela son los alumnos de todos los maestros de la escuela, no de la maestra del grado. Eso espero, que en algún momento de todos los años que me faltan de ser maestra que son muchos, se pueda llegar a acuerdos de este tipo, que tengan que ver con las trayectorias que trasciendan las paredes del aula para pensar en cuestiones ligadas a las necesidades de cada trayectoria, de cada proceso, de cada aprendizaje.

**Pregunta:** OK. Ahora te pregunto, **¿Qué aprendiste de vos misma en estos años de experiencia docente?** Algunas cosas ya me dijiste, pero bueno, ¿alguna otra?

**Respuesta:** *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo o que no me iba a importar qué directora haya para tocar la puerta de dirección y decirle mirá esto y señalarle algo que me pasa, algo que necesito, algo que me molesta o lo que fuere. Hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que en mi escuela en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más. (EF)*

**Pregunta:** ¿Esto de que tenés un rol super importante, que en qué sentido lo decís?

**Respuesta:** Porque digo, soy alguien a quien le preguntan cuestiones que tienen que ver con lo general de la escuela, como bueno, hay que hacer tal proyecto y yo soy una de las personas a las que miran cuando hay que delegarle algo o preguntarle ¿qué le parece? Para mí soy un referente en la escuela. No de la misma manera para todos.

**Pregunta:** Aprendiste que sos referente ¿y aprendiste por qué sos referente?

**Respuesta:** *Y aprendí que soy referente porque me sale decirte “tengo pocas pulgas” a la hora de decir lo que pienso y porque me parece que mi manera de trabajar, (más allá de que sea una manera de trabajar que para mí quedaba en mi vínculo con los pibes), evidentemente trasciende las puertas del aula y se observan cuestiones que hace que la gente confíe en mi forma de ser maestra. (EF)*

**Pregunta:** ¿Quién es la gente?

**Respuesta:** Mis compañeros, mis directivos, niños de otros grados que te miran de una manera especial, no sos una maestra más en la escuela, sino que te das cuenta que te registran, como alguien que está ahí, que conoce a los niños de otros grados. Digo que hay algo de eso que tiene que ver con la manera en que yo me paro en la escuela, que yo en su momento pensaba que eso iba a tener efectos solo en mi vínculo con los pibes y evidentemente trasciende la puerta del aula, aunque nadie me haya visto dar una clase. Hay algo que va más allá.

**Pregunta:** ¿Y qué pensás que es? ¿Por qué creés que, si no te vieron dar una clase, sos referente? ¿Qué cosa tuya creés que lo ha generado?

**Respuesta:** *Creo que registran mi compromiso con mi tarea. Y mi compromiso con la tarea de la escuela, más allá de con la mía, no me importa lo que me pasa a mí como maestra solamente, sino que me importa lo que le pasa a la escuela como proyecto educativo en general, que trasciende lo que le pasa a mi grado o a mis alumnos. (EF)*

**Pregunta:** Una de las cosas que me dijiste antes es que habías aprendido a manejarte con otros adultos. ¿Qué fue lo que aprendiste de cómo manejarte con otros adultos? ¿Y cuando te diste cuenta que eras un referente?

**Respuesta:** *Lo que aprendí es a darle importancia a los espacios de intercambio entre docentes como manera de construir esos lazos que hacen que hoy me sienta con un rol de referente. O sea, por ejemplo, no siento que antes no sabía cómo compartir lo que pensaba, pero sí siento que tal vez no registraba cómo eso iba generando que yo pueda tener un lugar en la escuela, donde de repente, tiempo después mis comentarios no den lo mismo ¿no? No es lo que dice alguien más, sino que es lo que digo yo. Que*



*eso no está ligado solamente a decir lo que pienso, sino que está ligado a que evidentemente lo que pienso se corresponde con un compromiso que yo tengo con la escuela, entonces, legitima mi opinión. Más allá de que después no estén de acuerdo y lo que fuere, no importa, pero sé que mi voz tiene un lugar porque la expreso y porque, además, más allá de lo que lo que diga, hay algo de lo que sostengo con mi práctica que habilita que cuando yo participo de cualquier debate del más sencillo al más complejo, tenga lugar lo que digo. Eso respecto a lo que fui aprendiendo, a registrar la importancia de esos momentos. (EF)*

**Pregunta:** ¿Y sabés por qué? ¿qué cosa tuya hace que eso sea así? ¿Sos consciente de que de por dónde pasa que seas considerada de esa manera?

**Respuesta:** Y me parece que soy solidaria con mis compañeros, pero no en cuanto a esto de compartir, sino más con este vínculo de escucharnos entre nosotros, de si nos podemos ayudar de una manera, ayudarnos. Como que le doy bastante lugar a eso. Por ejemplo, yo soy la maestra más joven de la escuela y lo voy a ser por mucho tiempo y eso hace que cualquier cosa que tenga que ver con la tecnología me pidan ayuda a mí, y yo a eso, siempre lo pongo a predisposición, digo en la pandemia, la maestra más grande de la escuela era mi compañera, mi paralela y ella ya sabía que si teníamos que hacer los boletines y para ella era un montón y le decía, bueno, nos juntamos y yo escribo y vos me dictás.

Esas cosas van construyendo, que los otros sepan que hay un vínculo solidario, de compañerismo. Y después creo que también se nota cuando una a su trabajo lo tiene en un lugar importante y cómo te apasiona ¿no? Muchas veces, llego a la escuela y a la mañana nos ponemos a hablar con algunos docentes sobre algo que estamos observando sobre algún pibe que a veces no es del grado de ninguno de los que estamos participando y debatimos sobre eso y tiene que ver con que nos importa lo que está pasando. No queremos pasar el tiempo y eso se nota y enseguida, se registra a quienes les importa de verdad y a quienes les importa, pero no lo comparten, o les importa de otra manera.

*O bueno, yo creo que lo pongo en claro desde el principio. Y con esto que me preguntabas de cuándo me doy cuenta, me di cuenta que hoy tengo un rol muy importante después de cuatro años, pero que no lo tengo ahora. Digo, el 2020 fue un año virtual, casi desde el principio, y era mi segundo año en la escuela casi. Y yo podría haber tenido un rol más marginal de repente. Y yo era la que armaba las reuniones (teníamos una directora bastante nefasta) y yo era la que convocaba que nos juntemos entre maestros a pensar. Con otro compañero que lo hacía a la tarde y entonces mi compañero de la tarde y yo hacíamos que nos juntemos el turno mañana y el turno tarde a pensar otras cosas. Y ese atrevimiento que me tomé de ser la que manda el mensaje al grupo y decir che, hacemos esto, me lo tomé porque sentí que tenía el lugar para hacerlo. No lo hubiera hecho en un trabajo al que entro mañana. Y entonces eso se construyó rápido y me di cuenta porque me salía proponer algunas cuestiones y que esa naturaleza con la que me salía tenía que ver con que, evidentemente, ese lugar ya me lo había hecho. (EF)*

**Pregunta:** ¿Tenés la sensación de que tenés acuerdos didácticos con tus colegas, tus directivos?

**Respuesta:** Con muy pocos, acuerdos didácticos con muy pocos.

**Pregunta:** Pero vos convocás y te responden...

**Respuesta:** Sí, tenemos acuerdos de la mirada respecto de los pibes.

**Pregunta:** ¿En qué sentido?

**Respuesta:** *Respecto de que pueden aprender y que nuestro desafío es ver cómo pueden aprender. Y si hay dificultades, cómo podemos acompañarlas. Respecto de que no son todos los problemas de la familia, sino que hay otras cuestiones que se ponen en juego y cómo le damos lugar a eso en la escuela.*

*O respecto de que el contexto de donde vienen los pibes no es un elemento más, sino que es una cosa súper importante. (CE)*

**Pregunta:** O sea, tienen una mirada en la que comparten su noción de alumno que tienen. ¿Y comparten la mirada sobre el alumno que quieren formar?

**Respuesta:** Sí, porque creo que compartimos una mirada de que la escuela no es para venir a aprender matemáticas nada más, sino que la escuela es un lugar en el que de alguna manera, aunque sea muy pequeña, transforme la vida de esa persona que está transitando la escuela y que eso mal que mal, de alguna manera, también deja su huella social y ese es el horizonte con el que trabajamos con todo el nivel de frustración que implica en la vida cotidiana eso, sabiendo que muchas veces hay otros elementos que pesan mucho más que lo que haga la escuela. O que la escuela está limitada por otras cosas. Pero igual compartimos eso con la mayoría de mis compañeros.

De ahí a cómo eso se traslada en estrategias concretas, de didáctica de las cuatro áreas que enseñamos en la primaria los maestros de grado, eso lo comparto con pocas maestras, porque algunas por recorridos de formación de otros tiempos... (Cuando entré a esta escuela había muchas maestras que están cerca de jubilarse o que ya se jubilaron y eso es evidente). Y después porque tengo compañeras que están mucho más atentas con cumplir con algunas cuestiones que se piden que con seguir pensando y repensando la práctica. Ahora, tengo un grupito de maestras (algunas ya se fueron de la escuela, pero seguimos en contacto) con las que sí tengo un montón de acuerdos. Y, de hecho, son de las que aprendí un montón de cosas. Porque son todas maestras, obvio, con mucha más trayectoria que yo, y son con las que nos dimos cuenta que compartíamos criterios y a las que yo les consulté un montón de cosas, y le sigo consultando un montón de cosas y con las que, en estos últimos años también me consultan a mí, hoy es de ida y vuelta.

**Pregunta:** Entonces, aprendiste de vos misma que podés ser un referente, que podés construir equipos y que podés ser solidaria. **¿Y alguna otra cosa respecto de lo que aprendiste estos años de experiencia?**

**Respuesta:** *Después aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños, están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados.*

*Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlo, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que todo lo otro, que hablé de lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? Sí, a veces me ha traído problemas porque después construir los acuerdos para los momentos en que necesitamos estar sentados y en silencio, me lleva un trabajo, pero lo he aprendido a hacer igual, aprendiendo a negociar en los momentos para qué. Sé que es algo que yo tengo que para otros maestros con los que comparto casi todos los criterios de enseñanza es tremendo, y que para mí no lo es, que es un desafío pero que es una decisión política respecto de la infancia que yo le doy mucho lugar. (CE) (EF)*

**Pregunta:** ¡¡¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!!!!

## METACOGNICIÓN

Análisis según las dimensiones citadas en Pérez y González Galli (2020)

### ENTREVISTA 1: CLARA

**Pregunta:** ¡Hola! ¿Cómo estás? **Te había pedido que pensaras en una clase de ciencias naturales que para vos haya sido exitosa. Contame qué conocimientos se pusieron en juego y cuáles eran tus objetivos.**

**Respuesta:** en esa clase estábamos trabajando sobre la diversidad de los seres vivos y yo lo que quería era que los chicos pudieran observar diferentes individuos, y que pudieran establecer semejanzas y diferencias entre esos organismos para abonar a la idea de la diversidad y diferentes tipos de agrupaciones, que pudieran establecer algunas semejanzas, algunas similitudes y algunas diferencias o sea que pudieran ver cuáles se parecían según el criterio que ellos creían o después introducir un criterio, pero primero ver qué criterio podían establecer ellos, que yo ahí me acordaba que habíamos trabajado bastante así en el profesorado con botones.

**Pregunta:** **¿Por qué te parece que fue exitosa? ¿qué fue lo que ocurrió para que consideres que fue exitosa?**

**Respuesta:** sí porque pudieron observar las imágenes que eran proyectadas en color e impresas en blanco y negro y como en blanco y negro no se ven bien, también están a color en grande y creo que la considero exitosa cuando digo que fue para pensar, *pero siento que fue un desafío personal también para mí para ver con qué preguntas me manejé, si bien no tengo un registro de qué preguntas usé, me acuerdo de ir con el objetivo de decir bueno, quiero hacer preguntas que no sean preguntas cerradas, quiero hacer preguntas que inviten a pensar, que inviten a la argumentación... no sé, después de haber trabajado tanto en relación a las preguntas me acuerdo que me fui con una sensación de haber puesto tanto foco en eso, de haber logrado un cambio en mí, de haber visto que tengo un montón todavía para trabajar y en situaciones en donde yo me veía enredada en mis propias preguntas y decir de acá tengo que tener una pregunta para poder salir y no poder dar respuesta a eso, pero aun así estar “cómoda en la incomodidad”.*

*O sea, creo que ese fue lo que a mí más me hizo sentir “Bueno voy por un camino no exitoso en cuanto a que la clase no estaba saliendo tan bien, pero un camino como de crecimiento personal ¿no? Cuando tenés en cuenta que estaba pasando eso. (CP) (RE)*

**Pregunta:** **¿te diste cuenta en qué momento cuando estabas en la clase, durante la clase?**

**Respuesta:** *durante la clase, creo que fue por primera vez que dije “Uy no está saliendo como yo lo había pensado” ... me fui dando cuenta que las preguntas están mejores que antes, me estoy dando cuenta que tengo un montonazo para trabajar todavía, pero no me estoy frustrando, sino que estoy teniendo una buena sensación de estar en una situación de aprendizaje, aunque no esté pudiendo resolver todo. (CP) (RE)*

**Pregunta:** ¿estás hablando de tus intervenciones? cuando les hacías preguntas, ¿las intervenciones a los comentarios de los chicos y cómo vos le preguntabas?

**Respuesta:** Sí

**Pregunta:** o sea ¿vos te diste cuenta en ese momento que tus intervenciones estaban pudiendo hacer que la clase ocurra?

**Respuesta:** *sí dándome cuenta que estaban mejor que antes, que no estaban todavía del todo bien, pero creo que la mayor satisfacción fue la sensación de estar cómoda en la incomodidad. (CP) (RE)*

**Pregunta:** **¿Cómo eran esas intervenciones? ¿qué es lo que tenían diferente de las otras que dijiste “estoy haciendo algo distinto y estoy creciendo” ¿En qué se diferenciaban esas intervenciones de las otras?**

**Respuesta:** creo que estaban como prestando más atención a las preguntas que yo les hacía a ellos entonces intentamos que fueran preguntas que invitaran a la argumentación y que no fueran no sé cómo o dando la respuesta que yo estaba esperando o una pregunta que se respondiera con sí o con no, o una pregunta que diera la respuesta en vez de preguntar de verdad lo que pensaban.

**Pregunta:** O sea que ellos pudieron explicarte lo que pensaban.

**Respuesta:** Lo que iban haciendo era como ir agrupando los animales. Entonces yo iba pasando y yo les iba preguntando, o sea hubo un momento de trabajo en pequeños grupos y después un momento de puesta en común. Entonces yo iba pasando por los grupitos y les iba preguntando en qué se parecían los animales o si le podíamos poner un título al grupo o por qué habían decidido agruparlos así y después es como que habíamos trabajado los grupos puestos en aros. Entonces es como que había un aro con algunas imágenes, otros aros con otras imágenes y cuando se dan cuenta que alguna de las imágenes podía estar en los dos aros, acercábamos los aros entonces terminábamos armando un *diagrama de Ben*, entonces había algunos animales que estaban de un lado, otros animales que estaban compartidos y otros animales que estaban del otro lado.

**Pregunta:** ¿por qué decís que estabas “cómoda en la incomodidad”?

**Respuesta:** *porque me daba cuenta que me faltaba aprender y mejorar un montón y estaba contenta de haberme dado cuenta de eso no sé, como decir me estoy animando a equivocarme* por un lado y por el otro lado había sido una clase que no había sido que yo había dicho cómo tenían que hacer con las imágenes, como para clasificar: estos son anfibios, estos son reptiles, estos son tal, creo que habíamos trabajado muchas imágenes con aves entonces había algunas que nadaban y otras que no nadaban, y entonces yo no les había dicho bueno, estas son las aves que nadan o pegá acá las aves que nadan, que era algo que iba a ser mucho más fácil de resolver y en realidad si tenían que pegar las aves, iban a cortar, iban a pegar y eso me daba la sensación a mí de que no les iba a aportar demasiado. Yo decía bueno por lo menos ellos están observando y estableciendo el criterio para decir cuáles se parecen y cuáles no y poder ellos ponerles el título o la categoría, poder entender que algunas vuelan, pero también nadan, otras solo vuelan, entonces en esa integración de conocimientos creía yo, que estaban haciendo algo que valía la pena. En esto digo que me daba cuenta que tenían que pensar. O sea que no era cortar y poner algo que ellas ya sabían, o responder algo que era fácil de responder, sino que era buscar, establecer criterios y ponerle su nombre.

**Pregunta:** pero este tipo de trabajo, ¿es algo habitual que vos hagas o esto era como la primera vez?

**Respuesta:** *esta era la primera vez que me daba cuenta que me sentía cómoda y que quizás me había animado más. (RE)*

**Pregunta:** ¿a qué te habías animado? ¿cómo eran tus clases antes?

**Respuesta:** no sé si eran totalmente expositivas, pero sí pareciera por todo lo que te dije que antes no lo hacía y ahí en ese momento sí. No sé, ahí lo hice con conciencia y ahí me sentí consciente.

**Pregunta:** **¿y después de eso te quedaste pensando en algo? En esa clase te diste cuenta en el momento ¿y después hubo algún momento en que volviste a pensar sobre esa clase? o pasó y te acordaste ahora cuando te pregunté? o no sé, ¿después recordaste lo que pasó? ¿O fue en el momento y nada más?**

**Respuesta:** *Sí me quedé pensando y de hecho como que esa sensación sí fui buscando generarla no solo en el área “ Conocimiento del mundo” sino también en otras áreas, o sea fue una sensación que me gustó y que creo que de a poco en general me voy sintiendo más cómoda en hacer cosas que capaz no me salen y no frustrarme tanto como que antes yo esperaba que las cosas salieran muy a mi manera o muy como lo que yo creía que tenía que salir y después cuando no salía igual, me frustraba, ahora no tanto, no digo que no me frustró pero digo como que no tanto, me frustró más cuando veo que la clase fue una porquería. Pero bueno es como que hay que seguir. (CD)*

**Pregunta:** si seguimos pensando en la clase que fue exitosa ¿podés pensar en algún marco teórico desde la didáctica de las ciencias naturales que te permite explicar lo que pasó? ¿lo que te pasó a

**vos, lo que pasó en esa clase? Digamos, si tuvieras que justificarlo teóricamente, ¿tendrías algún marco teórico “de donde agarrarte”?**

**Respuesta:** Déjame pensarlo, mi marco teórico siempre son los textos que leímos con vos. No tengo otro marco teórico.

**Pregunta:** Digamos si tuvieras que sustentarlo teóricamente ¿de dónde se te ocurre que podrías justificarlo? Suponé que viniera un supervisor o supervisora o cualquier persona que te pide que le expliques, que fundamentes... vos estás diciendo que querés que estos chicos de primer grado argumenten, que es una demanda de muy alto nivel... pero vos, si tuvieras que argumentar por qué hiciste lo que hiciste desde algún marco teórico ¿se te ocurre alguno? en esta clase o en las clases en general digamos ¿qué Marcos teóricos te parece que te atraviesan cuando estás planificando una clase de ciencias naturales?

**Respuesta:** no tiene que ver con ciencias naturales, pero creo que va un poco de la mano, que por ejemplo en las prácticas del lenguaje cuando uno planifica tiene presente quizás los quehaceres de lector y los quehaceres del escritor. Entonces como de poner al alumno en tarea, entonces sí diría de ponerlo en tarea de hacer algo.

**Pregunta:** ok. ¿Y eso te suena a algún marco teórico que hayamos usado? ¿Qué significa poner a alguien hacer algo?

**Respuesta:** o sea de los modos de conocer eso sí, que no sea aprender el contenido, sino que me acuerdo que un modo de conocer era observar, sí ponerlos en ese tipo de tareas y en el conocer como del modo que conocen las personas que trabajan en esa área

**Pregunta:** ¿cuál es el modo en que conocen las personas que trabajan en esa área? Si vos estás diciendo que alguien se ponga a pensar de la manera que trabajan quienes trabajan en esa área. Las personas que trabajan en ciencia.

**Respuesta:** si de resolver problemas

**Pregunta:** estás hablando de eso cuando decís que se pongan a hacer algo, o sea estás pensando sin decirlo en el marco teórico de la resolución de problemas digamos. Si vos le hubieras dicho estos van acá y estos van acá, no hay nada para pensar, de alguna manera les planteaste algún problema.

**Respuesta:** ok En relación a esto te lo cuento que cuando estábamos trabajando con las aves, habíamos hecho como un avioncito de papel y me acuerdo que habíamos tratado de anticipar si el que iba a ganar o el que iba a llegar más lejos era el que tenía la punta para adelante o si era el que tenía la punta para atrás y después habíamos comparado uno sin decoración y otro con mucha decoración, como con mucho peso y eso había sido interesante también.

**Pregunta:** ¿algún otro marco teórico se te ocurra que ponés en juego en tus clases a la hora de planificar? ¿Además de que haya resolución de problemas?

**Respuesta:** la verdad es que no me acuerdo... Sí recuerdo a la profe de Enseñanza de las Ciencias Naturales 1, enseñándonos cómo las publicidades y todo proponen a los científicos como gente como alejada, con delantales, que están en el laboratorio, pero eso no sé si tiene que ver con el marco teórico...

**Pregunta:** Ok. Y vos ¿tenés en cuenta cuando planificás por ejemplo, no introducir esas ideas que consideramos que son erróneas acerca de la actividad científica?

**Respuesta:** Sí la verdad es que lo trato de tener bastante presente.

**Pregunta:** ¿Y hacés alguna actividad con eso?

**Respuesta:** Trato que en los momentos que sean de experimentación no sean siempre de tener que ir al laboratorio, a veces obviamente y usando los materiales específicos ¿no? Pero quizás en el aula o mostrando imágenes de científicos que no son las imágenes que los chicos esperan, habíamos hecho una vez como su ficha de su trabajo científico para que vean que se habían acercado al modo de conocer de los científicos.

**Pregunta:** o sea tenés en cuenta esa mirada de la ciencia que tratamos de no seguir profundizando que suele ser bastante errónea pero no haces ninguna actividad en particular con relación con eso.

**Respuesta:** bueno este año sí, estamos investigando sobre algunas mujeres que fueron importantes, hicimos justo el otro día un poco también acompañado con la Educación Sexual Integral ¿no? como un bingo de profesiones en donde ellas tenían caras de diferentes profesiones, yo les había buscado una futbolista, un cocinero, pero no les dije quién era quién. Entonces yo sacaba papelitos y decía bueno ¿quién puede ser?, ¿quién les parece que se dedica al baile? Fue muy interesante, por ejemplo, astronautas 12 chicos decían que eran varones y 7 decían que eran mujeres, futbolistas 17 decían que eran varones y 2 que eran mujeres y obviamente yo les había puesto todo al revés o sea un bailarín varón que solo 4 pusieron que era varón y encima 4 que cuando quedaban era como ¡pero no se puede si me quedan tres varones! ¿A quién pongo de bailarina? ¡no se puede!

No todo el tiempo, pero sí trato de tenerlo presente en las clases más cotidianas desde mi vocabulario cosas que yo digo de no hacer generalizaciones que no sean correctas y después sí como más espaciado en alguna actividad.

**Pregunta:** Ok yo te iba a preguntar si pensabas en el rol docente... ¿qué acciones valorás y ya me lo dijiste un poco no? **en esa clase las acciones que valoraste tuyas fueron esa posibilidad de ir interviniendo en relación con tus preguntas... ¿alguna otra cosa de tu rol docente que valorás de esa clase?**

**Respuesta:** sí creo que siempre es difícil saber escuchar y poder guardarse la respuesta y escuchar lo que los otros dicen para no intervenir de más, y creo que pasó bastante en esa clase, cuando yo iba pasando por los grupos les iba preguntando y entonces al ir preguntándoles por qué, no era tanto la respuesta que yo les daba, sino que escuchaba las suyas. Así que sí, hacer preguntas... escuchar.

**Pregunta:** ok **¿Y si pensás en los alumnos y alumnas cuál te parece que fueron sus aprendizajes en esa clase?**

**Respuesta:** la observación y la descripción de las fotografías, la explicación de lo que iban pensando, no sé si puede ser como una categorización eso... como aprendizaje, el poder englobar en una categoría, y cómo iban trabajando en grupo, poder escuchar y ponerse de acuerdo.

**Pregunta:** ok. **¿Y qué crees que aprendiste vos de esa clase?**

**Respuesta:** *aprendí que tengo un montón para aprender para hacer mejores preguntas. Aprendí que es importante hacer buenas preguntas y que es difícil hacer algunas preguntas y aprendí que después de un tiempo estoy más cómoda con el error. (CP) (CD)*

**Pregunta:** ¿vos habías planificado esa clase y así como la planificaste la pusiste en práctica? o no la habías planificado? formaba parte de una secuencia? ¿Cómo era esa clase? ¿era una secuencia diseñada por vos?

**Respuesta:** sí la planifiqué como a grandes rasgos en el sentido de que no sabía cuáles iban a ser las cosas que iban a decir o sea eso sí estaba abierto a la espontaneidad del momento. *Y creo que por eso también a veces me faltaron herramientas para hacer mejores preguntas o quizás hubiera estado mejor anotarme más preguntas. (RE)*

**Pregunta:** ¿habías planificado las preguntas?

**Respuesta:** algunas sí, pero algunas no. Y en algunas me veía enrollada y decía ¿qué hago?

**Pregunta:** o sea vos habías planificado una clase y esa clase que planificaste ¿la pusiste en práctica tal cual estaba? le hiciste cambios? ¿la volviste a dar?

**Respuesta:** Esa clase la planifiqué y la hice como la había pensado, creo que me duró más tiempo que el que yo había pensado. No la volví a dar. Creo que sí la volvería a dar.

**Pregunta:** Si la volvieses a dar ¿cómo sería?

**Respuesta:** haría como que haya muchas similitudes y diferencias como para ver distintos tipos de agrupaciones o no sé pienso ahora, capaz dar diferentes imágenes a los diferentes grupos, entonces después poder acercarse a otro grupo y poder escuchar o después hacer una instancia, aunque sea

con las mismas imágenes si como que ellos no fueron grupo por grupo escuchando lo que los demás habían hecho.

**Pregunta:** ¿y harías algo diferente respecto de vos?

**Respuesta:**

**Pregunta:** ¿Cómo te sentías con ese contenido para planificar?

**Respuesta:** *Es que es que en general con los contenidos de ciencia no me siento muy segura con ninguno. (CD)*

**Pregunta:** Y ante esa situación ¿qué hacés?

**Respuesta:** no trabajo sola, por lo menos trabajo con otra maestra para que vayamos chequeando si tenemos dudas, también con la vicedirectora, trato de no hacer cualquier cosa. Busco información en internet, y trato de que sean lugares del tipo “.gob”, como que veo que no sea Wikipedia, digamos como fuentes un poco más seguras, no sé fundaciones de animales en las cuales la información sea correcta.

**Pregunta:** **OK ahora vamos a pensar en una clase que no sea para vos exitosa, que no haya salido bien o como vos esperabas. ¿Por qué crees que no fue exitosa?** decime todas las razones por las que te parezca que no fue exitosa...

**Respuesta:** porque no movilizé los conocimientos de los alumnos.

**Pregunta:** ¿a qué te referís con movilizar los conocimientos de los alumnos?

**Respuesta:** la clase era al principio de esta secuencia en donde empezamos con observar y tratar de diferenciar los seres vivos de algunos elementos no vivos, para poder tratar de pensar en las características de los seres vivos primero y yo les había dado varios criterios para ir a buscar elementos en una plaza ¿no?

Entonces ellos tenían una hoja de registro y yo les había dicho tenés que buscar algo que se mueve, tenés que buscar algo duro no sé, como diferentes características que tenían que ver más con que haya variedad. Entonces ellos trajeron las cosas, el registro eran dibujos que hicieron el fin de semana con los papás. Y entonces después ahí ellos cortaron y agrupamos cuáles eran las cosas que ellos creían que estaban vivas y los elementos que no estaban vivos.

**Pregunta:** ¿Cuál fue la consigna?

**Respuesta:** Era seres vivos y elementos no vivos.

**Pregunta:** ¿Y qué pasó?

**Respuesta:** Y entonces yo esperaba que hubiera algunas cosas que ellos hubieran visto, que algunos iban a decir que estaban vivos y otros iban a decir que no estaban vivos, por ejemplo, una hoja.

**Pregunta:** Y la clase transcurrió cuando te trajeron eso al aula. ¿Así era?

**Respuesta:** Sí. Entonces los agruparon.

**Pregunta:** ¿y ahí qué tenían que hacer?

**Respuesta:** En realidad, cuando ellos fueron a observar, no es que observaron seres vivos y elementos no vivos. Ellos observaron... Ellos tenían que buscar elementos que cumplieran con alguna característica. Por ejemplo, que sea suave, que sea duro, que algunas tenían que ver con características de los seres vivos como por ejemplo que respire, pero otras no, y en realidad el objetivo de eso era solamente que hubiera variedad.

**Pregunta:** Cuando les dijiste que sea suave ¿qué pensabas que te iban a traer?

**Respuesta:** Una pluma, no sé, que sea duro una piedra o que sea suave también. Bueno, el pasto no sé si es muy suave, pero no sé, algo que respire. No es que lo tenían que traer, pero tenían que dibujar entonces algo que respire. Podía ser un perro.

Trajeron las cosas, agrupamos y ellos dijeron por qué. Eso era como los conocimientos previos. Y después hicimos algunos juegos para pensar en cuáles eran las características de los seres vivos. Y me di cuenta que después de esas clases es como que seguían en el mismo lugar, o sea, no tenían más herramientas para poder decir si había algo que era vivo o no era vivo.

**Pregunta:** ¿Y por qué? ¿Por qué creés que pasó eso que no fue exitoso? ¿Por qué te parece que fue?

**Respuesta:** *Porque no sé si las actividades estaban pensadas para los objetivos que yo quería, pero en la puesta en práctica me di cuenta de que no iban para los objetivos que yo quería. (RE)*

**Pregunta:** Vos pensaste esa clase en función de los objetivos y después te diste cuenta que en realidad no se ajustaban tanto a esos objetivos. ¿Tus objetivos cuáles eran?

**Respuesta:** Mis objetivos era que pudiéramos ver cuáles eran, las características de los seres vivos (que además es un objetivo que me parecía, para empezar, muy aburrido), eso me parece que sí está en el Diseño Curricular del primer ciclo. ¿Eso, eso era una de las pocas cosas que estaban o no?

**Pregunta:** En realidad, si vamos a ser estrictos, los únicos criterios que aparecen es que nacen, mueren, se mueven. Son muy poquitas las características de los seres vivos que se plantean en primer ciclo.

**Respuesta:** Bueno de esa primera clase pasamos a las siguientes directamente. *O sea que me di cuenta de que esa primera clase no sirvió para explicitar nada, o sea, nada que yo pudiera retomar porque en las siguientes clases hicimos algunas actividades que eran solo con seres vivos, que eran con plantas y con animales.*

**Pregunta:** ok, y entonces en esa primera clase indagaste sus conocimientos previos. ¿por qué?

**Respuesta:** Se trata siempre de tenerlos presentes.

**Pregunta:** Conocimientos previos o ideas previas... No sé si estamos hablando de lo mismo. ¿A qué te referís con conocimientos previos?

**Respuesta:** Lo que ellos creían que eran los seres vivos y los elementos no vivos. O sea, por ejemplo, me acuerdo que la planta era un elemento no vivo porque no se movía. Yo esperaba que salieran esas ideas erróneas.

**Pregunta:** ¿Y salieron o no salieron?

**Respuesta:** Si eso salió, pero después lo que fue menos exitoso, lo que no fue tan exitoso no sé si es que fue la clase en sí, sino que después en la secuencia, esa idea previa, o sea, me parece que no fue retomada y trabajada de un modo que pudiera hacerlos moverse de ahí.

*Entonces yo me encontré trabajando con seres vivos, plantas y animales para poder ayudarlos a ver que no se tienen que trasladar para que sean considerados seres vivos. Y me encontré trabajando de una manera que después como que no aportó a que ellos se apropiaran de que los seres vivos no necesariamente se tienen que mover entonces la idea previa, continuó. Entonces, para mí, lo que no fue exitoso, que sé que igual son difíciles, no es que das una clase, y otra y la idea previa chau. Pero...desde el momento de planificación yo veía el hilo y en el momento en que iba a la clase, nos habíamos hecho un juego que era sobre la alimentación y estaban puestas las plantas para que fueran seres vivos, animales y plantas. Y de repente dije claro, la alimentación, yo no voy a dar la alimentación de las plantas, obviamente.*

*Como que ya el concepto de que la planta se alimente ya es difícil de entender, más allá de que no iba a explicar ni la fotosíntesis ni nada. Y entonces ahí me encontré haciendo actividades que dije esta actividad no está sirviendo para movilizar eso que yo necesito que se movilice, por más que no se cambie.*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que pasó?

**Respuesta:** *Eso para mí que fue un error mío de falta de conocimiento.*

**Pregunta:** ¿Conocimiento sobre qué?

**Respuesta:** *Sobre los contenidos. No de si el ser vivo se alimenta o no se alimenta. Pero sino del cómo enseñar ese contenido. (CP)*

**Pregunta:** A ver, para organizarme un poco yo, vos hiciste una actividad cuyo resultado te permitió cumplir tus objetivos, que era indagar sus ideas previas. Eso sí funcionó. Lo que vos me decís, que después vos no supiste qué hacer con las ideas previas o no las retomaste. O las retomaste, pero lo que quisiste hacer para que esas ideas previas se empezaran a tambalear no funcionó. ¿Eso es?

**Respuesta:** Eso sí, eso último que dijiste. Sí.

**Pregunta:** Acá. Ok. ¿Retomaste sus ideas previas?



**Respuesta:** Y, más o menos en realidad. Volvimos a ver eso que nosotros habíamos clasificado. Lo habíamos hecho para que quede en la clase para poder volver a mirarlo. Pero después, cuando seguían dando las mismas explicaciones, yo me di cuenta de que estábamos en el mismo lugar que la primera clase. Había trabajado otra cosa en el medio.

**Pregunta:** Y te pregunto. ¿Habías anticipado esas ideas previas?

**Respuesta:** Sí, casi, las que salieron, que eran que las plantas no eran seres vivos y que las partes de los seres vivos tampoco. O sea que las hojas eran elementos no vivos. Esas dos salieron.

**Pregunta:** Y vos las habías anticipado. ¿Y habías pensado qué actividades hacer para movilizar esas ideas?

**Respuesta:** Es que yo creí que con estas las iba movilizar y no las movilicé nada. Y entonces ahí estuvo la falla.

**Pregunta:** ¿Y cuál sería la falla? ¿Cómo podrías analizar qué fue lo que pasó?

**Respuesta:** Capaz que en ese momento lo interpreté como algo muy, ¿Cómo se dice? Fragmentado, como ideas previas acá, ahora los conocimientos que trabajamos acá y ahora con eso vamos a analizar las ideas previas...así y no tan relacionado. Me parece que puede haber sido eso. Las ideas previas yo las hubiera traído más, o si en cada una de las actividades hubiera pensado sobre esas ideas previas. Quizás el resultado de la siguiente clase no hubiera cambiado las ideas previas, pero por lo menos hubiera sido distinto a la primera clase.

**Pregunta:** **¿Y cuándo te diste cuenta que no funcionaba, que no estaba funcionando?**

**Respuesta:** En el momento de estas actividades intermedias, cuando me di cuenta que estaba trabajando con la alimentación de las plantas, ... pero cuando dije acá me estoy metiendo en una que no sé. O sea que hay algo raro ahí, dije esto puede fallar y cuando después en la tercera clase fue igual un calco de la primera clase. Y sí la hipótesis fue correcta y falló.

**Pregunta:** La primera clase, digamos en clase, se cumplió tu objetivo, pero cuando vos quisiste empezar a trabajar, a enseñar qué es un ser vivo, entiendo yo, te diste cuenta que no estaba funcionando ¿Y con qué te parece que tuvo que ver que no funcionó?

**Respuesta:** *Para mí con lo que había planificado, o con cómo había sido la gestión con esas actividades como de retomar esas ideas previas. (RE)*

**Pregunta:** ¿Te referís a las intervenciones? ¿O tiene que ver con las actividades? vos mencionaste que en las actividades que hiciste había, según entiendo, alguna cosa que no te convencía de la actividad que habías diseñado.

**Respuesta:** *O sea, con ninguna de las dos cosas estuve contenta. ni con la actividad ni con mis intervenciones sobre la actividad.*

**Pregunta:** **Si volvieras a dar esa clase ¿Qué pensás que tendrías que hacer?**

**Respuesta:** O sea, si tuviera que volver a enseñar esto, pensaría otra actividad y pensaría cómo incluir esas ideas previas en esa actividad.

**Pregunta:** Y me decís que no te diste cuenta que no funcionaba y en la siguiente clase sí te diste cuenta de que no había funcionado. **Y cuando te diste cuenta que no funcionaba, ¿qué hiciste en ese momento?** Cuando te ibas dando cuenta de que estaban diciendo lo mismo ¿qué hiciste? en medio de la clase, digamos cuando te diste cuenta de eso.

**Respuesta:** *No supe qué hacer. Como bueno, o sea, esto hay que cambiarlo. O sea, esto no está sirviendo. (RE)*

**Pregunta:** ¿eso te pasó en medio de la clase?

**Respuesta:** No, terminamos la clase. O sea, terminamos lo que estaba anticipado, que tampoco era demasiado largo. Terminamos eso y cambiamos de área. Bueno, fuimos a otra materia.

**Pregunta:** **Y después ¿te quedaste pensando en algo diferente? ¿Volviste a retomar este tema o ahí terminó la enseñanza de tema?**

**Respuesta:** No. Y ahí, la verdad, no me acuerdo mucho qué hice, pero sí lo trabajé con la otra maestra.

**Pregunta:** ¿Qué quiere decir que trabajaste con la maestra?

**Respuesta:** O sea que las actividades que planificamos después no es que las hice yo sola, sino que compartí todo esto que había pasado con la otra maestra, porque ella había hecho la misma clase.

**Pregunta:** Ah, ¿la habían planificado juntas?

**Respuesta:** Sí, es la otra maestra del otro primer grado y medio que nos había pasado algo parecido.

**Pregunta:** ¿y siempre planifican juntas?

**Respuesta:** *En un montón de situaciones me di cuenta que nos complementamos muy bien, como que ella me aporta en cosas que a mí no se me ocurren. Y quizás al revés. (CD)*

**Pregunta:** Y después que compartiste con ella lo que les había pasado, ¿Pensaron algo distinto? ¿Después retomaron el tema?

**Respuesta:** No, como que seguimos, dijimos bueno, dejemos los elementos no vivos y la diferencia con los seres vivos y trabajemos con los animales y con las plantas. Ahí empezó la secuencia esta de las aves y eso que te conté en la otra clase, que era una de las clases de esa secuencia.

**Pregunta:** Ok. **¿Y si tuvieras que pensar en un marco teórico que explique lo que pasó, si le contaras a un didacta de la ciencia, ¿qué le dirías?**

**Respuesta:** Yo hice, que es explicitar en las ideas previas, pero eso no lo retomé para trabajar de un modo que hubiera estado bueno para desafiarlos. Y que quizás entonces, me parece que no les generé un problema. No les hice resolver un problema o les hice resolver otro problema.

**Pregunta:** ¿Hubo algún problema que les planteaste? ¿Tenían que hacer algo con eso que habían traído?

**Respuesta:** Sí, que los agruparan.

**Pregunta:** Cuando los agruparon como los agruparon. ¿Qué hiciste?

**Respuesta:** Primero les pedí que los agruparan según su criterio y ahí si tenían que resolver un problema. Y ahí le pusieron un título y después yo les di mi clasificación y ahí tuvieron que resolver otro problema, que era mi problema. Que era agruparlos según mi criterio. A mí me parece que se resolvieron dos problemas. Primero el suyo y el segundo mío.

**Pregunta:** ¿Y pudieron cambiar ese criterio?

**Respuesta:** Si.

**Pregunta:** Entonces. Hay un marco teórico que es el de la resolución de problemas que te parece que usaste y el marco teórico de ideas previas.

**Pregunta:** **¿Cuáles fueron los contenidos que se pusieron en juego en esa clase?**

**Respuesta:** Un poco eran las características de los seres vivos, estaban un poco presentes en la explicación, porque cuando ellos decían esto sí es vivo, porque tal cosa, Y ahí iban explicando con las características de los seres vivos.

**Pregunta:** Ese era el contenido. **¿Y por qué es importante ese tema?**

**Respuesta:** Si te digo la verdad, no sé, no me parece importante ese tema, me parece muy aburrido y creo que eso tiene que ver también con que las clases no hayan sido tan buenas. No sé si lo tengo yo muy asociado a nacen, crecen, se reproducen, mueren y es una lista que no tienen para mí. O sea que para mí es una lista memorizada.

**Pregunta:** ¿Y cómo es para vos?

**Respuesta:** Creo que ni siquiera la tengo memorizada porque te dije cuatro y no son cuatro, son más de cuatro. Responden a estímulos también. Bueno, obviamente igual es importante, porque si van a seguir estudiando los seres vivos a lo largo de toda la primaria, es importante. Digo en chiste porque es un tema que me aburre. Pero bueno, si después van a seguir estudiando, porque a lo largo de todo, de toda la primaria, diferentes características, no sé, sobre los animales, sobre las plantas. Suena como la iniciación, sobre la cual es seguir construyendo conocimiento.

**Pregunta:** **¿Y qué diferencias había entonces entre lo que habías planificado y lo que realmente ocurrió?**

**Respuesta:** Me parece que la diferencia fue que, un poco en el fondo, aunque sé que las ideas previas no se modifican fácilmente, un poco yo creía que, con las actividades de después, algo se iba a

movilizar. O sea, algo los iba a desafiar y algo iba a cambiar. Para mí la diferencia entre lo planificado y la clase no fue tanto en esta primera clase, sino fue cuando se retomó esto, que haya sido igual a la primera clase.

**Pregunta:** Y en esta secuencia que armaste, **¿se puso en juego algún aspecto de la naturaleza de la ciencia?** Vos me contaste que en otras actividades sí, esta idea de trabajar que hay personas que se dedican a la ciencia, que son mujeres, que el conocimiento científico puede cambiar...

**Respuesta:** Intento tenerlo yo presente para la retroalimentación que yo les voy dando a ellos.

**Pregunta:** Lo del vocabulario que me dijiste antes.

**Respuesta:** Creo que sería interesante hacerlo como más explícito. No lo hice tan explícito. Y me parece que en esta secuencia que te estoy diciendo me parece que no se retoma mucho, por lo menos no desde mi punto de vista.

**Pregunta:** Ok. Ahora te cambio de tema. Cuando terminamos el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales, cuando eras alumna del profesorado, una de las preguntas que les hice era: ¿cuáles son tus fortalezas? ¿lo recordás?

**Ahora te pregunto eso, pero con la experiencia que tenés ahora, ¿cuáles creés que son tus puntos fuertes, esas cosas donde vos te podés apoyar, que sabés que tenés y que son, digamos, las herramientas con las que mejor te defendés?**

**Respuesta:** Bueno, lejos de la ciencia, *creo que una de mis mayores fortalezas es en la enseñanza de las matemáticas. Creo que es algo que me apasiona y eso tiene bastante que ver. Y dentro de eso creo que mi fortaleza es tener presentes las variables didácticas para poder controlar algunas, de manera de poder ir graduando la complejidad de las actividades que yo les voy presentando.* **(CD) (CP)**

**Pregunta:** ¿Me estás hablando de que tu fortaleza, está en contenidos de matemática? Ok, y más allá de los contenidos, pensando en tus fortalezas como docente, con la experiencia que tenés ahora, ¿cuáles son para vos tus fortalezas? Aquellas cuestiones en las que te sentís más segura, que sentís: Eso yo lo hago bien. No sé, lo que te parezca. Si te tuvieras definir como docente.

**Respuesta:** *Creo que una fortaleza es poder esperar a los chicos que van un poco más despacio.* **(CP)** De hecho, a veces tiendo a esperar mucho a ellos, o sea, a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo. Pero bueno, la parte de *la fortaleza sería poder acompañar a los que necesitan más tiempo en su proceso de aprendizaje.*

**Pregunta:** ¿Y qué es lo que hacés, por ejemplo, para acompañarlos? ¿podrías darme un ejemplo? ¿Cuál sería un ejemplo de algo más concreto que hacés para que eso ocurra?

**Respuesta:** *Si les hago una pregunta y no la saben responder, no es que enseguida me pongo nerviosa si veo que necesitan ayuda. A veces les pregunto y les digo, bueno yo te dejo tiempo para pensar, pero vos avisame si necesitás ayuda. Y me estoy poniendo mucho menos nerviosa con el silencio en el aula si ellos tienen que pensar más, les reformulo la pregunta, obviamente depende el contenido a trabajar, pero trato de tener algún material que yo pueda anticipar que si alguno le resulta difícil pueda tener eso para ayudarlo.* **(CP)**

Por ejemplo, algunas palabras escritas, no sé, que primero tengan que completar oraciones con palabras y bueno si no se les ocurren, tener algunas palabras escritas para darles como opciones. En matemáticas, el otro día hicimos una actividad de reparto y sé que los repartos son difíciles entonces tenía unos dibujitos por si necesitaban recortar y repartir.

**Pregunta:** ¿Planificás distinto para unos chicos que para otros teniendo en cuenta eso, o es la misma planificación y vas haciendo esto que me estás diciendo ahora?

**Respuesta:** No, muchas veces es distinto.

**Pregunta:** ¿Hacés actividades diferentes para un grupo y para otro?

**Respuesta:** O sea, o la misma consigna, pero con distinta complejidad, tipo una con oraciones más larga y otras más cortas, palabras más fáciles, palabras más difíciles. A veces, no siempre, pero sí.

**Pregunta:** Y en ciencias cómo sería eso, ¿se te ocurre?

**Respuesta:** En ciencias es más difícil. Como que doy más andamiaje para la lectura o para la escritura. Como tratando, si el objetivo es de ciencia, o sea mi objetivo ahí no está siendo la lectura o la escritura, trato de que por lo menos en el inicio no sea solamente eso del registro sino más bien pensar alternativas o que lo registren a través mío o que no sé, de alguna manera, diagramarlo para que no sea un obstáculo.

**Pregunta:** **¿Y cuáles creés que son tus debilidades como docente? ¿Qué cosas te parece que tenés que modificar revisar? ¿Qué te parece que tenés que seguir trabajando?**

**Respuesta:** Por un lado, lo que te dije antes, que a veces tiendo a esperarlos tanto que se vuelven algunas cosas un poco aburridas para las que van un poco más rápido y que mi desafío sería como acompañar la heterogeneidad al mismo tiempo

**Respuesta:** Otra cosa que tengo que seguir trabajando sí o sí, sé que es muy poderoso el trabajo en grupo y *me cuesta un montón delegar el trabajo.* (CD)

**Pregunta:** ¿Trabajo en grupo de los chicos o tuyo?

**Respuesta:** De los chicos. Proponer más situaciones en las que discutan, se pongan de acuerdo, que no digo que no hago ninguna, pero me parece que hago pocas.

**Pregunta:** ¿Haces más trabajo más individual y no en grupos?

**Respuesta:** Sí.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que hacés eso?

**Respuesta:** *Porque siento que tengo más el control y que puedo saber en dónde está parado cada uno.* Pero para tener ese control y ver a donde está parado cada uno me estoy perdiendo de esa interacción entre pares que los hace avanzar.

**Pregunta:** ¿Por qué considerás que eso es una debilidad tuya?

**Respuesta:** *Porque tengo que dejar de hablar yo... Me parece que es una debilidad porque me parece que en el trabajo en grupos surgen un montón de cosas que los chicos les sirven para explicar a sus compañeros, para escuchar ideas nuevas, como que el intercambio entre los chicos es muy rico y que a veces yo estoy impidiendo ese intercambio, porque yo no les estoy proponiendo esas situaciones de trabajo.* (CP)

**Pregunta:** ¿Alguna otra cuestión que creas que tenés que modificar, revisar?

**Respuesta:** *Esto de tener el control, estoy pensando que quizás va de la mano un poco con la exigencia o la auto exigencia que en un montón de cosas es buena, pero en un montón de cosas no está buena y el cómo pueden hacerte sentir que uno es suficiente. Que en realidad uno no es suficiente, entonces como el poder delegar. El saber delegar en la clase a los chicos.* (CP)

**Pregunta:** ¿Qué sería delegar en los chicos?

**Respuesta:** Escucharlos más. Pero no es solo escucharlos más, porque escuchar es algo que yo tengo para trabajar, pero no siento que sea una debilidad, me parece que está como ahí, en un intermedio. Pero sería más, como no ponerme en el centro, pero no sé cómo definirlo. Una debilidad sería, me pongo en el centro... Entonces correrme un poco de ese lugar y dar más propuestas o más espacio para que los chicos interactúen entre ellos.

**Pregunta:** OK bien, ¿alguna otra cosa?

**Respuesta:** Bueno, además de lo conceptual, digamos.

**Pregunta:** Lo que vos consideres que sería una debilidad.

**Respuesta:** digo, además de lo conceptual que ya te mencioné sobre la didáctica de las ciencias. A veces le doy mucha, mucha importancia a la oralidad, que con esto no quiero decir que la oralidad no es importante, pero que a veces se extiende demasiado. Y, obviamente los chicos con 6 años no pueden sostener la atención tanto tiempo.

**Pregunta:** ¿te referís a tu oralidad o la de ellos?

**Respuesta:** La de ambos. Intercambios, puestas en común. No necesariamente yo hablando, pueden ser ellos hablando. Pueden ser ellos interactuando, pero en el grupo completo. Cuando está hablando uno, el otro tiene que estar en silencio y entonces, como son un montón, hay mucho tiempo en el que

tienen que estar en silencio. Y entonces veo que se aburren, con toda la lógica y que no pueden prestar tanta atención, con toda la lógica. Pero bueno, pensar o hacer que estos momentos de intercambio de puesta en común sean más cortos. Y pensar otras propuestas para acompañar o algo para ponerlos en tarea y que no sea solo escuchar.

*Creo que lo estoy intentando, pero bueno, sigue siendo una debilidad mía, creo yo tendría que modificar, quizás hacer que los chicos participen activamente en todas las propuestas. Como que en algunas sí logro que participen activamente y en otras es una participación pasiva. Entonces, involucrar a los chicos. (CP)*

**Pregunta:** O sea eso es lo que vos me decís que te falta hacer... ¿Y por qué creés que no lo hacés? ¿tenés alguna noción de cuáles son las causas de que eso te pase?

**Respuesta:** Creo que mi personalidad, o sea un poco mi biografía escolar y mi personalidad. *Yo en general puedo mantener bastante bien la atención en momentos que ando muy callada. Es más, me da mucha más vergüenza participar que no participar. Estar atenta es algo que a mí no me resulta difícil, entonces, es algo que en el fondo doy por supuesto que los demás capaz también pueden hacer. Puede tener que ver con mi biografía escolar. (CD)*

**Pregunta:** Dijiste algo similar con los cálculos mentales. Sería algo como: ¿dado que vos hacés ese proceso, esperas que los demás lo hagan?

**Respuesta:** Sabiendo que los demás no lo van a hacer, pero en el fondo igual suponiendo que los demás lo van a hacer.

**Pregunta:** ¿Y qué te parece que habría que hacer para cambiar eso?

**Respuesta:** *Capaz tener más presente en la planificación otras propuestas, capaz sería que me falta un poco de creatividad. Para pensar otro tipo de propuestas u otro tipo de consignas al momento de escuchar para que además de escuchar tengan que hacer algo con eso que escuchan, por ejemplo. (CP)*

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa te parece que tendrías que modificar?

**Respuesta:** Sí, pero obviamente no se me vienen ahora a la cabeza.

**Pregunta:** No, está bien. No son cosas que tengas pensadas, digamos. Esto que estoy preguntando ¿son cosas que habitualmente pensás? O sea, ¿sos consiente que esto te pasa?

**Respuesta:** sí, lo pienso habitualmente. Por un lado, o sea, ahora que estamos frenando, y dando un espacio a esta reflexión, yo digo: si esto lo pienso tan habitualmente, ¿por qué no estoy introduciendo cosas distintas? A veces lo intento y muchas veces como que siento que es muy fuerte la rutina. Es como que uno necesita estos tiempos para frenar y pensar, y la realidad es que no los estoy teniendo. Eso sí, mirá, eso no es una debilidad, pero es algo a incorporar que capaz está bueno. ¿Cómo tener más espacio? Pero bueno, nada. Eso también va hacia cómo es la práctica docente en general. Uno necesita tener otro trabajo también y en mi imaginario ideal sería espectacular ir a trabajar a la mañana y a la tarde quedarse a trabajar en el colegio. Y que te paguen esas horas para corregir, planificar, intercambiar con colegas, etcétera, etcétera, pero bueno.

**Pregunta:** Bien, ahora, pensando en la docente que querés ser más adelante. ¿Qué distancia hay entre ambas? ¿Entre la que sos y en la que querés ser?

**Respuesta:** Me parece que siempre hay una instancia y está bueno que haya una instancia que sea la formación continua que es tan importante, está bueno siempre, tener algo a lo que aspirar. No sé, si pienso en la maestra que me encantaría ser, idealmente porque creo que cuando una lo ve tan lejano es como que bueno ¿para qué me esfuerzo si falta tanto? como que voy más de a poquito, entonces trato de formarme todo el tiempo, entonces no sé cómo decirlo, como que no puedo decirte qué distancia hay de acá a la maestra que idealmente quiero ser porque sería una distancia muy grande.

Entonces, prefiero ir encontrando mis pequeños logros de cada año, ir proponiéndome objetivos chiquitos. Este año yo puse como objetivo... No sé si lo estoy cumpliendo tanto, pero creo que sí lo hice más que otros años, generar espacios, por ejemplo, para que los alumnos se cuestionen. Y cositas así que voy tratando de poner, y alguna capacitación que voy haciendo durante el año. Como para ir mejorando.

Si me pregunto en la distancia...no sé si hay docente ideal.

**Pregunta:** Me refería a la docente que vos querés ser, no necesariamente al ideal. Algo del tipo: yo estoy en este lugar y quiero ser esto, bueno ¿qué pasa en el medio? ¿a qué aspirás, digamos, qué tipo de docente querés ser dentro de 5, 10 años?

**Respuesta:** Una docente que inspire, que motive, para mí lo más importante es que los chicos tengan curiosidad por el aprendizaje. Como que después, cuando ellos tienen esta actitud y este entusiasmo para aprender es mucho más fácil, entonces me parece que es importante generar que estén cómodos, que disfruten de venir al colegio, en que tengan una buena relación con sus compañeros también, que les permita trabajar en grupo. Entonces si me preguntás, cómo querés ser como docente en 5 años, quiero ser una docente que motive y que inspire a los alumnos a querer aprender.

**Pregunta:** ¿Y qué tipo de alumno querés que surja de tu trabajo? ¿Qué tipo de alumno querés formar?

**Respuesta:** Un alumno que piense. Que no se conforme con lo que yo le diga, que se pregunte, que pueda explicar sus motivos de lo que vaya pensando. Y que tenga ganas de mejorar. Que se anime al fracaso y sobre todo, que disfrute. Que sea feliz.

**Pregunta:** ¿qué aprendiste de vos misma en estos años de experiencia docente?

**Respuesta:** Ay, ¡tantas cosas! *Aprendí que soy muy autoexigente. Que me voy animando a equivocarme. Creo que eso es el aprendizaje con el que estoy más contenta. Creo que eso también tiene mucho que ver con lo que hablamos al principio, con el lugar que en mi biografía escolar siempre tuvo el error. Y me encontré en un montón de situaciones como alumna, que al principio me daba mucha vergüenza participar, con un avance mío o con un cambio mío, en donde me voy sintiendo más segura y me voy animando más. También porque un poco me corría del lugar del error, o sea, no digo que siempre porque la verdad es que hay que hacerse amigo del error, pero en muchas situaciones, no todas, me animo a compartir más lo que pienso. (CD)*

**Pregunta:** Mencionaste el rol que tenía el error en tu biografía, ¿a qué te referís con eso?

**Respuesta:** *Yo siempre fui muy tímida y me parece que me daba vergüenza participar porque me daba miedo equivocarme, me daba miedo lo que mis compañeros pudieran pensar de mí. Entonces creo que construí una idea de error en el que el error era malo. Era como un objeto de burla, no sé. O sea, no tengo ningún registro de alguna situación en la que me haya equivocado y ahí me haya sentido humillada. Ni tengo ningún registro de algún comentario que me haya marcado, pero sí me doy cuenta que me da vergüenza equivocarme. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y eso tenía que ver con la mirada de los otros o con tu propia mirada?

**Respuesta:** No, con la mirada de los otros.

**Pregunta:** Pero me decís que no te pasó que se burlaran de vos.

**Respuesta:** Pero no sé por qué era. O sea, y en otras cosas también me pasa, como si le otorgara un montón de valor a lo que el otro piensa de mí. Por eso a mí me da vergüenza hablar de que no sigo el Diseño Curricular. Por eso no se va esa sensación, no es que se fue 100%, pero bueno, *en un montón de situaciones sí veo cambios en donde capaz me animo más a participar o no sé, en situaciones de reunión de fin de año o de reunión de principio de año, donde compartimos ideas con otros colegas. No sé, me voy animando más. (CD)*

**Pregunta:** ¿Por qué te da vergüenza no seguir el Diseño Curricular?

**Respuesta:** ¡Porque por algo está! porque tiene que ver con lo que los chicos pueden aprender a cada edad.

**Pregunta:** ¿Y entonces, por qué no lo seguís?

**Respuesta:** Porque en el colegio no nos lo exigen y sí, o sea, sí lo podría seguir y por eso quiero hacer una formación en ciencia.

**Pregunta:** Vos decís que no te lo exigen, pero si vos lo querés usar ¿hay algún problema?

**Respuesta:** ¡Ah no obvio! Se puede usar, lo que pasa es que no lo uso, porque los contenidos que propone el Diseño Curricular para primer grado me aburren, pero catastróficamente. O sea, enseñar la escuela del campo, la escuela de la ciudad... No sé, me parece aburrido. Creo que también me parece

aburrido, por lo que pienso sobre cómo enseñarlos. Entonces, me encantaría hacer algo que me muestre cómo puedo problematizar eso de una manera que pueda resultar entusiasmante.

**Pregunta:** ¿Es muy aburrido el contenido o te resulta aburrido como vos enseñás el contenido?

**Respuesta:** Ambas. Pero el contenido me resulta aburrido. O sea, nunca fue de mis áreas preferidas.

**Pregunta:** es el contenido del primer grado, pero te resulta menos aburrido el de segundo y de tercero, el de cuarto y de quinto. ¿Es un problema del grado?

**Respuesta:** *Es una buena pregunta. O sea, me resultan aburridas las ciencias, o sea, no me gustan las ciencias. Es un problema mío con el contenido general de las ciencias, justo los temas que están en primer grado me resultan más aburridos que los temas de otros grados. O sea, tener que ver las características del barrio me parece poco problematizador. Seguro que, si me sentara y lo enseñara de otra manera, pero bueno, en este momento no tengo las herramientas para hacerlo. (CD)*

**Pregunta:** Ok. Bueno, súper completo todo. ¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!!

## METACOGNICIÓN

### Análisis según las dimensiones citadas en Pérez y González Galli (2020)

#### ENTREVISTA 2: ANABELLA

Hola ¿cómo estás?

**Pregunta: Te había pedido que pensaras en una clase que fuera exitosa. Quiero que me digas ¿por qué la consideras exitosa? ¿por qué razones elegiste esa clase? ¿Qué fue lo que pasó?**

**Respuesta:** Bueno, pensé en una clase de magnetismo, los materiales y la interacción con el magnetismo en cuarto grado. Para mí fue una clase exitosa porque yo tenía, por un lado, el objetivo propuesto desde qué iba a suceder en la clase, los materiales y todo y pude, en mi gestión docente llevar adelante lo que me proponía de principio a fin, sin irme de ahí. Por otro lado, porque los chicos y las chicas empezaron a hacerse muchas otras preguntas a partir de lo que yo les estaba proponiendo y empezaron a observar como de una manera más científica, o sea tratando de hacerse preguntas sobre por qué pasan estas cosas, sobre propiedades del magnetismo que yo no les había propuesto específicamente en esa clase, y eso para mí estuvo buenísimo.

**Pregunta: Y vos ¿qué objetivos te habías propuesto?**

**Respuesta:** Yo lo que me había propuesto en esa clase era que ellos exploren, a través de distintos materiales, había metales que no eran magnéticos, metales que sí lo eran en su mayoría y otros elementos. Entonces, mi idea de esa clase en particular era que exploren primero a través de hipótesis y después a través de uso de los distintos materiales con los imanes y ver qué elementos podrían llegar a ser magnéticos, es decir se pegaban al imán.

Pero en el medio de eso, salieron un montón de otras cosas porque ellos decían que todo lo que era de metal iba a quedarse con el imán y entonces, cuando empezaban a encontrar que no, y que también pasaba con algunas monedas, que algunas partes de las monedas sí y otras monedas de otros valores, no, se empezaban a sorprender con eso.

Y hasta ahí, era lo que yo me había propuesto para esa clase., pero después, por ejemplo, un alumno se acordaba que alguna vez había visto en la tele que, si frotabas mucho, algo que no era magnético, con algo que sí lo era, después de eso otro se transformaba, entonces los chicos probaron esas cosas y después se empezaron a preguntar ¿cuánto peso podría llegar a levantar el imán? ¿Cualquier cosa, a pesar que sea un metal que se pegaba, podría llegar a soportar el imán? y entonces empezaron a hacerse muchas preguntas y también respecto de esa fuerza que sentían al tratar de despegar dos imanes que era bastante, porque uno era de neodimio, entonces era bastante fuerte su magnetismo. Entonces, empezaron a pasar esas cosas, yo anoté todo. Escuché mucho lo que ellos y ellas decían y me anoté algunas cositas de las que ellos decían para después retomar en la siguiente clase.

Algo que aprendí que me pareció un aprendizaje re interesante es no solamente anotarme la frasecita, sino quién lo dice, porque entonces los ayuda un montón, porque si no, a veces una cae con frases de tales dijeron tal cosa. Y sin decir quién lo dijo, pareciera que pierde un poco de veracidad, que una está medio como inventando.

**Pregunta: Y todo eso que me estás contando, si tuvieras que explicárselo a un didacta, desde los marcos teóricos que conocés, ¿qué le dirías? O sea, si tuvieras que sostener todo eso que me explicaste desde un marco teórico, ¿cuál sería o cuáles serían? Lo que pasó en esa clase.**



**Respuesta:** Por un lado, creo que primero es ponerlos en una situación que sea lo suficientemente abierta como para que no haya una sola respuesta posible. Y que no sea tan unidireccional la forma de acceder a esas respuestas, digamos.

**Pregunta:** ¿Qué sería unidireccional?

**Respuesta:** Sí, o sea, cuando vos por ejemplo les decís, bueno, eh, ahora agarrá eso, o sea, les marcás, el procedimiento que tienen que hacer. Yo solamente les entregué las bolsitas con los diferentes materiales y les dije, ustedes prueben, yo no les dije que para probar tenían que acercar el imán al material, por ejemplo.

**Pregunta:** Ok te referiste a unidireccional con que vos no le dijiste lo que tenían que hacer, sino que tenían que probar ellos, y eso, ¿Se sustenta en algún marco teórico? ¿Tendrías cómo nombrarlo?

**Respuesta:** No este momento no, pero yo sé que sí.

**Pregunta:** Está bien. ¿Y de dónde salió esa idea tuya que no tenés que decirles lo que tienen que hacer, sino que tenías que dejarlo en forma más abierta? ¿en qué marco teórico podrías sustentarte?

**Respuesta:** Por un lado, hay textos que hablan sobre las ideas previas de los chicos y las chicas. Y de ahí tomo dos partes: una es que siempre van a tener alguna idea previa de lo que vos les presentas, entonces, la única forma de darte cuenta cuáles son esas ideas previas, es dando un poco de lugar a que eso suceda, o sea, si vos les presentás todo muy armado, no tenés forma de ver de qué manera lo hubieran hecho ellos y ellas.

**Pregunta:** ¿Vos tenías en claro qué idea previa querías indagar?

**Respuesta:** Sí, la idea previa al respecto de qué materiales se pegaban a los imanes, yo quería ver si ellos conocían algo respecto del magnetismo, más allá de saber que un imán se pega un metal, que eso es algo que suelen tener ya desde más chiquitos, digamos. Lo que no sabía era cómo ellos pensaban que interactuaban, digamos, si era directamente, poniéndolos uno al lado del otro, si era a partir de una distancia. Algunos se ponían a jugar con poner el material arriba de la mesa y el imán debajo y lo movían, entonces ahí empezaron a surgir un montón de ideas que nosotros las fuimos retomando a lo largo de otras clases, cuando íbamos viendo distintas propiedades, pero eso era super interesante y ver que algunos imanes esa esa distancia la toleraban y otros no. Y entonces bueno, esas cosas se ponen en juego en ese momento.

Yo te dije que me salían dos cosas con respecto al marco teórico, que, por un lado, la idea previa se va a poner en juego con algo abierto y algo donde tengan posibilidad de exploración y de reponer ellos con sus ideas previas, cómo harían, o cómo explicarían ciertas cosas.

Y, por otro lado, que son muy importantes esos momentos de ideas previas, si después lo vas a usar para algo, que no es totalmente indispensable, si no lo vas a usar a lo largo de las otras secuencias, digo y ¿cómo usarlo? bueno anotándote las frases que ellos y ellas dicen, las explicaciones que ellos y ellas dan, y usando eso como ancla para las siguientes clases, cuando vos vas a hablar de esas propiedades de las que ellos están mencionando. Incluso, si hubiese salido (que en este caso no salió), pero si hubiese salido alguna otra cuestión que no estaba pensada, que fuera puesta en juego, y que era importante retomar para el aprendizaje de contenidos, también hay que incorporarlo a la secuencia. Porque si no, no sería necesario en una primera clase, recabar las ideas previas de los estudiantes.

**Pregunta:** O sea, vos decís que no sería necesario indagar ideas previas si después no tomaras en cuenta esas ideas previas para la secuencia. ¿Y, cuál es entonces la importancia de indagar las ideas previas? ¿para qué las indagamos?

**Respuesta:** Y, para ver en qué anda el conocimiento de los chicos y chicas con respecto a este tema que vos nunca lo habías puesto en juego dentro del aula, porque es un tema que estás empezando a

dar. Puede ser que la maestra del año pasado te diga, yo ya di tal cosa, pero la verdad es que siempre entre la enseñanza y el aprendizaje y entre el aprendizaje adquirido en el momento y el aprendizaje que queda luego con el paso del tiempo, siempre hay distancia. Y entre la posibilidad de que sea colectivo ese momento, entonces el que no se acuerda de algo, se acuerda de otra cosa y capaz, eso me hace recordar a mí y por otro lado, el ponerse otra vez a pensar en esta situación (o tal vez es la primera vez, porque en mi caso de magnetismo es la primera vez que se ponen a pensar en esta situación), cada uno trae, como estos alumnos que veían cosas en la tele, alguno que alguna vez se puso a jugar con algún juego magnético, otro que contaba que tenían las bolitas magnéticas, otros no...Y en ese momento se da una primera instancia de pregunta, de también contar las cosas que yo sé, entonces yo sé algo sobre esto y el docente no es el único que sabe. Y es súper interesante, el que ellos vean que los docentes se anotan preguntas, anotan comentarios, porque también es una forma de demostrarles a los chicos que sus conocimientos, su saber es válido, aunque pueda llegar a tener algunos errores conceptuales, sigue siendo válido para lo que es esa instancia.

**Pregunta:** Ok, si tuvieras que decir una lista de todos los conocimientos que te parece que se pusieron en juego, ¿qué contenidos de todo tipo considerarás que atravesaron esa clase?

**Respuesta:** Para mí algunos conocimientos tienen que ver con la observación, como queremos, como la enseñamos en ciencias o cómo es propuesto ser en ciencias, ¿no? una observación que se pregunta, una observación que trata de buscar el sentido de eso que está sucediendo.

Después también, las distintas propiedades por las que pasaron entre todos en esa clase tienen que ver con las uniones, no solamente con distintos metales, con algunos sí y con otros metales no, sino también que hasta cierta distancia todavía sigue ejerciendo su fuerza el magnetismo sobre otro material.

Qué un metal que reacciona a un elemento magnético, se puede magnetizar por un tiempo, que ellos podían agarrar un clavo con un imán y fueron armando ellos mismos una hilera de clavos que todas se sostenían sobre un solo imán, o sea hay algo ahí de la propiedad que se comparte, que se transfiere.

**Pregunta:** Ok, me estás diciendo características del magnetismo que ellos plantearon. Además de contenidos propios de magnetismo ¿qué otros contenidos te parece que atravesaron esa clase? Me dijiste la observación ¿algo más?

**Respuesta:** Sí también, si pienso desde la escucha y la argumentación. O sea, por un lado, ellos iban escuchando a sus compañeros realmente, y a partir de eso yo les preguntaba, bueno, ¿y por qué es así? Porque otros decían, no, eso no es así, entonces hay una escucha activa y una argumentación oral que se va poniendo en juego, donde yo les pido que expliquen el por qué, y que nos traten de convencer a los demás.

**Pregunta:** Ok. Antes dijiste algo así como “miran estos materiales de una manera científica. Y ¿qué significa eso?

**Respuesta:** Por ejemplo, es lo mismo que pasa cuando yo les propongo dibujar y les digo, bueno, esto es un dibujo que nos ponemos desde el lugar científico, no es un dibujo artístico, ¿y a qué me refiero con eso? que con el dibujo artístico yo lo que busco es transmitir alguna emoción o poder plasmar alguna imagen, algo que tenga que ver con la creatividad. Y con el dibujo científico yo lo que busco es comunicar, bueno, así estaban las cosas, por ejemplo, o esto es lo que yo veo, o sea, no puedo poner cualquier cosa en ese dibujo y tampoco colorear de cualquier manera y después la cuestión artística de sí a mí me sale linda la hoja de la planta, eso no interesa, lo que importa es si puede comunicar cuántas flores había en esa planta.

En el caso de la observación, es lo mismo, acá yo no estoy viendo si es lindo, si es feo, no lo estoy catalogando desde un lugar estético. Lo que estoy tratando es de observar y enseñarles a observar a

ellos. por ejemplo, en el caso de esta clase, si había dos materiales, un imán y un material ferromagnético. Entonces, ¿hasta qué punto yo lo podía acercar que empezaba a ejercer la presión? ¿Y en qué momento ya dejaba de hacerlo? O sea, es una observación en detalle, en tratar de ver ¿en qué momento está pasando eso? Y si pasa, si yo doy vuelta el material ferromagnético ¿pasa lo mismo? y si damos vuelta el imán ¿pasa lo mismo?

**Pregunta:** ¿Esas son las indicaciones que vos diste para esa actividad o estabas esperando que ellos solos fueran probando?

**Respuesta:** Primero observé de qué manera ellos probaban. Y en el momento que argumentaban, acá lo que pasa es tal cosa, entonces ahí yo les proponía algo más, por ejemplo: ¿lo diste vuelta? ¿y hasta dónde se acercaban? ¿Y cuán lejos tenía que estar en la mesa el imán o cuán cerca para que se siguiera uniendo el material? O sea, proponer que profundizan en su mirada.

**Pregunta:** Ok. Hubo intervenciones tuyas orientadas a que identificaron algunas cuestiones que vos querías que aparecieran, esas intervenciones estaban asociadas o vinculadas a un propósito que vos tenías en relación con ese tema.

Y tengo otra pregunta, **¿algún otro aspecto de la ciencia intentaste trabajar en esa clase, o tuviste en cuenta en esa secuencia?** Porque me hablaste de la observación científica ¿alguna otra característica de la ciencia se puso en juego o planificaste más allá de esa clase?

**Respuesta:** Sí a lo largo de la secuencia, está el registro. Ellos tuvieron que hacer dibujos y tratar de explicar quién ejercía a quién esas fuerzas. Luego hicimos lecturas de fuente de información y la escritura también, donde les pido que argumenten ciertas características de qué es lo que está pasando.

**Pregunta:** ¿Y por qué lo relacionás con la ciencia, lo que estás contando?

**Respuesta:** Y, porque es una forma particular de leer o de escribir en ciencias, no es la misma lectura que haces en matemática o en literatura. Los textos científicos tienen particularidades. Primero un contrato inicial tácito, que es, esto de lo que me está hablando no es fantasía.

Y con esta fuente de información hay otro contrato tácito que cuando se hacen un poco más grandes, una como docente trata de romper que es: esto si me lo está dando las señas, es porque es una fuente de información segura, y la forma que tienen los textos científicos es esto, o sea, es algo sobre la realidad, es algo que alguien me está contando, es una información más allá de la que yo accedo, solo con experimentar o tocar o mirar, y se usan palabras muy particulares.

**Pregunta:** Ok, lo que yo interpreto es que vos me estás hablando de los modos de conocer de la ciencia escolar, que es básicamente la que trabajamos en la escuela, por eso hay un vocabulario científico, hay una forma de construir textos, hay una forma de comunicar que es la argumentación. Y te pregunto: **¿Hay alguna otra cuestión vinculada a las características de la ciencia como actividad que vos pongas en juego en esa clase o en otra?** ¿Algo que hayas tenido en cuenta al planificarla?

**Respuesta:** Otra característica que se podría poner en juego es tratar de resolver un problema y pensar en estas herramientas que tengo, que son estos conocimientos que tengo a ver de qué manera podría resolver el problema. Pienso en eso.

**Pregunta:** O sea, la resolución de problemas es una característica de vinculadas con la actividad científica.

**Respuesta:** Claro y es la más parecida, digamos.

**Pregunta:** ¿Y en esta clase, planteaste algún problema a resolver?

**Respuesta:** En esta clase no, esta clase era una clase exploratoria.

**Pregunta:** ¿Cuál era la consigna?

**Respuesta:** Que decidan cuáles materiales se iban a pegar al imán, cuáles no y cuáles generaban dudas. Que anoten en una lista cuáles de los objetos que les puse y su material (porque había, por ejemplo, broches de plástico y broches de madera) se iban a unir.

**Pregunta:** ¿Y tenían primero que anticipar y después probar o tenían que probar directamente?

**Respuesta:** Primero anticipar y después probar. Y volver sobre esas escrituras. Entonces ahí tenemos la anticipación, que genera hipótesis es también más cercana a la actividad científica que la actividad solamente escolar, digamos, en la actividad científica se anticipa. Creo que se anticipa qué es lo que va a pasar y entonces después se plantea todo el escenario, el dispositivo, porque pienso que va a pasar tal cosa.

**Pregunta:** ¿Como dispositivo científico en qué estás pensando? ¿en algo en particular?

**Respuesta:** Y pienso en las distintas formas que tienen los científicos de recabar datos, para para ver si esa anticipación se da o no.

**Pregunta:** Ok bueno o sea que mencionamos la resolución de problemas como parte de la actividad científica. No me quedó claro si también la relacionás con la actividad escolar.

**Respuesta:** Como la actividad de pensamiento, o sea la resolución de problemas atraviesa todo, pero tiene que ver con algo que pone en juego, no la actividad escolar solamente, o sea que uno enseña o estaría interesante que se enseñe en la escuela, pero que se pone en juego realmente con todo para mí en la vida ¿no? En otros contenidos más avanzados, en cuestiones cotidianas, o sea, poder usar lo que sé para resignificarlo, para que me resuelva algo, lo importante del saber.

**Pregunta:** Ok. yo creo que lo que les planteaste fue un problema porque les dijiste que tenían que decidir si eso se iba a pegar o no, digamos algo había para resolver. Vos no les dijiste: esta es una lista de materiales que son magnéticos y éstos no lo son, o sea, les diste algo para que ellos pusieran, para que ellos trataran de resolver y responder algo.

En suma: como marco teórico aparece la resolución de problemas también, no solamente la indagación de ideas previas. Y si pensamos en el rol docente, **¿cuáles son las acciones como docente que vos valorás que se pusieron en juego en esa clase? ¿Qué acciones tuyas valorás como potentes, como interesantes?**

**Respuesta:** *Bueno hay algo que yo que lo tuve que hacer muy consciente porque me daba cuenta de la potencia que tenía cuando sucedía, que era esperar. Me cuesta esperar. Y las veces que estuve en el profesorado y que las profesoras de observaciones me propusieron: esperá un ratito más, yo me daba cuenta que salía lo que yo quería finalmente, solamente por esperar un ratito más o salían otras cosas, también que eran súper potentes, era sólo esperar un ratito más. Entonces, a lo largo de estos 3 años que soy maestra de grado, es mi alarma, digamos esperar un ratito más, entonces me propongo hacer otra cosa, no sé cortar fotocopias, hacer algo que me distraiga un poquito porque las cosas que pasan en el silencio del docente, son muy interesantes. Así que eso para mí es algo que sería interesante que otros puedan probar y ver qué pasa. (CP)*

**Pregunta:** **¿Qué otra cosa valorás de tus acciones en esa clase?, digamos, que la clase haya sido exitosa, ¿Con qué tuvo que ver?**

**Respuesta:** Con varias cosas, con la tarea que se les propuso, pero también que ya teníamos una confianza y una relación donde aceptaban este tipo de cosas y donde yo los dejaba un ratito y después el revalorizar ¿no?, o sea pasar por los distintos lugares, ver en qué andan, de qué están hablando, porque normalmente los que quieren tomar la palabra suelen ser siempre los mismos. Entonces, al poder escuchar un poco de que andan hablando, podés decir ¡pará! en el grupo de allá estaba pasando algo similar, pero un poco distinto. ¿Nos pueden contar? entonces ayudar a hilvanar las ideas que iban sucediendo y registrar por escrito, entonces también ellos tienen que aprender a esperarme a mí

porque yo les digo esperá que no llegué a escribir tan rápido y entonces ahí tienen que pensar un poquito qué palabras quieren usar. Yo les repito la frase bueno, entonces lo que me dijiste es tal y tal cosa, ¿no? ¿Eso es lo que me querías decir? “Más o menos” te dicen a veces y la corrigen ahí. Y eso también es un momento de producción re interesante, porque además necesito poder escuchar a esa persona y para eso los demás tienen que hacer un poquito de silencio y entonces también ahí los demás pueden escuchar y surgen contra argumentaciones.

**Pregunta:** Me estás hablando, según entiendo, de tus intervenciones digamos, de tu rol docente, que es lo que te preguntaba, ¿qué otras acciones valorás además de haber podido esperar y haber podido relacionar esto que decís vos, las intervenciones de uno y otro, para poder armar de alguna manera un discurso coherente? ¿eso me estás queriendo decir?

**Respuesta:** Y también haber leído toda la secuencia antes de haber hecho la primera clase, me refiero a saber qué cosas iba a estar esperando que sucedan después. Entonces, poner el freno en hasta acá, haber leído también algún marco teórico para saber qué estaba pasando.

**Pregunta:** ¿La secuencia no era diseñada por vos?

**Respuesta:** no. Era de un compañero que fue asesor de ciencias naturales en otro momento y me compartió esa secuencia. Nos juntamos con él porque yo en mi escuela no tengo posibilidad de dialogar con nadie sobre cuestiones pedagógicas, entonces, busco compañerismo en otros lugares.

Él me escribió y me dijo, nos juntamos si querés y vemos un poco, por dónde andás vos, los tiempos que tenés, cómo es tu grupo y charlamos un rato. Él tenía muchos imanes en su casa, entonces yo estuve experimentando un montón también. Hay cosas que resignificás vos al ponerlas en juego, más allá de lo que lees y ahí yo podía ver cuestiones de diferencia, de peso, de diferencia de potencia de los imanes.

Y ahí estuvimos hablando y pude un poco entender por dónde iba a ir la clase, pero también hacia donde iba a ir el resto del caminito. Vimos la secuencia que él tenía y cómo yo tenía otros tiempos disponibles, menos tiempo que el que él usó en su secuencia, pensé en qué cosas eran sí o sí necesarias, de ver y qué cosas podría no verlas o verlas de otra manera, digamos, en una sola clase de unir dos, por ejemplo.

**Pregunta:** O sea, adaptaste la secuencia tu grupo. ¿Qué otra acción que valores por las cuáles creés que esa clase fue exitosa? ¿Hay alguna otra cosa?

**Respuesta:** No, que se me ocurra ahora no.

**Pregunta:** Bueno, si pensamos ahora en las y los alumnos, ¿cuáles fueron sus aprendizajes? ¿Qué te parece que aprendieron en esa clase?

**Respuesta:** Yo creo, espero que algo que hayan aprendido en esa clase y otras que fueron similares es que toda exploración vale, más allá de que se trate del que le gusta leer, o mirar 500 programas de ciencia y al que no.

Otra cosa: que el aprendizaje puede ser colectivo, porque ahí ellos estaban contándose cosas, mirando, y eso a mí me pareció re potente. Más si pensamos que lo colectivo siempre se daba por hecho y cuando surgió la pandemia nos dimos cuenta de que no estaba dado.

Y después que los imanes se van a relacionar de distinta manera con ciertos materiales y no con otros.

**Pregunta:** Ok y, ¿cómo te diste cuenta que estaban aprendiendo?

**Respuesta:** por las caras, la cara de sorpresa, la cara de ¡ah!! ¡No siempre se unen! Por ejemplo, los que estaban fervorosos al principio de que con todos los metales se iba a unir, buscaban en todas las partes del metal donde no se unía, y no encontraban el lugar. Y que después hayan vuelto sobre su cuadro y entonces que entre todos hayamos completado qué cosas sí y qué cosas no se unen al imán y revisado las que les daban dudas y visto por qué les generaban dudas. ¿Y entonces ahora qué

podríamos decir? O sea, a través de las explicaciones, las argumentaciones. Y, sobre los cambios en el cuadro, o sea las hipótesis que se mantenían es como algo que vos ya sabés, que ya tenías ¿no?, pero cuando hay cambios o los que te daban dudas pudiste definir y los que decías que no o que sí, cambiaron de lugar a otra columna, ahí tenés como algo que se modificó de lo que traías.

**Pregunta:** O sea, habían hecho un cuadro con las anticipaciones de lo que iba a pasar y después de la experiencia tenían que revisar si eso había ocurrido o no, y ahí lo cambiaban. ¿Es así?

**Respuesta:** Sí, sí.

**Pregunta:** ¿Qué creés que aprendiste vos en esta clase?

**Respuesta:** *Yo tenía un poco de miedo de llevar tantos elementos, sinceramente porque ellos son muchos, son 30, yo nunca había estado hasta este año con un grupo tan grande. (CD)*

Y...había muchos elementos distintos. Entonces en cada bolsita tenía como 30 objetos distintos, de distintos materiales y entonces cada bolsita era para cada grupo y había 8 grupos y yo estaba pensando, uy, que no mezclen las cosas de un grupo con las de otro grupo, que quede como para que ellos puedan tener una observación total y no se les pierda observar otros objetos, que no se rompan los imanes...

**Pregunta:** Y entonces, ¿qué fue lo que aprendiste?

**Respuesta:** *Que se podía, anticipándoles a ellos las condiciones de trabajo. Y también les anticipé mis miedos en un punto porque les dije, no mezclen las cosas de un grupo con otro, porque todos los grupos tienen lo mismo, no es necesario trasladarlas, si no, se van a perder la observación de algo, como que registrando mis miedos y comunicándoselos a ellos, las bolsas volvieron intactas y ahí había una confianza que podíamos tener las dos partes, digamos. (CD)*

**Pregunta:** ¿Algo más aprendiste?

**Respuesta:** *De las cosas que ellos decían, siempre hay algo que te sorprende cuando estás en este tipo de instancias. ¿De dónde sacan la información? Como que los conocí un poco más a ellos en cuanto a sus gustos, podía ver quiénes tenían un montón para decir, entonces ves a quiénes les gusta saber más sobre las ciencias, a quienes les llama la atención, porque después hay cosas de las características de ellos que ya las había visto en otros momentos similares, ¿no? De quién es más líder o quién es más observador, ese tipo de cosas. (CD)*

**Pregunta:** Está bien, **ahora vamos a pensar en una clase que no fue exitosa.** Que no salió bien o no salió como esperabas digamos. ¿Tenés una clase en mente?

**Respuesta:** Tengo una clase en mente.

**Pregunta:** ¿cuál era el tema?

**Respuesta:** la observación del Sol y de la Luna. Para un contenido de astronomía. De tercer grado. Tenían que explicar distintas cosas a lo largo de la secuencia y observar y registrar, pero en esa clase en particular, ellos tenían que explicar cuál sería el movimiento para ellos. Ellos desde el primer momento dijeron que la Tierra es la que se mueve, que el sol está quieto. Y que la Luna también está quieta.

**Pregunta:** ¿y en esta clase qué tenían que hacer?

**Respuesta:** Teníamos que hablar de los puntos de referencia y que era arriba y qué era abajo, entonces nos propusimos con el maestro asesor de la escuela armar una clase donde pongamos esto en juego, dibujarles lo que sería el planeta Tierra, dibujarles una personita y entonces ¿qué está arriba?, ¿y qué está abajo? y si va más abajo, ¿hasta dónde podría llegar? que podría llegar hasta el arriba del otro lugar, de lo que supuestamente antes era arriba.

**Pregunta:** Bien entonces la clase esa. **¿Qué concretamente tenían que hacer y por qué no fue exitosa?**

**Respuesta:** Bueno, tenían que ir definiendo a lo largo de la clase en distintos momentos, a partir de distintas cosas que les proponíamos, ¿cuál era el arriba? ¿cuál era el abajo? y a lo largo de la clase teníamos que ir viendo lo relativo del arriba y el abajo.

No fue exitosa para mí porque algunos pocos nos seguían y nos iban entendiendo lo que nosotros íbamos hablando y el diálogo de toda la clase, pero la mayoría estaba como súper perdida y me daba cuenta por distintas cosas, primero, porque cuando los chicos y las chicas están medios perdidos, suelen dispersarse y hacer otras cosas, pero aparte porque después les propusimos algo individual que cada uno dibujara cuál es el planetita y cuál es el arriba cuál es el debajo de la personita, y la poníamos a la persona de distintas maneras. Y, bueno, la mayoría después de haber hecho toda esa clase al final tenían que hacer eso y después me lo entregaban a mí para ver en qué anduvo cada uno, y no engancharon, o sea, volvían a lo mismo que nos decían al principio de esa misma clase.

**Pregunta:** ¿cuál era el objetivo de esa clase?

**Respuesta:** Era una clase de reflexión, digamos, no era para enseñar porque nosotros en ningún momento llevamos ni una fuente de información ni fue una clase expositiva de decir bueno, éste es el arriba.

A partir de la reflexión de ir cambiando, o sea, si tenías, por ejemplo: a la personita, poníamos el dibujito así y la personita está acá. Cuando íbamos girando, en ese momento que mostrábamos eso, decían ahora esto es el arriba y esto es el abajo, y acá este es el arriba, y este es el abajo. Entonces decíamos, ustedes dijeron que este era el arriba y también que era este, y este, y ese, ¿cuál es el arriba entonces? Sí, y se habló sobre eso a partir de la conversación y la reflexión.

El tema es que las clases que son de reflexión verbal, son clases que les permiten esa reflexión y entender qué está pasando alrededor de esa reflexión a algunos. No todos los chicos y chicas aprenden a partir de esas reflexiones.

**Pregunta:** no me queda muy claro si vos esperabas que aprendieran algo del arriba y del abajo, o estabas averiguando, cuál era su noción del arriba y del abajo. O sea, cuál era el propósito de la clase para entender por qué no fue exitosa. Por lo que yo entiendo, vos esperabas que, a partir de esas preguntas de ustedes, ellos cambiaran algunas de sus ideas del arriba y el abajo. ¿es así? ¿y eso pasó o no pasó?

**Respuesta:** No pasó.

**Pregunta:** ¿y por qué te parece que no pasó?

**Respuesta:** Porque no fuimos muy ordenados al pensarla, yo creo eso.

**Pregunta:** ¿No fueron ordenados en qué sentido?

**Respuesta:** Al pensar la clase antes de ir, o sea, fue toda una clase de 40 minutos oral donde entre todos iban hablando, íbamos haciendo dibujos e íbamos mostrando ejemplos, que a alguno se le ocurrió otro ejemplo y así.

**Pregunta:** ¿Si hubiera sido escrita, hubiera sido distinto?

**Respuesta:** Para mí lo que hubiera sido distinto es hacerlo en distintos momentos, como un ratito de charlar, un ratito que cada uno dibuje: a ver dibujen 3 lugares de arriba distintos, en dibujos distintos, por ejemplo. Como algo así, y después mostrarnos y revisar, o sea, cómo ir teniendo un momento de pausa para ver en qué anda cada uno con todo eso que se está hablando porque se estaba hablando mucho y a los chicos y chicas no les es tan fácil como a los adultos (que a veces tampoco nos es tan fácil) seguir una conversación oral.

**Pregunta:** Entonces, ¿cuáles eran tus objetivos en esta clase?, esa clase para que estaba hecha, para qué, qué propósito había.

**Respuesta:** Que ellos puedan identificar que el arriba y el abajo es relativo.

**Pregunta:** Y eso no ocurrió. Y vos, ¿por qué pensás que no ocurrió?

**Respuesta:** *Por la propuesta de enseñanza. Porque no dimos un tiempo para analizar un poco mejor lo que cada uno decía. (CP)*

**Pregunta:** ¿alguna otra razón por la cual pensás que la clase no funcionó?

**Respuesta:** Bueno, aparte, porque en un solo encuentro, no es tan fácil modificar una noción que encima, va en contra de la percepción, digamos de la propia percepción. O sea, sí a través de otros encuentros sucesivos y a partir de seguir viéndolo, digamos.

**Pregunta:** Y te hago una pregunta, **¿cuál sería el contenido ahí? ¿O sea, la pregunta era, por qué era importante dar ese tema?**

**Respuesta:** Porque nosotros al estar viendo las nociones del cielo, digamos, cuando estás haciendo la observación del cielo, te ponés en plano de capa sobre capa, porque estábamos viendo distintos astros, pensar en quién está arriba de qué, era algo que les daba la posibilidad de argumentar, entonces, cuando ellos tienen después que explicar tal cosa está arriba de tal otra. ¿Desde dónde lo estamos viendo?

**Pregunta:** ¿Esto estaba planteado en el Diseño Curricular?

**Respuesta:** No recuerdo en este momento. Podría buscar.

**Pregunta:** Ok, entonces vos pensás que no funcionó porque ustedes no habían tomado esos tiempos para analizar y además porque, si vos querés que aprendan que el arriba de abajo son distintos, vos decís que se necesita más tiempo, pero en particular en esa clase....

**Respuesta:** Claro, yo creo que hubo algo de la vorágine, que nos llevó a que no le diéramos más tiempo para pensar en esta clase y era como bueno, ahora estamos viendo estas cuestiones de los arriba y los abajo, ahora hay que hacer un momento de intervención sobre esto. Y tampoco tenemos demasiado tiempo para juntarnos, entonces queríamos resolverlo, incluso en esa clase vino Alejo a estar conmigo porque él lo tenía mucho más claro, la gestión de este tipo de intervenciones, entonces yo estuve más a un costado, acompañando la clase que él iba dando y yo registrando las cosas que los chicos y las chicas iban diciendo y después ayudando en intervenciones.

**Pregunta:** **¿Cuándo te diste cuenta que no estaba funcionando, que no era una clase exitosa, que no estaba ocurriendo lo planificado, ¿cuándo te diste cuenta?**

**Respuesta:** Cuando los iba perdiendo a lo largo de la clase en cuanto a la atención, digamos, a ver que se sentían involucrados en lo que se les estaba proponiendo, ahí te das cuenta de que algo no está funcionando.

**Pregunta:** Ok. **¿Hiciste algo en ese momento? cuando te diste cuenta que eso pasaba ¿hiciste algo?**

**Respuesta:** Les propusimos que traten de pensar ejemplos para contar y compartir. Entonces iban pensando, o sea, como que se involucran ellos, porque el tema de una conversación es que siempre hay una persona que está hablando, entonces 1 de 18, mantenés a los 17 siempre afuera, digamos escuchando. Y es muy agotador para los chicos escuchar también tanto tiempo, entonces en un momento les propusimos que, de a dos personas piensen en algún ejemplo y que puedan compartir.

**Pregunta:** ¿un ejemplo de qué?

**Respuesta:** *Un ejemplo de un arriba y un abajo que cambia de otra manera. Entonces, por ejemplo, 1 de los chicos me acuerdo que trajo el ejemplo de que, para nosotros, la escuela tenía varios pisos, entonces decía que para nosotros el piso de abajo era la planta baja y el piso de arriba era el segundo piso, pero que, si vos subías la escalera, el piso de abajo era el primer piso, y que el piso de arriba era el tercer piso. Entonces que nosotros que estábamos en el primer piso pasábamos a estar abajo y que, si vos estabas en la planta baja, nosotros en el primer piso estábamos arriba. Ese fue un ejemplo que 1 de los chicos pensó, con otro compañero, entonces era eso como ejemplo. (MS)*



**Pregunta:** ¿Y eso es lo que ustedes esperaban que hicieran?

**Respuesta:** *Sí, sí, porque era una forma de mostrar que era relativo, según quién lo está mirando, según desde dónde es arriba y dónde es abajo, pensó que el arriba y el abajo era relativo a desde lo que él estaba mirando. Porque si vos estás en planta baja, primer piso es arriba tuyo. Si estás en el segundo piso, primer piso es abajo tuyo. (MS)*

**Pregunta:** Okey, y eso a ustedes ¿qué les pareció?

**Respuesta:** que estaba bien porque por lo menos daba para pensar a partir de la voz de ellos, sin que nosotros traigamos ejemplos.

Y el dibujo que les propusimos que hagan en forma individual, lo decidimos en ese momento cuando veíamos que estaban perdidos y que muchos ya estaban agotados de escuchar.

**Pregunta:** O sea, les dieron una tarea ¿y qué pasó ahí? ¿Cómo funcionó eso?

**Respuesta:** Bueno, la mayoría de los chicos y chicas sostuvieron sus ideas desde el inicio de la clase, las iniciales de la clase. Y para nosotros fue... ¡pero estuvimos 40 minutos con esto!

**Pregunta:** El dibujo que hicieron, sostenía las ideas originales. Ok. **¿hay un marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó? O sea, esto que pasó, que no funcionó, ¿tengo cómo explicarlo desde el marco teórico?**

**Respuesta:** Yo pienso, en ese momento pensaba como pienso cuando me pasan estas cosas, pienso en estas cuestiones que tienen que ver con la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje, las necesidades de... desde muchos lugares distintos, tratar de enseñar una idea... por ejemplo, lo hicimos con el dibujito del mundo y que marquen la flecha para dónde es arriba y para dónde es abajo, depende de las cositas ¿no? Esa sería una forma que es muy abstracta también, pero después otros lugares serían como bueno, si yo tiro un material, está cayendo, para abajo, está cayendo para arriba, o sea, como pensar distintas formas, distintos lenguajes en el dibujo, lo corporal, lo escrito en palabras, o sea pensar desde distintos lugares, el aprendizaje de una idea.

**Pregunta:** Ok. ¿Algún otro marco teórico vinculado a la enseñanza de las Ciencias Naturales que te permita entender qué fue lo que pasó? ¿Por qué no fue exitosa la clase?

**Respuesta:** Pienso que hay algo que me acuerdo de haberlo leído, que una de las dificultades de los contenidos de las Ciencias Naturales tiene que ver con que algunos contenidos, por ejemplo, este es uno. ¿Cómo se dice cuando no es como vos lo percibís?, va en contra de la percepción, digamos, sí. Y que eso es algo que dificulta en el poder apropiarte de eso, porque vos primero confías en tu percepción.

**Pregunta:** entiendo, bueno, hay algunos que son contraintuitivos, creo que querés decir.

**Respuesta:** ¡Eso! que son contraintuitivos? Sí, sí, gracias. y después lo otro que pienso tiene que ver con las ideas previas y me acuerdo haber leído un texto que decía que en realidad una nunca abandona a sus ideas previas, sino que las deja a un costadito, como mucho. Pero lo que cuesta, o sea porque es el marco con el que uno significa la vida, entonces no es algo simple de ser modificado.

**Pregunta:** ¿algunas de estas cuestiones que estás diciendo tienen que ver con que la clase no haya sido exitosa?

**Respuesta:** Sí, para mí sí. *El tema de la gestión, la propuesta. O sea, la forma de proponer el contenido sabiendo que era un contenido contraintuitivo. Para mí eso tiene que ver. Y pensar en la vorágine de no querer frenar la secuencia. Y no decir bueno en última instancia, si vemos que esto es muy, muy, muy importante, vamos a tener que destinar más clases y proponerlo de distintas maneras y fin. O si no, decir, bueno, hay cosas que también pasan en las secuencias, que no son el eje vertebral, listo, lo abandono y que quede el "runrún" en la cabeza de alguna manera. (CP)*

**Pregunta:** Ok. Antes habíamos hablado de la resolución de problemas, ¿te parece que eso se puso en juego acá de alguna manera, en esta clase?

**Respuesta:** Sí, porque para mí sí, porque tenían que pensar... Les habíamos propuesto el tema de si la pelotita caía, pero sin una pelotita ¿no? obviamente. Antes nos habían dicho que era para arriba y para abajo y de repente la pelotita siempre que cae tendría que caer para abajo, pero en el dibujo caería para lo que ellos nos habían dicho que era el arriba entonces, ¿qué pasaba ahí?

**Pregunta:** Entonces para vos, tenían que resolver ese problema, y ese problema lo resolvieron. Dieron una respuesta al problema, más allá de que estuviera bien mal, dieron una respuesta al problema. ¿Era un problema posible de resolver?

**Respuesta:** Sí, sí.

**Pregunta:** Si tuvieras que dar esa clase otra vez, ¿qué harías? ¿qué modificarías? ¿por qué? para vos no funcionó, con todo esto que me decís. ¿Qué harías? ¿harías algún cambio, lo dejarías igual?

**Respuesta:** Hay algo que pasa con las clases que a una no le gustaron que cuando tiene que volver a pensar en darlas otra vez te agarra como un escozor y decís ¡por favor no! *Y bueno, pienso que lo primero que haría sería organizarme bien los tiempos y pensaría en alguna propuesta que puedan pensar de a dos, o de a 3 chicos. No todo el tiempo, la charla total del grupo total.*

*Además, algo que puedan hacer en forma individual y que haya que compartirlo al grupo total a ver qué pensó. Eso, por un lado, en cuanto a la gestión del grupo y en cuanto al tipo de actividad también, o sea dejaría la actividad de los planetitas, pero pensaría bien qué ejemplos ponerles. (RP)*

**Pregunta:** Perdón, ¿cuál era la actividad de los planetas?

**Respuesta:** Era una actividad donde nosotros le dibujamos el planeta Tierra. Había 3 planetas Tierra.

**Pregunta:** O sea, ¿había 3 esferas o 3 circulitos?

**Respuesta:** Sí que todos consensuamos que estábamos de acuerdo en que era el planeta Tierra. Entonces en 1 dibujamos a una persona que vivía en Argentina y acá está el tipito parado. ¿Entonces, cuál es el arriba de este tipo y cuál es el abajo? Bueno, después este otro vive en China y entonces lo dibujábamos y ¿cómo lo dibujaríamos? y entonces decían, no, el piso sigue estando acá, entonces las piernitas tienen que estar acá y la cabecita acá. ¿Bueno, y cuál es el arriba y cuál es el abajo del que vive en China? Y después en otro planeta, otro circulito que consensuábamos que era el planeta tierra, con un agujero que iba todo desde una punta a la otra. ¿Y si tirásemos una pelotita, a dónde terminaría? Esa actividad la sostendría porque fueron las más claras en cuanto a también a al pensamiento del niño.

**Pregunta:** ¿Por qué?

**Respuesta:** Porque para ellos era muy fácil decir que este era el piso y entonces tenía que estar parado acá.

**Pregunta:** ¿con la persona “cabeza abajo”? ¿eso cuándo lo dijeron?

**Respuesta:** Exactamente. Cuando les preguntamos ¿cómo lo dibujamos al señor de China?

**Pregunta:** ¿todos los dibujaron con la persona cabeza abajo?

**Respuesta:** Todos no. Las que no lo dibujaron con la persona cabeza abajo eran 3 chicas que nosotros veníamos acompañando un montón en sus procesos de enseñanza porque estaban muy desde lo concreto, todavía y les estaba costando un montón salir de lo concreto y bueno, esto obviamente era reflejo de eso.

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de un tercer grado?

**Respuesta:** Tercer grado, sí. Y ya en matemáticas, en otras áreas, venía surgiendo esto.

**Pregunta:** Ok. Y entonces esas personas que dijeron que estaba la persona cabeza abajo. ¿Qué noción de arriba y abajo tenían para ustedes?

**Respuesta:** bueno, después tenían que hacer la flechita de cuál era el arriba y de cuál era el abajo de cada persona.

**Pregunta:** ¿Y ahí qué dibujaron?

**Respuesta:** *Y ahí salió, o sea, estuvo re bueno. Por eso digo que la mantendría esa actividad, porque las persona que dibujaban acá, con la cabeza arriba, ponían en la flechita el arriba era para allá y las que dibujaban cabeza abajo, ponían que el arriba era para allá. Y eso era muy interesante porque algunos que habían dibujado la personita cabeza abajo, igual le había puesto que la flechita era el arriba para allá y otros le decían, pero no, el arriba siempre es en la cabeza. Como que la referencia era el arriba siempre es mi cabeza, entonces si la personita tiene la cabeza para allá, su arriba tiene que ser para allá. Fue muy interesante. (MS)*

**Pregunta:** ¿Y que un pibe diga que el arriba es donde está en la cabeza, a vos qué te habla de cuál es su concepción de arriba y abajo?

**Respuesta:** Y, que el arriba es todo lo que esté de la cabeza para arriba es mi arriba. Y lo que está de los pies para abajo es mi abajo. Es re interesante eso, para mí.

**Pregunta:** Me preguntaba en términos astronómicos, ¿qué significa?

**Respuesta:** Bueno y ahí te vas a pensar en las explicaciones, ¿no? de antes de que se piense afuera del planeta Tierra. Nosotros les propusimos varias imágenes de un pájaro, de un avión, del Sol, de la Luna, que tenían que ordenar las que les parecía que estaba más lejos del planeta de nosotros, de la Tierra, del piso de tierra, de la Tierra. Cuando lo ordenaron, armaban el esquema primitivo, digamos, abandonado. Me refiero a que no era primitivo porque tenía mucha ciencia, pero ya abandonado, donde se pensaba las estrellas como un domo, como se pensaba como en un domo, digamos, ellos tenían un discurso muy de que el Sol es una estrella, pero al mismo tiempo les preguntábamos bueno, y ¿por qué las otras estrellas entonces no son como el Sol? y dijeron, lo que pasa es que las estrellas son iguales, lo que pasa es que el Sol es la estrella más grande decían. Y era fabuloso.

**Pregunta:** A ver, entonces. ¿Si la volvieras a dar esa clase, volverías a dejar esas actividades? ¿esas en las que les dibujabas la canaleta? ¿Cuál sería el propósito? ¿Para qué harías esas actividades?

**Respuesta:** Para reconocer los sistemas de referencia, o sea, hablar de los sistemas de referencia.

**Pregunta:** ¿Para reconocer quién? ¿Quién tiene que reconocer eso?

**Respuesta:** Los pibes.

**Pregunta:** Y vos, en esta actividad que estás tirando a la pelotita, ¿estás enseñando ese punto de referencia? ¿Es una actividad de enseñanza?

**Respuesta:** No, la de la pelotita no es la del punto de referencia.

**Pregunta:** Bueno ok, ¿pero es una actividad para enseñar algo? ¿qué tipo de actividad es?

**Respuesta:** Es una actividad para ver qué es lo que ellos piensan.

**Pregunta:** ¿Y, entonces qué tipo de actividades?

**Respuesta:** Es una actividad de indagación de ideas previas.

**Pregunta:** Es una actividad de indagación, entonces vos en esa clase ¿mantendrías las actividades de indagación? Y me dijiste que tenías como propósito de esa clase que ellos aprendieran el arriba y el abajo.

**Respuesta:** No, yo siempre dije que era una clase como de reflexión, o sea de ver qué es lo que ellos pensaban cómo lo podíamos ir argumentando y cómo podíamos seguir dándole una vuelta discursiva entre todos a esos distintos pensamientos que ellos iban trayendo.

**Pregunta:** ¿Qué quiere decir dar una vuelta discursiva entre todos? ¿En algún momento hiciste una actividad para enseñar el arriba y el abajo?

**Respuesta:** Sí, había una actividad en la secuencia, en la primera parte se ponía en juego la concepción de cerca o lejos entonces. Ahí modificar, o sea, pensar en cerca o lejos de qué, y en esta clase salió de los chicos la noción de arriba y el abajo. Y por eso agregamos esta otra clase, porque en la secuencia no se trataba la noción de arriba y abajo sino la de cerca o lejos.

**Pregunta:** A ver si entiendo. Uds. tenían planificada una actividad para indagar las nociones de cerca o lejos, y después agregaron esta actividad. ¿Cuál era el propósito?

**Respuesta:** Indagar sobre la el arriba y el abajo, qué es lo que ellos entendían.

**Pregunta:** Ok, era una actividad de indagación y no fue exitosa ¿por qué?

**Respuesta:** Porque la idea de la clase, por un lado, hubo muchísima dispersión y los que estaban enganchados estaban enganchados y el resto no, y sus dibujos finales cerraron como si no hubiera ocurrido la clase entera.

**Pregunta:** Entonces Uds. querían indagar y que después ellos aprendieran. Y lo que ocurrió es que no aprendieron, ¿es así?

**Respuesta:** *Y por eso estuvo mal, por eso salió mal iporque no podés proponerte los dos objetivos al mismo tiempo! Cada vez hay más matices por las cuales estuvo mal la clase. (CP) (RE)*

**Pregunta:** ¿qué querés decir con que no podés proponerte dos objetivos al mismo tiempo?, a ver si entiendo.

**Respuesta:** No, o sea, por lo menos nosotros no les estábamos dando ninguna fuente de información. Estábamos haciéndolo en 40 minutos. No podés proponerte en 40 minutos, la indagación de ideas previas y sin ninguna fuente de información segura ni nada, que además ellos las modifiquen solamente por conversar un rato.

**Pregunta:** ¿Hubo alguna actividad que ustedes planificaron para enseñar el arriba y el abajo?

**Respuesta:** No. A eso me refiero.

**Pregunta:** Entonces, esta clase para vos no funcionó porque ustedes tenían al mismo tiempo el propósito de indagar y con esa indagación que los chicos cambiaran la idea. Y eso no funcionó para vos ¿por qué?

**Respuesta:** Por lo que dije lo siento porque orgánicamente no va a suceder, o sea, te vas a llevar las ideas previas.

**Pregunta:** ¿Ok, entonces si pudieras dar esa clase otra vez ¿qué harías? ‘

**Respuesta:** La sacaría o si la dejo, ampliaría a que sean por lo menos 2 encuentros, más de 40 minutos.

**Pregunta:** ¿Y cómo sería esa clase?

**Respuesta:** Y primero charlamos entre todos, y tenemos los dibujos y todo y pensamos y ponemos en juego las ideas y después las ponemos en relación con otras cosas y con alguna fuente de información que hable sobre algo, aunque sea un texto chiquito pero que nos dé un marco para pensar en lo relativo del arriba y el abajo de alguna manera. Nosotros en la secuencia teníamos el marco de lo cerca y de lo lejos, y poníamos en juego cerca de qué y lejos de qué, y así estaríamos hablando de lo mismo que tiene que ver con lo relativo según el punto de vista del observador, pero esta vez sobre el arriba y abajo.

**Pregunta:** A ver lo que entiendo es que vos harías una clase de indagación similar a la que habían pensado sobre la concepción de cerca o lejos. ¿ok?

**Respuesta:** *Sí, pero cambiaría, lo que espero de esa clase. Y cambiaría la gestión, que no sea todo escuchar porque agota un montón al cerebro escuchar 40 minutos. (RP)*

**Pregunta:** Para vos la parte de la clase de la indagación de concepciones ¿funcionó?

**Respuesta:** Sí, la indagación de ideas previas funcionó.

**Pregunta:** ¿Y lo que no funcionó qué fue?

**Respuesta:** *De parte de nosotros esperar que aprendan el contenido, lo que queríamos que los chicos modifiquen. No funcionó porque no propusimos una actividad de enseñanza. Propusimos situaciones de preguntas para que ellos digan qué pensaban y tratemos de encontrar, cómo podían argumentar para quién convenía a quién, cuál era el arriba de ese tipito por ejemplo o por qué tenía que estar boca arriba dibujado. (RE)*

**Pregunta:** Ok no planificaron una actividad para enseñar, y una posibilidad sería con un texto. ¿habría otras posibilidades aparte de utilizar un texto?

**Respuesta:** Sí, podría haber distintos otros momentos de prueba, por ejemplo, jugar con elementos y ponerse a jugar bueno, a ver hasta acá marquemos cuál es el arriba de esta pelotita, por ejemplo, cuando está allá abajo, cuál es el arriba de esa pelotita, cuál es el abajo, cuál es el no de qué, como ponernos a armar como una modelización.

**Pregunta:** ¿y esa, qué tipo de actividad sería? ¿una indagación de ideas previas? ¿una actividad de enseñanza?...

**Respuesta:** Depende de cómo la armes...estoy pensando lo siguiente, estoy pensando ahora, ¿eh? El tema es que cuando un texto tiene la fuente de información segura, que es como un lugar de dónde agarrarse para poder estar seguros, o decir ¡ah! Bueno, esto que yo pensaba es hasta acá y esta otra parte era la que me faltaba entender o conocer, porque también es conocer. Pero yo pienso que la modelización lo que les permite al ser concreta, (porque una cosa es lo abstracto y el dibujito), vos podés ponerte a ver de qué forma ordenás las cosas y los objetos para que queden siempre mirando para arriba y el arriba ese va a cambiar.

**Pregunta:** ¿Y qué sería modelizar? ¿qué te estás imaginando con modelizar? ¿hacer qué?

**Respuesta:** Y... hacer alguna maqueta o jugar o con algunos juguetes con elementos, con objetos concretos, poder decir, bueno, yo tengo, no sé un muñequito y a ese muñequito, lo empiezo a mover y preguntarles ¿cómo lo moverías si siempre tiene que estar mirando para arriba. ¿arriba de qué? van a preguntar en algún momento. O sea, como ese tipo de preguntas que empiezan a salir cuando vos tenés que ponerlo en situación de forma concreta. Porque los chicos de tercer grado están construyendo su pensamiento abstracto también. Es lógico de que alguna diga bueno lo pongo, lo dibujo, digamos de cabeza al piso. Porque sería ilógico pensar, pensando en la lógica de aquel que todavía no está pensando de forma abstracta, que va a dibujar la cabeza para abajo de la hoja, pero bueno, sus pies tienen que estar en la Tierra.

Entonces ahí es qué es lo que estás viendo cuando estás dibujando, en cambio cuando vos lo hacés directamente con el muñequito, esos mismos chicos, yo hipotetizo que esos mismos chicos, si vos les das, por ejemplo, una esfera y le das un muñequito y le decís que el muñequito camine alrededor de la esfera, ellos van a hacer que siempre el muñequito esté con los pies puestos en la esfera. Y ahí podés ir haciendo las pausas y decir, bueno, si nos frenamos acá. ¿qué ve el muñequito cuando mira para arriba? y bueno, veo lo que está acá, para allá. Y cuando lo frenamos acá, qué ve cuando mira para arriba, y va a ver lo que está por acá. Y así.

**Pregunta:** O sea, vos planteás que hacerlo con un objeto sería diferente a hacerlo con un dibujo. Y que hacerlo con un objeto permitiría que cambiaran de idea.

**Respuesta:** No alcanzaría totalmente, pero si abonaría a reflexionar sobre que hay algo en lo que no me cierra, lo que yo venía pensando.

**Pregunta:** ¿Y desde algún marco teórico que sería decirle bueno, ahora imaginate que tenés que poner el hombrecito hacia acá o tenés que ponerlo hacia allá? ¿Qué tipo de actividad sería esa, pensando en definirla desde un marco teórico? ¿De qué estrategia estamos hablando?

**Respuesta:** Es muy loco esto porque yo sé que algo es, pero no sé qué.

**Pregunta:** Lo dijiste antes, en realidad estás hablando de resolución de problemas todo el tiempo, o sea que el marco teórico lo tenés.

**Pregunta:** Volviendo a la pregunta de qué harías en caso de dar otra vez esa clase, me dijiste que dejarías la parte de indagación de ideas previas, y pensarías en una actividad para enseñar, porque dijiste “lo que yo pretendía era que cambiaran de idea, y me doy cuenta ahora que no funcionó” Mi pregunta es: **¿te diste cuenta ahora, cuando hablabas conmigo, que vos tenías como propósito al mismo tiempo de indagar sus ideas estaba esperando que las cambiaran o te diste cuenta en el momento?**

**Respuesta:** *Me di cuenta ahora cuando hablaba con vos. (RE)*

**Pregunta:** Al mismo tiempo me dijiste que las ideas previas no se cambian frecuentemente y por otro lado me comentaste que esperabas que luego de charlas 40 minutos, cambiaran algo ¿no?

**Respuesta:** Sí, sí, es muy loco eso.

**Pregunta:** Entonces, resumiendo, si volvieras a dar esa clase, pensarías en una actividad de enseñanza, además de todas las cuestiones que me dijiste antes, de los tiempos de los intercambios.

**¿Y Por qué es importante ese tema en tercer grado?** El tema del arriba y el abajo.

**Respuesta:** Lo del arriba y el abajo no estaba propuesto dentro de nuestra secuencia, nosotros estábamos en la actividad de indagar acerca de lo lejano y lo cercano. Y, a partir de esa actividad surgió en los chicos pensar, bueno, esto está más arriba, que esto está más abajo de tal cosa. Los objetos que les pedíamos que ordenen cuando les proponíamos que ubiquen lo que era más lejano o más cercano, y entonces ahí surgió la discusión en el grado de que es más arriba o más abajo y entonces algunos decían ¿más abajo o más arriba de qué? Y ahí fue cuando yo le planteé el asesor, mirá, me gustaría si podemos, darle una vuelta de tuerca, a esa discusión, y pensar algo para que ellos piensen en estas nociones del arriba y el abajo.

**Pregunta:** ¿Y qué pensás ahora sobre esa decisión?

**Respuesta:** *Me parece que no fue una buena decisión. Tiene que ver con que a veces, una quiere tomar las discusiones fervorosas que salen en el grado, y una tiene que saber que ese contenido para ahora no es. (RE)*

*Y pienso que podría haberle dedicado más tiempo, por ejemplo, a pensar en lo cercano y en lo lejano, para que ellos y ellas puedan construir algunas otras ideas que tienen, que son también recontra difíciles de pensar de que, por ejemplo, que el sol tal vez no sea la estrella más grande, sino que es la más cercana.*

**Pregunta:** **Ahora lo que yo te quiero preguntar tiene que ver con vos como docente.** En el cuestionario que les propuse en el Taller de Diseño había una pregunta que tenía que ver con cuáles eran tus fortalezas, las cosas que vos realmente creés que hacés bien, las cosas que sobre las que te podés apoyar o no, lo que se entiende por fortalezas. En ese momento me contestaste algunas cosas, mi pregunta es ¿qué pasa ahora con la experiencia que tenés? Ya no sos una estudiante de profesorado, ya tenés 3 o 4 años trabajo como docente. **¿cuáles dirías que son tus fortalezas?**

**Respuesta:** *Sí cosas que yo sé que no son mi alerta, o sea las que yo siento que puedo descansar, que están, por lo menos así lo veo yo, por un lado, la escucha activa. En los momentos de clase, poder recuperar sobre lo que van diciendo los chicos y las chicas en el momento y el poder hilvanar un poco esas cosas que ellos van diciendo, me doy cuenta que es algo que puedo ir logrando, ir armando un discurso, con lo que va sucediendo en la clase. (CD)*

*Por otro lado, mi fortaleza está en la búsqueda de información cuando voy a entrar en una situación de enseñanza de algo que desconozco, que nunca di, me ocupo de buscar fuentes de información, en*

*tratar de estar concentrada en aprender yo sobre el tema más de lo que vamos a estar viendo para tratar de ver los núcleos, las cuestiones más características de ese contenido. (CP)*

*Y después, hay otra cosa que yo me doy cuenta, que me fui dando cuenta este tiempo, que es que me concentro bastante en la propuesta de enseñanza en tratar de ir variando los tipos de tareas que les propongo a los chicos y las chicas. O sea, como que hay un ojo puesto en mí en que no siempre estemos haciendo lo mismo a lo largo de las de las clases digamos, como para ir variando los lenguajes en los que yo les propongo que ellos reciban información o que ellos tengan que demostrar sus conocimientos. Entonces intercalo a veces que son imágenes, a veces con juegos, otras veces con texto, a veces texto narrativo o textos informativos, entonces como para ir entrándole al mismo contenido desde distintos lugares, eso es algo que yo veo que hago. (CD) (CP)*

**Pregunta:** ¿Me podrías dar algún ejemplo de cuáles serían el tipo de actividades que vas variando con esos recursos?

**Respuesta:** Si, por ejemplo, en algunos momentos es decidir sobre distintas opciones ante una consigna, es tomar una decisión de cuál sería la más acertada para esto que estoy proponiendo y después argumentar. En otros momentos puede ser sólo decidir y después sobre esas decisiones, poner entre todos en juego, qué diferencias tuvieron esas decisiones, si se resuelve de la misma manera. En otras cosas por ejemplo ante una lectura pensar en escribir de forma de volver a formular, reformular un texto y entonces de esa manera ver qué es lo que para ellos dice el texto, que es lo más importante, que jerarquías le dan a la información que leyeron del texto.

**Pregunta:** ¿estás pensando en estrategias, particularmente de las Ciencias Naturales o en general?

**Respuesta:** Estoy pensando en general, que son cosas que las uso igualmente también en Ciencias Naturales.

La parte de las prácticas del lenguaje, todo el tiempo trato de pensarlas en Ciencias Naturales, ya no sólo ver las cuestiones de ciencia desde la información teórica científica que da ciertas fuentes información, sino también pensar en la comprensión de texto, pensar en cómo ellos analizan la diferencia entre una fuente de información y otra, qué información se repite en las dos fuentes y qué información es distinta.

**Pregunta:** ¿Y en qué se basa, en donde se sustenta esa decisión de variar las actividades o los recursos?

**Respuesta:** En mí en mi cabeza se sustenta en pensar en que para mí lo primero es pensar en las capacidades distintas de los chicos y las chicas de aprender y de expresar su aprendizaje. O sea, hay algunos chicos que, ante la lectura, eso les da una seguridad, pueden adquirir esos aprendizajes a partir de la lectura de una fuente de información y hay otros que necesitan poner el cuerpo o ponerse en práctica, o ponerse con materiales a pensar o ante una situación de ponerlos a decir, bueno, entonces ¿qué podría pasar o qué habrá pasado?

O plantear la hipótesis y después armar alguna experiencia, como que por un lado pensar en que, para algunos es definitivo en cuanto a que sabés que nunca se acercan al aprendizaje que yo les quiero proponer, si no es desde otros lenguajes y para otros es que se va complementando. O sea, hay ciertos aspectos de un tema que vos tal vez lo enganchás con un texto y otras cosas que las enganchás cuando tenés que pensar en una analogía o cuando ves una analogía o cuando armás una maqueta, digo como que se ponen en juego otras cosas y me parece interesante que se llevan más de una cosa lineal de un contenido.

**Pregunta:** ok. ¿alguna otra fortaleza que creas que tenés ahora que no tenías cuando estabas estudiando? ¿Eso que me estás contando, era algo que vos ya venías gestando cuando estabas en la formación o cuando trabajabas como auxiliar o hay alguna otra fortaleza qué sentís que fuiste ganando o que fuiste afianzando en estos años de docente novel?

**Respuesta:** *Hubo dos experiencias posteriores a mi formación inicial que tuvieron que ver con lo profesional y el lugar donde estuve, algo un poco casual, donde estuve en una escuela que tenía una impronta artística bastante fuerte y donde eso me permitió ver que con los lenguajes plásticos, cómo se podría intercalar algo que era, no sé, aprender sobre la revolución (porque en ese momento daba sociales y prácticas del lenguaje) que se podía mezclar con las pinturas y con complementar pinturas de cuadros y ellos volcaban un montón de información ahí, para mí fue muy enriquecedor. Y después el año pasado tuve una compañera que tenía mucha formación en lo corporal y también en lo artístico con la que estuvimos trabajando mucho al respecto. Eso para mí me amplió un montón mi posibilidad de pensar de que también están aprendiendo o también están mostrando sus aprendizajes con esas cosas, como que pude ver esos aprendizajes que ellos me mostraban. Aprender a ver eso con otras cosas que no sea un texto o una respuesta escrita. (CP)*

**Pregunta:** Ok aprendiste a utilizar otros recursos, entiendo y a tener en cuenta la posibilidad de combinar esos recursos. ¿Alguna otra cuestión que te parezca interesante de tus potencialidades o tus fortalezas? ¿Algo que valores de vos misma en particular?

**Respuesta:** Sí, sí, estoy pensando en algunas cosas que capaz al estar en contacto con otros colegas o por las devoluciones que me hayan dado colegas, porque a veces es más en esa diferencia que una se puede también reconocer ¿no? Algo que me han dicho varias veces es que yo busco armar equipo, digamos, como hacer interdisciplinario, ir hablando, si no es con otros maestros que tienen el mismo grupo de alumnos, con maestros de otros grupos, como ir armando con más personas, algunas propuestas.

Por otro lado, también yo lo veo eso dentro de mi propia gestión, o sea, si tengo que dar, por ejemplo, este año di todas las materias para los chicos y las chicas. Y entonces yo pensaba, bueno, si tengo que dar tal cosa en prácticas del lenguaje, cómo lo puedo mechar con algo que tenga que ver con las Ciencias Naturales o con las Ciencias Sociales, o sea, que se transforme en algo que en algunos momentos sea con un sentido único para los chicos que están transitando todos junto.

**Pregunta: Ok. Y ahora pensemos en la otra parte, digamos, cuáles te parece que son las debilidades,** por decirlo de alguna manera, lo que lo que considerarás que tenés que seguir explorando, que tenés que revisar, que tenés que modificar... esas cosas que una se da cuenta, del tipo “esto todavía no me sale bien o todavía lo tengo que pensar de otra manera”, o sea lo que vos consideres que tendrías que modificar para el futuro y ¿por qué?

**Respuesta:** *Por un lado, algo que yo tengo muy presente en que tengo de alguna manera que mejorar y busco formas es el caos que abro cuando voy buscando y abriendo y abriendo, el poder ir cerrándolo, el poder ir concluyendo, el quedarme conforme con lo que llegué a hacer en el tiempo que tengo y cómo cerrar las propuestas, y también en mi cabeza poder cerrarlas y quedar conforme con eso. (CD) (CP)*

Y creo que eso es algo muy importante para mí, por lo menos el poder escribir más, es algo que también tengo siempre presente porque a veces armo cosas que después cuando termina el año digo, esto que armé estuvo bueno y no me quedó en ningún momento escrito.

**Pregunta:** ¿te referís a algo que hiciste en el momento en forma espontánea y no fue planificado?

**Respuesta:** O lo iba planificando, pero en un papelito. Entonces decía, bueno, este esquema va a tener de acá hasta el final del bimestre y lo iba armando semana a semana, decidiendo entre todos, las fuentes de información y diciendo, bueno, ahora me quedo solo con esta y todas esas decisiones finales que tomaba, en ningún momento las dejé escritas, para después poder revisar.

**Pregunta:** O sea, de ese proceso no hay registro.

**Respuesta:** No.



**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que te pasa eso? ¿Por qué te cuesta? Eso es una cosa que me dijiste hace unos años, como que te vas por las ramas y entrás como en un caos, que te cuesta como ir encauzando y se te va el tiempo, eso me lo dijiste hace unos años...

¿Y tenés alguna idea de por qué te pasa? ¿Has logrado en estos años identificar las causas de eso?

**Respuesta:** *siento que me di cuenta cuando en un momento tenía la posibilidad de repetir un tema en un mismo grado por qué me pasa. Por la novedad y por mis ganas de aprender mucho sobre eso, entonces ya me pongo a aprender y en ese proceso, que a las dos semanas tengo que empezar a dar la clase y todavía yo no llegué a jerarquizar que es lo más importante para ese grado, puntualmente para esa edad, digamos sobre ese tema, entonces hay algo ahí que se está dando todo al mismo tiempo y me cuesta ordenar. (CD)*

**Pregunta:** ¿Tenés alguna estrategia que hayas podido poner en práctica para disminuir esa debilidad o para aprovecharla?

**Respuesta:** *Una estrategia que yo empecé a tomar que me ayudó era primero tratar de ver de qué manera en algunos documentos ya elaborados está presentado este tema, para tener un esquema y tratar de leer más o menos por dónde van en los ejes curriculares esos esos documentos, capaz alguna secuencia de Escuela de Maestros o alguna otra del Plan Plurianual, algunas cosas así, y entonces yo enfocarme en saber más sobre esos ejes que toman en esa secuencia y no sobre el tema como de forma abierta. Eso me ayudó, porque sobre cada tema hay un mundo. Y en ese mundo, mientras una está en la gestión de la clase, te empezás a abrir ¿no? pero sí me guardo cosas que me interesan, anotaditas, para después, en los momentos del verano ir abriendo yo en mi cabeza y tener más tiempo de que me decante y leer tranquila, esas cosas, hago, eso empecé a hacer.*

*Creo que hay algo que me ayudó mucho, que me di cuenta que el cerebro estaba mucho más ordenado cuando pude repetir el tema, entonces hay algo ahí que tiene que ver con el ser novel me parece.*

*Y después por otro lado, otra estrategia que tomé, porque como te decía antes, yo ahora me doy cuenta que puedo hilvanar en la gestión del grado. Y algo que tomé es medir el tiempo, o sea, hasta cuándo tengo tiempo, bueno ¿qué me va a entrar en esto? Y fin. Y también algo que está muy mental, de aprender a soltar, es decir, esto no lo van a ver, aunque esté rebuena tal parte, pero bueno, lo que veamos que lo veamos bien y fin y ya con eso me yo me quedo como contenta y tranquila. Como que lo que veamos que se vea bien y que ellos lo sepan bien, aunque no sea todo de ese tema o todo lo que se propone en ese grado de ese tema, pero bueno, lo que sea que esté bien dado, listo. (CD) (CP)*

Como que esa es mi compensación mental. Esas fueron las estrategias que tomé.

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa?

**Respuesta:** *Y también me ayuda hablar con personas. De a poco me fui armando una red que a mí me resulta enriquecedora y posible. De cada tema si es ciencias naturales, o si es de matemática, de cada área tengo algunos referentes con los que dialogo. Y que me ayuda un montón a enfocar y a decir no, pará, sobre este tema es mejor sobre estas cosas que estás planteando es mejor ir por acá, que esto te va a llevar más tiempo del que pensás y esa experiencia de otros, ese diálogo a mí me enriquece un montón y yo escucho mucho, así que eso me ayudó un montón. (CP)*

Y después hay otra cosa que aprendí a hacer, es gracias a esta cualidad que mencioné antes, que en ciertas clases que son, por ejemplo, clases de diálogos entre todos en común, esas clases puntuales aprendí a registrar con la computadora, las intervenciones de los chicos y las chicas. Y me ayuda para dos cosas, una para que las intervenciones no pasen por el viento, o sea que se escuchen y que todos lo estemos escuchando porque “la seño no puede escribir tan rápido y no puede escuchar todo el tiempo”. Y otra cosa es que yo las vuelvo a leer cuando salgo de la clase, y a mí me sirve un montón para identificar, bueno, qué cosa se dijo y que yo no tomé, qué cosa podría retomar, qué cosa se dijo

y que estaría interesante retomar, pero no hay tiempo para retomar esta otra cosa, entonces te abandono. Eso me ha ayudado un montón.

**Pregunta:** Está registrando lo que dicen los chicos y chicas. ¿Hay algún registro de lo que vos pensaste o hiciste?

**Respuesta:** El registro que no hago es sobre lo que di. Por ejemplo. Si yo quisiera decir, ay a ver, yo ya di tal tema ¿no? Tengo que volver a mirar. Los materiales, los tengo todos, pero tengo que volver a ubicarlos en mi memoria. ¡Ah! Primero di este texto, después hicimos esto otro, después hicimos tal cosa, eso no me queda.

**Pregunta:** ¿y trabajás con una planificación, o sea, armás una secuencia o no?

**Respuesta:** Trabajo, pero no la llevo a armar yo, entonces trabajo con alguna secuencia que ya esté armada. Hasta ahora tuve esas situaciones, excepto el año pasado que fue el único momento donde armé dos secuencias, pero ahí estábamos en equipo trabajando. Éramos yo, la maestra del otro grado y un asesor, entonces en ese momento de asesoría armábamos, escribíamos, que fue a la que pude volver, porque era la secuencia que más tenía registrada. Pero después, por ejemplo, este año que empecé en mayo con mi grado hasta fin de año, yo tomaba la estructura nodal de las secuencias de escuela de maestros y después les hacía cambios en algunas cosas y otras las abandonaba. Y todo eso, las decisiones que tomé, no registré esas cosas.

**Pregunta:** O sea de los cambios que hiciste en la secuencia no tenés registro. ¿Y por qué no lo hacés?

**Respuesta:** *Porque no llevo con el tiempo, porque no me llevo a organizar yo bien, digamos, para llegar con el tiempo. Esa es una de las cosas que decía que tengo que mejorar, la organización de esas cuestiones que son importantes, porque una después puede revisar, para capitalizar una buena experiencia. (CP)*

**Pregunta:** A ver si entiendo bien. Vos me decís que la idea de irte por las ramas tiene que ver con que no tenés identificados los núcleos conceptuales, pero al mismo tiempo me decís que no tenés registrado el recorrido que hiciste con esos núcleos conceptuales ¿es así? O sea, como que hay dos cosas: el registro de qué es lo que hay que enseñar, y el registro de cómo sería la secuencia de enseñanza.

**Respuesta:** exacto.

**Pregunta:** ¿Y cuando trabajas con una secuencia armada qué te pasa en relación con esto que mencionás de “irte por las ramas” en la gestión?

**Respuesta:** No, porque por lo menos cuando trabajé con las secuencias, puntualmente las de escuelas de maestros, lo que me parecía muy clarificador era que vos tenés propuesto el objetivo de la clase. No quiere decir que me mantenía en esa estructura, digo, si surge en el momento, alguna situación que también tiene que ver con el tema, no quiere decir que yo no le dé ningún tipo de lugar, pero siempre volvía. Y lograba cerrar y concluir y capaz que una clase pensada para una sola clase y yo terminaba dándolo en dos, y tampoco me molestaba, pero sí volvía y había un marco, una cuestión que me marcaba a mí, que me da mucha tranquilidad, así que eso no me pasó cuando trabajé consecuencias armadas.

Creo que también es un acierto de la secuencia, porque cuando yo escribí el año pasado, y este año lo queríamos compartir con otras colegas que también iban a estar en tercer grado, fue todo un desafío porque una cosa es escribir para que yo lo vuelva a leer en 3 años, yo sé lo que hice, Y otra cosa es escribir para comunicar. Y ahí tuvimos que decidir, bueno, éstas pueden ser actividades opcionales, esto es así, o sea, es un desafío muy grande, escribir para otro que no está ahí al lado tuyo. No sé, me parece.

**Pregunta:** Sí, claro, lleva mucho tiempo. Lo que me gustaría preguntarte ahora es: pensando en vos como la docente que sos ahora, Y pensando en la docente que querés ser ¿Qué distancia hay entre esas dos docentes? Y para contestarme eso, la idea es que me digas a dónde querés llegar como docente y por qué. ¿Hay una distancia entre la docente, que sos y la que querés ser?

**Respuesta:** Sí, sí, sí.

**Pregunta:** ¿qué docente querés ser y cuál es esa distancia? ¿a qué querrías llegar como docente?

**Respuesta:** Por un lado, la verdad también tiene que ver con las condiciones laborales, ¿no? Porque creo que algo que me gustaría es poder especializarme en cierto grado, o sea, no tener que estar “yirando” en distintos niveles, primer ciclo, segundo ciclo, todos los grados. Y me gustaría poder especializarme, tener masticado y poder presentar con mayor organización para mí y para mis alumnos y alumnas, no sólo la propuesta de enseñanza, sino también la evaluación, el seguimiento de las actividades. Esa es mi distancia y creo que son distintos focos, uno que *yo estoy tratando de bajar mi ansiedad que veo es algo madurativo de la edad, de los años y de que yo me doy cuenta que yo estoy pudiendo recibir de forma más tranquila cosas que hace dos o tres años no, era más efervescente y colapsaba más rápidamente. Entonces, yo bueno, capaz que en 2 o 3 años para adelante también sea mejor en ese sentido. (CD)*

Y también conocer el sistema, conocer las instituciones, todo eso ayuda, abona. Yo creo que la mayor distancia que veo es en el tema de la organización, poder ser más ordenada, eso a mí me da calma y veo que a los chicos también, cuando y estoy con esa organización en la cabeza, también pensamos con más tranquilidad, seguridad y yo también la siento, entonces, todo junto.

**Pregunta:** ¿Hablabas de no tener que “yirar”, ¿no? ¿a dónde te gustaría estar? ¿en qué grado?

**Respuesta:** Me gustaría quedarme en un grado o en un ciclo, en un conjunto de 2 grados, como sexto y séptimo, cuarto y quinto, pero también hay colegas míos noveles que su decisión es me quedo en gestión privada porque ahí tengo una estabilidad laboral que es distinta a la de la pública. Bueno, también, esa fue mi decisión, empezar en este caos de lo público hasta que pueda titularizar o entrar a una suplencia larga y el puntaje me dé para tomar esos cargos. Bueno, mientras tanto, ir conociendo y estando en otros grados.

**Pregunta:** dijiste que tus compañeras se quedan en la gestión privada y vos decidiste quedarte en la escuela pública y esa fue una decisión. ¿Por qué decidiste eso?

**Respuesta:** Porque yo desde que empecé a estudiar en el profesorado, al año y medio que empecé a estudiar, empecé en gestión privada a trabajar como auxiliar pedagógico. Cuando me recibí, cuando empecé a hacer las prácticas, volví a la escuela pública porque yo toda mi formación la hice en escuelas públicas. Hay algo de devolver y de dar a la gestión pública, que me parece una mirada política mía, de entregar mi capacidad y fortalezas y debilidades más que a la gestión privada, a la gestión pública. Por una decisión personal de que los chicos y las chicas de la escuela pública merecen tener educación de calidad. Que me he dado cuenta de que estaba cobrando el mismo salario en la escuela privada, trabajando la misma cantidad de horas, entonces digo. ¿Qué diferencias hay?

Además, tener una patronal que en todas las escuelas que trabajé siempre hay una presión patronal, una presión de mirada internacional que quiere mantener una política pedagógica. Y la verdad es que, para cobrar el mismo salario miserable, prefiero cobrarlo en el Estado, para quejarme de las condiciones laborales. prefiero que sean quejas hacia el estado y también hacia mejorar las condiciones estatales. Y porque creo que es mucho más del imaginario colectivo que son mejores las condiciones laborales en la privada que en la realidad. Yo en las privadas tenía que estar haciendo consenso sobre propuestas de enseñanza, cuando estaban abocadas a enseñar, no eran propuestas sacadas del aire. Y en el estado eso no pasa, es una realidad. ¿Qué pasa en el estado? Bueno, tenés

que estar haciendo 3 semanas en un lado o cuatro semanas en la otra hasta que tenés el puntaje necesario y te quedás en una misma institución. Y bueno, en algún momento ese camino hay que recorrerlo.

**Pregunta:** Estás hablando de las condiciones laborales como empleada. ¿alguna otra razón por la cual no trabajar en la gestión privada y sí en la pública.

**Respuesta:** Yo rechacé, escuelas privadas en las que me pagaban más, porque hay algo que pasa en lo público, que espero que siga pasando y que con este gobierno no lo sé, que es la libertad que una tiene: una libertad de gestión, una libertad ética. Y también, porque para mí realmente es una decisión política. Para mí es muy importante que la escuela pública donde yo me eduqué, que no porque mi familia sea pobre, yo iba a la escuela pública, sino también por una decisión política de mi mamá y mi papá, que la gente pueda tener educación de calidad. Y que eso sea gratuito, y yo quiero dar calidad, y por eso me sigo formando, pero es eso, es una mirada política. He rechazado escuelas que me pagaban más pero que ese pagarte más siempre va a costa de entregar tu firma en un registro que firman. Por amedrentamiento de derechos, hacia los mismos chicos. Entonces no.

**Pregunta:** ¿en qué sentido amedrentar los derechos de los chicos?

**Respuesta:** Porque me pasó de, por un lado, que las escuelas privadas caras, suelen negar la vulneración de derechos de los chicos y chicas. Cuando a los chicos y chicas, las familias vulneran sus derechos, las escuelas todas, si eso es sabido por la institución, la escuela tiene que realizar el seguimiento, acompañar para que eso no suceda.

**Pregunta:** Pero no entiendo bien ¿quiénes vulneran los derechos de los chicos en la escuela privada?

**Respuesta:** Hay dos vulneraciones que suceden, por un lado, cuando las familias vulneran los derechos, porque me ha pasado de abandono de persona, o de golpes, de violencia física o violencia psicológica. Por un lado eso, y por otro lado, la vulneración también a la educación, según lo que dice el Diseño Curricular, hay una vulneración de derechos de la ley dice que vos recibir Educación Sexual Integral y no la vas a recibir. La ley, dice que tenés que recibir, no sé... me ha pasado en una escuela donde teníamos que negar que existan los dinosaurios.

**Pregunta:** Ok. ¿y avos te parece que eso tiene que ver con que la escuela sea privada o pública?

**Respuesta:** Sí, porque en una escuela pública, vos podés decir, porque yo lo he dicho, yo estoy con el Diseño Curricular, cualquier cosa hablamos con el sindicato, y rápidamente esa discusión se diluye. En la escuela privada, como todo el tiempo estás en la tensión patronal, te dicen, este es el perfil de docentes que nosotros buscamos, si no te gusta, te echamos rápidamente.

**Pregunta:** Me estuviste hablando de cuestiones que como docente querés alcanzar que tienen que ver con lo que ocurre puertas adentro de una clase, digamos. **¿Hay alguna otra cuestión, algún otro aspecto de la vida docente, de tu rol docente que quisiera alcanzar que ahora no está o que puede no estar ahora en tu futuro inmediato?**

**Respuesta:** Sí, yo mencionaba por un lado con respecto a puertas adentro lo que tiene que ver con la organización, pero también con puertas afuera, o sea con lo que tiene que ver con la especialización, como decía antes de lograr especializarme en ciertas áreas y poder capacitarme y seguir en esa capacitación para poder armar las propuestas de enseñanza.

Y también tener esa organización creo que va de la mano, por un lado, de lo que tiene que ver con lo administrativo, si queremos decir con papeles, con la forma de escribir y ese tipo de cosas, pero también con lo que tiene que ver con los contenidos, por lo menos así lo veo yo. A mí eso me organiza desde los dos lados, digamos o me desorganiza desde los dos lados y el poder, como decía antes, escribir más al respecto de mi vida cotidiana docente también y eso es algo que sucede afuera en la escuela normalmente, porque además no suele haber tiempo adentro.

**Pregunta:** ok. Y además de pensarte como docente en términos concretos, en el desarrollo de tus clases, ¿hay alguna otra cosa que quieras alcanzar como docente?

**Respuesta:** ¡Ah! ¿Que yo quiera alcanzar como docente? Sí me encantaría, o sea a mí me gustaría poder trabajar, aparte de trabajar en el aula como maestra poder trabajar en formación superior. A mí me gustaría mucho poder acompañar los procesos de aprendizaje de las docentes en formación, tal vez estar en la coordinación de algún área en particular con equipos de trabajo, eso me gustaría mucho. Porque, por un lado, los espacios de pensamiento colectivo me resultan super enriquecedores. Y creo que potencian mucho las distintas trayectorias de las personas que están ahí en ese momento, y pensamientos y experiencias y que forman algo que es superador, a lo que uno puede pensar solo, eso a mí me interesa un montón y también pensando que las docentes en su formación inicial son generalistas, el poder especializarme brindar una mirada como las miradas que yo busco hoy que me ayudan mucho, que son miradas especializadas y creo que favorecen un montón porque hay pocos tiempos dentro de la escuela para pensar en todo lo que hay que pensar más allá de las propuestas de enseñanza. Entonces muchas veces los problemas que hay en la enseñanza o en el aprendizaje con respecto a las trayectorias escolares, no tienen que ver necesariamente con que el docente no esté formado o que no tenga ganas, sino con que no hay tiempo para resolver de una mejor manera. O sea, poder armar equipos de coordinación o de formación que ayuden a pensar eso y ser una herramienta para que eso se favorezca. Para mí eso sería fantástico.

**Pregunta:** Ok. Bueno, la última pregunta. **¿Qué aprendiste de vos misma con estos años de experiencia docente?**

**Respuesta:** *Fue muchas sesiones de terapia se fueron, de lo que yo me encontraba conmigo adentro del aula fue mucho hablarlo en terapia, en darme cuenta de mi autoexigencia, sobre como yo me siento de una manera, cuando yo no me siento organizada o no siento organizado lo que va a suceder, me conocí en cómo soy, cuando eso sucede, cuando sí me siento organizada, cuando sí sé lo que va a suceder. No, me conocía así o no me percibía así. Y me di cuenta de eso, las cosas que necesito para estar bien. Cómo me influye también, porque cuando de repente me encuentro conmigo misma, la autoexigencia también con el tiempo te das cuenta que se lo vas pasando a los chicos y a las chicas y recalculás en ese momento, y decís no, pará, o sea no está bueno y tampoco está bueno para mí. (CD)*

**Pregunta:** ¿Qué significa que no te no te conocías? No entendí esta cuestión, “No me reconocía” dijiste, no, no entiendo a qué te referís... ¿en terapia vos hablabas de algunas cosas que te pasan en el aula? ¿Y en qué? ¿Qué es lo que conocías de vos? ¿Qué aprendiste en estos años?

**Respuesta:** *Que yo, tal vez en otro momento, si me preguntaba a mí misma o alguien me preguntaba cómo era yo, podía decir que tenía mucha flexibilidad ante los emergentes, ¿no? Y que ante el caos yo me podía mover de una forma cómoda, que esas son características personales. Bueno, yo me di cuenta que ante los emergentes, tengo flexibilidad siempre que tenga una estructura original organizada, a eso me refiero, lo que hablamos antes, que es distinto porque yo al ir trabajando ahora en estas suplencias cortas, me he dado cuenta que tuve que aprender un montón, a llegar a la escuela, y que tal vez no haya nada planificado para esa clase de secuencia.*

*Tal vez sí, tal vez está planificado, pero no es el enfoque que yo veo y lo tengo que seguir porque yo soy la suplente por un par de días, las instituciones que son distintas. Todo eso, hay gente que yo me daba cuenta que lo asumía de una manera natural, pero a mí me generaba mucho gasto mental y emocional. Eso antes no, no me sabía de esa manera y de repente me doy cuenta de eso y que yo necesito un orden, aunque tal vez se vea caótico es un orden que yo tengo y sobre ese orden, operar. De eso me di cuenta. (CD)*

**Pregunta:** En el cuestionario que contestaste hace años atrás, vos hablabas de esa cuestión, más concretamente en el aula que “te ibas por las ramas” o que te ibas para diferentes lugares y te costaba retomar y los chicos no te podían seguir. Esto que me estás contando ahora, ¿tiene que ver con lo mismo o es otra cosa?

**Respuesta:** *es otra cosa porque yo lo que veo es que ellos me pueden seguir y que yo logro hilvanar esas conversaciones y digamos, ahí siento que hubo un cambio, pero en lo que yo me doy cuenta y que tuvo que ver con haber atravesado distintas experiencias donde de repente estuve en instituciones caóticas, y después estuve en instituciones muy organizadas, es que ante ese orden, yo me siento más segura, y donde puedo potenciar más mis conocimientos porque me puedo encargar de la creatividad, de las cosas. Porque hay algo que ya está generado. (CD) (CC)*

En cambio ante el caos, yo tengo que andar resolviendo todo, todo el tiempo y hay mucho en la gestión docente, más allá del momento creativo o de pensar en propuestas diferenciadas para aulas heterogéneas, por ejemplo, o para situaciones heterogéneas de aprendizaje, que tal vez eso es lo que más me gusta dedicarme, a darle una vuelta a las secuencias que son muy sobre el mismo tipo de tarea, como pensar distintos tipos de tareas para los chicos, pensar en actividades que estén diferenciadas según los niveles de aprendizaje. A esas cosas, me gusta mucho dedicarle el tiempo.

*Y me pasa que cuando todo es un caos o está todo en cero lo que hay que hacer, a eso no te podés dedicar en ese momento, entonces yo lo veo y digo, uy, acá tendría que poner el texto en mayúsculas y menos cantidad, acá que tendría que tal cosa y no llego, o sea, me pasa por arriba como una bola de nieve, y trato en eso, de que me quede la huella de menor angustia posible. (CD)*

**Pregunta:** Entonces lo que aprendiste de vos, es que en el caos no funcionás bien, que necesitás organizarte. ¿y eso no lo sabías antes?

**Respuesta:** No, creo que antes me veía como más, “yo con el caos me sé manejar” como que hay algo ahí que hasta me parecía divertido de eso. Y no la estaba pasando bien con eso.

**Pregunta:** Ok ¿alguna otra cosa aprendiste de vos, no solo como docente, en general como persona también? ¿Alguna otra cosa aprendiste?

**Respuesta:** *Por un lado, creo que lo charlamos, aprendí que me gusta mucho trabajar con otras personas, o sea, no soy una persona solitaria. Y me gusta mucho poner en diálogo y también escuchar qué es lo que los demás están pensando de la misma forma que con los chicos y las chicas, también con las familias. En las reuniones familiares para mí es un momento de diálogo y también de sentir el termómetro de cómo están, qué angustia están teniendo, que están necesitando que a veces no tiene que ver con que ellos digiten la propuesta de enseñanza, sino que tal vez están necesitando que se comuniquen más cierta cosa, o hay angustia por tal cosa... Bueno, bien y ahí poder acompañarlos también. (CD)*

**Pregunta:** ¿Acompañar a las familias o a los chicos? no entendí bien.

**Respuesta:** Acompañar es como un juego para las dos partes, porque las familias a veces traen angustias que son propias de los adultos, cómo los adultos están entendiendo lo que está pasando, es algo distinto. Y entonces poder acompañar un poco a los adultos en traducir algunas situaciones de bueno, en realidad, cuando está pasando acá en el aula, lo que se ve es tal cosa, como está bueno saber qué piensan.

*A veces un padre o una madre trae algo a la reunión familiar que piensa que es dirigido al docente, y yo lo abro para ver qué otros padres o madres piensan qué les está pasando, porque son chicos que están teniendo a veces las mismas problemáticas y entre ellos tal vez no hablan de eso entre las familias afuera de la escuela. Y se termina resolviendo muchas veces entre lo que piensan ellos y cómo lo*

*resuelven las propias familias, más que lo que yo les puedo dar es cómo habilitarles ese canal de diálogo también.*

*Eso, el encuentro con un otro, a mí me gusta mucho y también eso lo aprendí ahora porque siempre me gustó, pero tal vez no me daba cuenta. O sea, como que son cosas distintas, una cosa es que tal vez otros lo hayan percibido siempre de mí. Y otra cosa es que yo me dé cuenta que yo era así, o que yo me potencio más pensando con otra persona, entrando en diálogo. (CD)*

**Pregunta:** Ok. ¿Alguna otra cosa que quieras contar que hayas aprendido en estos años? ¿Alguna otra cosa más que quieras agregar?

**Respuesta:** Hay algo que me viene rondando, que empezó en el profesorado la verdad por todas las teorías, las teorías de que una puede formarse, pero hubo un cambio para mí muy significativo en la mirada con respecto a las infancias, a lo que se llama sujetos de derecho, y el poder vivirlo a partir de estar tanto en contacto con chicos y chicas, yo lo disfruto mucho y disfruto mucho poder estar en contacto con las infancias, que también eso es algo que yo veo distinto...

Hay amigas mías que son noveles también que algunas les gusta más la parte de pensar en la propuesta didáctica, otras más en la parte de investigación, otras más en el aula... *A mí me gusta mucho el aula, me gusta mucho estar en contacto con el pensamiento de los niños y las niñas, y con para dónde viran ellos con sus ideas, las cosas que uno les presenta y también todo lo que ellos te traen, que también presentan un montón de cosas. No sé, a mí me gusta mucho y disfruto mucho. (CD)*

Yo soy la más chica de mi familia, entonces nunca tuve antes contacto con las infancias. Y eso es algo que descubrí, empecé a descubrir en el profesorado, tenía un poco de miedo de, no sabía muy bien en qué grado me podía llegar a encontrar, ¿eh? Y mientras fui transitando, ahora ya transité todos los grados *y la verdad es que disfruto mucho estar adentro del aula en contacto con las infancias.* Incluso hasta era un chiste familiar que me hacían mis hermanos, que preguntaban ¿Cómo les hablás a los chicos? la forma en la que yo me posiciono en contacto con las infancias porque ellos nunca me vieron. *Y bueno no sé, yo me descubrí... a mí me potencian mucho, cosas que a mí me gustan que son mi lado lúdico, mi lado artístico, mi lado filosófico.* Ellos me permiten explorar mucho eso también, a veces los chicos hasta te obligan a ir por esos lugares y me gusta mucho.

**Pregunta:** Me parece interesantísimo lo que comentas de las infancias, y decís que no tenías acercamiento a las infancias, ¿por qué elegiste un profesorado de primaria?

**Respuesta:** en realidad, la forma en la que elegí el profesorado de primaria fue muy loco, porque desde que egresé de la secundaria yo decía que iba a hacer diseño gráfico (uno de mis hermanos es diseñador gráfico y el otro arquitecto). Salí de la secundaria, hasta me mudé de ciudad para ir a estudiar diseño gráfico en la UBA. Hice el CBC no me gustó, no me sentí cómoda con cómo yo me sentía y empecé a explorar una carrera, la otra y en un momento dije bueno, tal vez estudiar no es para mí. A esa conclusión había llegado en mi vida. Y me dediqué mucho a trabajar, trabajar, trabajar y dejé de estudiar y me dediqué a trabajar diciendo por un momento algo va a llegar, capaz que no, y también hay gente que no estudia nada y es recontra feliz. Empecé a trabajar, y un superior por algún motivo vio en mí la posibilidad de poder enseñarle a otras personas, y me puso en capacitación dentro del trabajo de la empresa. Y empecé a capacitar empleados nuevos.

**Pregunta:** ¿Sobre qué cosas, qué temas? ¿De qué cosa?

**Respuesta:** En ventas, en "Llame ya". Yo ahí vendía un montón, y ganaba lo suficiente como para vivir sola en Capital Federal y estudiar, y en ese momento pude vivir con ese salario. Cuando empecé a capacitar, sentí re contra satisfactorio, o sea, era algo muy satisfactorio para mí. Y no me olvido más, que caminando en la calle pensé, bueno, lo que tengo que hacer es coaching, y capacitar gente para empresas y estudiar eso porque de alguna manera, tengo que ir pensando en mis 30, yo estaba en mis

20. Caminé, caminé, caminé y pensaba eso bueno, ¿a dónde me anotó? Y en un momento a media cuadra de llegar a mi casa dije no, pero. ¿cómo le voy a dar mi tiempo (porque esas cosas se pagan, son siempre privadas) mi tiempo, mi plata y mi cerebro a que empresas se puedan enriquecer más? No, yo tengo que ir por la educación, por la educación de niños. Así fue, yo ni sabía cómo era la carrera, cuántos años duraba, nada. Llegué a mi casa, me metí en internet para ver qué es lo que se estudiaba para ser maestra, no tenía idea. Y faltaban 3 días para que terminase la inscripción. Yo tenía que volver a Banfield, buscar mi título, legalizarlo, todo eso. Todo lo hice corriendo y llegué el último día al Normal 1 caminando con el papelito con la dirección, luego y miro y era ese hermoso edificio. Para mí fue mágico.

**Pregunta:** ¿O sea, no tenías ninguna referencia del Normal 1?

**Respuesta:** No, nada. Incluso me preguntan abajo cuando yo entré al edificio si era para inscribirme en Inicial o Primaria. Yo pensaba que inicial era primero y segundo grado y Primaria eran todos. Entonces ahí me enteré que primaria era de primero a séptimo. Bueno, llegué y estaban cerrando con llave la Bedelía, era el último día de inscripción. Y la bedel me abrió, prendió la luz y me anotó.

Y para mí fue una salvación en mi vida porque fui feliz, fui feliz. Es algo que va más allá si yo en 10 años sigo siendo maestro o no. A mí me salvó. Aparte ese primer año a mí me costaba mucho estudiar. Y yo tenía en la cabeza esto, que en un punto sin darme cuenta, me lo había metido de que tal vez estudiar no era para mí. Y yo iba a todas las mesas cuando llegaban los exámenes, llegaba a cursar con un montón de talismanes que me los ponía como cábalas en la mesa del profesorado para el día del examen. Me ponía en blanco totalmente y me costaba un montón hilvanar ideas por escrito en los parciales. **(CD)**

Me pasó una vez que un parcial lo había entregado totalmente desordenada en mis pensamientos y unas compañeras mías le decían a la profesora, nosotros estudiamos con ella, ella sabe, por favor dele un recuperatorio. Y, la profesora decidió darme un recuperatorio y yo dije, no, yo no puedo hacerles esta tensión a las docentes, entonces había estado en las tutorías y una profesora que fue mi tutora a todo mi primer año de la carrera, me enseñaba a estudiar con los textos, a ver las ideas principales, enseñándome a armar un resumen. Y, bueno, para mí ella fue mi guía porque ella me ayudaba a estar tranquila. Y mi camada de compañeras, éramos muchas personas que no habíamos salido de la secundaria y entrábamos recién ahí. Ya habíamos tenido nuestros fracasos antes. Entonces hubo ahí una hermandad de decir, nosotros nos tenemos que apoyar y nos mandábamos todos los días mensajes de a dónde teníamos que ir o decirnos chicas acuérdense que tenemos que leer tal texto para mañana, y para la semana que viene tenemos que hacer tal cosa y todo eso fue todo el primer año. Todo el primer año estuvimos juntos en todas las materias, todos los días, entonces fue algo fabuloso que a mí me dio mucho más que una formación inicial.

**Pregunta:** ok, ya terminamos. ¿Alguna otra cosa que quieras decir en esta entrevista?

**Respuesta:** *Me propuso reflexionar. Me daba cuenta mientras estábamos hablando de cosas que no tendría que haber hecho, o que debería haber abandonado. A mí me sirvió mucho, me hizo revisar, elegir, buscar argumentos...* **(CD)**

**Pregunta:** ¡Muchísimas gracias!!



## METACOGNICIÓN

Análisis según las dimensiones citadas en Pérez y González Galli (2020)

### ENTREVISTA 3: CATERINA

**Pregunta:** Hola ¿Cómo estás? **Te pido que pienses en una clase que para vos sea exitosa, con lo que para vos signifique ser exitosa.** Una clase que vos consideres que salió bien, que lo que tenías planificado ocurrió, se cumplió, una clase que para vos estuvo bien. **Decime cuál era el tema o el grado para ubicarnos un poco.**

**Respuesta:** Este año en quinto grado hice un proyecto sobre alimentación y nutrientes, o alimentación y biomateriales le decíamos a veces. En una de las primeras clases de esa secuencia, yo les había pedido a los chicos y a las chicas que trajeran de su casa etiquetas con la información nutricional de cualquier producto que consumieran. Es un grupo que se entusiasma bastante con cualquier cosa que uno pide que hagan extra. Entonces trajeron un montón. Para la clase que tenía preparada esa actividad había muchísimos paquetes de cosas. Yo les daba por grupos o por parejas un cuadrito en el que tenían que completar qué cantidad de nutrientes tenía cada alimento. O sea, completaban qué alimento era y después iban separando si tenía... ya no me acuerdo, pero proteínas, en qué cantidad. Iban relevando primero así en parejas. Yo les fui repartiendo algunas etiquetas que a mí me interesaban más, distintas marcas de leche para después poder comparar. Esto fue más o menos en dos clases porque una misma actividad lleva un poco más de tiempo. Íbamos volcando todo en un mega cuadro para comparar, porque cada grupo tenía 4 ó 5 etiquetas de información nutricional.

Después de eso lo poníamos en común para comparar qué alimentos tenían tales nutrientes o cuáles. Y había mucha sorpresa porque ya habíamos comenzado a estudiar un poquito qué era cada uno de los nutrientes y de pronto encontrar que un polvito de jugo Tang tenía no sé cuánto de sodio, era muy sorprendente de parte de ellos.

Para mí lo más rico de eso no fue solamente el momento de clase en que se pusieron y lo hicieron y se entusiasmaron, sino que les quedó después, por ejemplo, en el almuerzo de la escuela venían y me mostraban “Mirá, me voy a comer una Tita y esto tiene tanto de no sé qué y grasas totales” e iban sacando valores y comparando “y yo lo que comí hoy tiene más de vitaminas que no sé cuánto”. Después todo el proyecto involucró tomar conciencia de cómo uno se alimenta, más allá que después uno en la vida, los pibes sobre todo con lo que les mandan de la casa, qué se yo.

Yo considero exitoso cuando los pibes y las pibas toman una herramienta y pueden más allá de la clase en sí, entusiasmarse y seguir investigando más allá de la actividad propiamente que tienen que hacer o de la consigna.

**Pregunta:** Entonces la consideraste exitosa, por eso que decís, porque siguieron pensando y también lo aplicaron fuera de la clase, en otra situación.

**Respuesta:** Claro, sí.

**Pregunta:** En tu secuencia didáctica, **¿qué objetivo tenías con esa clase?** ¿qué esperabas de esa clase?

**Respuesta:** Sobre todo de esa actividad la idea era identificar que la mayoría de los alimentos están compuestos por los mismos nutrientes o que hay un grupo de nutrientes que están presentes en todos los alimentos en mayor o menor cantidad. Y después a partir de eso, poder diferenciar cuáles más, cuáles menos, avanzando en la secuencia cuáles son más beneficiosos para lo que se considera una alimentación saludable y cuáles menos.

**Pregunta:** y respecto de las cantidades, y las unidades que a veces son bastante diferentes, ¿trabajaron algo con eso?

**Respuesta:** Ahí hubo que hacer un trabajo con las porciones, porque algunos en el cuadrado te mostraban por 100 g y en otros por la cantidad que te viene. Entonces también tuvimos que pasar todo, así que ahí también fue una mezcla de una regla de 3 simple matemática que un poco fue gracioso, porque hubo otra maestra que me ayudó. Decíamos, bueno, por ahí estas son herramientas que no conocen o que todavía no hacen en matemáticas, pero confíen en nosotras que vamos a pasarlo al valor para poder comparar todo con una misma base.

**Pregunta:** ¿Qué contenidos de todo tipo se pusieron en juego en esta clase? No solamente los que vos esperabas, lo que había que trabajar, si no, pensando en todo tipo de contenidos. Cuando yo digo contenidos ¿en qué estás pensando vos?

**Respuesta:** Me imagino también los modos de conocer o de poner en práctica, por ejemplo, llenar un cuadro, hacer una lectura de información y completar un cuadro comparativo.

Y esto que te decía que surgió usarlo con matemática, porque teníamos que hacer una transformación de valores y entonces indirectamente tuvimos que cruzarlo con otra área también.

**Pregunta:** ¿Y para los chicos y chicas, qué contenidos se pusieron en juego? ¿Qué otros contenidos circularon en la clase?

**Respuesta:** Aparecían también palabras o diferencias, alguno decía, grasas trans, grasas totales, o sea, empezaron a aparecer términos que no estábamos acostumbrados a observar o a tomar en cuenta. Y eso también, saber que existen, por más que ahora no vamos a ponernos a diferenciar cada una de las cosas, pero saber que todo esto compone lo que estamos comiendo.

**Pregunta:** Entonces aparecieron también como modo de conocer, me decías armar un cuadro comparativo y ¿algún otro modo de conocer que atravesó la las clases?

**Respuesta:** Después hicimos una conclusión general en todo el grupo. Ahora, observando el cuadro, podemos decir que entonces todos los alimentos están compuestos por este grupo de nutrientes en mayor o menor medida. Ahí hubo una puesta en común, una comparación, había algunas preguntas para decir, de todos los alimentos que relevamos, ¿cuáles tienen mayor cantidad de proteínas? ¿Cuáles tienen mayor cantidad de lípidos? Observar después la información relevada y responder preguntas a partir de eso.

**Pregunta:** ¿por qué era importante enseñar ese tema?

**Respuesta:** Pienso que como contenido en sí estudiar cómo se componen los alimentos, porque es algo que después en un marco más general estudiamos que los alimentos que consumimos están compuestos por estos nutrientes que componen nuestro propio cuerpo, entonces que nos alimentamos de lo mismo de lo que estamos hechos. Y que entonces para entender esa relación entre lo que uno come y lo que uno es, o de lo que uno está compuesto es necesario hacer un estudio, primero conocer qué es lo que comemos, cómo está compuesto y poder relacionarlos.

**Pregunta:** Si vos tuvieras que explicarle a un didacta desde los marcos teóricos que conocés ¿qué le dirías en relación con lo que ocurrió en esa clase? ¿Cómo lo explicarías desde un marco teórico? Vos me estas contando una experiencia, una vivencia, como un relato. Si tuvieras que darle un sustento teórico a lo que pasó, sobre lo que circuló en esa clase, sobre tus decisiones cuando lo pensaste. El tipo de actividad que propusiste ¿desde qué marco teórico la podrías categorizar?

**Respuesta:** Era un proyecto que ya venía armado, que se hace siempre en quinto grado y que por ahí una no se no se hace ese tipo de preguntas y decís, bueno, agarro lo que está hecho y sé que funciona. Confío en que otra compañera lo hizo y la verdad es que no, no me puse a pensar.

**Pregunta:** Ok, por ahí, hay muchas cosas hechas por otra gente y vos de alguna manera elegís una y no elegís otra. ¿Por qué elegiste esa actividad? ¿Qué le viste de potente para haberla elegido?

**Respuesta:** Un poco de la toma de conciencia, de traer algo que los pibes habían comido, algo cercano a ellos. No es que los mandé a investigar en una página de no sé qué, fue algo bien práctico de decir traé lo que comiste en tu casa, agarramos el paquete y vamos a leer a ver de qué está compuesto lo que comiste. Me parece que en ese sentido involucra mucho más. Pasan esas cosas en la clase de “ay, esta etiqueta la traje yo porque me acuerdo que la comí en lo de mi abuela y le pregunté”. Una cosa de estar involucrados y de ponerse a analizar algo muy cotidiano. Uno come y no se anda fijando por ahí.

**Pregunta:** Ok. Ahora te pregunto, vos podrías haberles pedido las etiquetas, hacer vos un cuadro en el pizarrón y poner lo que tiene cada uno y decirles, “fíjense que acá lo que aparece que se repite es esto, esto y esto”, que es bastante común, y vos no hiciste eso. ¿cómo lo explicarías?

**Respuesta:** No bueno, porque intento siempre que puedo que no sea algo expositivo porque me parece que hay que involucrar a los pibes en lo que están aprendiendo. Primero, una parte individual o en parejas de ponerse de acuerdo, de decir, anotemos esto y después poner en común con toda la clase, es mucho más enriquecedor.

**Pregunta:** Si pensamos en el rol docente, en lo que vos hiciste durante esa clase, ¿qué acciones valorás que sientas o que pienses que tienen que ver con que la clase fuera exitosa? ¿Hay algo de tu accionar, hay algo de tu manera de gestionar la clase o de pensar la clase que te parece que tuvo que ver con que la clase haya salido bien?

**Respuesta:** Yo creo que siempre hay que buscar una justa medida entre la autonomía que se les da al darles una consigna y que la resuelvan, y cuánto uno interviene o cuando vienen a preguntar, o pasar por los grupos y controlar que se haya entendido o estar atenta a quiénes por ahí necesitan un apoyo más cerca y después de ir desde lo más particular o de lo que hicieron en grupos a lo más general, ahí también hay que hacer un ida y vuelta, lograr que todos participen, llevar el hilo hacia donde una quiere llegar.

**Pregunta:** Entiendo que estás hablando de tus intervenciones. ¿Tenés en claro algún ejemplo de alguna intervención tuya que consideres tuvo que ver con el éxito de la clase? ¿Tenés identificado qué cuestiones de tu accionar favorecieron esos aprendizajes? ¿Tenés algún registro de eso?

**Respuesta:** Por ahí al darme cuenta que empezaban a surgir más individualmente o de todos los chicos hacia mí una duda del tipo: si aparece dividido en la información esto y esto ¿cómo lo ponemos?, ¿cómo los escribimos? y por ahí retomar y hacer una pausa y decir “esperen, cuando aparezca la información de esta manera vamos a hacerlo todos de esta manera para establecer un criterio común”. Se me ocurre ese ejemplo.

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa que recuerdes?

**Respuesta:** Pienso también el devolver el entusiasmo. O sea, cuando por ahí alguien viene a mostrarte “mirá, mirá lo que encontré acá” y uno tomar eso y darle bola y retomar con todos y decir “miren lo que apareció acá en este grupo”. Darle relevancia a eso, cuando los pibes realmente están con ganas y se sorprenden y te quieren mostrar algo, tomarlo y no decir bueno, sí, sí, sí. Me parece que todo siempre forma parte de hacer que funcione.

**Pregunta:** Si pensamos entonces en los alumnos y en las alumnas ¿cuáles fueron sus aprendizajes en esa clase? ¿Qué es lo que aprendieron? De todo lo que ocurrió, algo que hayan aprendido.

**Respuesta:** Yo creo que aprendieron un poco a mirar y a leer qué era lo que se estaba pidiendo, a identificar. Y también un poco el objetivo de entender que los alimentos están compuestos por una

serie de nutrientes y que esos aparecen detallados en un cuadro de tal manera, se hizo visible en esa clase.

**Pregunta:** Y ¿cómo te diste cuenta de que aprendieron eso? ¿y cuándo te diste cuenta? ¿en el momento, lo pensaste después?

**Respuesta:** Sí, creo que un poco en el momento al ver que lograban resolver la consigna o cumplir con esto de “tengo que sacar la información de acá, llenarla acá, compararla con esto, responder las preguntas de comparación”, pienso que eso fue mucho trabajo en grupo y que en general lo pudieron hacer bien. Y también en los días siguientes, en esto que te contaba que venía a mostrarme cuando comían un postre o no sé qué en el recreo, o me decían “mirá, me estoy comiendo un pedazo de pan. Esto tiene mucho carbohidrato, entonces ahora voy a tener energía”. Empiezan a adoptar así en cualquier momento algo que por ahí se dijo en clase y lo sacan de la pregunta que yo hago en la clase y tienen que contestar porque están en clase y lo llevan a su vida. Me parece que ahí uno identifica que se aprendió.

**Pregunta:** ¿Y qué crees que aprendiste vos?

**Respuesta:** *Para empezar, aprendí muchísimo sobre alimentos. O sea, sobre el tema que conocía poco y algo por ahí más personal, porque yo ya sabía que mi alimentación no era la más saludable, y empezar a identificar yo también ciertas cosas y me acuerdo que después de eso saqué un turno con una nutricionista y empecé yo también como a decir bueno, a ver cómo puedo estar más saludable o como esto si rinde realmente la energía para tal alimento, para después hacer tal cosa... O sea, más allá de la clase en sí. Aprendí sobre el contenido un montón de estudiándolo. (CD)*

**Pregunta:** Y, ¿qué crees que aprendiste de vos?

**Respuesta:** ¿Como docente?

**Pregunta:** Sí, o lo que vos quieras decir.

**Respuesta:** No sé, me resulta difícil pensarlo como tan separado, como si una sola clase pudiera....

**Pregunta:** ok ¿y si pensamos en la secuencia completa?

**Respuesta:** *Y no sé, por ahí antes de empezar a dar ese proyecto, pensaba que no me interesaba y que por ahí iba a ser medio un embole y que, si a mí no me interesaba, no iba a lograr transmitirlo bien. La maestra que me ayudó que era la del año pasado, a ella le encantaba ese proyecto y yo un poco decía el tema no me interesa y al final viendo cómo los pibes se copaban y yo también, a medida que fui estudiando un poco más y preparando las clases y basándome en lo que hacía en la otra maestra, pero también dándole por ahí un condimento propio mío, se me ocurrieron algunas cosas para agregar después en la secuencia y como que terminé enganchándome yo también. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y aprendiste algo de vos a partir de esta experiencia de haberte enganchado de esa manera? ¿alguna cosa que te hayas replanteado en ese momento, o que la pienses ahora? ¿eras consciente de lo que estaba pasando con este tema? ¿Te diste cuenta en el momento, lo pensaste después?

**Respuesta:** Mientras duró el proyecto sí me daba ánimos ver que los pibes estaban involucrados e interesados e inclusive algo que hice después que para mí estuvo también interesante es que habíamos terminado de estudiar la parte formal de para qué sirve cada alimento y en qué medida conviene según el cuadro nutricional, y una serie de cosas como más científicas y me recomendó un profesor de educación física un documental que hablaba sobre deportistas que se habían cambiado a una dieta vegetariana y que rendían mucho mejor. Entonces ahí como que me gustó darle la vuelta y romper un poco con el paradigma por ahí científico de que las proteínas son la mejor fuente de energía y después ver un documental que yo siempre les aclaré, que no está aprobado científicamente ni está avalado por un montón de cosas, pero bueno, es otra forma de pensarlo y cómo romper un poco la estructura,

o mostrarles otra opinión, otra mirada sobre el mismo tema que ya habíamos estudiado, que los mismos pibes me decían, “nos engañaste” como que todo lo que estudiamos ahora se está contradiciendo con esto que nos mostrás. Para mí, eso también fue súper valioso. No sé, cómo darle la vuelta a algo que por ahí estaba muy establecido, estudiamos que esto es de esta manera y después puede venir otra cosa.

**Pregunta:** Te había preguntado si vos tomabas algún tipo de registro de lo que pasa en las clases, del tipo de registro que les pedían en el profesorado. ¿Tenés costumbre de registrar algo de lo que ocurre en clase?

**Respuesta:** No, generalmente lo que hago es sobre una base de una planificación, a veces voy agregando allí comentarios o cosas que modifico, pero en una forma bastante informal. En la escuela hay un asesor y yo voy siguiendo con él las secuencias y las clases, y él también va tomando cosas que yo le digo que me funcionaron o que no me funcionaron, y vamos repensando por ahí para hacer el mismo proyecto otro año, que sí y que no.

**Pregunta:** Ok, o sea que lo vas viendo con asesor. ¿Y esas cosas que quedan registradas tiene más que ver con los cambios de la secuencia o hay algún registro de lo que ocurrió en una determinada clase?

**Respuesta:** eso lo registra más él cuando nos reunimos y le cuento tal cosa funcionó bárbaro o tal cosa no me resultó tanto. Yo más que nada tomo nota de las actividades que agrego o quito. O de preguntas que me hago.

**Pregunta:** Bueno, **ahora vamos a pensar en una clase que para vos no haya sido exitosa.** Una clase que vos saliste diciendo esto estuvo horrible, no funcionó, no me gustó cómo salió, algo con lo que no te hayas sentido conforme, por las razones que sea. ¿Tenés identificada una clase que no haya sido exitosa según tus propios parámetros?

**Respuesta:** Sí, seguramente hubo un montón, pero ahora recientemente, la semana pasada, ahora estoy con un proyecto de Sistema Solar.

Y, para empezar, hay una pregunta como guía del proyecto que es por qué hay vida en la Tierra y no en otros planetas del Sistema Solar y entonces un poco para para empezar a estudiar sobre esa pregunta les asigné a cada alumno y alumna un planeta. Y los mandé a investigar con una serie de preguntas sobre a qué distancia del Sol estaba, qué temperatura, con la velocidad de rotación, como una serie de datos. Les pedí que investigaran en la casa de tarea y que lo trajeran a la escuela. Después se juntaban en grupos con quienes tenían el mismo planeta y tenían que hacer una presentación de lo que habían investigado.

Y me pasó que en esa clase de presentación la verdad que fue un embole o, sea, hicieron una cartulina con los datos, habían bajado de internet la información, (yo les di una fuente y una página confiable), pero copiaron y pegaron la información y fue poco interesante porque esta clase se hizo muy larga, había muchos datos...Por ejemplo, si la velocidad de rotación del planeta es de 10 horas, esos datos en el aire, me di cuenta de que no iban a ningún lado y yo sentía que los pibes no estaban realmente aprendiendo nada, que habían traído información y la estaban repitiendo. Nada más.

**Pregunta:** Ok. **¿Y, por qué te parece que pasó eso, que no funcionó?** ¿O sea, si tenés que explicar ahora, por qué todo eso que habías pensado salió mal, digamos, cómo lo explicarías?

**Respuesta:** *Pienso que estaba por ahí mal planteada de mi parte la idea de pedirles que buscaran información y después la contaran. (RE)*

O sea, me parecía a mí de antemano interesante correrme yo del rol de estar explicando o dándoles un texto con la información o diciéndoles esta es la información sobre cada 1 de los planetas y por ahí, con la intención de que se involucraran y que investigaran sobre tal o cual planeta, les propuse eso. Después en sí, cumplieron con la consigna que tenían que hacer, pero sin interesarse demasiado sin

mucho... no sé si entusiasmo es la palabra, pero sin mucho para contar sobre lo que habían hecho. Lo leían, como que había algo que tenían que resolver que no estaba interesante, me parece.

**Pregunta:** ¿Y a qué atribuíste que haya pasado lo que pasó?, más allá de que fue aburrido y que vos decís que no aprendieron. ¿A qué lo adjudicás? ¿Qué te parece que fue lo que obturó ahí?

**Respuesta:** Y a que por ahí mandarlos a investigar datos concretos no tiene mucho sentido, o sea eso. Es muy fácil buscar en internet y poner traslación de tal planeta y copiarlo y hacer una lista, y yo les pedía, bueno, busquen también datos curiosos, pero... todos tenían la misma información. Hubo poco diálogo también, no surgió yo encontré esto y yo encontré esto otro...

**Pregunta:** Entonces ¿tuvo que ver con el tipo de datos que pediste? ¿Tuvo que ver con la consigna en cuanto a qué tenían que hacer con esos datos? ¿Qué te parece que fue lo que no funcionó?

**Respuesta:** Yo creo que más que nada, lo que tenían que hacer con eso.

**Pregunta:** ¿Por ejemplo, cuando les pediste la velocidad de traslación, vos que querías? ¿Para qué se las pediste? ¿qué tenías en tu cabeza, que eso les iba a aportar para aprender qué cosa?

**Respuesta:** Para después poder comparar en relación a la Tierra y a los otros planetas, si eso era un factor que influyera en que ese planeta podría tener vida o no, que era como la pregunta central. Entonces poder decir: Tengo estos datos y esto me permite decir, como para salir un poco de solamente la distancia al sol, que eso sea el único factor que me permita decir si hay o no vida. Y decir, bueno, investigar otros datos ¿y esto me servirá para decir eso? pero me parece que ellos no se hicieron esa pregunta tampoco, sino que directamente cumplieron con traer los datos que tenían que traer, contárselo a los compañeros y me pasó eso, de que estaban contando y los demás compañeros y yo pidiéndole que prestaran atención a algo que era difícil de sostener la atención porque no había mucho para entender.

**Pregunta:** ¿Y la consigna incluía tener en cuenta los datos o discutir si eso tenía que ver con que hubiera o no vida en el planeta?

**Respuesta:** No, me parece que yo empecé el proyecto con esta pregunta. Hicimos una primera clase de indagación de sus ideas previas y rápidamente salió la idea de pensar si está muy cerca del Sol por la temperatura, si está muy lejos, como que eso fue una de las primeras cosas que dijeron. Entonces para mí lo dieron por obvio y no prestaron tanta atención a los otros datos. Yo no volví a poner esa pregunta en la consigna, sino que fue como la pregunta disparadora y después los mandé a investigar.

**Pregunta:** ¿y cuándo te diste cuenta que no estaba funcionando?

**Respuesta:** *Durante la clase, hasta a mí misma me pareció un embole lo que estaba escuchando y medio que me daba cuenta... pero en el momento no supe qué hacer, si decir bueno ya está cambiamos de tema... O sea, después sí pude tomar una decisión y decir bueno, ahora les voy a dar el cuadro impreso con la información y les voy a hacer unas preguntas, como que lo reformulé después. Pero durante la clase lo sostuve y dije, bueno, ya habían presentado dos grupos y los demás querían presentar lo que habían hecho en su cartulina y habían traído la información. Dije, bueno, lo vamos a hacer igual, pero ya sabiendo que era un fracaso. (RE)*

**Pregunta:** Ok ¿y terminó ahí o te quedaste pensando sobre esta clase después cuando saliste de la escuela?

**Respuesta:** Sí me quedé pensando ¿Cómo darle una vuelta o aprovechar esta información que ya habían traído? para llevarlo un poco más hacia donde yo pretendía. Volví a mirar la planificación, que tiene algunos años y es muy larga, que me había parecido muy tediosa, entonces yo había decidido un poco recortar y encontré otra planificación del mismo tema. Entonces volví a ver ahí como se había hecho. Teníamos ya el cuadro completo. Entonces dije, bueno, voy a intentar con otra cosa.

**Pregunta:** ¿Que intentaste? ¿Qué fue lo que hiciste después?

**Respuesta:** Bueno, todavía no lo puse en práctica. O sea, después de esa clase, un día que les di otras preguntas sobre otros datos del Sistema Solar, pero ya con computadoras en la escuela, entonces yo también dije, bueno, primero voy a hacer una clase en la que yo pueda intervenir más en el momento en el que buscan la información, en vez de que lo hagan en la casa, lo impriman y lo traigan, les estoy diciendo yo, fíjense en dónde buscar, no sé, un poco como estar más presente en esa situación.

Por otro lado, armé una actividad en la que les doy ya un cuadro completo con todos los datos de los planetas. Para decir, bueno, esta es la información que ustedes averiguaron, se las doy ya puesta sobre un cuadro y les armé un par de preguntas. Esa clase no la hice todavía pero un poco diciendo, bueno, ¿me sirve el dato de la velocidad de rotación para determinar si este planeta puede tener vida o no? como llevando un poco más hacia la pregunta que me interesaba.

**Pregunta:** ¿Y qué tipo de actividad sería esa?

**Respuesta:** Yo pienso que con lo que ya conocen, de lo que al principio de la secuencia dijimos grupalmente que sabían sobre el tema, más la información que buscaron y que ahora la tienen ahí volcada en un cuadro, yo me imagino que sí pueden hacer esa relación.

**Pregunta:** Ok. **¿Hay algún marco teórico que te sirva para darle sentido a lo que pasó, o sea, todo esto que me contás ¿lo podrías explicar desde algún marco teórico?**

**Respuesta:** No sé...

**Pregunta:** ok, no hay problema. Te pregunto ahora: **Si volvieras a dar esa clase, esa misma clase. ¿Qué harías? ¿Habría algo que revisarías o modificarías y por qué? Pensando en lo que no funcionó, (ahora me dijiste que vas a darles el cuadro y unas preguntas), pero si pensamos en la misma clase, en que busquen información. ¿Harías algún cambio? ¿Después de lo que pasó? ¿Pensaste en cómo revisar o reversionar esa propuesta?**

**Respuesta:** *Si, pienso que directamente no les mandaría a buscar información y a pedirles que la presenten. Por lo menos no con este tema, o sea me imagino con otros temas, pero no con este. Que son por ahí muchos datos que no sé, no se pueden relacionar tanto, como que esto es así. Quizás ponerlos más en tarea de buscar ciertos datos, pero tampoco me parece tan enriquecedor darles el cuadro vacío y que lo completen. Ellos están completando los datos. Entonces, en muchos sentidos están copiando. (RE) (RP)*

**Pregunta:** ¿Vos pudiste relacionar esos datos con lo que esperabas que ellos los relacionen?

**Respuesta:** No, porque me parece que en un primer momento pensé, bueno, investiguemos cosas sobre los planetas y que después iba a hacer esa relación y bueno, no funcionó. Me parece que me quedó dissociada la información sobre los planetas de la pregunta que yo quería hacer sobre si había relación con la posibilidad de que haya vida. Pero eso no estaba en esa clase, era una clase de buscar información y contarla nada más.

Me pasa sobre todo con el dato de la temperatura que también los pibes decían, no claro, si hacen menos de 200 °C, no puede haber vida o si hacen 400 °C no puede haber vida, porque hace demasiado calor. Como con ese dato concreto, sí, pero con todos los demás era como ¡Ah bueno!, es muy lento para dar una vuelta sobre sí mismo, ¿Y?

**Pregunta:** ¿Y te diste cuenta en ese momento que no había relación de ese dato con la existencia de vida?

**Respuesta:** *Me di cuenta de que estaba mal planteado, o sea que no estaba relacionando la pregunta, inicial con la información que yo les había pedido, estaba haciendo como dos cosas separadas, que primero les hice una pregunta, me contestaron con lo que sabían y después los mandé a averiguar datos. O sea, no seguí por el mismo camino de la pregunta inicial que les hice, sino que les hice una pregunta y después les dije que investiguen sobre los planetas. (RE)*

**Pregunta:** ¿Y, cuándo te diste cuenta que habías hecho vos esa disociación?

**Respuesta:** *Un poco me estoy dando cuenta ahora no sé...me di cuenta que algo no había funcionado y armé otra actividad en base a otra cosa, pero no me pregunté mucho por qué o cuál había sido el motivo de lo que pasó. (RE)*

**Pregunta:** Me habías dicho que si volvieras a dar esa clase no les darías que investiguen. ¿Les darías información vos? Estabas diciendo que pensaste en hacerlo distinto porque todavía esa clase no la diste y tu idea es armarles un cuadro con datos. ¿no?

**Respuesta:** Pensé en esta otra alternativa de darles el cuadro con los datos que ellos ya los buscaron, ya los investigaron...y a partir de la lectura de ese cuadro, hacerles algunas preguntas. Me pregunto si volviera a empezar todo, no sé si les daría esta misma actividad de darles el cuadro, ya con la información.

**Pregunta:** ¿Por qué sí? ¿Y por qué no? O sea, ahora les vas a dar el cuadro y ¿qué les vas a pedir que hagan con eso?

**Respuesta:** Por un lado, tenía una pregunta, que es mirando la información del cuadro si pueden pensar otra forma de organizar o de ordenar los planetas que no sea según la distancia del Sol, con otro criterio, digamos, porque la distancia del Sol es el más común, digamos. Y después, mirando el dato de la temperatura preguntarles si podrían determinar si en este planeta podría haber vida o no, o si el diámetro les sirve para saber eso, como para tratar de relacionar los datos con esa pregunta inicial.

**Pregunta:** ok ¿y por qué querés que los ordenen con otro criterio? ¿Qué criterio suponés que van a tener en cuenta?

**Respuesta:** Y me imagino, o sea, yo por lo menos lo que haría mirando el cuadro es bueno, se podrían ordenar según la velocidad de rotación, que no depende de la distancia al sol, como pensar otras categorías, digamos o el diámetro. Hay un planeta que es más grande y otro que es más chico. Pero bueno, en cierta manera también empezar a pensar que, si la rotación es muy lenta y tarda mucho en girar, entonces el día es muy largo y hay una parte del planeta a la que no le da el sol, como empezar a pensar en esas relaciones para vincularlo con la pregunta guía del proyecto.

**Pregunta:** Ok. Esa sería la opción que tenés pensada ahora, que ya tienen información. Y me decías que, si volvieras a pensar desde el principio la secuencia, tal vez no lo harías. ¿Y qué harías?

**Respuesta:** O sea, por un lado, pienso que está buena la instancia de que busquen la información. El planteo de que busquen información y que la presenten ellos, me parece más interesante que se las dé yo. Lo que no estoy segura es cómo cambiaría esa dinámica de buscar esta información y presentarla como muy lineal. No sé, estoy pensando ahora, pero tal vez si les dijera: estudié este planeta y respondé por qué no hay vida en este planeta, tal vez de esa manera podrían hacer una exposición relacionando más los datos. Y tal vez no tomarían todos los datos. Tomarían algunos y otros no, y después se podría comparar qué grupos se basaron en la temperatura, o qué grupo encontró algún dato extra. O sea, estoy pensando un poco ahora.

**Pregunta:** Okey. ¿Y eso por qué lo harías así? ¿O sea, por qué cambiarías la otra opción por esta?

**Respuesta:** *Y porque viendo que no funcionó, o sea, con el diario del lunes, digamos, no lo haría porque de entrada suponía que por ahí estaba bien que presentaran los datos, así como estaban, porque dándome cuenta que no es interesante o que no suma mucho, que busquen los datos que yo les pido y solamente los presenten sin una pregunta, me parece que ahí pierde el sentido. (RP)*

**Pregunta:** Bien, ¿qué conocimientos de todo tipo te parece que se pusieron en juego en esa clase? ¿Qué conocimientos circularon? ¿Se aplicaron? aparecieron por parte de los chicos, de la disciplina...



**Respuesta:** Algo que circuló es definir un poco que qué significa diámetro o qué significa rotación, que es traslación, definir un poco qué significaba cada uno de los datos.

**Pregunta:** ¿Eso ya lo sabían, lo habían visto antes?

**Respuesta:** Algunos lo tenían muy claro y otros por ahí dudaban un poco, entonces se tuvo que reponer o por lo menos, explicar por las dudas, para que quedara claro. Yo sé que el año pasado ellos habían hecho un proyecto sobre cómo demostrar que la Tierra es redonda. Algo de eso, creo que habían retomado. Y después, los datos en sí, o sea, por más que no se los hayan aprendido de memoria, es información, son contenidos que circulan. Hoy podría decir como contenido la búsqueda de información, o sea, todos tuvieron que ir a buscar sobre un planeta.

**Pregunta:** **¿Y por qué es importante dar ese tema?**

**Respuesta:** (risas) Porque está en el Diseño Curricular...

**Pregunta:** Sí, claro, pero vos tomaste cierta información. ¿Por qué era importante esa información más allá de que esté en el DC? Cuando hablamos de la clase que considerabas exitosa diste una justificación de por qué era importante ese tema. ¿Cuál sería en este caso?

**Respuesta:** Estoy pensando, o sea, no sé si apunta a esto, pero en otro sentido, yo estoy dando en Ciencias Sociales un proyecto bastante largo sobre revoluciones y en un punto lo terminamos relacionando con esto del Sistema Solar que estamos estudiando ahora mencionándolo con la revolución copernicana porque aparte, antes de darles esta tarea de buscar información, vimos otros modelos cosmológicos. Y bueno, ahora que sabemos, o por lo menos la teoría aceptada hasta este momento es el modelo heliocéntrico, entonces entender qué es lo que se estudió y que antes la concepción del mundo se entendía de otra manera y ahora científicamente se avala esta teoría, digamos que entender qué rol juega el planeta Tierra en el Sistema Solar en el que vivimos.

**Pregunta:** Ok. La otra pregunta que tenía, pero un poco me la contaste, **es qué diferencia había entre la planificado y lo que realmente ocurrió.** O sea, cuando pensaste la actividad. ¿Habías pensado o suponías lo que iba a pasar? Por ejemplo, qué información iban a traer los chicos... ¿Cómo te imaginabas que eso iba a ocurrir? ¿O te sorprendiste con lo que pasó? ¿No te lo esperabas?

**Respuesta:** *Sí, por ahí me imaginaba una escena más dinámica, de que contaran, bueno investigamos esto, y que relacionaran un poco más los datos y la verdad es que fue eso, una lectura de lo que habían investigado. Yo tampoco pretendía que se lo aprendieran, pero bueno, un poco que lo pudieran contar sin estar con la hojita ahí, como que me pareció que fue poco dinámico, en relación a lo que yo me había imaginado. (RE)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que no lo podían contar y estaban “con la hojita ahí”?

**Respuesta:** No sé, me imagino que porque no tenía mucho sentido tampoco hacerlo de otra forma, como que no se involucraron realmente en contarlo.

**Pregunta:** Okey. Recién hiciste un comentario en el que empezaste diciendo que la Tierra es así, y después dijiste bueno, lo que hasta este momento es la teoría más aceptada. ¿Por qué hiciste esa diferencia de lo que estabas empezando a decir? ¿Por qué te retractaste y cambiaste lo que estabas diciendo, en qué estabas pensando?

**Respuesta:** Pienso que eso es algo que generalmente intento hacer cuando doy clase, sobre todo en lo que es ciencias, como de no dar nada como una verdad definitiva y decir, “el mundo es así “porque justamente una de las cosas que se estudia es que hay ideas que van cambiando, que se va estudiando, la ciencia avanza y en un momento se piensa una cosa y después, justamente es lo que estudiamos con esto de la revolución copernicana. Durante muchísimos años se creía una cosa y esa era la verdad, entonces ahora se propone otra. Por eso creo que hay que enseñar de esa manera, que no es definitivo, sino que es hasta este momento lo aceptado.

**Pregunta:** Si te pregunto cuál es el marco teórico que está detrás de esa idea que tuviste, no sé si vas a conocer el nombre, pero hay un marco teórico que da cuenta de eso que vos estás diciendo y se llama naturaleza de las ciencias, que toma a la ciencia como objeto de estudio. Una de las cuestiones tiene que ver con las características del conocimiento científico: lo que acabas de decir vos es que es un conocimiento provisorio. **¿Hay alguna otra idea que a vos te interese que los chicos y chicas aprendan sobre la actividad científica?**

**Respuesta:** No sé si es acertado lo que voy a decir, pero pienso en cuando hacemos experimentos. No sé, por ejemplo, siempre se aclara que el experimento puede fallar o que a veces es prueba y error y que por ahí esperamos que suceda tal cosa, pero después en la prueba no sale y hay que hacerlo muchas veces, para llegar a un resultado, y a veces puede salir un resultado inesperado.

**Pregunta:** OK, ¿y qué te parece que estás enseñando acerca de la ciencia con eso?

**Respuesta:** Eso, justamente la prueba y el error para poder comprobar algo, que una hipótesis no se comprueba de un día para otro, sino que es un proceso, lleva un tiempo.

**Pregunta:** OK, otra de las cuestiones que se discute en la naturaleza de la ciencia es cuál es la imagen de la persona que hace ciencias, y hay una imagen que está habitualmente distribuida. ¿Tenés idea de cuál es?

**Respuesta:** Sí, me imagino que un científico va a ser un tipo con un delantal blanco, un científico loco en un laboratorio.

**Pregunta:** Además de lo que vos te encargaste de marcar, de que el conocimiento científico es provisorio, ¿tenías en cuenta algunos de estas cuestiones en tus clases?

**Respuesta:** No, por ahí pienso lo que me decías, recién que por ahí yo lo relaciono más con la ESI (Educación Sexual Integral), por ahí a tratar de que sea más diversa esa imagen. Si yo voy a ofrecer una imagen, un texto u otra fuente de información, siempre voy a intentar no poner esa imagen estereotipada, pero por ahí no lo relacionaba tanto con la naturaleza de la ciencia, sino con eso, con mostrar una diversidad.

**Pregunta:** Cuando cursaste vos y tus compañeras el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales en el profesorado, les pregunté varias cosas, no sé si lo recordás. Lo que quiero que me digas ahora, es **¿cuáles consideras que son tus fortalezas, tus puntos fuertes ahora, con la experiencia que tenés?**

**Respuesta:** *Lo primero que me viene a la cabeza es la capacidad de autocrítica y de reconocer cuando realmente algo no funciona y tratar de buscarle la vuelta. O sea, eso, como estar atenta a si algo resulta interesante, o si los pibes no lo entendieron o si hace falta volver a explicarlo. (CD)*

**Pregunta:** Te había preguntado antes, cuándo te diste cuenta de que no estaba funcionando una clase. ¿Habitualmente sos consciente de lo que está pasando en el momento o te das cuenta después? Cuando una clase “no te sale bien” ¿tomás alguna clase de registro y lo analizás más tarde?

**Respuesta:** *Pienso que generalmente me doy cuenta en el momento y que sí, después me quedo pensando, bueno, ¿ahora qué hago con esto que pasó? ¿Cómo lo retomo? (CD)*

*Muchas veces me sirve hablarlo con otra persona, o sea buscar otra mirada que me complemente, que me diga cómo lo haría o cómo lo hizo. O me pasó esto y no sé cómo resolverlo, dame una mano, eso, buscar muchas alianzas. (CP)*

**Pregunta:** ¿Y cómo resulta eso?

**Respuesta:** Sí, sí, sola no podría ni la mitad de las cosas.

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de colegas, estamos hablando de directivos, superiores, de amigos, de quiénes estamos hablando?

**Respuesta:** Las dos cosas. Por suerte tengo un equipo directivo que acompaña un montón, pero sobre todo colegas, me parece que mi apoyo más fuerte es ahí.

**Pregunta:** Dijiste que tenías una gran capacidad de autocritica, **¿qué otra fortaleza tenés?**

**Respuesta:** *No sé, por ahí suena un poco informal, pero pienso que le pongo mucha onda, le pongo garra.*

**Pregunta:** ¿Cómo se define ponerle garra, que sería como docente?, ¿qué hacés?

**Respuesta:** *O sea, por un lado, lo que es la planificación y en sentarme muchas horas a pensar y a armar material y a buscar que eso tenga sentido, que sea interesante, que si no me cierra, darle vueltas hasta que me convenza y después tratar de “vender” eso en la clase, que también resulte interesante para los estudiantes. (CD)*

**Pregunta:** OK, ¿vos diseñás tus propios materiales o cómo te manejas?

**Respuesta:** No, siempre en base a algo que está hecho, no “inventó la pólvora”, creo que nadie podría hacerlo. Pero sí muchas veces, agrego, trato de buscar algo que me interpele a mí, también. Estoy pensando en un ejemplo de este año, un proyecto de ciencias naturales que era sobre sonido. Y cuando lo leí no le encontraba mucho el interés. Y dije, bueno, ¿de qué manera puedo hacer que a mí me convoque un poco más? Y entonces pensé en un problema como más real, de bueno, cómo es el sonido dentro de la escuela y dentro del aula, ¿cómo podemos hacer y cómo eso se relaciona con los materiales?, como que le di una vuelta a algo que ya estaba hecho, que después fracasó en otros sentidos, en algo que intenté hacer, pero en el momento, hice todo lo que pude para que resultara mejor.

**Pregunta:** Y esa cuestión de que no te enganche algo, te resulta aburrido o no te convoca ¿con qué creés que tiene que ver?

**Respuesta:** *un poco si, ser consciente de que no sé mucho sobre el tema, porque después me pasa que poniéndome a estudiar me termina gustando más de lo que al principio me imaginaba. Otras veces es un poco de prejuicio, por ejemplo, “sonido es un embole”. (CD)*

**Pregunta:** **¿Alguna otra fortaleza aparte de tu garra y tu autocritica intensa?**

**Respuesta:** *Lo que mencioné antes, yo creo que buscar alianzas, yo también lo considero una fortaleza, la manera de laburar en equipo, de pensar con otra gente, no decir, Bueno, yo lo hago así y ya está. (CP)*

**Pregunta:** Y si cuando trabajás con otra gente lo que te proponen no te cierra, ¿qué hacés?

**Respuesta:** Me pasa a veces. Y depende, hubo veces en las que dije bueno, muchas gracias, y lo hice a mi manera y otras veces en las que confío en lo que otro me dice y digo, bueno, si a mí no me resultó de cierta manera, voy a probar la estrategia de otro.

**Pregunta:** **Ahora te pregunto por las que consideres que son tus debilidades, que son las cuestiones que creés que tenés que modificar, revisar... ¿Cuáles serían?**

**Respuesta:** *En algunas situaciones soy bastante cabeza dura y me gusta hacer las cosas a mi manera, o sea, dentro del abanico de la variable de pedir ayuda o de consultar o qué sé yo, hay veces en que se me mete algo en la cabeza y no me importa lo que me digan, yo lo quiero hacer así. Depende, puedo ser inflexible también. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y en qué se basa esa inflexibilidad? ¿Hay un sustento teórico para justificar esa idea de que tu manera es mejor?

**Respuesta:** Estoy pensando..., o sea por ahí me resulta más fácil ilustrártelo con un ejemplo, el año pasado que laburaba con una compañera en primer grado. Una de las actividades del proyecto era completar un cuadro comparativo con pibes de primer grado que a mí me parecía que era muy complicado. Y era muy expositivo, y los pibes copiaban algo que no sé, estaba planificado así y otra

gente lo había hecho. Y era como bueno, acá en esta escuela se hace de esta forma y hay que hacerlo así porque se hace así hace muchos años y yo discutía que a mí no me parecía, o sea no me parecía que estaba bueno para hacer con pibes en primer grado que no aportaba, que había otras formas... *O sea, cuando estoy convencida de que algo no me cierra, me pongo peleadora.*

**Pregunta:** Y cuando te pasa eso ¿recurrís a algún marco teórico para convencer al otro? Tratás de ver cómo sustentar eso que te parece, ¿Cómo te manejas?

**Respuesta:** *No, creo que a veces lo tomo más desde mi experiencia y de decir "hace varios años que estoy laburando en primer grado" y me doy cuenta también para mí con las pruebas te das cuenta que los pibes no están pudiendo completar un cuadro, o sea, a mí se me hace evidente eso, no entiendo cómo no se dan cuenta que esto no va. (CP)*

**Pregunta:** **¿Alguna otra debilidad? Algo que digas, esto lo tengo que cambiar porque no está bien que yo haga esto como docente.**

**Respuesta:** Bueno, por ahí no sé, siento que es muy personal. *A veces me pasa con ciertos pibes que me cuesta reformular, o sea, me pasa algunas veces que dejo pasar cosas que digo, debería volver a explicárselo, no sé, ayudarlo en cierta forma, y que sé que hay veces que suelto y digo, bueno, yo con esta persona no puedo. No lo entendió, no lo entendió, chau. Y me doy cuenta que eso no está bueno, pero a veces una se satura también y decís bueno, hoy no la voy a ayudar a buscar la hoja de la carpeta que perdió o no voy a volver a explicarlo. Se lo explico medio así nomás y le digo, bueno, no importa. Sí, a veces me pasa un poco eso con ciertas personas como que les pierdo la paciencia... (CD)*

**Pregunta:** ¿Y pensás que eso te pasa por la persona, o depende de la explicación que estés dando, o porque no encontrarás una alternativa a esa explicación para que lo entienda mejor? O sea, ¿es una cuestión de la persona o es una cuestión de la situación?

**Respuesta:** Yo creo que es más de la persona porque hay ciertos pibes que viste que te faltan más o que hay ciertas cuestiones de personalidad que me cuesta más empatizar. Y que, por ahí, con otro, en una situación similar es distinto y trato de ayudarlo más que si fuera otro.

**Pregunta:** ¿Y tenés idea de por qué te pasa con esas personas y no con otras? ¿es algo en lo que pensás?

**Respuesta:** *Sí, sí, pienso y la única explicación que le encuentro, es que es más esto, de una afinidad o de cierta personalidad que me resultan más fáciles de enganchar que otras, o de que le tengo más paciencia a ciertas situaciones que a otras. (CD)*

**Pregunta:** ¿Alguna otra cosa que digas "yo esto lo tengo que modificar de acá en adelante"?

**Respuesta:** *Pienso que lo en lo que te decía que soy autocrítica es que muchas veces pienso que las clases no son suficientemente buenas o que siempre lo podría haber hecho un poco mejor o que si lo volviera a hacer cambiaría, en ese sentido, me considero por ahí exigente, o autoexigente. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y cómo tendría que ser una clase para que te satisfaga? ¿Qué tendría que tener para que eso no te pase? O qué tendrías que hacer vos para que eso no te pase.

**Respuesta:** O sea, yo eso lo noto mucho en la actitud de los pibes hacia la tarea o cuando algo lo convoca y los ves interesados y con ganas, o que se hacen repreguntas, no sé, como que lo veo muy reflejado en ese sentido. Para mí una buena clase es cuando el grupo general (porque tampoco podemos hablar de cada uno) pero sí cuando hay un clima de que se está "cocinando algo". A veces, los mismos pibes te lo dicen, así, literalmente "Che qué bueno que estuvo esto que vimos hoy". Que no pasa todos los días, obviamente.

**Pregunta:** ¿Y sos capaz de identificar por qué eso pasa o no pasa? ¿qué cosas hacés vos que tengan que ver con tu trabajo? ¿es algo azaroso o hay algo de tu trabajo que consideres que tiene que ver?

**Respuesta:** No creo que sea azaroso. *A veces yo me siento con más energía y más disposición, generalmente cuando tengo bien preparada una clase me doy cuenta que me siento más segura también y que sé a dónde apunto, y hay otras veces en que una hace una actividad del tipo: leemos un texto y contestamos unas preguntas, que es algo típico que se hace todo el tiempo y la verdad que no me resulta interesantísimo, pero, bueno, es parte de la vida escolar. (CP)*

**Pregunta:** Ok. **Si pensás en vos como docente, ahora, y en la docente que vos querías ser en determinado momento de tu vida, la cuestión es, ¿hay una distancia entre la docente que ahora sos y la docente que querés ser? ¿Hay alguna distancia o no hay?, ¿estás donde vos querías llegar?...**

**Respuesta:** Me agarrás en un momento muy particular y no sé si puedo contestar tanto esa pregunta, porque estoy a punto de dejar la docencia. Tengo planes el año que viene de irme a vivir afuera y probablemente no pueda ejercer la docencia como lo hago ahora. O sea, me gustaría seguir vinculada con la educación, pero voy a mirar hacia otro lado.

**Pregunta:** ¿Y eso es porque no querés ser docente o porque la posibilidad laboral pasa por otro lado?

**Respuesta:** No, no primero tomé la decisión de irme y eso trae como consecuencia no poder ser docente por lo menos como soy ahora.

**Pregunta:** ¿Por qué pensás que no podés ser docente como sos ahora en otro lado?

**Respuesta:** Y por cuestiones de título, papeles. O sea, cosa como las convalidaciones. Además, entiendo que hay una cuestión de contenido que no se enseñan los mismos y la carrera es distinta.

*A veces pienso que no me veo toda la vida siendo docente, por más que es algo que me da mucha seguridad y que yo siento que conforma mi identidad, o sea, como persona. Me resulta difícil dejar de pensarme de esa manera, pero a la vez me interesa también recorrer otros caminos. (CD)*

Pienso que por lo menos en la situación en la que está hoy específicamente la ciudad de Buenos Aires y con lo bastardeada que está la docencia es difícil también mantenerse mucho tiempo siendo buena docente.

**Pregunta:** Bueno, entonces pensemos en una situación hipotética, si no te fueras del país y te pensaras como docente, no digo toda la vida, sino como docente en otro momento de tu vida. En general en cualquier profesión, la gente tiene ciertas expectativas de adónde quiere llegar con su profesión. Pensando en esas expectativas, independientemente si fueran en este país o en otro, **¿Hay una idea tuya de la docente que quisieras ser, que ahora sentís que no sos? ¿o no te pasa eso?**

**Respuesta:** Pienso que me imagino recorriendo otras experiencias, no sé, cómo qué pienso que no cambiaría tanto mi manera de ser docente, pero sí en otros lugares, con otras personas, en otros ámbitos.

**Pregunta:** Por ejemplo, ¿en qué estás pensando?

**Respuesta:** En la escuela pública, por ejemplo, nunca laburé en la escuela pública o en algún programa socioeducativo, o quizás en educación no formal, qué sé yo, me imagino otros espacios que me interesan y que no los recorrí y supongo que, si siguiera en este camino eventualmente, me interesaría.

**Pregunta:** **¿Y qué distancia hay entre la docente que vos sos y esa que querías llegar a ser? ¿En el camino, qué hay? ¿Qué hitos o qué pasos hay que atravesar para llegar a eso? ¿hay cuestiones de tu profesión que considerás que hay un cierto recorrido que te falta para llegar a eso?**

**Respuesta:** No, yo creo que, por un lado, animarme a salir de un lugar en el que estoy cómoda, en el que laburo bien, en el que hay un buen equipo, que la conducción acompaña, digo, hay un montón de condiciones dadas aparte de lo económico, que también es muy importante, que yo tengo una seguridad con el laburo que tengo, que no me sería gratuito decir bueno, el año que viene me voy a la escuela pública, sabiendo que dejo un montón de beneficios o cosas que me quedan cómodas. Entonces, no sé, pienso que tendría de todas maneras que buscar alguna otra cosa para sustentarme

y poder hacer eso que me gustaría. Sobre todo, económicamente, no podría solamente decir idealmente laboraría un turno en la escuela pública. Bueno, pero no pago el alquiler.

**Pregunta:** ¿Y por qué querrías laborar en la escuela pública? Eso, por un lado, por otro lado, mencionaste algo de la docencia en la ciudad de Buenos Aires, no entiendo bien ¿a qué te referías?

**Respuesta:** Pienso que cuando estudié el profesorado y cuando empecé a estudiar para ser maestra, pasé por experiencias de talleres y de prácticas en la escuela pública y no sé, siento que va a sonar muy mal lo que voy a decir, no quiero que se malinterprete, pero que hacen falta buenos docentes en la escuela pública y creo que me sentiría útil, digamos ahí, no porque no me sienta útil en una escuela privada, pero bueno, tiene otras condiciones las familias porque pagan una cuota, tienen otras pretensiones, qué se yo...

**Pregunta:** ¿Por qué decidiste trabajar en lo privado si tenías ganas de experimentar en la escuela pública? ¿De qué dependió que eligieras la privada?

**Respuesta:** Creo que, hasta ahora, por lo económico y un poco por la seguridad y la estabilidad que te da que entrás y tenés un año asegurado de laburo, digo, no sé. En la escuela pública está el sistema de entrar con una suplencia y no saber por cuánto tiempo y estar girando por no sé cuántos lugares...*no sé, nunca me dio la energía para lanzarme a hacerlo.*

**Pregunta:** Okey. ¿Me aclarás lo que quisiste decir de la ciudad? ¿por qué hiciste ese comentario? ¿en qué creés que te afectaría trabajar en una escuela pública, por ejemplo, desde lo institucional?

**Respuesta:** Si, pienso que no solo me afectaría si laborara en una escuela pública, pienso que hay un discurso desde el Gobierno que está muy instalado de bastardear la docencia y de dar una mala imagen de los docentes... todas las decisiones que toman que no valoran lo que hacemos, que dicen una cosa y después es todo lo contrario y que es muy difícil sostener una tarea cuando se intenta imponer ese discurso y querer poner a las familias en contra de los docentes. Digo es muy desgastante porque podés ponerle todo el amor del mundo al laburo que hacés, pero después afuera, salís y te dicen que sos un vago y la verdad, que no está bueno.

**Pregunta:** Ok. Cuando yo te pregunto, qué docente querés ser, **¿qué estudiantes querés que salgan de estar con vos? O sea, ¿qué tipo de estudiante consideras que vos ayudás a formar de alguna manera? ¿Qué te importa que ocurra en esos estudiantes? ¿Cuáles son tus premisas, tus intereses como docente? ¿qué te preocupa? ¿a qué estás atenta, digamos, cuando tenés un grupo de pibes delante ¿qué es lo que te importa lograr con tu tarea?**

**Respuesta:** Pienso que, por un lado, apunto mucho a lo que es la convivencia y el laburo en equipo y aprender a hacer en grupo y respetar, digo, eso a veces está vinculado con la manera de estudiar y de laborar dentro del aula. Y a veces, en todo lo que se da en la dinámica escolar, en el recreo, cómo nos hablamos, en cómo enseñarles a que tiren los papeles en el tacho de basura, cómo desde lo más pequeño, son cosas más actitudinales que se enseñan en la escuela, a las que yo les doy muchísima importancia.

Y después más en relación al estudio, concretamente, que se puedan cuestionar cosas, que se hagan preguntas, que sean críticos, que no respondan las preguntas con el texto, o que no me traigan lo que bajaron de Internet y me lo repitan como un loro, sino que se involucren, que se entusiasmen.

**Pregunta:** Ok, Ahora te pregunto: **¿qué aprendiste de vos misma, en estos años de experiencia docente?** Hace cuatro años que está recibida, pero vos venías trabajando desde antes de recibirte ¿no? ¿Qué sabés de vos misma que antes no sabías?

**Respuesta:** *Creo que es el lugar en el que me encuentro más segura, en el que puedo decir que hago bien lo que hago y que lo disfruto, en muchas otras cosas soy súper insegura y me cuesta presentarme*

*o mostrarme como soy y creo que en la docencia encontré un lugar que me da eso, seguridad sobre todo sobre mí misma. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y eso es algo que pasó ahora con la experiencia docente o ya estaba antes cuando estabas estudiando? ¿Lo descubriste ahora?

**Respuesta:** *Sí, creo que cuando estaba estudiando me daba cuenta que me gustaba o que me iba a gustar, o que iba a poder ser buena en esto o que iba a estar conforme con lo que hiciera, pero hasta que no lo hice, no lo comprobé, digamos.*

**Pregunta:** ¿Alguna vez te arrepentiste de la profesión que elegiste?

**Respuesta:** No, Para nada.

**Pregunta:** Muchísimas, muchísimas, muchísimas gracias, espero no haberte resultado muy molesta con mis preguntas.

**Respuesta:** No, no me hiciste pensar un montón de cosas que no...

**Pregunta:** ¿Qué cosas no pensabas que te hice pensar?

**Respuesta:** Bueno, eso de buscar ejemplos de clases exitosas o repreguntarme sobre cosas que hice, que a veces una con vorágine del año, no te detenés a pensar demasiado. Decís bueno, esto salió mal, lo vuelvo a hacer, pero sin pensarlo demasiado. Fue como una especie de autoevaluación.

**Pregunta:** ok. Nuevamente ¡muchas gracias!!

## METACOGNICIÓN

Análisis según las dimensiones citadas en Pérez y González Galli (2020)

### ENTREVISTA 4: ROCÍO

**Pregunta:** Hola, ¿cómo estás? Un gusto encontrarte. Bueno, vamos a hablar un poco de tus clases. **Yo te había pedido que pensaras en una clase que fuera exitosa para vos, que haya salido bien. Entonces primero quiero que me digas de que de qué era la clase. Y cuáles eran sus objetivos.**

**¿Cuáles eran los conocimientos que se pusieron en juegos? ¿Cuáles eran los contenidos de todo tipo que se trabajaban en esa clase?**

**Respuesta:** Pensé en dos clases que me parecían que estuvieron buenas este año en séptimo grado. Una es en nutrición, trabajando el sistema digestivo. Veníamos de haber tenido una clase sobre el sistema digestivo. Y el contenido fue trabajar con los órganos del sistema digestivo, cómo se conectaban y trabajar con la modelización, que sería como el modo de conocer qué trabajamos. Entonces hicimos esa actividad que está en una secuencia de ciencias naturales, hacer un modelo de sistema digestivo con materiales reciclados.

Es una actividad que yo nunca había hecho. Yo tengo una secuencia de ciencias naturales de nutrición a la que le voy mezclando actividades de otras cosas y esa parte nunca la había incluido porque no me cerraba. De hecho, tuve muchas dudas respecto de si hacerlo o no.

El objetivo de la clase era relacionar las características de los materiales a utilizar, con las características de los órganos del sistema digestivo y yo en la previa decía, bueno, hay algo como de los tubos y entonces sólo van a querer usar mangueras. Y qué más vamos a poder decir ¿no? Entonces dije, Bueno, no importa, pruebo igual y veo que sale.

**Pregunta:** ¿Esa actividad está en qué secuencia? ¿era tuya la secuencia?

**Respuesta:** No, esa actividad es de la secuencia del equipo de Dirección de Primaria, y viene después de una clase donde habíamos trabajado con un capítulo de *Los Simpson* que se caen adentro de un sistema digestivo, y salen completos por el ano, entonces discutíamos como bueno, ¿qué pasó? Llegaron así completos, ¿qué eran esos jugos que salían? Bueno, habíamos discutido todo eso y habíamos leído, sobre todo el sistema digestivo, cómo funcionaba.

**Pregunta:** Ah, ya tenían información sobre eso.

**Respuesta:** Tenían un montón de información. Habían escrito incluso un texto antes de empezar y después de esa primera clase sobre qué pasaba con una milanesa cuando ingresaba al cuerpo. Así que ya habíamos trabajado. De hecho, otros años yo sólo hacía esa clase, nada más. Y, de repente, para mí fue exitosa porque permitió que lo que se había trabajado en esa clase previa, se refuerce de otra manera.

En general me pasaba que cuando hacía esa secuencia los chicos tardaban mucho en ir incorporando el contenido, como que siempre se confundían un poco en cómo era el recorrido. Incorporar, por ejemplo, que el hígado y el páncreas tiraban jugos en el Intestino delgado era imposible. Y, de repente, la actividad de modelización estuvo re buena porque los obligó primero a revisar el material que ya habían usado. Y después, a discutir un poco sobre esto ¿qué vamos a usar? ¿Qué características van a tener los materiales que usemos?

Pasó esto que yo pensaba de “Bueno seño, necesitamos muchas mangueras”, ¿no? Y no teníamos tantas mangueras. Entonces usaron sorbetes y apareció esta idea de que entonces el sistema digestivo era un gran tubo si casi todos lo podíamos hacer con mangueras. Y después aparecieron los globos



para hacer el estómago. Entonces discutíamos ¿Qué pasa con el estómago? como que entonces era un “parate” el estómago en ese tubo para hacer la digestión química y después continuar, y entonces fue súper interesante y dio muchos frutos porque después tuvimos que hacer una exposición sobre eso, porque justo venía una feria de Ciencias. *Y era re interesante cómo habían fijado el contenido, o sea, no todos de la misma manera, pero realmente recordar cómo había sido el recorrido les resultó mucho más sencillo y se notaba que había algo, que se les representaba una imagen mental de lo que estaban diciendo. No es que solamente se hayan aprendido de memoria las palabras, sino que el modelo les sirvió para pensar.* Si no se acordaban, pensaban en algo, te das cuenta por la cara que ponen cuando están relatando, que están pensando en bueno y que vendría después de ese tubo, así que fue muy interesante eso. **(MS)**

Y fue interesante porque la otra “cara” de esa actividad era dejar abierto qué es lo que todavía no sabemos, ¿no? Entonces hablábamos de que al Intestino delgado se van a la sangre y los nutrientes, buenísimo, y qué pasa, ¿no? Y bueno, quedaba bien claro que no teníamos ni idea qué pasaba con eso. Sabíamos que salía de la materia fecal, pero qué pasó con los nutrientes no teníamos ni idea.

**Pregunta:** Sabían que llegaban a la sangre.

**Respuesta:** Sabíamos que llegaban a la sangre porque eso lo decía el video que habíamos visto antes para explicar el contenido. Pero no teníamos idea de para qué, a quienes le queríamos llevar los nutrientes, nada. Y bueno, fue muy interesante, sobre todo me pareció que el modo de conocer de la modelización sobre el que yo no tenía tanta esperanza, de repente, antes de empezar, fue super útil para trabajar el contenido. *Y fue una experiencia nueva, entonces por eso también me gustó, porque hay otras cosas que capaz me fueron siendo útiles, pero porque como las hice más de una vez, yo misma fui mejorando mis intervenciones... Y esta fue muy exploratoria de mi parte porque no sabía muy bien qué iba a pasar. Y fue re interesante lo que sucedió.* **(RE)**

**Pregunta:** Eso que sucedió, si se lo tuvieras que explicar a un didacta. Desde los marcos teóricos que vos conoces. ¿Qué le dirías? ¿Cómo se lo contarías? ¿A qué Marcos teóricos tendrías que recurrir para poder dar cuenta de lo que pasó? Estamos hablando de la enseñanza de las ciencias, ¿no?

**Respuesta:** Si. Pienso que tendría que hablar de qué pasó ahí con todo el proceso que hubo de las ideas previas de los pibes que empezó la clase anterior, cuando habíamos hecho un primer texto sobre qué pasaba con una milanesa cuando la comíamos, ¿no? y que estaba bien claro que algo de la milanesa se desarma, pero no mucho más que eso. De hecho, apareció esta idea de lo que sirve y lo que no sirve respecto de lo que después se va por la materia fecal y lo otro, que no sabíamos bien dónde quedaba, o de hecho parece que quedaba todo almacenado en el estómago.

Y todo lo que vino después con los videos que vimos, el texto que leímos y este trabajo de modelización permitió que ese obstáculo que había en las ideas previas respecto de lo que sirve y lo que no sirve o hacia dónde va eso que para ellos sirve, le pudimos poner otras palabras, primero distinguir que no es que sirve, o que no sirve, sino que es el nutriente que nuestro cuerpo puede absorber o es otra cosa y que no lo podemos absorber. De hecho, hablamos mucho de qué pasaba con la piel del choclo, o qué pasaba si te tragabas una moneda cuando eras chiquito u otras cuestiones.

Y, por otro lado, permitió abrir una puerta de que eso que sí tenemos bien claro, porque todos los días comemos, de que algo entra y cambia en nuestro cuerpo, bueno que se vincula con otros sistemas que tal vez no habíamos pensado, si bien no habíamos estudiado todavía el sistema circulatorio ni nada, algo de la idea del vínculo con algo más que todavía no sé qué es, apareció. Entonces se despertó un interés que daba lugar a seguir indagando nuevos conceptos.

**Pregunta:** Ok. Hablaste de las ideas previas, Y teniendo en cuenta lo que se puso en juego en esa clase ¿podrías vincularlo con algún marco teórico en términos de lo que vos planteaste, de lo que ellos hicieron?

**Respuesta:** Después pienso en la enseñanza de la ciencia, como una enseñanza que pone a los pibes en el lugar de hacer ciencia, ¿no? Entonces pienso en esto que el enfoque de Ciencias Naturales del Diseño Curricular propone que enseñemos a través de modos de conocer, porque justamente lo que tienen que aprender los pibes son esos modos que utilizan los científicos para conocer.

Y hacer el modelo y cuestionarse las ideas previas y buscar información, en el video que vimos, en el texto que vimos, y construir ese modelo que te haga la imagen mental que no tenés y necesitás tener para terminar de entender, es una forma de hacer ciencias que es a veces hasta incluso más valioso que el contenido en sí, ¿no? Como que el contenido en sí podría haber llegado de otras maneras, pero esa incorporación del conocimiento de la que hablo y por la que creo que fue exitosa esa clase tiene que ver con que fueron ellos protagonistas de ese “hacer ciencia”.

**Pregunta:** Hablaste de la modelización, ¿alguna otra cuestión vinculada con el hacer ciencia que relaciones con los modos de conocer?

**Respuesta:** Sí, por ejemplo, esto de debatir con otros y hacer consensos. Que se puso en juego en esta clase de, o sea, el modo conocer principal era la modelización, pero puso en juego el debate y el consenso en la comunidad científica. Incluso esto de cuestionar otros modelos, ¿no? Porque obviamente no todos los grupos produjeron lo mismo y entonces fue interesante ver qué había hecho el otro grupo, que tal vez yo me había olvidado o que había en el otro grupo que hacía que fuera más claro ese modelo. Esto de usar los tubos y cómo los ubicábamos permitía mayor claridad respecto de lo que eso implicaba dentro de nuestro sistema.

**Pregunta:** ¿Y eso que dijiste de pensar en cómo trabaja la comunidad científica fue algo que habías planificado o no? ¿Había planificado trabajar esos contenidos?

**Respuesta:** No, o sea, evidentemente es algo que forma parte de mi marco teórico más general, pero no es algo que había pensado específicamente para esta clase.

**Pregunta:** Pero cuando surgió, lo trabajaste, lo dejaste ahí, ok y ahora me estás diciendo que surgió esta cuestión de pensar en cómo trabaja la comunidad científica, ¿Pero fue algo que en este momento hiciste explícito?

**Respuesta:** No, no lo hice explícito. Sí hice explícito que trabajar con modelos es lo mismo que hace la comunidad científica, pero no lo hice respecto del debate.

**Pregunta:** Ok. ¿Algún otro marco teórico entonces? Cuando vos me decís hacer ciencia, ¿en qué estás pensando? ¿por qué decís que “es como hacer ciencia”? ¿En qué se parece a lo que hacen las personas que hacen ciencia lo que hicieron tus chicos y chicas ese día?

**Respuesta:** O sea, hay algo de las actividades que realizan los científicos para buscar, para construir el conocimiento que se dio en este lugar, con la diferencia de que el conocimiento científico ya está construido y simplemente buscamos una manera de ir llegando a ese conocimiento, pero esa manera de ir llegando a ese conocimiento fue a través de una construcción por parte de ellos, donde por supuesto podrían haber aparecido otras cuestiones. Como hay un conocimiento ya construido, mi rol es el de acercarles lo que la comunidad científica ya consensuó al respecto del sistema digestivo en este caso.

**Pregunta:** Pero ¿qué hicieron ellos para que vos digas que ellos hicieron ciencia? ¿qué cosa les permitió construir conocimiento, desde tu propuesta, que vos puedas vincular con algún marco teórico?

**Respuesta:** A mí se me viene esto decirte como que hay algo de estos modos de conocer justamente que tiene que ver con la actividad de los científicos y las científicas y que es una construcción del

aprendizaje que va buscando cómo dar respuesta a preguntas que fueron surgiendo, a hacer teorías, debatirlas con otros, digo. Es todo un proceso que tiene que ver con lo que hacen los científicos.

**Pregunta:** Ok. Y dime ¿vos consideraste que fue exitosa en ese momento o cuando yo te dije que pensarías en una clase exitosa para esta entrevista? O sea, ¿la sentiste exitosa en este momento? ¿Te diste cuenta que fue así o lo pensaste después?

**Respuesta:** *La sentí que fue exitosa en el momento porque yo iba con muchas dudas. Entonces estuve muy atenta a ver qué pasaba con eso. Y la sentí exitosa en ese momento. Fueron dos momentos porque la clase culminó en hacer las producciones y otro día retomamos la puesta en común. (RE)*

**Pregunta:** Ahora pensemos en tu rol en lo que ocurrió durante esa clase o esas clases. Y me digas cuáles son las acciones que vos valorás de tu rol docente. ¿qué valorás que hiciste, que por ahí fue diferente o no, de otras veces. ¿Hubo algo de lo que vos hiciste que considerarás que tuvo que ver con que la clase fuera exitosa?

**Respuesta:** *Por lo pronto, de lo más sencillo a lo más complejo: lo más sencillo fue que organicé bien el material de trabajo que en esta actividad era muy importante, como que había mucho material disponible, y yo me encargué que todos los grupos tuvieran su bolsita con las mismas cosas, la misma cantidad de lo mismo, todo lo mismo. (RE)*

Y después en la clase, les propuse empezar por mirar y ordenar todas las cosas en la mesa y fijarse qué tenían. Y ese inicio para mí fue acertado. Si no, me imaginaba que iba a pasar algo como empezar a sacar y lo que venga, lo pongo. Y fue como decir: abramos la mirada a ver todo lo que hay y después empezamos.

**Pregunta:** ¿Y cuál era la consigna que tenían en esa actividad, qué tenían que hacer?

**Respuesta:** Teníamos que hacer una representación del sistema digestivo con estos materiales. Además, ellos los habían traído, los venían trayendo durante varias semanas. Entonces ya sabían qué materiales había.

**Pregunta:** ¿Esa selección la hiciste vos o está planteada en la secuencia?

**Respuesta:** Algunas cosas estaban en la secuencia, otras, hablando con maestros que yo sabía que la habían hecho, habían incluido bolsas que era un material barato y bueno, que traigan bolsas porque daba para hacer tubito a las bolsas y ya estaba. La secuencia tenía mangueras, globos, que eso puse, yo agregué sorbetes, pensé como algo más económico, más sencillo que mangueras y si no las conseguimos, hay sorbetes.

La secuencia proponía cartulinas. Yo las saqué porque me pareció que iban a querer copiar los dibujos, recortando. Y se perdía algo de la discusión, o sea, que podían solucionar para los órganos que no sabían bien cómo modelizarlos, poner cartulina, y me daba miedo de que fueran con todos los casos por ahí. Entonces saqué las cartulinas.

*Así que, volviendo a la pregunta, valoro primero, esto de pensar bien el material y el sentido del material, y después ayudarlos a mirar qué había y qué tenían. Y en qué cantidad también. Que piensen, por ejemplo: “me encantan las mangueras, pero ¿en qué las voy a usar?”. No tengo para todo, entonces bueno, ¿qué elijo? (CD)*

**Pregunta:** ¿Esto que me estás contando son las cosas que vos les ibas diciendo?

**Respuesta:** Si, todas esas son cosas que les iba diciendo. El inicio fue miren entre todos, pero después me iba acercando y, como ya había algunos que les había gustado la manguera fue lo primero, me fui acercando y haciendo la aclaración: bueno, pero fíjense estas mangueras, no tienen más que esto,

¿qué otras cosas podrían usar si quieren usar el mismo sentido de la manguera? y ahí aparecieron los sorbetes como opción.

De hecho, en general en muchos grupos en los que apareció el sorbete como reemplazo de manguera, vino después de mi intervención de bueno, ¿qué otras cosas podrían usar? Con esta lógica del tubo que están queriendo usar la manguera.

Después si yo no me acercaba a los grupos a preguntar por qué estaban poniendo tal material, capaz hubiera sido más difícil recuperar eso después. Entonces me parece que eso fue interesante, ir cuestionando, como en el uno a uno, bueno y ¿qué les parece? ¿Por qué ponés esto acá? Eso fue importante.

*Bueno después en muchos grupos se olvidaron del páncreas y decidí no decírselos. Eso no lo había pensado, en el momento me di cuenta porque un solo grupo lo puso. Y mirando que a todos le faltaba, dije, bueno, no la voy a poner, no les voy a decir porque me pareció que tenía sentido en esto de bueno, no forma parte de ese tubo y no es bien grande como el hígado, que en el dibujo que ellos iban mirando en el libro, el hígado es gigante.*

*Entonces pensé, me pareció bueno no decirlo porque ningún modelo es perfecto y lo cuestionamos después en la puesta en común. Eso me pareció también acertado. (RE)*

*Después algo más del tipo, como adaptación, hay unos alumnos para los que seguir todo este hilo de debate para ellos es muy difícil, entonces buscarle alguna tarea para ayudar al grupo, a darle una tarea más pequeña a algunos. No sé, por ejemplo, con un alumno mío dije: ¿Por qué no hace los dientes? "Sí", dijeron. Bueno ¿cómo podría hacer los dientes? Se le ocurrió hacer bolitas de bolsa. Bueno, listo, buenísimo. Se puso a hacer bolita de bolsa y estuvo un montón de tiempo haciendo bolitas de bolsa. Y no hizo mucho más que eso, pero fue su "granito de arena" en el gran sistema estuvo. De hecho, él después pegó los dientes en el lugar en que los querían poner. Eso estuvo bueno y hay algo ahí del darle roles a los que estaban sin rol, que tiene que ver con la intervención mía. Porque si no enseguida hay dos o tres que acaparan y es más difícil trabajar en grupo, sobre todo con un grupo donde siempre hay algunos pibes que no están en el momento de aprendizaje que les permite acercarse a ese contenido de la manera que está planificada originalmente. Pero bueno, algunos aportes sí pueden hacer igual y los implica en la tarea. Así que eso fue importante. (RE)*

*Y después, en un momento, empezaron a circular por las mesas de otros, medio desordenadamente pero también ahí decidí no intervenir en que vayan a mirar y comparar porque me pareció que enriquecía el proceso, era algo que tampoco había planificado previamente, no fue una decisión pedagógica previa, pero en el momento cuando lo observé, dije bueno, mientras pueda permitir seguir trabajando, me parece que está bueno que se acerquen y miren, sobre todo porque ya había pasado un tiempo de la propia producción entonces era interesante que vayan y ya en la "misma cocina", vayan viendo que se les ocurrió a otros grupos. (RE)*

**Pregunta:** ¿Y qué pasó? ¿Hicieron algo con lo que vieron de otros grupos? ¿Modificaron algo de lo suyo?

**Respuesta:** No, no modificaron, pero sí algunos se dieron cuenta de que le faltaba algo, capaz como "ah, nos olvidamos de poner este órgano". No modificaron los materiales ni lo central que habían pensado, pero sí se dieron cuenta que capaz les faltaba algo,

**Pregunta:** ¿Y vos pensás que algo de lo que vos hiciste tuvo que ver con el éxito de la clase?

**Respuesta:** *Y para mí sí tuvo que ver en cuanto a esto de que después sirviera para seguir incorporando este recorrido que hacía la comida en el sistema digestivo de otra manera, como que creo que la actividad de bueno, vamos a armar un modelo y cómo lo hacemos, capaz con menos intervenciones más, algo hubiera salido pero lo significativo más profundo, que es que ese modelo sirva para seguir pensando cómo es el recorrido y haciéndose otra imagen de eso, fue re importante que yo estuviera ahí. Mirando, pensando, a quien decirle cada cosa, dando lugar a algunas conversaciones, a otros reubicándolos en su espacio para que sigan pensando. Evidentemente no es lo mismo que haya maestra, a que no haya maestra. Mirando ahí, con esa mirada, no solamente ordenando el aula para que no haya lío, sino pensando las preguntas que eran necesarias en cada momento. (RE)*

**Pregunta:** Ok. Me dijiste antes que los contenidos que se pusieron en juego fueron estos que me dijiste. **¿Qué pensás que aprendieron los alumnos?**

**Respuesta:** Para mí aprendieron esto de que el sistema digestivo es como un gran tubo. O sea, que entra comida por un lugar y después sale materia fecal por otro. Por lo tanto, algo de eso, de ese alimento está en esa materia fecal. Eso aprendieron. Aprendieron que la comida no pasa por el hígado, en esta lógica, no sé si que tanto con el páncreas porque justamente algunos se lo olvidaron y en el relato que hacemos el jugo pancreático sigue apareciendo, pero claramente había algo de que ese globo gigante que era el hígado en la mayoría de los grupos, estaba fuera de ese tubo, pero tenía un rol importante. Y no aprendieron qué pasaba después con esos nutrientes en esa clase, pero sí habilitó la base para poder después cuestionar para qué nos servía esa alimentación. ¿Para qué nos sirvió todo esto, cómo sigue, para donde va, para qué lo quiero?

**Pregunta:** **¿Y cómo te diste cuenta que aprendían, que habían aprendido?**

**Respuesta:** Por cómo lo podían contar, por como podían contar el recorrido cuando lo pusimos en común. Que no era solo señalando en el modelo, sino que había algo de traer, por ejemplo, palabras de los textos que habíamos escrito antes, a lo que estábamos poniendo en juego ahí, pero desde otro lugar. Me cuesta un poco expresar que es lo que veo en sus caras, porque es muy así, hay algo que yo veo en las caras de ellos que me doy cuenta de que se están imaginando algo en su cabeza que antes no se imaginaban de esa manera. Es difícil transmitir cómo exactamente me doy cuenta.

**Pregunta:** Entiendo, vos te das cuenta que hay algo que están pensando, pero ¿cómo te das cuenta que aprendieron lo que vos querías que aprendan?

**Respuesta:** Porque me doy cuenta de que pudieron armar un recorrido de ese alimento que ingresa por la boca y que algo de ese alimento se va a otro lugar, que no sabían bien hasta dónde y que había otra cosa que seguía por la materia fecal, que lo podían relatar y que no sé, se podían olvidar de la faringe pero que el esófago estaba claro. Y no importaba porque lo importante es que de la boca, después viene un tubo y si no se acordaban que había faringe, bueno, no importaba tanto. Lo importante era que después seguía el recorrido y lo mismo con los intestinos, ¿no? Con el intestino grueso, intestino delgado, al principio capaz el orden daba medio igual o para qué servía cada uno. Llevó más tiempo eso y la modelización permitió dejar bien claro que podían mostrar en el modelo que del estómago se iba al intestino delgado y que eso terminaba en una vueltita que iba al intestino grueso. Y lo podían señalar en el modelo y compartirlo.

**Pregunta:** ¿Hubo alguna actividad para que retomaran sus ideas previas y las compararan con lo que habían aprendido?

**Respuesta:** No acá, porque yo en la clase anterior habíamos hablado sobre qué pasaba con la milanesa cuando entraba por la boca y después retomamos eso después del análisis teórico del sistema digestivo con un video y con un texto. Ahí ya había habido algo de retomar, bien explícitamente. Entonces después no hubo otra actividad posterior a esta para volver a pensar el recorrido porque la habíamos

hecho un poco ahí. Me podría quedar abierta la pregunta si en otras situaciones, habiendo ya probado que esta actividad me gustó, porque en su momento no sabía si incluirla o no, bueno, de repente la vuelta escribir el texto de la milanesa podría ser posterior a la modelización. Esa era un poco la lógica de retomar las ideas previas.

**Pregunta:** ¿Qué creés que aprendiste vos?

**Respuesta:** Y para mí le di un poco más de valor al modo de conocer de la modelización. De hecho, la clase que no fue exitosa es con el mismo modo de conocer, como que hay algo ahí que no le encontraba mucho la vuelta me parecía que no sé, no me cerraba.

**Pregunta:** Pero no entiendo, ¿vos aprendiste algo sobre modelización?

**Respuesta:** No, lo que lo *que aprendí es que modelizar es un modo de conocer que te puede permitir profundizar los contenidos, que no es como hacer un dibujo. A mí me sonaba que la modelización podía caer en hacer el dibujo del cuento. Hiciste a Caperucita y la terminaste copiando del libro y no aprendiste algo después. O capaz sí, no sé. (CD)*

**Pregunta:** ¿Se podría modelizar con un dibujo?

**Respuesta:** Sí, claro, pero me generaba dudas, si la modelización iba a quedar en un simple acto plástico o en una actividad que permitiera poner en juegos los conocimientos, que pudiera poner en juego el debate, que pudiera poner en juego las ideas que ya tenían, digo, este proceso de aprendizaje se dio en una actividad de modelización de la que yo no estaba tan segura. Me dio la certeza de que podría funcionar, no había tenido otras experiencias donde este modo de conocer me diera frutos respecto del proceso de aprendizaje que venían haciendo los pibes. O no del todo satisfactorias, al menos. No lo había experimentado. Pero esta actividad, yo la conocía. Y nunca la elegía porque me generaba dudas como ya dije.

**Pregunta:** ¿Qué más aprendiste además de que la modelización puede ser útil? ¿Qué más creés que aprendiste de vos? De vos, o de los chicos, no sé, lo que hayas aprendido más allá del contenido.

**Respuesta:** Siempre hay algo, no sé, más en otro plano, pero a mí me llama mucho la atención en las actividades de debate por grupos. *Siempre hay algo que aprendo respecto de cómo se posiciona cada uno. Y cómo algunos que nunca habían trabajado juntos o que no los había observado particularmente en su vínculo de trabajo voy encontrando, encontré duplas o tríos que antes no había observado, como buenas duplas de trabajo y que se dieron cosas súper interesantes. Que son cosas que uno retoma después. (CD) (CC)*

Yo trabajo mucho en grupos y de hecho, si bien estoy en séptimo, que a veces es un grado donde los pibes se sientan como quieren y con quienes quieren, y qué se yo, este año decidí que yo iba a elegir cómo estaban sentados siempre, porque me pareció importante poder darle importancia a qué agrupaciones iba haciendo.

Y de hecho, hay decisiones pedagógicas que están sujetas a la decisión que tuve ese mes de cómo sentarlos, no es que los agrupo de nuevo en el momento, sino que yo sé que este mes voy a seguir trabajando así porque sé que puede funcionar.

Por ejemplo: junto a estos chicos, que sé que están en un momento parecido, que tienen dificultades similares para que vayan juntos en esa actividad y yo los pueda acompañar desde ese lugar. O no, junto a pibes y pibas que son más distintos y esta actividad sumó en ese proceso de ir conociendo cómo se vinculan, qué pone en juego cada uno, a quién se le dificulta estar en el grupo, y a quién en este grupo se le dificulta estar y en otros grupos no tanto, ¿no? Hay algo de eso que para mí es muy importante y que lo voy aprendiendo mucho en las actividades grupales.

**Pregunta:** Bien, ahora lo que quiero es que pienses en una clase no exitosa. Que no haya salido bien o como vos esperabas. Y quiero que me digas primero por qué para vos no fue exitosa, en qué sentido y ¿por qué la consideras no exitosa? ¿Por qué elegiste esa?

**Respuesta:** Y pensé en una actividad de la secuencia, también este año, de séptimo grado, del bloque de Universo. En una secuencia donde trabajábamos con las fases de la Luna, una modelización de las fases de la Luna. Y en general la elegí primero porque Universo es uno de mis temas favoritos. Y para mí es la peor secuencia que tengo hasta ahora, pero no he encontrado nada que la supere. Bueno, como que nada me cierra del todo. Entonces tomé alguna actividad de una de esas secuencias que tiene momentos de modelización. Y después hice otras propuestas inventadas por mí. En general no me resultó satisfactorio.

**Pregunta:** ¿Me vas a contar alguna de esas que no funcionó?

**Respuesta:** Claro, porque me parece importante aclarar igual que, evidentemente, es el contenido que más me gusta y evidentemente, aunque las actividades a mí no me resulten del todo satisfactorias, algo de lo que se puso en juego a lo largo de la secuencia igual surge sus efectos, porque tal vez sea mi simple entusiasmo por el contenido, pero hay algo de lo que les pibes después se quedan, que alguno de los objetivos generales de las secuencias se cumple.

Lo que no fue exitoso en esta actividad en particular tuvo que ver con que yo busqué hacer una modelización de las fases de la Luna y me pareció que no construyó ningún concepto. Mentira, construyó un concepto bastante erróneo de cómo pensar las fases de la Luna porque fue un modelo que empeoró mucho más de lo que ayudó a generar una representación mental.

**Pregunta:** ¿Hay alguna razón por la cual hayas elegido para la entrevista en las dos clases, la exitosa y la no exitosa, la modelización?

**Respuesta:** Sí, un poco, porque había clases exitosas y no exitosas en las que coincidía el mismo modo de conocer, me pareció interesante comparar.

**Pregunta:** Ok, perfecto.

**Respuesta:** Bueno, la actividad era que había una luz, en realidad, tenía una forma inicial y se fue modificando en el medio por cuestiones de que no me iba saliendo. Originalmente había una luz, una persona y una pelota. La luz iba a ser el Sol, la persona iba a hacer la Tierra, la pelota iba a ser la Luna. Ya de movida habíamos aclarado (porque habíamos trabajado antes con las proporciones de los modelos del Universo y habíamos hablado de que, para hacer un modelo a escala del Universo, tanto en distancia como en tamaños necesitábamos unos materiales, unas distancias, un espacio, que era muy complejo. De hecho, vimos un video donde hace una modelización en el desierto y usan once kilómetros para hacer el sistema Solar, usan un montón de tamaños. Entonces decidimos los chicos y yo que íbamos a trabajar con eso, sabiendo que no estábamos cumpliendo con las escalas de nada. De hecho, la persona es claramente más alta que la luz que usamos para el Sol y está lejos de ser así, la realidad.

Pero bueno, con eso ya planteado del inicio, como esto que estamos haciendo está mal, pero igual lo vamos a hacer para pensar, como que esa fue la consigna. Ya habíamos trabajado que la Tierra tenía movimientos de traslación y rotación y habíamos empezado a hablar de que la Luna también. Y entonces la consigna era hacer los movimientos de la Tierra y de la Luna, la Tierra alrededor del Sol y sobre sí misma y la Luna alrededor de la Tierra y sobre sí misma, ir pensando qué pasaba con lo que veíamos desde la Tierra. Yo sabía que podíamos hacer una muestra de todo a la vez, pero que después para analizar, ya sabía que íbamos a necesitar ponerle pausa a varios movimientos porque si no, era imposible. Y eso estuvo bien, fue adecuado. Lo que pasó es que después, claramente, el objetivo de

que la luz alumbraba a la pelota en algunos momentos y en otros no, no funcionó. Iluminaba todo, iluminaba de una manera rara. No totalmente fiel a lo que yo esperaba que suceda eso.

**Pregunta:** ¿Lo habías probado antes?

**Respuesta:** Sí, y también me había salido salió mal y lo intenté de nuevo y me convencí de que no me funciona. Lo había hecho el año anterior.

**Pregunta:** ¿por qué insististe si ya sabías que no funcionaba?

**Respuesta:** Porque el año anterior había tenido un problema extra que era que me costó mucho oscurecer el espacio y este año pude oscurecerlo mucho mejor, conseguí un espacio en el que puedo cerrar todos los postigos y estaba oscuro y solo estaba la luz entonces eso hizo que fuera mucho mejor. El año anterior que lo había hecho directamente, no sirvió para nada. De hecho, les dije, chicos, no hacemos esto porque ya no tiene ningún sentido lo que estamos haciendo, o sea, corté la actividad antes de seguir porque no tenía ningún sentido. Acá tuvo un poco más de sentido, pero no fue satisfactorio. Lo que sucedió es que primero la luz no me permitía alumbrar la pelota como yo hubiera querido. Pero después, lo otro, es que resultaba difícil que la persona que hacía de la Tierra pudiera comunicar algunas cosas de las que veía. Pero más aún que todos los que no pudieron participar siendo la persona que hacía de Tierra, porque participaron tres alumnos, entiendan o nos crean que eso que estamos diciendo, que se supone que se ve desde la Tierra era así.

Una dificultad primero tenía que ver con que siempre estaba iluminada la mitad de la Luna. Porque siempre está iluminada la mitad de Luna, pero esa mitad a veces es un entero cuando estaba en otro lugar y hace que nosotros veamos un círculo. Ese trabajo de que vemos el círculo o vemos la mitad de la Luna viendo ellos todo el tiempo, una mitad de pelota iluminada, era como una esquizofrenia de mitades y no mitades y mitades que vemos que era muy difícil de ordenar, de sistematizar. Era muy complejo. Sumada a la dificultad de la luz que no acompañaba en que la persona que estaba haciendo de Tierra pudiera contar algo de eso. Solo nos sirvió para dejar en claro que el día y la noche, la relación entre la Tierra y el Sol, eso estuvo buenísimo. Ahora cuando involucramos a la Luna para pensar la Luna, que era el objetivo inicial de la actividad, eso no funcionó, entonces aprovechamos y hablamos del día y la noche.

**Pregunta:** ¿Cómo era eso del día y la noche?

**Respuesta:** Se movía la persona, la lámpara estaba quieta, la persona giraba para un lado, para el otro y decíamos, bueno, ahora la espalda de él está de noche y la panza está de día. Ahora no, ahora sí, bueno. Eso sí, salía mejor, estaba bueno. Tampoco era tan difícil imaginarlos en el modelo. Ahora, la cuestión de la Luna era mucho más difícil.

**Pregunta:** **¿Cuándo te diste cuenta que esto no estaba funcionando?** Porque me dijiste que vos ya sabías que no funcionaba.

**Respuesta:** *Claro, ya sabía que la cuestión de la iluminación era difícil. Entonces yo iba con ese obstáculo claro, en búsqueda de qué podía hacer para ir afinando esa cuestión. Ahora cuando me terminé de dar cuenta que no estaba funcionando y que para mí había fracasado la clase es cuando yo intenté empezar a hacer preguntas respecto de qué se iba a observar desde la Tierra. Y me daba cuenta de que, por ejemplo, poníamos la Luna, todo funcionaba bien cuando estaba el Sol, que estaba representado por la lámpara. La Luna era la pelota y la persona era la Tierra. La Luna estaba en el medio, quedaba la cara iluminada de la Luna contra el Sol y la persona no veía la cara iluminada y eso estaba buenísimo.*

*Ahora lo opuesto tiene que pasar cuando la pelota iba para el otro lado. Y claro, la persona tapaba, hacía un eclipse y tapaba la luz. Entonces, no veían. “Bueno, no se ve nada” y entonces en ningún lado se veía nada, ¿no? “Bueno, paren. “Vamos a subirlo” Porque en realidad nunca están alineados y en*



*ese momento había un montón de cosas que yo no había previsto entonces, decía, claro, las órbitas no están siempre alineadas, pero ¿cómo nuestro esto ahora? (RE)*

Entonces se me venía eso a la cabeza y decía no, bueno, porque las órbitas no están siempre alineadas y les daba información que ellos no tenían y no entendían. Entonces subíamos a la Luna, y el Sol para que se vea mejor. Y un poco que yo los iba convenciendo de que entonces ahora la vemos completa, pero si en este plano está sucediendo la Luna, el Sol, que era la lámpara, la persona y la Luna (que era la pelota) estaba iluminada, los chicos estaban sentados enfrente. Entonces la persona que estaba haciendo de Tierra capaz veía el círculo, pero los chicos de allá ya veían una mitad. No acompañaban el movimiento de la Tierra, entonces algún que otro alumno como que había dado un salto de imaginárselo en su cabeza de otra manera, más allá de lo que estaba pasando ahí y traía algunas deducciones. Pero la gran mayoría tenía una confusión absoluta, ¿no? Y cada momento que iba pasando generaba que de repente la media Luna era acá y allá no. Bueno, nada, un desastre.

**Pregunta:** Te quería preguntar algo. Me dijiste que vos estabas haciendo preguntas y que ellos no las podían contestar. ¿Esas preguntas cuándo las hacías? ¿antes de la experiencia? ¿durante la experiencia? O sea, ¿cómo era la actividad?

**Respuesta:** Modelizábamos y yo preguntaba, y como el modelo no funcionaba como yo esperaba, la pregunta claramente tampoco se ajustaba a lo que yo esperaba que respondan. Lo único que habíamos anticipado era cómo íbamos a construir el modelo. Y hasta ahí, porque, digo yo, tenía una lámpara y una pelota y bueno, así lo hicimos. No había mucho más.

**Pregunta:** ¿A vos te sorprendió que no funcionara en el momento?

**Respuesta:** *Yo sabía que iba a ser difícil, por lo que me había pasado el año anterior, pero sí me sorprendió igual porque no me había dado cuenta de algunas dificultades hasta el momento, como por ejemplo esto de que funcionaba a medias para la persona que estaba haciendo de Tierra, pero que el público según dónde estuviera ubicado era un obstáculo absoluto. No sé, no tenía el suficiente alargue para mover la lámpara y mostrarlo desde otro ángulo. Entonces hubo cuestiones ahí de cómo miramos, más allá que el modelo no era del todo bueno, encima cómo lo miramos, desde qué perspectiva lo miramos era una complejidad mucho mayor y eso yo no lo había previsto y no lo pude resolver en el momento porque no me resultó tan sencillo, entonces sí me sorprendió esa parte. (RE)*

**Pregunta:** ¿Y cuando te diste cuenta?

**Respuesta:** Antes de ir a la a los cuartos menguantes y cuartos crecientes hablamos de la Luna llena y la Luna nueva. *Cuando me di cuenta que nadie había entendido que la Luna llena era cuando estaba del lado opuesto. Dije, no, claro, esto no está funcionando. Sabía que iba a aparecer el obstáculo del eclipse, eso sí, lo tenía previsto. Pero no me esperaba que fuera tan difícil para ellos pensar en la Luna llena que para mí era la que tendría que ser más fácil, ¿no? Y me di cuenta que estaba siendo muy difícil. (RE) (MS)*

**Pregunta:** ¿Y qué hiciste en ese momento cuando empezó a pasar eso y te diste cuenta? ¿qué sensación tuviste cuando pasó eso, o sea, si pudieras definir tu sensación, cuál fue?

**Respuesta:** *Y primero me desesperé un poco, porque además enseguida como cuando no está funcionando del todo bien hay algo de que los pibes empiezan como a dispersarse. Entonces no saben bien qué mirar, qué responder. Ya llega un momento que no siguen el hilo, entonces se van a otro lado, entonces me encontré pidiendo mucha atención en algo que igual no sabía bien cómo resolver, entonces mientras pensaba cómo resolver lo que estaba pasando y pensaba cómo convocarlos de nuevo, todos querían igual pasar a ser la Tierra, pero no sabían bien qué hacer. De hecho, en su primer momento pedí que alguno de los chicos mueva la pelota. Y después dije, bueno no pará, la muevo yo,*

porque al menos una cosa más que tengo que andar diciendo cómo hacer, bueno no, yo la pongo acá más arriba, para que se vea la luz. **(RE)**

*Eso, como que la sensación primera es como de desesperación y después sí lo que me pasa después, es la sensación como de frustración, de sentir que no tengo tan claro cómo reponer eso que me quedó vacío. Como que no es que, bueno, no me salió así y yo sé que igual después hago esta otra cosa y esto que no pude construir desde acá lo voy a construir en otro lugar. Había algo de generar un modelo que yo necesitaba y que no había logrado y que no supe bien cómo reponer después. **(RE)***

**Pregunta:** ¿Después cuándo? ¿En el momento o en otra clase?

**Respuesta:** No, en otra clase, clases posteriores. Decidí conformarme con bueno, más o menos algo les quedó después, lo pensamos más teóricamente, ya está. Pero yo sé que no fue una comprensión muy profunda de lo que había sucedido.

**Pregunta:** ¿Eso lo pensaste del momento o lo pensaste después?

**Respuesta:** No, en el momento solo estaba pensando cómo hacer para sacar el mayor jugo posible de eso que ya estaba saliendo mal. Después, de hecho, había una actividad posterior que era de registro de eso. Y dudé si hacerla o no hacerla.

**Pregunta:** ¿Por qué?

**Respuesta:** *Porque dije, cómo fue tan malo el modelo, vamos a registrar con mucha dificultad. Entonces dije bueno, no importa, voy a pensar bien yo antes cómo quiero que quede y aunque no sea un fiel registro y sea más un debate sobre cómo dibujar esto, dibujar algunas cosas, bueno, lo guiaré más yo, pero al menos tener más claro el producto de algo que pueda llegar a tener sentido... Igual no me terminó de conformar. **(RE)***

Si las tres dimensiones eran difíciles, las dos dimensiones también eran difíciles, mucho más. *Y hay cosas que yo tengo construidas que los pibes no, y entonces hasta que no estoy debatiendo con ellos algunas cosas, no me doy cuenta claro, esto para que para mí es obvio, evidentemente para ellos no. Hay cosas que las puedo prevenir y hay otras que me doy cuenta de momento y que bueno las sé para el año que viene, pero en ese momento, ya está. Entonces, esa es la sensación, como de que no fue exitosa la clase, sino que hay algo de la construcción de ese conocimiento que quedó muy trunco. **(CD)***

**Pregunta:** ¿O sea, vos no volviste a repetir esa clase con otra estrategia?

**Respuesta:** No.

**Pregunta:** Dos preguntas te hago. **¿Ahí hay algún marco teórico que te sirve para darle sentido a esto que pasó? Si pensás alguna justificación teórica de todo lo que sabés de la enseñanza. ¿Hay algún marco que te permitiría explicar esto que pasó?** para decir, bueno, lo que pasó fue porque...

**Respuesta:** Y, por ejemplo, no sé, hay algo de la trasposición didáctica que yo hice que porque querer generar una ciencia escolar, destruí el contenido.

**Pregunta:** ¿Qué significa eso de querer generar una ciencia escolar? ¿Qué querías decir con eso?

**Respuesta:** Porque digo, en la escuela no enseñamos la ciencia de los científicos. Porque ni tenemos las herramientas que los científicos ni tenemos la carrera, el tiempo, el recorrido que tienen los científicos y entonces lo que enseñamos en la escuela es una ciencia escolar que está como adaptada, en la trasposición didáctica sería como la adaptación de esos conocimientos científicos, a algo que en la escuela es enseñable. Y eso a veces tiene algunos errores que pueden tener que ver con el desconocimiento de los maestros del contenido o con unas trabas metodológicas que nos vamos encontrando como esta que yo tuve acá, que me propuse enseñar desde este modo de conocer de la modelización un contenido que es inobservable desde la escuela. Y lo que quise construir para poder hacer el modelo no habilitó que sea algo que permita entender más, sino que dificultó mucho más la comprensión. Como que se supone que en esta trasposición didáctica tenemos que ir buscando

herramientas para que se vaya construyendo conocimiento, para que los chicos vayan incorporando algunos contenidos y la estrategia didáctica que elegí para hacerlo no permitió que eso suceda.

**Pregunta:** Ok, ¿y si vos volvieras a dar esa clase? **Si tuvieras la posibilidad de darla ahora, no sé, el año que viene también, cuando quieras. ¿Qué te parece qué harías? ¿Qué tendrías que realizar, modificar o lo que te parezca a para que ese objetivo que te hayas planteado se cumpla, y por qué te parece que habría que hacer eso?**

**Respuesta:** Por lo pronto, tendría que revisar cuáles van a ser los objetos o elementos del modelo, o sea, si voy a volver a usar a una persona que represente a la Tierra o no. Evaluar bien... o sea yo elegí la persona porque me parecía interesante que podamos poner nuestra mirada dentro del modelo. Como si la persona es uno de los elementos del modelo, justamente como la pregunta es qué vemos desde la Tierra... bueno, había alguien con ojos mirando lo que se supone que ve... si yo hubiera representado la Tierra con una pelota, la pelota no nos puede contar que está mirando, en cambio la persona sí. Ahora como esto generó obstáculos para la visión de la persona que hacía de Tierra, capaz habría que pensar en otro elemento que haga de Tierra.

**Pregunta:** Pero vos hablabas que los que no entendían eran los que estaban “afuera”. ¿Y por qué te parece que los que estaban afuera no entendían?

**Respuesta:** Por la perspectiva desde donde estaban, eso sería otra cosa a modificar, por ejemplo, porque ellos estaban mirando el modelo como si uno se parara en el medio del Sistema Solar y mirara.

**Pregunta:** ¿Y por qué es importante poder hacer eso?

**Respuesta:** Porque esa es la forma, el modelo científico que hoy tenemos es que la Tierra gira alrededor del Sol y para pensar en eso necesitamos “salir” de la Tierra para poder observarlo. Lo que pasa es que la pregunta sobre qué se observa desde la Tierra en las fases de la Luna, implica una mirada desde la Tierra. Y ahí estábamos mirando desde afuera de la Tierra. Entonces, ahí hay una complejidad de perspectivas que no confluyen. Yo no sé si volvería a hacer esta actividad. La verdad es que no me tomé el tiempo aún para repensar cómo suplir esta necesidad de observación, porque el modelo está en función de una observación que yo no logré entonces no tengo bien claro como lo podría suplir.

**Pregunta:** ¿Vos estás pensando en que si lo cambiaras cambiarían los elementos del modelo?

**Respuesta:** Eso, por un lado.

**Pregunta:** ¿y hay alguna cosa que consideras qué harías distinta vos?

**Respuesta:** *Sí, sí, en eso sí me parece que en esto que hablábamos, de en qué momento fui haciendo las preguntas... Primero necesitaría cualquiera sea el cambio que haga, poder volver a probarlo antes. Evidentemente, el ir intentando en el momento que a veces lo hacemos, en general lo hacemos porque no siempre tenemos tiempo para preparar y hacer antes cada actividad que hacemos en la escuela, digo, pero esta que ya dos veces me salió mal y bueno, me merezco tener un espacio con otro que me ayude para pensar cómo va a salir si uso estos otros elementos porque evidentemente así solo no es tan sencillo. (RE)*

**Pregunta:** No me queda claro si vos decís que salió mal porque no lo probaste, o por otra razón.

**Respuesta:** Claro, o sea, me parece que, si lo hubiera probado antes, lo que me hubiera permitido es saber desde antes, por ejemplo, que cómo la luz iba a iluminar o no a la pelota en algunos momentos, y entonces hubiera podido tomar decisiones respecto de indicaciones que darles a los pibes sobre cómo mover los objetos con más claridad.

*Ahora, la parte de lo que a los pibes les pasó cuando miraron el modelo al público... Eso creo que no me hubiera dado cuenta igual hasta no haberlo hecho. Puede ser que sí, si estaba con un colega, y lo debatíamos no sé. Pero hubo algo de eso que tuvo que ver con que estaban los pibes ahí con sus conocimientos previos, que no son los míos, que generó que apareciera esa dificultad que yo no la había*

*pensado. Y que tiene que ver con que evidentemente yo no pude deconstruir cuál es el marco teórico que yo ya tengo hecho y que ellos no y que a mí me permite que algunas cosas las pase por alto y que ellos no las pasan por alto de la misma manera. Y eso es un aprendizaje que se me dio en esa circunstancia y no sé si se me hubiera dado yo sola probándolo antes en mi casa. (RE)*

**Pregunta:** Y en relación con ese contenido, ¿cómo te sentías?

**Respuesta:** ¿Con el contenido a enseñar? Yo había estudiado un montón, un montón, en general me interesa el Universo y con este grupo que lo tuve en sexto también, yo lo había trabajado un montón, igual porque a mí me encanta y porque a ellos les encantó y aparecieron un montón de preguntas que se iban un poquito del Diseño Curricular, pero que las encaramos con mucho entusiasmo. Entonces le dimos lugar igual y entonces, en ese proceso yo estudié un montón.

**Pregunta:** Estudiaste un montón, ¿y cómo consideras que era tu comprensión del contenido?

**Respuesta:** *Para mí lo entendí, al menos desde la perspectiva heliocéntrica, cuando el Sol está en el centro. Desde la perspectiva heliocéntrica para mí, yo lo entiendo re bien. Lo que me sucedió después es que en las capacitaciones de ciencias naturales que tuvimos, hablaron mucho sobre pensar en la mirada topo céntrica de nuevo. Y eso me costó un montón entenderlo, de hecho, no estoy tan segura y de hecho no tengo una posición tomada al respecto de esas capacitaciones tan clara. El modelo heliocéntrico conceptualmente, es un recorrido que creo que tengo bastante hecho. El tema es que se me complicó el armado del dispositivo de enseñanza de eso, para que se pusiera en evidencia. (CD)*

**Pregunta:** Entonces, te vuelvo a preguntar, si volvieras a dar la clase, más allá de cambiar los elementos del modelo, ¿qué otra cosa te parece que harías igual o harías distinta?

**Respuesta:** *Bueno, primero, cambiaría los elementos de modelo, después re pensaría si hay algo de dónde se ubican los chicos que están mirando que puedo modificar, o sea, no tengo la respuesta clara, pero creo que hay algo de eso que tengo que cambiar porque es donde estuvo el problema.*

*Y después pienso, que tendría que haber algo de anticipación por parte de los chicos, de cómo debería ser el modelo que tal vez podría ayudar a que ellos ya vayan construyendo una posible idea y que después busquemos una manera de traducirlo en el modelo, sin que sea buscar la respuesta en un modelo que ya de por sí es difícil. (RP)*

*La mayoría de las preguntas que hice, las hice a partir de esto que estamos viendo en el modelo.*

*No hubo un objetivo previo de mi parte de “quiero que pensemos donde tiene que estar la Luna para que nosotros veamos Luna llena”. Capaz si hubiera hecho eso, hubiéramos podido debatir otras cuestiones que hubieran generado que, aunque el modelo no sea perfecto, debatimos tanto el cómo debería ser, que nos hubiera habilitado otras cosas, ¿no?*

*Y que de última podríamos haber explicado por qué el modelo no se está haciendo del todo funcional, pero tuvimos otro debate anterior. En cambio, en la clase, se generó algo de que el modelo era el que nos iba a dar la respuesta, y el modelo no estaba funcionando, fue muy contraproducente porque las respuestas que daba el modelo a veces no eran las que debería dar, o al menos desde la perspectiva de ellos. (RE)*

**Pregunta:** ¿Esta es una actividad para enseñar o para aplicar lo que ya habían aprendido?

**Respuesta:** Era una actividad para enseñar las fases de la Luna.

**Pregunta:** Ok. ¿Y habías recuperado algo de los saberes de ellos, de qué veían desde la Luna?

**Respuesta:** Habíamos hablado de la Luna. Me acuerdo que habíamos leído un textito. Habíamos hablado de qué pensaban del tamaño de la Luna. Habíamos leído un texto sobre eso. Habíamos hablado sobre los cráteres, como más cosas de la imagen de la Luna habíamos conversado sobre eso. Y solamente habíamos hablado, en una de las primeras clases sobre que a veces veíamos la Luna de día, pero no habíamos hablado demasiado de las fases, no habíamos indagado.

**Pregunta:** Pensando en esta clase que vos decís que no fue exitosa por todo lo que hablamos, **¿qué conocimientos te parece que se pusieron en juego?** que estaban presentes en esa clase? Más allá de los que creas que aprendieron, me refiero a qué conocimientos atravesaban esa clase.

**Respuesta:** Bueno, no sé, pero lo que se puso en juego seguro son los movimientos de la Tierra y de la Luna. Bueno, los contenidos, así como conceptuales. Los movimientos de la Tierra y la Luna se pusieron en juego.

**Pregunta:** ¿Estamos hablando de qué movimientos?

**Respuesta:** De traslación y de rotación, de ambas. De hecho, lo hicimos como un momento final, lo último que hicimos fue que la Luna gire, con rotación y traslación alrededor de la Tierra y la Tierra a la vez alrededor del Sol. Y si bien hablábamos de las duraciones, estábamos ahí viendo cómo era el movimiento y no cuánto duraba. Quedaba claro que era todo un gran esquema, donde se movía una cosa alrededor de la otra y todo iba pasando a la vez y eso se puso en juego y estuvo bueno. Y después hubo otra clase más adelante, donde trabajamos un poco más, sobre las duraciones de esos movimientos y ahí se profundizó un poco más, esa otra parte.

**Pregunta:** **Y para vos, ¿qué es lo que los alumnos aprendieron en esa clase que para vos no fue exitosa?**

**Respuesta:** No sé si aprendieron algo, ¿Eh? O sea, me parece que se cuestionaron acerca de la relación entre lo que vemos desde la Tierra y lo que lo que sucede en el Universo desde otra perspectiva. No creo que hayan podido aprender o reflexionar en profundidad sobre cuál es efectivamente, esa relación. Aprendieron algo de que lo que vemos en la Tierra tiene que ver con movimientos, y con relaciones entre astros que podríamos analizar, como estar parados en el Sistema Solar mirando. Eso lo aprendieron, de ahí a poder caracterizar esa relación o caracterizar qué influye, en qué cosa. Cómo es, qué es efectivamente lo que vemos. Toda esa parte no creo que la hayan aprendido en esa clase. Lo que sí aprendieron es que no vemos siempre igual a la Luna o que a veces no la vemos. Y creo que vinculamos que ese ver distinto a la Luna, tiene que ver con algo de la posición de estos 3 astros. Eso apareció como contenido de la clase y creo que eso se lo llevaron.

**Pregunta:** ¿Pero vos decís que eso después lo retomaste?

**Respuesta:** Si retomamos el nombre de las fases y la posición de la Luna en cada una de esas fases, en relación con la Tierra y el Sol, pero como de forma más estática porque fue más desde una explicación mía o una búsqueda de información, fue más desde la teoría, no tanto desde la construcción, desde ellos y de sus ideas previas.

**Pregunta:** **¿Por qué era importante dar ese tema?**

**Respuesta:** Para mí es muy importante porque sé que en secundaria la astronomía tiene muy poco lugar. Y para mí la ciencia de la astronomía es súper interesante, no tiene mucha relevancia en el resto de la escolaridad obligatoria. De hecho, creo yo no tuve en la secundaria, sé que algunos profes de primer año hacen algunas cosas, pero no sé si están los contenidos y séptimo es el último grado donde aparece eso. De hecho, a lo largo de la primaria aparece un poquito en primer ciclo, un poquito en quinto y un poquito en séptimo. Y después no aparece tanto. De hecho, en sexto, esto que te decía yo había trabajado con ellos un poco del Universo, pero más por interés mío y de ellos que por ser fieles a lo que dice el Diseño Curricular.

**Pregunta:** Bien, pero hay muchos temas que no se retoman en la secundaria o que ni siquiera se dan en la primaria, ¿por qué es importante este tema para enseñarlo, más allá de que se retome o no?

**Respuesta:** *Una, la principal para mí, es que para mí es súper interesante y en general muchas de las cosas que yo encaro en el aula tienen que ver con lo que considero que es interesante y que pueden motivar al conocimiento y a las ganas de aprender más sobre un contenido. Muchas decisiones*

*pedagógicas que tomo tienen que ver con eso. Si a mí me interesa, creo que me va a resultar más sencillo lograr que a mis alumnos les interese. (CD)*

**Pregunta:** Además de que a vos te interesa, ¿por qué es un contenido importante para que alguien aprenda?

**Respuesta:** Algunos de los efectos de estos contenidos son muy cercanos a nuestra realidad, pero su explicación o lo que efectivamente sucede es mucho más complejo e implica todo un pensamiento más abstracto, más allá de lo que podemos observar.

La abstracción y el pensamiento más complejo que se da como hacia el final de la primaria, no tan ligado a lo que puedo tangiblemente explorar, sino a otras cosas que no puedo dar fe porque no las vi. Puedo encontrar maneras para explicarlo y para contar por qué algunos científicos dicen que esto es así, digo bueno, ¿por qué tiene sentido que los científicos digan que la Tierra gira alrededor del Sol? y bueno, porque si observamos estos fenómenos podemos darnos cuenta de que algo de eso seguramente está sucediendo y además porque hoy los científicos tienen otras herramientas para comprobarlo, sacándonos una foto desde “afuera”.

Y es importante enseñar este tema porque justamente ahí hubo todo un debate en la comunidad científica muy profundo en torno a esto y se llegó a un consenso y a un nuevo modelo, que es importante que ellos conozcan. De hecho, en estos últimos años se ha puesto de nuevo en cuestionamiento ese modelo con el terraplanismo. Y es súper interesante que ellos tengan herramientas para discutir esos argumentos. O si ellos mismos los tienen (no me pasó a mí, pero si a otros maestros de séptimo grado), que haya cuestiones claras para debatir, que no sea a quién le creo y nada más, sino que podamos ver por qué quienes no dicen que hay una Tierra plana por qué dicen lo que dicen, con quién se relaciona, con qué fenómenos que vemos, qué otras cuestiones aparecen. Le podemos encontrar un sentido a eso que una comunidad entera científica viene diciendo.

**Pregunta:** ¿Entonces la importancia de enseñar este contenido es porque lo dice la comunidad científica?

**Respuesta:** Y porque tiene una relevancia cultural importante.

**Pregunta:** Ok. Cuando hablamos de la actividad exitosa, dijiste que te importaba que surgieran algunas ideas acerca de cómo la ciencia se maneja. Y si no recuerdo mal hablaste de que los conocimientos van cambiando, y mencionaste los debates. ¿Qué pasa con eso en este tema? Enseñar un modelo que está consensuado en relación con la idea de que la ciencia construye modelos que son provisorios.

**Respuesta:** Podríamos ver qué otras ideas aparecen que ponen en “jaque” a este modelo, pero muchos de esos debates que capaz no surjan en la escuela, fueron medianamente saldados en la comunidad científica. De hecho, digo, el terraplanismo va en contra de una historia muy antigua de la ciencia, no tengo fechas claras, pero digo, los primeros astrónomos ya hablan de la Tierra redonda. Capaz que había dudas respecto de que la Tierra gira alrededor del Sol y no al revés, pero que la Tierra era esférica, por ejemplo, está bastante clara, hace mucho tiempo.

**Pregunta:** ¿Y esa idea puede o no puede cambiar?

**Respuesta:** Y no lo podemos cambiar porque hoy sí, ya lo pudimos ver, incluso ¿no? digo, hay gente que viajó al espacio y sacó una foto de la Tierra y la foto muestra que es esférica.

**Pregunta:** Ok. Volviendo a la actividad, vos me dijiste que la habías planificado. En este caso, **¿hubo diferencias entre lo planificado y lo que realmente ocurrió?**

**Respuesta:** Sí, lo que pasa es que también hay algunas cosas que yo no había previsto, que aparecieron. No sé si podría asegurar que son distintas a planificado, sino que simplemente no fueron contempladas en la planificación.

*Yo tenía muy claro mi objetivo de la actividad, tenía claro con qué elementos iba a trabajar, cuál era el modo de conocer que estaba trabajando, cómo se estructura mínimamente la actividad, y algunas preguntas que quería hacer y tenía incluso dentro de mi secuencia. (CP)*

Esta cuestión de que va a haber un momento donde tengamos que hablar sobre qué pasa con los eclipses, que eso nos cambia la cuestión de las fases digo como que nos confunde, bueno, saber hacer un paréntesis con eso en el momento que me parezca más adecuado.

*Después, toda la cuestión de: desde dónde miran los chicos, cómo eso afectará lo que observen, no estaba previsto, entonces sí salió diferente por ejemplo las preguntas que tuve que ir haciendo, porque empezaron a aparecer cosas que no había pensado que iban a suceder, pero no porque haya modificado la actividad, sino porque hubo cosas de esa actividad que yo no me había dado cuenta que iban a suceder, no las había podido planificar correctamente o no las había previsto. (RE)*

**Pregunta:** ¿Te referís a cosas que iban a suceder durante la actividad o que iban a suceder de parte de los chicos?

**Respuesta:** Que iban a suceder respecto del lugar de los chicos en la actividad, que es distinto a lo que ellos hayan pensado, porque después lo que ellos piensan, dicen, siempre es inesperado, como que no es planificable. Más allá de que yo tenga algunas supuestas ideas de qué puede suceder, depende también de lo que haya indagado, o depende de lo que sé que suele pasar con algunos contenidos. *Después siempre hay cosas inesperadas, pero acá había cuestiones que estaban bien relacionadas con el dispositivo que yo no había previsto, como que piensen lo que piensen, si estaban sentados ahí, era confuso ¿no? Y de eso no me había dado cuenta. (RE)*

**Pregunta:** Ok. En la clase exitosa te pregunté si se habían puesto en juegos aspectos que tienen que ver con la naturaleza de la ciencia ¿no? Con esta idea de cómo la ciencia produce conocimiento y me dijiste que hubo un debate pero que vos no habías hecho explícitas estas ideas. ¿Y en esta actividad? ¿Hubo algo vinculado por ejemplo a la forma en que la ciencia produce conocimiento que hayas retomado? ¿o algún otro contenido de la naturaleza de la ciencia?

**Respuesta:** Y apareció esto de... pero me pareció por la negativa... empezamos la clase aclarando que si quisiéramos hacer un modelo que nos ayude a pensar este contenido, necesitaríamos ciertas características de escala que no podíamos cumplir, y decidimos que no íbamos a hacer eso, entonces, por omisión, es algo de la comunidad científica que apareció, que los modelos tienen que tener cierta relación con esa realidad que se quiere estudiar y que es inabarcable, de otra manera que no sea usar el modelo para poder pensar. Hubo alguna decisión respecto de que lo que íbamos a omitir en el modelo que tuvo que ver.

**Pregunta:** ¿era algo que habías planificado tener en cuenta alguna cuestión explícita del trabajo científico con esta actividad?

**Respuesta:** La única cuestión explícita era construir un modelo que nos permita analizar los movimientos en base a las fases de la Luna. Eso era lo que estaba planificado.

**Pregunta:** ¿Solés incluir contenidos de naturaleza de la ciencia en tus clases o no? Por ejemplo, me dijiste que la ciencia es distinta a la de la ciencia escolar porque son otras las preguntas. O, por ejemplo, que en la actividad científica hay debates porque no se ponen de acuerdo, o sea, estas cuestiones que me dijiste que te habían atravesado en la clase, que salió bien. Mi pregunta es si habitualmente tenés en cuenta estos contenidos, estas cuestiones de la naturaleza de la ciencia, ¿son temáticas que planificás, que tenés en cuenta al planificar o no?

**Respuesta:** Depende. La imagen de científico, por ejemplo, suelo siempre tener algunas propuestas ligadas a eso bien explícitas; por ejemplo, varios 8 de marzo trabajo con la imagen de la mujer científica.

Y con pensar en quién nos imaginamos cuando pensamos en un científico, esto de lo solitario, de ser como erudito y ser varón en general, cómo trabajar eso, sí lo suelo tener bastante en cuenta.

**Pregunta:** ¿Y eso lo retomás en algún momento, cuando trabajás los temas de ciencia?

**Respuesta:** Sí en general sí, pero no sé si siempre está del todo explícito para los chicos.

**Pregunta:** Entonces estas ideas están claras para vos, pero no las ponés en evidencia en la clase.

**Respuesta:** Claro, salvo en algunos casos, por ejemplo, cuando trabajamos con reproducción y pensamos en qué inventó la ciencia para una pareja de mujeres que quieren tener un hijo bueno, la ciencia inventó la fecundación in vitro o inventó que te puedan donar esperma. ¿Y entonces, cómo funciona eso? Y aparecen ahí como respuestas de la ciencia, a esos debates.

**Pregunta:** Ok. Ahora vamos a hablar de vos como docente. Yo te pregunté cuando eras alumna del profesorado, cuáles eran tus fortalezas y tus debilidades, y me gustaría que me digas **¿cuáles crees que son ahora tus fortalezas? ¿qué dirías que son las cosas que valorás de vos como docente?**

**Respuesta:** *Pienso que algo que es una fortaleza, es que en general reflexiono bastante sobre mi práctica. (CD)*

**Pregunta:** ¿Eso que significa? ¿qué es lo que hacés?

**Respuesta:** *Eso significa que, por un lado, antes de enseñar casi cualquier cosa, intento prepararme lo mejor posible dialogando con otras personas que sepan sobre eso más que yo, o al menos sobre otras cosas que yo sé que no sé. Ya sean otros, o cosas que aparecen en Internet de gente compartiendo ideas, de alguna manera, una secuencia de otra persona, o, en el mejor de los casos, con compañeros, compañeras, capacitadores... Y en general, me mantengo permeable a escuchar esas otras ideas sabiendo que no siempre las tomo, o que no siempre las tomo en el momento digo, a veces me pasa que algo que me dicen, me deja pensando, pero tarde en darle lugar. (CD)(CP)*

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que hacés eso?

**Respuesta:** *Y porque hasta que yo no estoy muy segura de algo nuevo, no suelo incorporarlo tan rápido. Salvo que me convenza muy rápido. Si me genera dudas, suelo darme un tiempo y de última, prefiero quedarme con algo de lo que no estoy tan segura, pero que es mío y que lo puedo defender de otra manera, que con algo que me traen de afuera y me imponen. Me cuesta mucho trabajar con los libros porque en general son cosas que vienen pre-hechas y pensadas en una lógica que no es la mía y si hay alguna cosita que me parece interesante, me cuesta apropiármelo rápido. (CD)*

**Pregunta:** Ok. Vos me habías hablado que reflexionabas sobre tu práctica, y lo que me estás diciendo a mí me suena a la preparación de tu práctica ¿no?

**Respuesta:** *Porque claro, reflexionar sobre mi práctica porque sé que necesito una preparación previa y que me doy lugar a eso en general, ya eso ¿no? Y que a veces no puedo darme el lugar del todo y sé que eso ya implica que esa práctica que voy a realizar sin haber tenido tanta preparación implica una doble puesta de atención en lo que estoy haciendo para, ya que no lo pude hacer antes, poder hacerlo después, ¿no? Eso, por un lado.*

*Y durante la práctica y posteriormente, sobre todo, pienso mucho respecto de lo que pudieron aprender los pibes en base a lo que hice. Y como que observo que a veces hay colegas que enseñan un contenido de la manera que haya salido, si ya salió de su cuerpo hacia el aula, se considera dado y se pasa a página. Y yo no tengo esa manera de encarar la enseñanza, no quiere decir que a veces por otras circunstancias, sepa que hay algo que no está resuelto y que igual pase página. No, no es que todo lo puedo saldar en el mismo año, en el momento o lo que sea. Pero al menos me digo: yo sé que el año que viene tengo que repensar la secuencia de Universo, aunque este año hayan quedado algunas cosas truncas y otras no tanto, eso es un desafío que me queda pendiente.*



*Y en esta línea, trabajo mucho con buscar estrategias para quienes tienen más dificultades para aprender, digo. Es lo más difícil de la docencia para mí, trabajar con la diversidad en el aula y cada año que pasa es como que eso aumenta. Y yo estoy en los grados más grandes que todavía no tienen tan a flor de piel la pandemia como la tienen los más pequeños, igual, va creciendo, porque por supuesto que los afectó y nadie es igual después la pandemia, pero hay cosas que pasan en los grados más pequeños que no pasan en los más grandes de la misma manera. Porque, bueno, los agarró más preparados. Esto, me parece que le dedico tiempo a pensar cómo darle lugar a eso, y siempre me pasa que llego a la parte final del año con la angustia de sentir que hay cosas que no estoy llegando a enseñar, pero al mismo tiempo con la tranquilidad de que sé que lo que enseñé, lo enseñé de verdad y que fue aprendido, no fue como que pasamos ahí por una lluvia de contenidos y el que agarró, agarró y el que no agarró, no.*

*O sea, tengo la certeza de que la mayoría de las cosas que enseñé están dentro de los saberes de mis alumnos este año y yo podría retomar cosas a principio de año y sé que muchos de mis alumnos podrían traerlas de nuevo conmigo. Y eso no me parece para nada menor. (CD)*

**Pregunta:** Mencionaste que reflexionás mucho sobre tu práctica. Yo te pregunté qué significa reflexionar sobre tu práctica y hablaste de la preparación, me hablaste de que tus colegas lo dan por enseñado y vos no pasas página, y entonces pregunto, cuando sos consciente de que eso no se entendió, ¿qué tipo de reflexión creés que haces? ¿Por qué considerás que eso es una fortaleza? ¿En qué medida eso te construye como docente? ¿Qué es lo que tomás de esa reflexión?

**Respuesta:** *Para mí, reflexionar sobre la práctica es poder tener una mirada crítica sobre lo que estamos haciendo para buscarme cada vez mejores estrategias de enseñanza que incluyen desde la propuesta que planificamos hasta las intervenciones que realizamos. Y que eso me parece que es algo que yo hago, que no necesariamente me genera siempre efectos mejores, digo.*

*Por un lado, reflexiono respecto de: si lo que sucedió, haya sido más o menos exitoso en mi práctica, tuvo que ver con mis intervenciones, con mis propuestas concretas, con otras variables de lo que pasa en el aula. Por ejemplo, en qué mes, elegí enseñar alguna u otra cosa, o en secuencia con qué otro contenido lo elegí. O, qué tipo de agrupamientos propuse para la resolución de algunas actividades... Digo, propuse más actividades grupales o menos, o qué tipo de propuestas grupales.*

*Eso, como distintas variables que voy analizando a medida que voy transitando las distintas secuencias didácticas que armo y después también, que me permite visitar mi práctica y pensar si tuviera que mejorarla, ¿qué tengo que ajustar? Tengo que ajustar algo de lo que yo hice, tengo que ajustar algo de la propuesta concreta, algo de cómo lo agrupo. (CD)*

Por ejemplo, siempre enseñaba nutrición a principio de año. Y me di cuenta que no estuvo bueno y este año lo estoy enseñando más a fin de año. Fue de la mano con esto de agregar otro bloque de contenido previo que era las transformaciones químicas, que era algo que estaba dentro de las discusiones de las ciencias naturales y de cómo organizamos la planificación anual, pero que yo no le había dado importancia realmente, a que las transformaciones químicas estén antes de la digestión.

**Pregunta:** ¿Por qué lo cambiaste de lugar?

**Respuesta:** Fue por otra decisión, en realidad, porque la nutrición implicaba analizar una cantidad de procesos simultáneos, que como empezaban los chicos el año, no los sentía preparados, no sentía que habíamos pasado por las suficientes discusiones como para llegar a ese contenido más preparados en cuanto a tener saldadas otras cuestiones del debate, del registro... Es una secuencia donde yo trabajo mucho con escritura y la escritura es algo que les cuesta mucho, entonces el principio de año de repente, hay una traba tremenda con escribir, que trababa cualquier cuestión de contenidos o al revés, no? como que la escritura se complicaba porque el contenido le será difícil entonces, bueno, lo

pasamos para más adelante. Transformaciones químicas es un tema que yo daba, pero sin relacionarlo con la nutrición.

**Pregunta:** ¿Y cuándo empezaste a relacionarlo con nutrición?

**Respuesta:** Este año hice ese cambio. Dije, bueno, ya que estoy dando transformaciones químicas antes, voy a pensar también en este vínculo.

**Pregunta:** ¿Y cómo fue que pensaste en ese vínculo?

**Respuesta:** Tuve capacitación de ciencias naturales y me dijeron eso, y esta vez decidí escucharlo, básicamente como que esta vez tuvo sentido en mi proceso, en línea con lo que te decía hace un rato.

**Pregunta:** ¿Antes te lo habían dicho y no lo habías tenido en cuenta?

**Respuesta:** Claro, no estaba dentro de mi mundo de cosas importantes.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece que no lo habías visibilizado como algo importante?

**Respuesta:** Porque yo no le había encontrado un vínculo tan necesario, solamente sabía que bueno, química, digestión química. Compartían una palabra, pero no sé, no le había dado relevancia en este año.

**Pregunta:** ¿Por qué te parece que no le diste relevancia?

**Respuesta:** *Me parece que hay algo de contenido que yo todavía no había profundizado de la manera que lo tengo hoy, más profundizado.* Y después porque creo que daba transformaciones químicas más desde la comparación con el cambio físico, y no tanto haciendo tanto foco en esta cuestión de que aparece este nuevo material, digo, estaba en la secuencia, pero el foco no era eso solamente, sino era más la diferencia con el cambio físico. Y esta vez la secuencia fue de transformaciones químicas, de pensar por qué era una transformación química, dónde estaba el material nuevo, qué es lo nuevo que veíamos que había cambiado, la composición. Y entonces eso fue la clave para entender que la milanesa después no era milanesa en pedacitos, sino que era algo nuevo que nuestro cuerpo podía incorporar, que no era lo mismo que romper la milanesa en pedacitos, sino que había una transformación que generaba algo que antes no estaba de esa manera. *Y eso es algo que yo terminé de clarificar después y que entonces lo pude compartir mejor. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y esto cómo lo vinculás con una fortaleza?

**Respuesta:** Buena y esto lo vinculo con esta lógica de *pensar en qué elementos de la enseñanza son los que quiero modificar a medida que puedo ir repensando mi práctica* entonces, un elemento que decido modificar a medida que van pasando mis años de maestra es, por ejemplo: tengo un nuevo año de enseñanza en séptimo. ¿Voy con la misma lógica de la planificación anual de esta secuenciación de contenidos? o de repente, una modificación en la secuenciación ¿puede también ser clave en otras cuestiones de la enseñanza? entre otras variables de cada una de las propuestas y de las intervenciones que hago.

**Pregunta:** A ver si entiendo: tu fortaleza, está en plantearte cambiar una propuesta de enseñanza por otra, no quedarte con lo anterior, ¿eso sería la fortaleza?

**Respuesta:** Y en poder analizar en qué cuestiones siento que hubo una dificultad para la enseñanza porque nutrición era algo que tenía algunas dificultades, e intentar buscar respuestas de a qué se deben. Una de esas respuestas que encontré fue la ubicación de ese contenido en la planificación anual. Entonces ese fue una de las cosas que modifiqué.

*Creo que mi fortaleza está en poder darme el tiempo para revisar lo que hice. Sobre todo, en aquellas cosas que capaz ya fui empezando a tener más resueltas, porque después hay otras en que estoy obligada a darme tiempo para pensarlo porque no lo tengo hecho y lo tengo que pensar de cero y bueno, me obliga el solucionar la propuesta concreta. Ahora, había otras cuestiones en las capaz ya hay una secuencia que más o menos me gusta y la uso, que podría simplemente replicarla y elijo igual*

revisarla y fijarme si hubo algo que me generó dificultad y también pensarla en función de los pibes que tengo, que es lo más importante. (CD)

**Pregunta:** Ok. ¿Alguna otra fortaleza que antes no tenías? ¿Que seas consciente que ahora tenés?

**Respuesta:** Y creo que he aprendido mucho en esto de acompañar a los pibes con otras dificultades, o sea, no sé si hay algo que tenga nuevo, me parece que sí voy afinando mi ojo en detectar por dónde pasan las dificultades de los pibes que, con la propuesta inicial que hago, no llegan al objetivo que yo espero. Entonces, voy afinando el ojo en primero, ver cuáles son los saberes previos que hay, por lo tanto, cuáles son las propuestas que voy a hacer. (CP)

Y, por otro lado, he aprendido a ver qué otras necesidades tienen respecto de qué propuestas van a poder hacer, con mayor o menor acompañamiento, con qué otros apoyos docentes o de la propuesta misma, necesitan, digo, ¿necesitan simplemente una adecuación de un texto que vamos a leer y con eso ya está? ¿o necesitan en realidad alguien que lea con ellos? o no pueden todavía leer un texto, entonces, tengo que buscar otra manera de acceder a ese conocimiento. (CD) (CP)

O directamente sé que no puedo priorizar que comprendan este conocimiento, pero elijo, mientras enseño eso a otros compañeros, a ellos, enseñarles alguna cosa, como no sé, digo, este alumno, que yo sé que no puede hacer el circuito del sistema digestivo en su cabeza, como lo explicó el otro compañero, pero puede participar en la actividad y formar parte de un momento en el que estamos generando un modelo del sistema digestivo. Y bueno, eso lo puede hacer, y debatir con otros, dónde va a poner ese material y cuál va a ser el material que eligió. (CD) (CP)

**Pregunta:** ¿Y cómo te das cuenta que fuiste “afinando el ojo”? ¿O sea qué pasó para que vos fueras, según tus palabras “afinando el ojo”, ¿qué te pasó a vos? qué fue lo que hizo que eso ocurriera. ¿Sos consciente de cuál fue el proceso por el cual fuiste afinaste el ojo?

**Respuesta:** Primero soy consciente de que hubo una modificación respecto de qué me pasa cuando me encuentro con una situación donde me doy cuenta que hay una dificultad, porque antes lo que me pasaba era que me desesperaba o me descolocaba o detectaba que había una dificultad, pero sabía hasta ahí. Llegaba como, a bueno, no sé, qué proponer, no sé por dónde puede servir. (CC)

**Pregunta:** ¿Te dabas cuenta de que había una dificultad, pero no sabías cómo solucionarla? ¿o te dabas cuenta de que había una dificultad, pero no podías entender cuál era? Me quedó esa duda.

**Respuesta:** Las dos cosas, a veces no podía entender cuál era y a veces podía entender cuál era, pero me daba cuenta de que no tenía ni idea qué hacer con eso. (CC)

**Pregunta:** y ¿qué pensabas de por qué no te dabas cuenta? Vuelvo a la pregunta de cómo vos te fuiste dando cuenta de que afinaste el ojo, ¿qué cosas pasaron para que vos te dieras cuenta de que afinaste el ojo y cómo lo afinaste?

**Respuesta:** Y, pude empezar a pensar en los procesos de aprendizaje más allá del mío, me parece, como que me doy cuenta de que, en mis inicios de ser maestra, muchos de los criterios que yo tenía, tenían que ver con lo que yo registraba de mis aprendizajes. (CD)

Y como además yo tuve la suerte de tener una primaria que sé que en muchas cosas tuvo un enfoque nuevo, porque lo tuvo, el mismo enfoque que uso yo, sé que lo tuve en la primaria por cosas súper concretas, por cómo aprendí a sumar, me doy cuenta que mis maestras me enseñaban como hoy yo enseño, entonces, como tenía esa suerte, no es que todo lo que yo aprendí lo tengo que tirar a la basura y tengo que volver a empezar, mi vara muchas veces estaba ligada con eso, como que lo que debería pasar tiene que ver con este proceso, que yo sé que hice, que nunca una lo sabe todo, pero bueno, algunas cosas de la propia experiencia se ponen en juego. (CD)

**Pregunta:** O sea, vos sos consciente de cómo aprendiste y querías tratar de que tus alumnos aprendieran de esa manera ¿Es eso?

**Respuesta:** Claro, después me di cuenta que claramente no todos atravesamos las mismas formas de aprender, entonces que algunas cosas que para mí pasaban de acá para acá, en algunos alumnos sucedían y me era re fácil acompañarlos y en otros no, y no tenía claridad de cuál era ese punto de partida y a veces, en un paso más adelante, se aclaraba el punto de partida, pero después no sabía bien para dónde continuar para llegar a mi objetivo último. Creo que con el tiempo pude empezar a entender cuáles son otros puntos de partida distintos a los que yo tenía registrados como posibles puntos de partida, y qué otros caminos posibles pueden haber hacia eso que queremos llegar. **(CD) (CP)** Igual, como es muy específico también de cada área y de cada contenido, ese ojo lo fui afinando más en algunas cosas que en otras. Siento que afiné un montón el ojo en la enseñanza del tema triángulos, por ejemplo, porque era algo que yo no había profundizado y que de repente pude pensar un montón de cosas respecto de cómo se puede ir conectando una propiedad con otra y una cuestión con otra, que hacen que tenga muchas estrategias disponibles para acompañar a un alumno que me doy cuenta que esto que le estoy proponiendo no puede. ¡Ah! me doy cuenta que está en este lugar y sé qué puedo proponerle que tal vez le sirva y sé que otra cosa puedo proponer también. No me pasa con todos los contenidos, me pasa con algunas cosas. Pero me doy cuenta que voy avanzando en eso. **(CD) (CP)**

**Pregunta:** ¿Y te das cuenta de cómo hiciste ese proceso?

**Respuesta:** Y ese proceso creo que lo hice en algunas cosas, probando intervenciones. Fui probando cómo intervenir respecto de qué preguntar o qué otra actividad traer, o qué secuenciación de contenidos generales modificar. Y esa prueba y error me fue dando pistas. **(CP)**

Y otras veces me las dio el darme cuenta de que tenía la necesidad de profundizar sobre la progresión de un contenido, por ejemplo, esto de que la digestión química puede tener que ver con las transformaciones químicas y eso puede ayudar a que en algunos pibes esa lógica de qué pasa con la milanesa en el estómago le puedan dar otro significado. Y bueno, si yo enseñé transformaciones químicas, les puede dar una ayuda. **(CD)**

Bueno, eso no lo aprendí probando, lo aprendí capacitándome y escuchando que esa relación existía y dándole lugar a esa relación, ¿no? como que a veces es viendo la práctica y este arte de ir probando, y otras tiene que ver con estudiar y escuchar a otros que tienen otras experiencias. **(CP)**

**Pregunta:** Ok. Ahora pensemos en tus debilidades, lo que creés que tenés que modificar, revisar... ¿Cuáles serían?

**Respuesta:** Mis debilidades creo que tienen que ver con poder poner más en dialogo mis expectativas de lo que espero que pase durante todo un año con un grado, con mis expectativas de lo que espero que pase con cada uno de los elementos que tiene ese año. Por ejemplo, más allá de los contenidos, yo espero que durante un año con un grado pueda ayudarlos a afianzarse vincularmente. Y entonces hubo años donde esa decisión estaba, pero después en la práctica concreta, no podía priorizar tantos espacios para eso, porque también quería a la vez cumplir con otros objetivos que necesitaban ese tiempo. **(CD)**

**Pregunta:** ¿Cuál sería la debilidad?

**Respuesta:** La debilidad es que tengo que ser más coherente entre lo que espero que suceda, con el tiempo que tengo para que eso suceda. Entonces, si idealmente yo quiero que pase todo esto, quiero que se afiancen vincularmente, que se aprendan tales y tales contenidos. Pero eso, con la profundidad que lo espero en algunas cosas no se puede, entonces o se recorta en profundidad en algunos de esos objetivos, o se sacan de los objetivos generales algunas otras cuestiones. **(CD)**

**Pregunta:** Está bien, pero no me queda claro cuál es la debilidad... ¿es no darte cuenta que eso no puede ocurrir? ¿O la debilidad es pretender que eso ocurra?

**Respuesta:** *La debilidad es pretender que ocurran cosas que después sé que no voy a poder sostener, entonces es una debilidad que aparece en los momentos en que entran en conflicto dos objetivos, ¿no? digo elijo esto o elijo esto otro? y quiero que pase todo, entonces tal vez no priorizo ninguna de las dos cosas. Entonces, a veces sería mejor priorizar una sola cosa y elegirla de verdad. O, si quiero elegir las dos, bueno, ver cómo las elijo para que puedan estar las dos y que no sea un “como si” de las dos cosas.*

**(CD)**

**Pregunta:** ¿Alguna otra debilidad qué tenés que trabajar todavía? O que creés que tenés que cambiar, que tenés que modificar.

**Respuesta:** *Y siento que en estos años pude profundizar un montón en la enseñanza de las áreas que más me gustan, que son matemática y ciencias naturales, y que este año que tuve que dar prácticas de lenguaje y ciencias sociales me costó un montón más, y siento que necesito mucho más tiempo de formación en esas áreas. (CD)*

*Por ejemplo, algo concreto: sé que para mí es muy importante tanto en ciencia como en prácticas del lenguaje trabajar con la escritura. Siento que este año que le di mucha importancia a eso, mejoré un montón con cómo acompañar la escritura, qué propuesta hacer para que eso vaya mejorando. Igual, siento que me falta mucho para poder tener claridad respecto de cómo ayudar a que los pibes escriban cada vez mejor. Me doy cuenta de que aprendí mucho pero que no me alcanza. (CP)*

**Pregunta:** Entonces una debilidad tiene que ver con el contenido didáctico, tenés que revisar ciertas estrategias o contenidos didácticos de cómo lograr ciertos aprendizajes. ¿Y alguna otra debilidad? que tenga que ver no con los contenidos, sino con tu rol docente, con tu manera de manejarte, con tu rol en el aula, o la institución, con tus propios procesos mentales, ¿cosas que te das cuenta que te todavía te falta resolver?

**Respuesta:** *Y otra debilidad que no es debilidad docente, tiene que ver con el tiempo que ocupa la escuela en mi vida cotidiana, pero no sé si es una debilidad, o sea para mis alumnos no sería una debilidad, pero sí para mi vida.*

*En relación con el tiempo que la escuela lleva en mi vida cotidiana, me parece que hay veces que elijo dedicarle un montón de horas a preparar algo, y después llego tan cansada por no haber podido darme tiempo para descansar, que eso a lo que le puse un montón de energía en la preparación, después no me da el cuerpo para darlo, para sostenerlo como se debe. Es algo que cada vez me pasa menos, por suerte, porque lo voy aprendiendo, pero es algo que evidentemente me cuesta, cómo equilibrar eso.*

**(CP)**

*Y otras cosas que en línea con eso voy renunciando y no sé si es lo mejor. Hay algo que me cuesta un montón que es corregir. Cómo ir al día con las producciones de los pibes y mi intervención sobre las producciones de los pibes, que es una debilidad enorme. En algunas producciones intervengo bien, corrijo y si intervengo en una producción, lo hago con potencia y con comentarios y muchas cosas, sugerencias, pero lo hago con pocas cosas, porque claramente no puedo con todas. (CP)*

*Y entonces eso hace que a veces esté mucho tiempo sin revisar algunas cosas, porque sé que no le puedo dedicar el tiempo que necesitan, con la tranquilidad de que yo sé que mi mirada igual en el aula está. Entonces yo no es que no sé lo que hicieron, lo sé, pero no siempre puedo hacer una devolución al respecto. Capaz está más en mi cabeza y en lo que yo evalué conmigo misma que en lo que les puedo devolver a mis alumnos. (CD)(CP)*

*Esa podría ser una debilidad, la falta de retroalimentación en la evaluación, porque no la logro profundizar bien. Hago devoluciones en algunas cosas muy pequeñas que no creo que para los pibes sean del todo significativas.*

**Pregunta:** Pensando en vos como docente, ahora y en la docente que vos querés llegar a ser ¿qué distancia hay entre ambas? Tiene que ver un poco con a dónde querés llegar como docente y a qué distancia estás de eso que querés lograr como docente. ¿Y por qué querés llegar ahí?

**Respuesta:** Es mucha distancia.

**Pregunta:** ¿A dónde querés llegar como docente?, ¿qué es lo que querés lograr?

**Respuesta:** A mí me gustaría ser una docente que tenga experiencias diversas. Y que esa diversidad de experiencias le permita haber profundizado distintos saberes de la enseñanza. Entonces, por ejemplo, yo hace cuatro años que soy maestra, hace cuatro años que estoy en el tercer ciclo de la primaria. Y bueno, yo necesito transitar los otros grados para la docente que yo me imagino ser, pero al mismo tiempo, sé que todas las fortalezas que hoy siento como docente tienen que ver con todo ese tiempo que le dediqué al tercer ciclo, en particular en 6to y 7mo grado.

Entonces me imagino que estoy muy lejos, porque lo que yo espero que me suceda tiene que ver con hacer experiencia bastante profunda en distintos niveles de la primaria y áreas de la enseñanza, que necesitan de tiempo, como que no es que el año que viene me cambio y voy cambiándome un año a cada grado y ya lo voy a alcanzar. Necesitaría hacer otros 5 años en el primer ciclo y otros 5 años en cuarto grado...

**Pregunta:** ¿Y en qué sentido eso tiene que ver con la docente que querés ser? ¿Por qué querés llegar a ser esa docente que haya tenido el recorrido y la experiencia por todos los niveles y los grados? ¿Por qué te parece que eso es importante?

**Respuesta:** Y porque me gustaría poder acompañar las trayectorias más en general y tener conocimiento sobre otros momentos de la trayectoria escolar que no son solo los últimos años de la primaria y cómo acompañar la enseñanza de lo que se espera enseñar en general, en la primaria, (más allá de que nunca pueda ser experta en todos los grados y en todas las áreas), pero que haya algo de haber atravesado la trayectoria de la primaria y las distintas instancias que tiene, que me permita tener una mirada más amplia del proceso.

**Pregunta:** ¿Por qué y para qué?

**Respuesta:** Y porque siento que eso me permitiría entender mejor las trayectorias después de cada uno de los chicos. Y tomar decisiones al respecto, ¿no? Como entiendo que esto que le está sucediendo a este niño tiene que ver con esto, el pasaje por la primaria y poder decir qué cosas voy a recuperar para adelante, para atrás, qué cosas no, a qué cosas se puede renunciar y qué cosas son fundamentales. Y también porque para mí un objetivo alto como docente es poder tener un trabajo institucional más fuerte.

**Pregunta:** ¿Eso qué quiere decir?

**Respuesta:** Que el acompañamiento de las trayectorias escolares tenga que ver con mayores consensos dentro de la escuela donde una está. Por ejemplo, me parece que estaría re bueno poder ser una docente que tiene la capacidad de hacer una reunión de maestros de escuela a principio de año y nos pongamos de acuerdo en primer ciclo, cuál va a ser el objetivo mínimo. Y en segundo ciclo cuál. En tercer ciclo y cuál, y por qué, desde dónde y desde qué mirada y por qué priorizamos eso. ¿Y qué objetivos tiene? Y para eso a mí me faltan otras experiencias, ¿Eh? Como que no estoy en condiciones de hacerlo de esa manera, a nivel trayectoria escolar en general.

**Pregunta:** ¿Y por qué te parece importante el tema de las trayectorias escolares?

**Respuesta:** Y porque es lo real de la enseñanza, la trayectoria escolar. Lo que sucede con la enseñanza en la primaria tiene que ver con las trayectorias que los pibes hacen dentro de la escuela. Después, los grados son una estructura que se inventó para ordenarla, que en general trae más problemas que soluciones. Pero lo que acompañamos en la escuela es el proceso de cada uno de los pibes. Entonces

la mirada de la escuela para mí tiene que estar puesta en eso, en qué procesos hacen los pibes y qué decisiones tomamos para acompañar esos procesos. No lo que hacemos en este grado, el desafío de la escuela es eso que trasciende a las paredes, que los alumnos de la escuela son los alumnos de todos los maestros de la escuela, no de la maestra del grado. Eso espero, que en algún momento de todos los años que me faltan de ser maestra que son muchos, se pueda llegar a acuerdos de este tipo, que tengan que ver con las trayectorias que trasciendan las paredes del aula para pensar en cuestiones ligadas a las necesidades de cada trayectoria, de cada proceso, de cada aprendizaje.

**Pregunta:** OK. Ahora te pregunto, **¿Qué aprendiste de vos misma en estos años de experiencia docente?** Algunas cosas ya me dijiste, pero bueno, ¿alguna otra?

**Respuesta:** *Aprendí de mí que puedo vincularme con muchos adultos en maneras que no sabía tanto. No sabía que yo en la escuela podía tener la importancia que tengo o que no me iba a importar qué directora hay para tocar la puerta de dirección y decirle mirá esto y señalarle algo que me pasa, algo que necesito, algo que me molesta o lo que fuere. Hay algo del trabajo en la institución donde fui descubriendo que en mi escuela en la que estoy hace un tiempo, tengo un rol súper importante que lo construí en cuatro años, nada más. (CP)*

**Pregunta:** ¿Esto de que tenés un rol super importante, que en qué sentido lo decís?

**Respuesta:** *Porque digo, soy alguien a quien le preguntan cuestiones que tienen que ver con lo general de la escuela, como bueno, hay que hacer tal proyecto y yo soy una de las personas a las que miran cuando hay que delegarle algo o preguntarle ¿qué le parece? Para mí soy un referente en la escuela. No de la misma manera para todos. (CD) (CP)*

**Pregunta:** Aprendiste que sos referente ¿y aprendiste por qué sos referente?

**Respuesta:** *Y aprendí que soy referente porque me sale decirte “tengo pocas pulgas” a la hora de decir lo que pienso y porque me parece que mi manera de trabajar, (más allá de que sea una manera de trabajar que para mí quedaba en mi vínculo con los pibes), evidentemente trasciende las puertas del aula y se observan cuestiones que hace que la gente confíe en mi forma de ser maestra. (CP)*

**Pregunta:** ¿Quién es la gente?

**Respuesta:** *Me refiero a mis compañeros, mis directivos, niños de otros grados que te miran de una manera especial, no sos una maestra más en la escuela, sino que te das cuenta que te registran, como alguien que está ahí, que conoce a los niños de otros grados. Digo que hay algo de eso que tiene que ver con la manera en que yo me paro en la escuela, que yo en su momento pensaba que eso iba a tener efectos solo en mi vínculo con los pibes y evidentemente trasciende la puerta del aula, aunque nadie me haya visto dar una clase. Hay algo que va más allá. (CD)*

**Pregunta:** ¿Y qué pensás que es? ¿Por qué creés que, si no te vieron dar una clase, sos referente? ¿Qué cosa tuya creés es lo que lo ha generado?

**Respuesta:** *Creo que registran mi compromiso con mi tarea. Y mi compromiso con la tarea de la escuela, más allá de con la mía, no me importa lo que me pasa a mí como maestra solamente, sino que me importa lo que le pasa a la escuela como proyecto educativo en general, que trasciende lo que le pasa a mi grado o a mis alumnos. (CD)*

**Pregunta:** Una de las cosas que me dijiste antes es que habías aprendido a manejarte con otros adultos. ¿Qué fue lo que aprendiste de cómo manejarte con otros adultos? ¿Y cuando te diste cuenta que eras un referente?

**Respuesta:** *Lo que aprendí es a darle importancia a los espacios de intercambio entre docentes como manera de construir esos lazos que hacen que hoy me sienta con un rol de referente. O sea, por ejemplo, no siento que antes no sabía cómo compartir lo que pensaba, pero sí siento que tal vez no registraba cómo eso iba generando que yo pueda tener un lugar en la escuela, donde de repente, tiempo después*

*mis comentarios no den lo mismo ¿no? No es lo que dice alguien más, sino que es lo que digo yo. Que eso no está ligado solamente a decir lo que pienso, sino que está ligado a que evidentemente lo que pienso se corresponde con un compromiso que yo tengo con la escuela, entonces, legítima mi opinión. Más allá de que después no estén de acuerdo y lo que fuere, no importa, pero sé que mi voz tiene un lugar porque la expreso y porque, además, más allá de lo que lo que diga, hay algo de lo que sostengo con mi práctica que habilita que cuando yo participo de cualquier debate del más sencillo al más complejo, tenga lugar lo que digo. Eso respecto a lo que fui aprendiendo, a registrar la importancia de esos momentos. (CP) (CD)*

**Pregunta:** ¿Y sabés por qué? ¿qué cosa tuya hace que eso sea así? ¿Sos consciente de que de por dónde pasa que seas considerada de esa manera?

**Respuesta:** *Y me parece que soy solidaria con mis compañeros, pero no en cuanto a esto de compartir, sino más con este vínculo de escucharnos entre nosotros, de si nos podemos ayudar de una manera, ayudarnos. Como que le doy bastante lugar a eso. (CP)*

Por ejemplo, yo soy la maestra más joven de la escuela y lo voy a ser por mucho tiempo y eso hace que cualquier cosa que tenga que ver con la tecnología me pidan ayuda a mí, y yo a eso, siempre lo pongo a predisposición, digo en la pandemia, la maestra más grande de la escuela era mi compañera, mi paralela y ella ya sabía que si teníamos que hacer los boletines y para ella era un montón y le decía, bueno, nos juntamos y yo escribo y vos me dictás.

Esas cosas van construyendo, que los otros sepan que hay un vínculo solidario, de compañerismo. Y después creo que también se nota cuando una a su trabajo lo tiene en un lugar importante y cómo te apasiona ¿no? Muchas veces, llego a la escuela y a la mañana nos ponemos a hablar con algunos docentes sobre algo que estamos observando sobre algún pibe que a veces no es del grado de ninguno de los que estamos participando y debatimos sobre eso y tiene que ver con que nos importa lo que está pasando. No queremos pasar el tiempo y eso se nota y enseguida, se registra a quienes les importa de verdad y a quienes les importa, pero no lo comparten, o les importa de otra manera.

*O bueno, yo creo que lo pongo en claro desde el principio. Y con esto que me preguntabas de cuándo me doy cuenta, me di cuenta que hoy tengo un rol muy importante después de cuatro años, pero que no lo tengo ahora. Digo, el 2020 fue un año virtual, casi desde el principio, y era mi segundo año en la escuela casi. Y yo podría haber tenido un rol más marginal de repente. Y yo era la que armaba las reuniones (teníamos una directora bastante nefasta) y yo era la que convocaba que nos juntemos entre maestros a pensar. Con otro compañero que lo hacía a la tarde y entonces mi compañero de la tarde y yo hacíamos que nos juntemos el turno mañana y el turno tarde a pensar otras cosas. Y ese atrevimiento que me tomé de ser la que manda el mensaje al grupo y decir che, hacemos esto, me lo tomé porque sentí que tenía el lugar para hacerlo. No lo hubiera hecho en un trabajo al que entro mañana. Y entonces eso se construyó rápido y me di cuenta porque me salía proponer algunas cuestiones y que esa naturaleza con la que me salía tenía que ver con que, evidentemente, ese lugar ya me lo había hecho. (CP)*

**Pregunta:** ¿Tenés la sensación de que tenés acuerdos didácticos con tus colegas, tus directivos?

**Respuesta:** Con muy pocos, acuerdos didácticos con muy pocos.

**Pregunta:** Pero vos convocás y te responden...

**Respuesta:** Sí, tenemos acuerdos de la mirada respecto de los pibes.

**Pregunta:** ¿En qué sentido?

**Respuesta:** Respecto de que pueden aprender y que nuestro desafío es ver cómo pueden aprender. Y si hay dificultades, cómo podemos acompañarlas. Respecto de que no son todos los problemas de la familia, sino que hay otras cuestiones que se ponen en juego y cómo le damos lugar a eso en la escuela.



O respecto de que el contexto de donde vienen los pibes no es un elemento más, sino que es una cosa súper importante.

**Pregunta:** O sea, tienen una mirada en la que comparten su noción de alumno que tienen. ¿Y comparten la mirada sobre el alumno que quieren formar?

**Respuesta:** Sí, porque creo que compartimos una mirada de que la escuela no es para venir a aprender matemáticas nada más, sino que la escuela es un lugar en el que de alguna manera, aunque sea muy pequeña, transforme la vida de esa persona que está transitando la escuela y que eso mal que mal, de alguna manera, también deja su huella social y ese es el horizonte con el que trabajamos con todo el nivel de frustración que implica en la vida cotidiana eso, sabiendo que muchas veces hay otros elementos que pesan mucho más que lo que haga la escuela. O que la escuela está limitada por otras cosas. Pero igual compartimos eso con la mayoría de mis compañeros.

De ahí a cómo eso se traslada en estrategias concretas, de didáctica de las cuatro áreas que enseñamos en la primaria los maestros de grado, eso lo comparto con pocas maestras, porque algunas por recorridos de formación de otros tiempos... (Cuando entré a esta escuela había muchas maestras que están cerca de jubilarse o que ya se jubilaron y eso es evidente). Y después porque tengo compañeras que están mucho más atentas con cumplir con algunas cuestiones que se piden que con seguir pensando y repensando la práctica. Ahora, tengo un grupito de maestras (algunas ya se fueron de la escuela, pero seguimos en contacto) con las que sí tengo un montón de acuerdos. Y, de hecho, son de las que aprendí un montón de cosas. Porque son todas maestras, obvio, con mucha más trayectoria que yo, y son con las que nos dimos cuenta que compartíamos criterios y a las que yo les consulté un montón de cosas, y le sigo consultando un montón de cosas y con las que, en estos últimos años también me consultan a mí, hoy es de ida y vuelta.

**Pregunta:** Entonces, aprendiste de vos misma que podés ser un referente, que podés construir equipos y que podés ser solidaria. **¿Y alguna otra cosa respecto de lo que aprendiste estos años de experiencia?**

**Respuesta:** *Después aprendí que tengo una manera de ser maestra respecto de la forma de mis alumnos de estar en el aula y en la escuela que no coincide con la mayoría de las maestras respecto del orden en el aula, del silencio de cómo se sientan, con quiénes se sientan... bueno, como que en general hay muchas maestras que vos entrás al aula y los niños, están sentados y en mi aula eso pasa muy pocas veces, a veces es un problema, a veces no, y fui aprendiendo a entender, por qué es la diferencia. O sea, tiene que ver con que evidentemente para mí hay algunas condiciones que no son necesarias, y entonces, como yo no las pido, no suceden. Y hay otras que tienen que ver con decisiones respecto de mi manera de pensar a la infancia, que es que para mí el juego es fundamental y no puedo jamás pedir en un recreo que estén sentados. (CD) (CP)*

*Y un recreo sin fútbol tampoco puedo, pero a veces lo tengo que hacer porque si me están mirando, a veces no puedo, pero siempre que pude dejarlos, más allá de las reglas institucionales lo hice, y eso a veces me trajo algunos problemas, pero que viene con mi manera de entender la infancia y que para mí es una prioridad tan grande que hace incluso que todo lo otro, que hablé de lo institucional, lo pase a un costado y le dé más lugar a eso, ¿no? Sí, a veces me ha traído problemas porque después construir los acuerdos para los momentos en que necesitamos estar sentados y en silencio, me lleva un trabajo, pero lo he aprendido a hacer igual, aprendiendo a negociar en los momentos para qué. Sé que es algo que yo tengo que para otros maestros con los que comparto casi todos los criterios de enseñanza es tremendo, y que para mí no lo es, que es un desafío pero que es una decisión política respecto de la infancia que yo le doy mucho lugar. (CP)(CD)*

**Pregunta:** Te pregunto a nivel personal: ¿Estás conforme con la profesión que elegiste? ¿Nunca tuviste dudas?

**Respuesta:** Sí, sí estoy segura de que me gusta y que quiero estar acá, sí estoy segura también de que es mucho más difícil de lo que yo creí cuando la elegí. Es mucho más difícil y que es mucho más desgastante de lo que yo creí también cuando elegí y que sé que eso tiene consecuencias respecto de mi cuidado como profesional. Que todavía las puedo llevar con liviandad porque tengo solo cuatro años de maestra, pero que sé que son desafíos bien claros, por eso hablábamos al principio de si trabajar doble turno o no. Bueno, son cuestiones que las tengo súper presentes porque me doy cuenta que en cuatro años hay como un desgaste. Digo, no sé, estoy segura que envejecí mucho más, en estos cuatro años que en toda mi vida. Pero lo elijo, ¡lo súper elijo!

**Pregunta:** ¡¡¡MUCHÍSIMAS GRACIAS!!!!