



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018-2020

Puntos de encuentro y desencuentro entre la planificación y las prácticas de
enseñanza en escuelas de práctica del departamento de Canelones, Uruguay
(setiembre –octubre 2019)

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Janet Lily Febles Martínez

Directora de Tesis: María Laura Osta Vázquez

Montevideo, diciembre de 2020

Índice

Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Glosario de abreviaturas.....	6
Resumen.....	7
Abstract	8
Introducción	9
Capítulo 1: Marco teórico-conceptual.....	18
1.1. Aportes de la teoría social crítica	18
1.2. Categorías teóricas para el análisis	20
1.2.1. Escuelas de práctica	21
1.2.2. Maestro/a adscriptor/a.....	24
1.2.3. Estudiante magisterial.....	26
1.2.4. Planificación y doble agenda	29
1.2.5. Prácticas de enseñanza	34
1.2.6. Puntos de encuentro y desencuentro	39
Capítulo 2. Marco metodológico	43
2.1. La metodología cualitativa en la investigación.....	43
2.2. Técnicas de recolección de datos	43
2.2.1. La observación no participante	44
2.2.2. El análisis documental	45
2.2.3 La entrevista en profundidad.....	46
2.3 Universo de estudio.....	48
2.3.1 Criterio de selección de la muestra	48
2.3.2 El trabajo de campo.....	49
2.4. Análisis de datos según la teoría de codificación de Flick.....	51
Capítulo 3: Hallazgos y triangulación.....	54
3.1. Aspectos priorizados en las planificaciones.....	54
3.1.1. Planificación de las MA	54
3.1.2. Planificación de doble agenda.....	59

3.1.3. Planificación del EM.....	66
3.2. Intervenciones desarrolladas en el aula.....	75
3.2.1. Intervenciones docentes	75
3.2.2. Intervenciones de las estudiantes magisteriales con el alumnado.....	84
3.3. Intervenciones de las MA con las estudiantes magisteriales.....	92
Capítulo 4: Conclusiones	94
Referencias bibliográficas.....	101
Anexos	106
Anexo 1	106
Anexo 2	108
Anexo 3	109
Anexo 4.....	110
Anexo 5.....	111
Anexo 6.....	112

Índice de cuadros

Cuadro 1. Situación inicial de las MA	55
Cuadro 2. Elementos de la planificación de las MA.....	57
Cuadro 3. Propósitos de las MA	57
Cuadro 4. Consignas de las MA.....	59
Cuadro 5. Planificación del EM.....	66
Cuadro 6. Elementos de la planificación del EM.....	67
Cuadro 7. Propósitos del EM	67
Cuadro 8. Consignas del EM	69
Cuadro 9. Fundamentación didáctica-disciplinar del EM.....	71
Cuadro 10. Recursos y estrategias del EM	73
Cuadro 11. Prácticas de enseñanza de las MA.....	75
Cuadro 12. Situación inicial de las MA con el EM.....	76
Cuadro 13. Estrategias comunicativas de las MA con el alumnado	79
Cuadro 14. Consignas de las MA con el alumnado	83
Cuadro 15. Situación inicial del EM con el alumnado	85
Cuadro 16. Estrategias comunicativas del EM con el alumnado.....	86
Cuadro 17. Consignas del EM con el alumnado	91
Cuadro 18. Prácticas de enseñanza de la MA con el EM.....	92

Dedicatoria

A mi nieto Vicente, que vino a iluminar mi vida, y a mis hijas, Leticia, Betiana y Carolina, que son la inspiración para seguir adelante.

Agradecimientos

Mis palabras de agradecimiento a mis queridas hijas Leticia, Betiana, Carolina y mi yerno Sebastián, porque siempre me alentaron a continuar cuando el cansancio avanza y las fuerzas menguan, ya que realizar una investigación, leer y escribir una tesis exige concentración, dedicación y mucho tiempo que se le resta a la familia.

A mis amigas/os que también me apoyaron y estuvieron alentando a seguir adelante y esperaron para el encuentro.

Cumplir con el trabajo docente mientras se realiza la investigación requiere de excelentes compañeras/os que en su mayoría me alentaron a continuar en el Instituto de Formación en Servicio.

A mi tutora Laura Osta que demostró siempre apertura intelectual, certeza académica e impulsó a continuar dándome aliento y confianza, siguiendo de cerca el trayecto de mi investigación.

A las instituciones de educación pública de nuestro país CFE, CEIP, IPES, que financiaron nuestra formación a través de Flacso que dispuso de personas que nos apoyaron y también alentaron durante estos dos años.

A las maestras directoras, maestras de aula y estudiantes magisteriales que abrieron las puertas de las escuelas y aulas para que esta investigación fuera posible.

Y muy especialmente a mi querido amigo Andrés que permaneció a mi lado, apoyó incondicionalmente e iluminó mi camino durante este período de investigación.

Glosario de abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CFE	Consejo de Formación en Educación
IINN	Institutos Normales
IFD	Institutos de Formación Docente
EP	Escuelas de práctica
MD	Maestra directora
MA	Maestra adscriptora
EM	Estudiante magisterial

Resumen

La presente investigación aborda los puntos de encuentro y desencuentro entre la planificación y las prácticas de enseñanza en las escuelas de práctica (EP), es decir, las líneas que unen y hacen converger las acciones entre las maestras adscriptoras (MA), el estudiantado magisterial (EM) y el alumnado, así como las que generan discordancias y divergencias. A través de una muestra intencionada de clases del departamento de Canelones (setiembre-octubre de 2019) se pretendió obtener datos respecto a las relaciones existentes entre la planificación de las MA y sus prácticas de enseñanza, así como en las del EM. Interesó conocer, además, las valoraciones de la labor que desarrollan. Se optó por una metodología cualitativa, de corte exploratorio-descriptivo-interpretativo, desarrollándose observaciones de clases, análisis documental de planificaciones y entrevistas posteriores a quienes estuvieron involucrados. Se constató como puntos de encuentro entre las MA y el EM el predominio de las orientaciones orales de las maestras hacia el estudiantado, la preocupación por la interrogación didáctica en el desarrollo de las clases, la valoración de los diferentes estilos de planificación como oportunidad para enriquecer la formación y el desarrollo de las relaciones vinculares. Como puntos de desencuentro, se constató por parte de las MA la pérdida del sentido de las planificaciones elaboradas, la doble agenda considerada como un “papeleo innecesario”, su no participación en los talleres de planificación de la práctica y la ausencia de un plan de práctica rector por parte de la maestra directora. Respecto al EM, se constataron escasas instancias de apreciar el trabajo de las MA, la falta de registros de razonamientos elaborados sobre las propias prácticas y las de las MA, y la necesidad de proponer procesos de construcción de saberes con los niños y las niñas. Como proyecciones se establecen: la necesidad del montaje de la doble agenda en el plan diario de las MA y su prescripción oficial, la necesidad de una selección de contenidos del Programa Escolar abordables en las EP para las actividades concretas del EM (a modo de un documento oficial) y la necesidad de otro documento del mismo tenor respecto a los contenidos de la práctica docente para 2.º, 3.º y 4.º año de la práctica magisterial, acciones todas comprendidas dentro del marco de las políticas educativas.

Palabras clave: escuelas de práctica, maestro adscriptor, estudiante magisterial, puntos de encuentro y desencuentro, planificación, prácticas de enseñanza, valoraciones.

Abstract

This research approaches the agreements and disagreements between planning and teaching practices in practice schools (EPs), in other words, the lines that unifies and converge actions between adscriptor teachers (MA), master students (MS) and child students, as well as those that generates discord and divergences. Through an intentional sample from Canelones department classes (September-October, 2019) intended to collect data about the relationships in the planning of the MA and their teaching practices, as well as those of MS. Also wanted to know about the appreciation of the work they were doing. A qualitative methodology of an exploratory-descriptive-interpretative nature was chosen, developing class observations, documentary analysis of planning and after interviews with those involved. The predominance of the oral orientations from the MA to the MS, the concern about the didacticism inquiry into the development of the classes, the assessment of the different styles of planning as an opportunity to enrich the formation and development of link relationships between the MA and MS were found as meeting points. As a disagreement point, the MA found the loss of the meaning of the elaborated planning, the double agenda considered as an “unnecessary paperwork”, their non-participation in the practice planning workshops and the absence of a guiding practice plan by the master director. With regard to the MS, they had few instances to appreciate the work of the MA, the lack of records of the reasoning developed on themselves and those of the MA practices, and the need to propose knowledge-building processes with children. As projections, three needs that would help strengthen the work on EPs were set: the need to assemble the double agenda in the MA’s daily plan and its official requirement, the need of a selection from the School Program content approachable for the EPs for specific activities from the MS (as an official document), and the need of another document similar to the contents of the teaching practice for 2nd, 3rd and 4th year of magisterial practice, actions all within the framework of educational policies.

Keywords: practice schools, adscriptor teacher, magisterial student, meeting and disagreement points, planning, teaching practices, assessments.

Introducción

Centrar la mirada en la formación inicial del personal docente supone hacer foco en uno de los aspectos más sustantivos del escenario educativo, dado que se constituye en la primera etapa posibilitadora del desarrollo profesional docente. Es un período de tránsito desde el rol de estudiante hacia el rol de novel docente, con múltiples desafíos, tensiones, y dilemas, que permite la inserción en la esfera de la actividad educativa.

En este proceso, sería esperable la creación de un equipo de personas interesadas y apasionadas por el trabajo de enseñar, responsables de sus acciones formativas tanto a nivel individual como social, capaces de reflexionar y estudiar las diferentes problemáticas que implica el quehacer educativo en la práctica. Para ello es necesario construir un conocimiento profesional que vaya más allá de lo técnico y que genere un entretejido con las diferentes dimensiones que se ponen en juego: teóricas, conceptuales, filosóficas, culturales y políticas.

Según Davini (2015), habría que cuestionarse de qué manera se produce la formación del estudiantado en varios aspectos: la significatividad de los contenidos académicos para las prácticas formativas, la calidad de las prácticas de enseñanza del personal docente en cuanto modelos de referencia, el involucramiento de los estudiantes y las estudiantes en sus propios aprendizajes, autovalorando logros y dificultades, el trabajo con las creencias que se tienen respecto al trabajo docente, entre otras cuestiones afines, en el entendido de que “la formación inicial genera los cimientos de la acción” (Davini, 2015, p. 23).

La preocupación por una formación en educación de calidad en Uruguay, bajo los parámetros señalados, es uno de los cometidos consagrados en la Ley General de Educación N.º 18.437 (artículos 10, 31, 63 y 83), en la que se enfatiza la necesidad del desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje acordes al nivel educativo en el que se esté situado. Concretamente, la formación de los maestros y las maestras es una responsabilidad compartida entre el Consejo de Formación en Educación (CFE) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el ámbito de las escuelas de práctica. Es en este último espacio donde se focaliza el presente trabajo de investigación.

Por su parte, en el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP, 2008) se enfatiza en la enseñanza y en la construcción de profesionales de la educación como sujetos reflexivos, críticos, transformadores, capaces de diferenciar saberes disciplinares, epistemológicos y didácticos. Para lograrlo es relevante “la problematización de ese saber para alcanzar mayores niveles de comprensión” (ANEP-CEIP, 2008, p. 12). Esto se

constituye en un claro fundamento para el trabajo en la órbita de las escuelas de práctica.

En el proceso de transformarse en docente, en estas escuelas cobran centralidad las prácticas de enseñanza que efectivamente se desarrollan, dado que pueden constituirse en “una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan” (Vaillant, 2007, p. 209).

Para ello, los estudiantes y las estudiantes magisteriales deberían ver cómo se planifican estas prácticas de enseñanza que estarían oficiando de modelos y cómo son llevadas a cabo por parte de las maestras y los maestros adscriptores.

En este sentido, es de fundamental importancia que las prácticas de enseñanza, como acto pedagógico, estén planificadas y no sean una simple yuxtaposición de intervenciones esporádicas o aisladas, y que este período formativo tenga un seguimiento por parte del maestro o la maestra adscriptora que tiene a cargo el EM y sea un proceso sistematizado y secuenciado de intervenciones.

La planificación se desarrolla en circunstancias históricas, políticas, sociales, institucionales y culturales, y pone de manifiesto concepciones respecto a qué es la ciencia, qué es el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado al personal docente y al alumnado.

Según Davini (2015), planificar y programar las prácticas implica “un proceso de toma de decisiones coherentes para cada etapa de formación” (p. 129), en la que se pone el acento en las características del estudiantado y los contextos escolares, en las capacidades que se buscan desarrollar, en las problemáticas del aprendizaje, en los contenidos y recursos seleccionados, en la progresiva autonomía que las estudiantes y los estudiantes deben desarrollar para la construcción y apropiación de saberes, así como en las modalidades de trabajo y sus procesos de evaluación.

El foco de esta investigación se posiciona en la intersección de estas dimensiones recientemente señaladas: las prácticas de enseñanza y los procesos de planificación de un colectivo de MA y el EM de escuelas de práctica de una jurisdicción de Canelones, Uruguay. Concretamente, el objetivo general consiste en analizar puntos de encuentro y desencuentro entre la planificación y las prácticas de enseñanza de las MA y el EM, y las valoraciones de estos procesos.

Para alcanzar este objetivo se han trazado tres objetivos específicos. El primero de ellos consiste en indagar en los aspectos que se priorizan en las planificaciones de las MA

y el EM. Las MA en su doble rol de enseñantes y de enseñantes de futuros enseñantes tienen la responsabilidad de planificar en doble agenda, y es fundamental examinar cómo se procesa la toma de decisiones en la planificación de las prácticas. Asimismo, cobra relevancia examinar lo que ocurre con el EM en este sentido. La planificación, al considerarse una hipótesis de trabajo, permite la previsión y organización de las prácticas de enseñanza.

El segundo objetivo radica en relevar las intervenciones desarrolladas en el aula por parte de las MA y del EM. Aquí se pone el acento en cómo se producen las prácticas de enseñanza en el espacio cotidiano y real del quehacer docente: el espacio del aula como escenario complejo, dinámico, singular. Es en este escenario que se hace necesario reconocer las decisiones y las acciones que tienen lugar en las distintas instancias y momentos concretos.

El tercer objetivo se orienta a identificar las valoraciones que las MA y el EM realizan de sus planificaciones y sus prácticas de enseñanza. Aquí se busca hacer visible qué se piensa y qué se reflexiona sobre las prácticas concretas desarrolladas, en el marco de que volver sobre uno mismo a través de la reflexión podría habilitar cambios en los modos de subjetivar las relaciones con el saber, los modos de ser docente y los posicionamientos frente a las situaciones concretas.

La concreción de estos tres objetivos contribuye al análisis de las líneas de unión, de confluencia, de coincidencia en una misma posición, de convergencia, que se producen como puntos de encuentro entre las dimensiones estudiadas (planificación, prácticas de enseñanza y valoraciones sobre lo actuado) y favorece, respectivamente, la discusión sobre posibles líneas de separación, discordancia y divergencia a modo de puntos de desencuentro.

Los objetivos específicos expuestos se articulan con las preguntas a las que se intenta dar respuesta: ¿Qué puntos de encuentro y desencuentro se generan entre la planificación, las prácticas de enseñanza y las autovaloraciones sobre lo actuado de un grupo seleccionado de maestras y maestros adscriptores y estudiantes magisteriales?

Se ha indagado en diversos autores y autoras antecedentes de investigaciones que podrían tomarse como apoyo para la presente investigación.

Se hará referencia a variadas investigaciones que sirvieron de apoyo en las diferentes áreas trabajadas, como la enseñanza de las diferentes Áreas de Conocimiento, Planificación Educativa y Análisis del discurso en el aula de Maestros y Profesores.

En primer lugar, se remite a la investigación de Teresa Rebolledo (2015), en la cual

analiza el panorama europeo en relación con la formación inicial docente. Se constata que, a pesar de la tendencia hacia la internacionalización y homogeneización de la formación universitaria, hay diferentes enfoques según la región.

Se explicita que, de acuerdo con la Comisión de las Comunidades Europeas (2007), las políticas de formación del profesorado a nivel europeo se vinculan con otras políticas tales como: política social, política de innovación, política de investigación, política de empresa, estrategias para el multilingüismo, reconocimiento de cualificaciones profesionales, entre otras. El objetivo de esta investigación es analizar la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria desde una perspectiva comparada a nivel europeo. Los países seleccionados son de muy diferente historia de formación, idiosincrasia, condiciones sociales, políticas y educativas diversas de la Unión Europea (UE). Estos países de estudio han sido Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido.

Con este estudio concluyen que, ante la diversidad de los sistemas de formación inicial del profesorado, en la UE se plantean algunas líneas de actuación política que inciden en la mejora de la calidad de la formación del profesorado, tales como el desarrollo de programas de formación del profesorado en ciclos superiores, con el objetivo de garantizar una adecuada capacitación para impartir, en cantidad y calidad, la formación docente necesaria, así como promover la profesionalización de la docencia. El refuerzo de los vínculos entre formadores y formadoras de profesorado y el mundo del trabajo, garantizar que la formación del profesorado se basa en actuaciones sólidas y buenas prácticas en las aulas, un componente altamente práctico en la formación, por lo que los y las responsables de esta deben tener experiencia docente en el aula y haber alcanzado niveles altos en las capacidades, actitudes y competencias que se les exigen a los futuros y las futuras profesionales.

En definitiva, se trata de trabajar en vista a ofrecer una formación de calidad al profesorado, que en su futuro deberá encontrarse preparado para atender problemáticas escolares determinadas por las características de las diversas realidades y que, además, aparecen en los diferentes niveles de la educación reglada (Rebolledo, 2015, p. 145).

Los distintos países varían muy poco en tiempo y acreditación, y todos y todas al finalizar son licenciadas/os o magísteres. El profesorado de enseñanza primaria o secundaria en Alemania recibe una formación universitaria de cuatro años: tres de estudios universitarios más uno de máster. En España, desde la reforma universitaria, la

formación del profesorado de educación primaria pasó de tres a cuatro años. La formación del profesorado en Finlandia es de cinco años, tanto para primaria como secundaria, aunque estos últimos pueden tener una duración algo mayor debido a su carácter de especialización. En un primer momento, se cursa una licenciatura de tres años, lo que se complementa con un máster de dos cursos de duración.

En el caso de Reino Unido, la duración de los estudios depende de la opción que se tome para acceder a la profesión docente. En Inglaterra y Gales, los estudios pueden variar entre tres y cinco años, ya que suma el tiempo de los estudios de grado (tres o cuatro años) y, en el caso de que se curse el posgrado, se incrementa en un curso más a tiempo completo o dos a tiempo parcial. En Irlanda del Norte, la formación se compone de cuatro años, si se opta por un modelo concurrente, o de seis años, si se desarrolla en un modelo consecutivo, en el que se cursan cuatro años de grado y un posgrado.

En una investigación de Silvia Rail (2010) se busca identificar las características de los discursos escritos de la planificación de los profesores de educación parvularia y primer año básico de las escuelas municipalizadas de la región de Valparaíso.

Entre los principales hallazgos de esta investigación se destaca que, más allá de los formatos estandarizados en los discursos de planificación escrita, los componentes son altamente heterogéneos. Se constata una ausencia o muy escasa presencia de objetivos definidos junto con una visión reduccionista en cuanto a los procesos de conocimiento. A nivel discursivo se pone énfasis en la programación de actividades para el alumnado, en las cuales siempre es este el destinatario y no los o las docentes. El o la docente ejerce un rol de sujeto enunciador de lo que otros u otras harán.

Según esta autora:

Los discursos de la planificación escrita de los profesores de la muestra no cumplen con la función instrumental de coordinar –de manera anticipada– los objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, la acción del profesor ni tampoco de regular el tiempo, los espacios de comunicación y las interacciones entre profesor y alumnos (Rail, 2010, p.19).

El análisis de este antecedente explicita lo que registra el maestro o la maestra en la planificación y en qué aspectos pone énfasis: enunciación de actividades para los niños y las niñas, ausencia de diferentes elementos de la planificación, conocimientos que enfatiza y la coordinación de estos y los aprendizajes del alumnado.

La investigación de María del Pilar Sepúlveda Ruiz (2005), del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, busca constatar la

relevancia y trascendencia de las prácticas de enseñanza en la etapa de formación inicial como oportunidad para construir saberes profesionales. En este estudio se valora el sentido de la práctica con la necesidad de superar el academicismo teórico de las instituciones universitarias, como la de evitar la repercusión socializante de las rutinas, convenciones, prejuicios y culturas asentadas en los centros escolares. Esta investigación pone de manifiesto que la práctica puede favorecer la imitación y la reproducción de determinadas conductas profesionales no deseadas. Si bien lo deseable sería que los y las estudiantes en formación se enfrentaran a los problemas cotidianos de las aulas desde la reflexión teórica, la mayoría de las veces estas condiciones no se generan.

Asimismo, se explicita la necesidad de ciertas cuestiones fundamentales:

- Concebir al estudiantado en la práctica como observador reflexivo supone apostar a la formación de futuros/as docentes, productores/as y generadores/as de nuevos conocimientos, a partir de las vivencias pedagógicas en el aula.
- La importancia que las prácticas estén planificadas y que se realicen seguimientos de este período formativo, por parte del docente o la docente que tiene a cargo al estudiantado.

En la investigación realizada por Helena Montenegro Maggio (2012), el foco estuvo puesto en la caracterización de las prácticas de enseñanza del docente y la docente a cargo de estudiantes en formación. Como principales hallazgos se destaca la presencia de tres tipos de prácticas de enseñanza: “Énfasis en la transmisión de conocimientos, desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido y desarrollo del conocimiento académico sobre la enseñanza”. Estos resultados permiten visualizar de manera más comprensiva la enseñanza, vislumbrándose distintos desafíos para los formadores de formadores. La investigación permitió conocer la importancia de la enseñanza y la investigación dentro de las comunidades educativas generando nuevos conocimientos acerca de la enseñanza.

El análisis de este antecedente muestra la importancia y necesidad de generar ámbitos, en la interna de las instituciones educativas, para problematizar acerca de las principales dificultades asociadas al enseñar a enseñar. Uno de los ejes de problematización puede ser los encuentros y desencuentros entre lo que planifican y realmente enseñan.

Algunos informes en Uruguay pertenecen al Instituto Nacional de Evaluación Educativa; se han llevado a cabo en los últimos años y se vinculan con las repercusiones que tiene la formación inicial del cuerpo docente en su carrera en los Institutos de

Formación Docente (IFD) y las escuelas de práctica, según encuestas y censos docentes realizados. Existen portales educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) tales como Uruguay Educa, que publican informes con consultas a informantes calificados que trabajan o han trabajado en los institutos o escuelas.

Otra publicación en nuestro país, relevante para este trabajo, es el informe final de la investigación de Guillermo Pérez Gomar (2017). La investigación de enfoque metodológico cualitativo de perspectiva socio-constructivista adoptó una estrategia de investigación biográfico-narrativa, en el campo de los llamados “métodos biográficos”. La población objeto de estudio estuvo constituida por estudiantes avanzadas de magisterio con tres años de práctica preprofesional aprobada y maestras noveles con inserción en escuelas del país (egresadas del Plan de Estudios 2008 y con hasta cinco años de experiencia laboral, de los departamentos de Montevideo, Paysandú, Treinta y Tres, Colonia y Maldonado).

La investigación se interesó por las relaciones que existen entre los espacios de formación preprofesional y la inserción laboral inicial de las docentes de educación primaria, en el proceso de construcción de su identidad profesional. Alude a la importancia de que las egresadas de hoy educarán al menos en los próximos 30 años, de ahí la relevancia de aproximarse a cómo aprenden a ser maestras y cómo ello puede potenciar o no dinámicas de cambio en las prácticas pedagógicas. De esta forma, el objetivo general de la investigación fue describir, analizar e interpretar las experiencias, representaciones y discursos que se relacionan con la construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en Uruguay, especialmente las que se vinculan a sus prácticas preprofesionales y a sus primeros cinco años de trabajo en los centros escolares, y a los procesos de articulación entre ambos momentos.

Asimismo, analiza los planes de estudio de los años 2008 y 2005 y las propuestas formativas –como ser los cursos de formación para las maestras y los maestros adscriptores y “Didáctica para formadores de escuelas de práctica del CEIP”–, y hace la síntesis y el análisis de la documentación que opera como normativa para las directoras y las MA –como lo son los documentos relativos a la doble agenda de las EP y las circulares y comunicados de la Inspección Nacional de Práctica entre los años 2005 y 2014.

En lo referido a la doble agenda la investigación explicita que las MA se proponen y buscan que las practicantes elaboren su saber docente y son, además, expertas sobre enseñanza y tienen entre sus funciones la de elaborarla, una para sus alumnos o alumnas escolares y otra para el EM, la cual contiene un registro de la acción docente a desarrollar

posteriormente.

La investigación pone en diálogo todos los documentos y acciones que se realizan durante la práctica docente por parte de las estudiantes. Ellas valoran ampliamente la práctica como actividad, su desarrollo y evaluación, así como los vínculos. Destacan la práctica como un componente esencial y la alta valoración de este espacio y forma de saber. La mayoría declara que las actividades que más desarrollan en las EP son las intervenciones de enseñanza, las actividades de observación y, sobre todo, de participación directa, dictando clases como las instancias más formativas. En otro plano aparece como nudo a destacar los componentes de reflexividad y en la relación dialéctica entre teoría y práctica. También se aprecia que el componente mejor valorado es la formación teórica recibida en los institutos de formación, por parte del EM. No obstante, si se repara en la consulta específica sobre la vinculación de esta con la práctica, se aprecia una polarización de las respuestas con inclinación hacia una evaluación más bien negativa. Aparecen marcados algunos aspectos como las herramientas para la planificación y la poca preparación para enfrentar las situaciones “reales” de enseñanza. Muchas estudiantes también consideran la práctica y el tiempo de cursado en general como excesivo, confirmando una situación de sobrecarga horaria, multiplicidad de tareas y polivalencia. Por último, debe mencionarse la disparidad de énfasis observado en relación con los referentes de la práctica. Las MA aparecen como un factor que influye para que dicha experiencia sea positiva, dando a entender que queda librado a las características de la docente o el docente que les asignen. Reconocen que la práctica es un momento fundamental, ya que les permite aplicar y reflexionar sobre los conocimientos que aprenden en el instituto, que es un terreno en donde experimentan lo que es “realmente” ser maestra.

Por otro lado, las entrevistadas manifiestan que en la práctica de segundo año es donde se aprende más, donde adquieren los conocimientos que aplicarán en los siguientes años de práctica, pero sin mayores variaciones. La mayoría también indica que le falta preparación a la hora de enfrentar una clase.

Con respecto a los momentos claves de la práctica, muchas estudiantes consideran que observar trabajar a la maestra es una instancia sumamente enriquecedora. Valoran los momentos de contacto con los niños y las niñas, debido a que así ejercitan el rol de ser maestras. Consideran fundamental el momento de dar clases y creen que las MA son las figuras más destacadas para que la experiencia y el tránsito por la práctica sea fructífera y disfrutable.

Las percepciones negativas están vinculadas con la carga horaria, ya que la evalúan como excesiva en relación con lo que aprenden. Aprecian la importancia de ver trabajar a las MA, lo que evidencia la necesidad de tener “un modelo a seguir”. Valoran negativamente a las MA cuando no modelizan para ellas y consideran que deben guiar, orientar y acompañar. Lo fundamentan en la orientación referida a la bibliografía tanto disciplinar como didáctica, aspecto que las hace pensar que son un equipo con las referentes adscriptoras. Piensan que no solo deben darles el contenido para abordar, sino que necesitan un mayor acompañamiento.

Las estudiantes marcan como variable influyente que las escuelas sean habilitadas de práctica y recategorizadas recientemente a las de práctica, por la experiencia y el desempeño del rol de las MA. Valoran el seguimiento cercano de la práctica de segundo y tercero, que no sucede con la práctica de cuarto año magisterial. Además, expresan que las sugerencias las reciben en forma oral o escrita en distintos formatos, pero dependen siempre de la disposición que cada MA tenga para orientar la práctica.

El autor expresa, con relación a las prácticas de las MA, que podrían reproducir algunas cuando estén recibidas, pero muchas expresan que no quisieran nunca hacerlo. Consideran que son muy pocas las veces que ven trabajar a las docentes, por lo que se deduce que son las estudiantes quienes dan clases durante la práctica.

Consideran que la reflexión sobre las prácticas es en los talleres que tienen con las directoras en la escuela y que en general es de forma colectiva, así como la preparación de las clases de análisis. Valoran las devoluciones de las MA y las observaciones que les realizan, ya que piensan que son para mejorar sus prácticas.

En el capítulo 1 se explicita el marco teórico conceptual a partir del cual se procedió al tratamiento del problema y los aspectos específicos, que sustentan las categorías de análisis para el estudio de las planificaciones y las prácticas de enseñanza de las MA y el EM. El capítulo 2 presenta la metodología cualitativa seleccionada para la investigación. En este marco se optó por el análisis documental, la observación no participante y la entrevista en profundidad con la intención de poder comprender las intervenciones planificadas y los distintos vínculos de las MA y el EM en las escuelas de práctica de una jurisdicción de Canelones (Uruguay). En el capítulo 3 se muestra el trabajo de campo y el análisis de datos recogidos con el fin de dar cumplimiento a los objetivos del estudio. Por último, se explicitan las conclusiones emanadas del análisis, con las que no se pretende generalizar los hallazgos, sino poder comprender y aportar sobre el desempeño del doble rol de las MA y su intrínseca relación en la formación inicial del EM.

Capítulo 1: Marco teórico-conceptual

En este capítulo se explicita el marco teórico que define las principales categorías teóricas que serán objeto de análisis. Las categorías teóricas que se desarrollan en este trabajo son: escuela de práctica, maestro/a adscriptor/a, estudiante magisterial, planificación y doble agenda, prácticas de enseñanza, puntos de encuentro y desencuentro.

1.1. Aportes de la teoría social crítica

La presente investigación se encuadra en la teoría social crítica. Esta teoría tuvo su origen como una doctrina de pensamiento que se funda con la crítica al marxismo, desarrollada en la Escuela de Frankfurt por un grupo de pensadores e intelectuales: Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas y Erich Fromm.

La teoría crítica propone que el conocimiento está mediado por la experiencia del sujeto, así como por su contexto histórico, político, económico y social, y afirma que tanto los intereses teóricos como los no teóricos influyen en la forma en que se organiza, forma y constituye el conocimiento. En el transcurrir del tiempo se impuso esta teoría con el propósito de actualizar la teoría marxista, como una teoría sociocrítica de la sociedad, alcanzando diversos campos, como, por ejemplo, la sociología y la educación.

La teoría crítica intenta superar la inclinación positivista impuesta por la exigencia convencional de la ciencia y las formas de producir conocimiento a partir de visiones unívocas de explicación, entendimiento y variación del mundo social y natural.

Es por esta razón que una de las críticas que se realiza es por pensar la ciencia como única en su generalización y aplicación, no considerando el contexto y su especificidad. Por lo tanto, es muy importante establecer, además, la estrecha relación entre la teoría y la práctica, inherentes a esta corriente.

El interés emancipatorio propio del paradigma crítico plantea que el conocimiento se constituye en un medio para superar las injusticias sociales, no pretende controlar el cambio social ni considerarlo como emanado de acuerdos, de interpretaciones personales.

Desde la reflexión crítica se puede expresar que la educación se considera un hecho político condicionado, pero no determinado. Las docentes y los docentes son tenidos en cuenta como sujetos que en forma horizontal pueden establecer un diálogo intersubjetivo, informado, y actuar en forma independiente y diferente a lo esperado desde el poder hegemónico.

Es a los educadores y a las educadoras a quienes les toca pensar, analizar y reflexionar sobre el modelo de escuela para formar una ciudadanía crítica, que piense, pueda desarrollar y concretar una nueva cultura social emancipatoria.

Henry Giroux (1996) expresa que:

Cualquier acto de lucha por la democracia implica un riesgo... El fundamento de la libertad y el aprendizaje crítico es importante, pero si los educadores no han de dar por supuesta la libertad, tendrán que aprender cómo arriesgarse; esto es tendrán que aprender a practicar una pedagogía del riesgo. Pero dicho riesgo no pretende promover la carrera profesional de uno; lo que pretende es extender la esfera del poder y el control popular sobre la condición de trabajo, aprendizaje y sostenimiento de la vida pública (p. 252).

El planteo del autor pone el foco en la acción dilemática del equipo educador: ser partícipes del accionar como un artefacto más del engranaje de la dominación o como intelectual transformador situado. Con esta decisión deberá evitar el poder dominante y favorecer en el centro escolar una democracia más justa y emancipatoria con amplitud de poder para todos y todas, sin distinción en las decisiones políticas.

En esta línea, otros autores –como Freire y McLaren, además de Giroux– han trabajado y desarrollado teoría respecto a la pedagogía crítica, en un fundamentado cuestionamiento permanente respecto a las formas de subordinación que crean procesos de inequidad social y el rechazo a las relaciones permanentes generadas en los espacios usuales de escolarización; ambos cuestionamientos presentan una visión de la educación como una práctica política y sociocultural.

La pedagogía crítica enfatiza en los aportes que brinda la educación y si en ella son objeto de análisis y discusión todos los temas atravesados por el poder. Si realmente se visualiza que la educación contribuye a tomar conciencia de las formas y maneras de ejercer el poder en el accionar humano, dadas las desigualdades sociales existentes.

Reflexiona si la institución educativa como tal es reproductora de lo que acontece fuera o realmente fomenta acciones transformadoras desde una reflexión crítica permanente, sin naturalizar acciones sociales de poder. Asumirlo desde prácticas comprometidas problematizando lo observado, sabiendo que los desafíos son múltiples, pero que están exponiendo a todos a un mundo mejor, es la decisión que se debe tomar.

La práctica crítica es la práctica transformadora de la realidad. En este sentido Paulo Freire (1996) expresa:

La primera afirmación que debo hacer es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no esté sometida a ciertos límites. La práctica que es social e histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en un cierto contexto tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas. Por eso el voluntarismo es idealista, porque se basa precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen solamente del sujeto, de su voluntad y de su valor [...] no respeta los límites porque para él sólo hay uno, el de la voluntad del voluntarista (p. 51).

Lo expresado por el autor compromete las prácticas de las educadoras y los educadores desde la reflexión crítica de la educación, en el paradigma de la complejidad y no exenta de tensiones políticas.

La pedagogía y la didáctica, desde la perspectiva de la teoría crítica, sientan las bases para acompañar los procesos de aprendizaje y enseñanza a través de la reflexión política crítica del quehacer pedagógico-didáctico.

Las maestras y los maestros críticos aceptan tratar los problemas de la sociedad como consecuencia de las interacciones comunicativas y no como hechos aislados, y sostienen que la teoría de la escolarización verdadera debe tomar partido, ligada a “una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social” (Gallego, citado en Sánchez *et al.*, 2018), y analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una sociedad en particular.

Desde esta perspectiva, los maestros y las maestras analizan las prácticas educativas en el marco político y social: en lo político, porque toman el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpretan una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela.

La pedagogía crítica es facilitadora de la tarea escolar reconociendo al sujeto como precursor del cambio social y como posibilitador de humanizar la educación. Aquí el currículo se diagrama, diseña y conjuga como una alternativa que cuestiona los modos de vida académica y los estilos de vida que han generado el Estado y la sociedad como tales.

1.2. Categorías teóricas para el análisis

En esta sección se analizan las principales categorías teóricas que constituyen las bases del problema de investigación y que son objeto de discusión para el análisis de datos, su triangulación y las conclusiones emergentes. Primeramente, se comienza por caracterizar el ámbito de trabajo en el que se sitúa la investigación: las escuelas de

práctica. Posteriormente, se exploran los roles asignados a los principales actores de este escenario concreto de intervenciones: la maestra y el maestro adscriptor y el estudiante y la estudiante magisterial. Seguidamente, se discurre acerca de la planificación de estos actores como herramienta para la hipotetización del trabajo a realizar y, finalmente, se analiza la naturaleza de las prácticas de enseñanza haciendo foco en el trabajo real que acontece en el espacio concreto y singular del aula.

1.2.1. Escuelas de práctica

En la introducción de la tesis se han presentado los principales conceptos que sustentan la investigación. Uno de ellos tiene que ver con el de las escuelas de práctica como el ámbito de trabajo donde el estudiantado que ingresa a la carrera de Maestro de Educación Primaria realiza sus prácticas preprofesionales.

Las escuelas de práctica son escuelas públicas de la República Oriental del Uruguay, efectivas o habilitadas, en las que los maestros y maestras que tienen a cargo grupos de niños y niñas tienen a su vez la responsabilidad de orientar y enseñar al EM en su etapa de formación inicial. En las escuelas de práctica, actualmente, la normativa solicita una planificación sustentada en la Propuesta IDEAS (2005), que exige decisiones referidas a la selección y organización de los contenidos educativos, determinación de objetivos, elaboración de prácticas de enseñanza y prácticas de evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes.

La Propuesta IDEAS es el modelo educativo que con esta denominación se diseñó y desarrolló en el área de la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica. Fue creada en 2005 y tanto su ideación como redacción estuvo a cargo de las autoridades de esta inspección y fue aprobada por el Consejo de turno. Esta propuesta se posiciona desde su surgimiento en el campo de las Ciencias de la Educación dentro de las teorías críticas. Fue creada para intervenir en dos niveles: la enseñanza y los aprendizajes escolares (nivel A) y la práctica docente de la formación magisterial (nivel B).

El nivel A se focaliza en una mirada prospectiva, centrándose en la planificación anual del curso. A partir de la propuesta de evaluación inicial, se elabora el primer informe sobre el grupo y la formulación de objetivos en todos los campos disciplinares. Se procede a la selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos disciplinares por grado, buscando la continuidad y coherencia institucional; se elaboran redes conceptuales, determinando la bibliografía que respalda el marco teórico del proyecto de enseñanza y planificando unidades de programación (secuencias de contenidos, unidades integradas,

tópicos, proyectos, etc.) durante todo el curso.

El nivel B atiende a la planificación de la función de la dirección de la EP, centrándose en la organización de los tiempos de taller con el director o la directora y los tiempos en el aula. Se prioriza la selección de los contenidos de la práctica según el grupo de practicantes (2.º y 3.º año magisterial) y la planificación anual del curso por parte de la MD. Asimismo, se valorizan las orientaciones y los acuerdos institucionales con los maestros y las maestras, respecto a los componentes básicos de la planificación de una actividad, media jornada y jornada completa, según corresponda. También se tiene en consideración la planificación de la función de los maestros o las maestras adscriptoras en virtud del período de cada pasantía, la organización del registro de las orientaciones y sugerencias anteriores y posteriores al trabajo de aula, así como la selección bibliográfica que fundamenta el proyecto de enseñanza del grado.

Esta propuesta versa en su texto:

Este modelo entonces exige de los maestros y futuros maestros analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución educativa, los roles de sus miembros y el marco teórico que subyace a todo ello. [...] Exige al docente reflexionar sobre esta problemática en su total complejidad, lo que significa dar importancia a los fundamentos epistemológicos y didácticos del conocimiento (Propuesta IDEAS, 2005).

Consecuentemente: “El enfoque didáctico refiere al proyecto de enseñanza y evaluación desde la perspectiva conceptual. Señalamos especialmente que la evaluación es parte del proyecto de enseñanza y por tanto será objeto de evaluación aquel conocimiento que haya sido enseñado” (Propuesta IDEAS, 2005).

Es así que los componentes de la planificación, sus definiciones y las relaciones que se establezcan entre ellos estarán condicionados por el modelo didáctico que, explícito o implícito, les subyace.

La implementación de la Propuesta IDEAS exige pensar la práctica educativa reconociéndola como objeto de conocimiento en sus dimensiones ética, social, política y pedagógica. Significa considerar al cuerpo docente como sujetos de enseñanza y de aprendizaje del proceso educativo. Proceso que no se considera lineal, sino que implica conflictos, contradicciones, retrocesos, resistencias al cambio, entusiasmo y confianza en la innovación y el cambio, etcétera.

Por consiguiente, y a los efectos de la investigación, el espacio de las EP se entiende como un escenario de acción docente en el que las maestras y los maestros adscriptores

tienen la doble responsabilidad de enseñar y de enseñar a enseñar (a los niños y las niñas y a los estudiantes y las estudiantes magisteriales).

La construcción del proyecto de enseñanza tanto para niños y niñas como para el estudiante y la estudiante magisterial se realiza en esta modalidad de escuelas, llamadas “de práctica”. El proyecto institucional en estas escuelas involucra la práctica inicial de la carrera docente del EM y una profesionalización del equipo como formadores de formadores. La autonomía profesional y la formación integral a niños y niñas y al EM son las líneas orientadoras para las escuelas de práctica. Allí se debe pensar, analizar y reflexionar sobre lo que se hace en la institución. Es por ello que se constituye en un lugar privilegiado, para arrojar luz sobre las prácticas docentes y analizar sus posibilidades transformadoras.

En las EP, las instancias de taller obligatorias y semanales son planificadas por las y los MD conjuntamente con las y los MA, constituyéndose en un espacio donde se acuerdan intervenciones para anticipar y preparar las prácticas de enseñanza de los EM. Allí se produce realmente la reflexión y análisis conjunto entre todos los involucrados. El taller es una herramienta metodológica para la construcción de conocimiento pedagógico –didáctico, donde los contenidos de enseñanza para todos los grados del ciclo escolar deben estudiarse previamente, encontrar variados recursos para su presentación en el aula, contemplando diferentes itinerarios y considerando el tiempo pedagógico como variable didáctica, entre otras, orientando la mirada sobre lo que acontece en la práctica, y que pueda ser analizado desde la multiplicidad de miradas que requiere el hecho educativo.

“Las pretensiones del taller frente a ese habitus son ponerlo al descubierto, interpelarlo, reconstruirlo, hacer que emerja la mixtura entre lo dicho y lo no dicho, que se ponga en tensión lo discursivo y lo no discursivo, lo científico y el conjunto de rutinas, tradiciones, saberes, experiencias y sentimiento que implícitamente subyacen”. (CEIP, 2012, 2º Acuerdo Regionalizado de Inspectores de Escuelas de Práctica, Paysandú)

Edelstein (2011) expresa que el concepto de reconstrucción tiene que ver con la problematización de las evidencias y las universalidades que habitan y configuran nuestras formas de conocimiento. El taller en el ámbito de las EP debe ser considerado por las y los MD como un dispositivo de formación que permite la profundización en lo didáctico y disciplinar a partir de procesos reflexivos sobre las prácticas docentes. Como dispositivo, se caracteriza por propiciar la construcción del habitus y las percepciones, valoraciones y acciones que, sobre la docencia, tienen que construir las y los EM.

El taller como la unidad curricular en el que se propone una producción colectiva, en

grupos y se constituye el momento reflexivo de la práctica, momento que debe estar informado teóricamente, donde los marcos teóricos se ponen en tensión y hay que volver a la discusión sobre lo que dicen los libros para generar una actividad creadora. El taller durante la práctica magisterial debe contribuir al desarrollo de una perspectiva investigativa y metodológicamente consistente donde la relación epistemo- doxa se debería visibilizar y por ello se convierte en una herramienta fundamental del trabajo en las EP.

Esta categoría de análisis –escuela de práctica– es relevante para la investigación desde el posicionamiento crítico que la sustenta, vinculándose directamente con dos categorías que se detallará a continuación: maestro/a adscriptor/a y estudiante magisterial.

1.2.2. Maestro/a adscriptor/a

Según Foresi (citado en Sanjurjo, 2009), se denomina *docente adscriptor* “al docente que recibe practicantes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación ‘en terreno’ de los futuros docentes” (p. 223).

En la fundamentación del Programa vigente (ANEP-CEIP, 2008), aparece el perfil del docente y la docente desde un enfoque crítico emancipador de la educación: tiene que ser reflexivo, crítico, transformador, situado, pensar en soluciones a las problemáticas de su contexto, valorar su práctica cotidiana, para proponer, a la luz de marcos teóricos, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar nuevos saberes en su campo de estudio, en las diversas situaciones en las que se enfrente como profesional. Estos rasgos provenientes de una perspectiva crítica de la educación consagrados en el Programa se vuelven relevantes para el maestro o la maestra adscriptora en el ejercicio de su rol.

Desde este lugar, maestras y maestros realizan una actividad pedagógica para y con el estudiantado, en la cual entienden el sentido de lo que se proponen, de lo que hacen realmente y las consecuencias que implica para futuras intervenciones, así como también para los niños y las niñas, a quienes van dirigidas directamente esas acciones. Planifican diariamente las prácticas de enseñanza diseñadas intencionalmente con la finalidad de promover aprendizajes.

Ha sido poco considerado, según sostiene Denise Vaillant (2002), el rol de enseñante de enseñantes, y muchos estudios empíricos señalan que el personal docente es consciente de la insuficiente preparación para cumplir con su rol. En este sentido, la autora sostiene

que los formadores y las formadoras deben oficiar de guía, de modelo, de punto de referencia en el proceso de construcción de los aprendizajes de quienes recién se inician en la docencia. Esto no significa que sean los únicos o las únicas responsables de los conocimientos y su transmisión, sino que dinamiza la incorporación de contenidos. Esto cobra especial importancia, dado que en buena parte lo que el EM y el novel equipo docente realiza en sus primeros desempeños tiene mucho que ver con cómo se formaron. De esta manera “es imprescindible reflexionar acerca de cuál es el perfil de docente que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio” (Vaillant, 2002, p. 10). El enseñante de enseñantes debe ocuparse al pensar sus prácticas como formativas al planificar su proceso de enseñanza en el aula.

Se plantea la necesidad de que las docentes y los docentes formadores conozcan los contenidos que enseñan, pero que también tengan suficiente conocimiento de la pedagogía y la didáctica de nivel superior o didáctica terciaria para enseñarles a sus estudiantes a aprender. No es sencillo enseñarle al equipo docente a utilizar con sus estudiantes los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación de grado y su formación permanente.

Es importante para el maestro y la maestra adscriptora tener dominio de los contenidos de enseñanza. La apropiación que posee el docente o la docente de los contenidos disciplinares que enseña es fundamental. Margret Buchmann (citada en Marcelo, 2010, p. 25) señala que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general”. Si la maestra o el maestro adscriptor no posee conocimientos adecuados de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido al alumnado.

El conocimiento que se posee del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñar. Es importante que los enseñantes de enseñantes adquieran un conocimiento experto del contenido a impartir, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión del futuro cuerpo docente.

En esta línea, Shulman (citado en Marcelo, 2001, p. 572) manifiesta que es necesario que los docentes y las docentes construyan puentes entre el contenido curricular y sus significados y las construcciones elaboradas por parte del alumnado respecto a dichos significados. Esto solo es posible a través de una honestidad intelectual generadora de una comprensión en profundidad, con flexibilidad y apertura respecto al contenido. De

esta manera, se variarían los métodos y modelos de enseñanza contribuyendo a la construcción de conocimientos. Para ello es necesario estar “abiertos a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes” (Shulman, citado en Marcelo, 2001, p. 573).

Ahora bien, este dominio de los contenidos no es suficiente para el ejercicio del rol del maestro o la maestra adscriptora:

Sucede con este tema lo mismo que ocurre con la enseñanza: la creencia que para enseñar lo único que se requiere es conocer lo que se enseña: el contenido o materia a enseñar. Esta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad que la tarea de enseñar representa. Pues bien, parece que para ejercer como formador de formadores cualquiera puede valer, con tal que sea especialista en alguna disciplina. Nada más alejado de la realidad (Vaillant, 2002, p. 21).

Este valor de enseñar a enseñar supone la formación de los iniciados en la docencia como personas que puedan responsabilizarse del trabajo a desarrollar en la escuela, a través de una actitud reflexiva, generando un compromiso en la construcción democrática de la escuela.

A partir de lo anteriormente presentado, entre los cometidos de las maestras y los maestros adscriptores de las EP se vuelve fundamental la planificación del período de cada pasantía, la organización del registro de las orientaciones y sugerencias anteriores y posteriores al trabajo de aula que realizará el o la estudiante, la selección bibliográfica que fundamenta el proyecto de enseñanza del grado.

Todas estas consideraciones en cuanto al rol de las MA nos permiten situar su función y se convierten en elementos para la triangulación y discusión de datos posterior.

1.2.3. Estudiante magisterial

A continuación, se caracteriza el rol del estudiante o la estudiante magisterial como categoría teórica de la presente investigación. El EM son sujetos pedagógicos que asisten a las EP para aprender a enseñar. El proceso formativo incluye las experiencias en las aulas, permitiendo ver las debilidades y necesidades de aprendizajes del EM.

Este estudiantado realiza la práctica para construir aprendizajes significativos, para transitar por procesos formativos enmarcados en una concepción pedagógica crítica y, por ende, la “enseñanza del enseñar” debe superar lo técnico-instrumental y centrarse en la complejidad del hecho educativo y sus finalidades transformadoras.

En el marco de esta complejidad, el EM se enfrenta al “carácter inquietante del

encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria” (Alliaud, 2017, p. 102) aportada por los maestros y maestras adscriptoras. El EM tiene la responsabilidad de “tirarse a la piscina”, en palabras de la autora, pero debería recibir consejos que le ayuden a no ahogarse, indicaciones para avanzar y superar problemas emergentes.

Este proceso de aprendizaje no es algo sencillo y coloca, reiteradas veces, al EM en situaciones que lo superan, y que demandan del saber y del seguimiento del maestro o la maestra como alguien que oficia de guía, de ayuda, de acompañante del proceso, sabiendo en qué momentos dejarlo actuar de manera autónoma.

El EM transita por estas experiencias, por ende, aprendiendo del oficio, según Alliaud (2017), lo que supone aprender a hacer el seguimiento, la ayuda y el acompañamiento de quienes serán su futuro alumnado: los niños y las niñas. Estos aprendizajes se construyen a través de la prueba, del ensayo, de la experimentación, en los que cada situación es interpelada probando diferentes formas de acceder al conocimiento puesto en juego y produciendo saberes a partir de estos quehaceres.

Este hacer, practicar y saber sobre las habilidades que se manifiestan en las situaciones de enseñanza pone de relieve que cada estudiante aprende “inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, ya sea en escenarios reales o en condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de formación” (Alliaud, 2017, p. 124).

Es en estos escenarios donde se ponen en juego distintos saberes, y es preciso que se pueda tomar distancia de las prácticas desarrolladas para enriquecer el proceso formativo. Esto permitirá, según la autora, ir más allá de un mero hacer, generando el habla, la discusión, el análisis, la escritura, el pensamiento, la narración y la producción de saberes sobre los hechos y las vivencias, procesos todos constitutivos de una reflexión que el EM debe hacer sobre sus prácticas.

Aparte de estas consideraciones precedentes, el rol del estudiante o la estudiante magisterial también puede ser apreciado por cómo ha sido concebido en los escenarios formales de actuación. En este sentido, las orientaciones que se vienen construyendo desde 2005 posicionan y conceptualizan la práctica como objeto de análisis, reflexión y práctica cooperativa, que se vio ampliamente fundamentada cuando surge el nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria en 2008, en el que el marco didáctico-pedagógico-filosófico explicita que el docente deberá ser crítico, reflexivo, transformador, situado.

La documentación en la Propuesta IDEAS, desde 2005 hasta la fecha, habla de la

práctica como una actividad compleja en la que interacciona el saber didáctico y disciplinar, desde sus dimensiones teórica y práctica que dialécticamente se retroalimentan.

La reglamentación existente no deja claro los roles del estudiante o la estudiante magisterial y el maestro o la maestra, aspecto que dificulta posicionarse en los distintos roles y poder limitar acciones, aunque se establece con claridad la diferencia entre las figuras referentes y su papel orientador, y el lugar del EM con un rol de perfil de aprendizaje, con pocas menciones a sus actividades o capacidad propositiva.

Lo que se puede constatar respecto al EM en la normativa vigente tiene que ver con su tránsito a través de los trayectos previstos en 2.º y 3.º año de la formación inicial. Concretamente, en lo referido a las intervenciones del EM, “es de conocimiento que los estudiantes de 2.º año de Magisterio profundizan su análisis en el Área del Conocimiento de Lenguas, Área de Conocimiento de Matemática; así como los estudiantes de 3.º, lo hacen en el Área del Conocimiento Social, Área del Conocimiento de la Naturaleza y Área del Conocimiento Artístico” (CEIP, 2020). Alude a las áreas que profundizan en cada grado magisterial y al accionar del EM en la práctica, habilitando a que reflexione sobre su propia práctica, fundamente, argumente, busque aciertos y desaciertos (registro por escrito), indagaciones o investigaciones, narrativas.

La práctica se codesarrolla con los Institutos de Formación Docente del CFE que explicita, conformándose de tal manera un escenario complejo donde convergen el saber a enseñar (lo específico de las disciplinas), el saber cómo hacerlo (lo relativo a saberes pedagógicos y didácticos), el saber a quién se enseña, vinculado esto con la realidad de los y las estudiantes de los niveles educativos y el saber para qué se enseña atendiendo al proyecto de ser humano y ciudadano que es necesario desarrollar con fines sociales, en pro de desarrollar la autonomía de los sujetos.

Tener medianamente claro cómo se aprende a aprender, a enseñar y a qué se requiere del personal docente para generar en sus estudiantes certezas para esta profesión, es fundamental, pero no se observa que estén sobre el tapete los intercambios entre las dos instituciones encargadas de esta tarea.

El plan de formación del CFE 2008 tiene adjudicadas 1240 horas de práctica y permanencia en las EP, tiempo suficiente para la integración de saberes que deben transitar en dos ámbitos distintos: el instituto (IINN o IFD) y las escuelas de práctica.

La integración de conocimientos que el EM debería hacer constituye un gran desafío para quienes tienen a cargo la planificación y logística de las dos instituciones, pero donde

realmente se genera el núcleo integrador es en la práctica que el EM realiza y debería estar en relación dialéctica con la teoría. El plan (CFE, 2008a) plantea la asignatura Didáctica como la posibilidad de que el futuro o la futura docente se apropie de los fundamentos epistemológicos de la Didáctica como Ciencia de la Educación, confrontando los distintos enfoques y corrientes teóricas. Se explicita la necesidad de

fomentar la reflexión sobre la relación teoría-práctica [...] resaltando la facilitación de la apropiación por parte del futuro docente de los conocimientos básicos que permitan crear y llevar a cabo propuestas de enseñanza, fundamentadas y direccionadas por finalidades educativas en el ámbito de la Educación Inicial y Primaria (CFE, 2008b).

Esta responsabilidad recae sobre el director o la directora de práctica, que a la vez es el profesor o la profesora de Didáctica que tiene a cargo a los maestros y maestras, como aliados en esta tarea, y al EM en los dos ámbitos de formación.

Realizar un trabajo conjunto favorecería la formación integral del EM para retroalimentar, favorecer y situar la formación inicial y la proyección laboral de los futuros y las futuras profesionales de la educación.

Finalmente, con esta estructura que organiza la formación –el núcleo Didáctica y la práctica docente– se presentan todas las actividades que encuentran en la práctica magisterial su punto de apoyo, esto es: además de las horas de práctica, se encuentran en esta unidad los talleres disciplinares y por área, las didácticas y la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.

La práctica en la formación inicial se incrementa en horas y exigencias al avanzar en la carrera, que involucra logísticas y fines diferentes para cada institución formadora y para quienes allí acuden.

1.2.4. Planificación y doble agenda

En las escuelas de práctica y habilitadas, la planificación se considera como el registro escrito que anticipa la práctica de enseñanza, con todas las variables existentes que conlleva el acto educativo. Estas brindan un marco de acción y su análisis supone el estudio de una fuente de datos para analizar la realidad. Examinemos, a continuación, aspectos generales que hacen a la planificación docente, para apreciarlos posteriormente en el ámbito concreto de las escuelas de práctica a través de los roles de las MA y del EM. Asimismo, se considerará la relevancia para las MA de planificar desde la doble agenda.

Se comienza por examinar la planificación desde un encuadre general. La planificación como currículo en acción se vincula estrechamente con el docente reflexivo,

crítico frente a sus prácticas pedagógicas. Es imprescindible –dice Zabalza (1988)– que el profesorado se “curricularice”, esto es, que “haga y piense su trabajo en términos de currículum porque eso le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que él hace en el aula” (p. 13). De esta manera, el equipo docente no se limita a replicar mecánicamente soluciones ensayadas por otros para resolver las situaciones que se plantean en la práctica pedagógica, sino que indaga constantemente en soluciones creativas, pertinentes y contextualizadas a los alumnos y alumnas, en una acción que implica activar tanto los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profesional como aquellos que surgen de su experiencia individual y colectiva de enseñanza.

Las planificaciones didácticas tienen un autor o una autora: el maestro o la maestra que las escribe, pero simultáneamente son un producto institucional, ya que refieren a un quehacer educativo que compromete a la institución en su totalidad. La planificación como instrumento comunicativo, como producto y como herramienta para la toma de decisiones es entendida como un sistema.

Uno de los aspectos a considerar tiene que ver con la intencionalidad pedagógica que está en la base de las acciones del equipo docente y se vincula a la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el proyecto educativo. Alicia Camilloni sostiene que “pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas al qué y cómo enseñar” (Camilloni *et al.*, 2007, p. 142). Este aspecto posiciona al docente o la docente en una relación asimétrica con respecto al alumno o la alumna y no exenta de tensiones.

Esta intencionalidad se manifiesta, entre otros aspectos, en la formulación de los propósitos que se persiguen. Aparecen en las planificaciones y se procuran concretar en un tiempo determinado, definiendo puntos de referencia apropiados para juzgar la actividad de enseñanza. Estos propósitos orientan, a su vez, la formulación de los objetivos con los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes.

En esta situación comunicativa que supone la planificación, como sus intencionalidades, el modo de presentar una propuesta, el tipo de preguntas que se realizan, las intervenciones que el maestro o la maestra propone tener en el transcurso de la situación educativa deberían merecer tanto lugar en la planificación como lo tienen los contenidos:

La justificada preocupación por los contenidos, marca definitoria de las propuestas curriculares, lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido y que las

vías o modos propuestos para la circulación o construcción del conocimiento permiten ciertos desarrollos y no otros (Edelstein, 1996, p. 84).

Consecuentemente, los maestros y las maestras deben mediar entre el conocimiento y el alumnado, ya que son representantes de un conocimiento socialmente legitimado. Este lugar es claro desde el momento que son quienes planifican (plantean objetivos, propósitos, contenidos, actividades y evalúan) dándole dirección al proceso de aprendizaje y un direccionamiento que admita flexibilizaciones.

Gimeno Sacristán y Pérez (2002) refiriéndose a la planificación plantean:

Los planes asumidos como esquemas flexibles para actuar en la práctica proporcionan seguridad al profesor, así abordará con más confianza los aspectos inmediatos e imprevisibles que se les presentarán en la acción. Un plan es algo que da continuidad a la actividad enlazando aspectos parciales del currículum, temas dispersos, actividades concretas. No sólo se logra de esa forma más coherencia, sino que también proporciona economía profesional (pp. 317-318).

Esto permite entender que la planificación se constituye para el equipo docente en un elemento envolvente y relacionante de actividades, temas, contenidos, que se conectan con el quehacer cotidiano y específico de su agenda diaria.

En las EP todo este proceso de planificación descrito tiene doble destinatario: el alumnado y el EM. Examinemos, por ende, la naturaleza de la planificación desde el rol del maestro/a adscriptor/a y su concreción a través de la doble agenda.

Como se vio anteriormente, el primer destinatario de la planificación es su propio emisor: la maestra o el maestro. Es quien configura los distintos momentos que la planificación demanda, la registra y hace uso de ella más asiduamente para que, junto con el EM y otros integrantes de la EP, puedan tomarla como objeto de discusión y análisis, en el marco de concebir “la planificación como un sistema conformado por elementos y sus relaciones” (Harf, 2012, p. 18).

Para lograrlo, los maestros y las maestras establecen un diálogo pedagógico con sus supervisores y pares, afianzando sus competencias como enseñante de enseñantes, proceso gradual y progresivo que se fortalece recibiendo *feedback* sobre el proceso. Esta reflexión sobre la relación dialéctica teoría-práctica es fundamental para intervenir en forma intencional y planificada.

La planificación pedagógica de las maestras y los maestros forma parte del discurso escolar, permitiéndoles pensar de manera anticipada los momentos de enseñanza a

desarrollar en el aula e interrogarse acerca de la intencionalidad y la finalidad de esas decisiones. La concepción sobre la planificación se convierte, por tanto, en un aspecto relevante para el futuro equipo docente.

En consecuencia, el hacer y el pensar son dos dimensiones sustantivas del proceso educativo que no pueden distanciarse demasiado; las prácticas de enseñanza desarrolladas por los adscriptores y adscriptoras muestran al estudiantado cómo se pensó y organizó el conocimiento a ser enseñado.

El diálogo pedagógico de los maestros y las maestras con los estudiantes y las estudiantes sobre cómo planifican las instancias de intervención didáctica es muy importante. Los momentos, los componentes que tienen en cuenta a la hora de planificar sus prácticas de enseñanza y el tipo de aprendizaje al que apuntan (superficial o profundo) son fundamentales para orientar al estudiantado en sus futuras intervenciones.

El tiempo para estas intervenciones tiene que darse, y es importante saber cuánto se dedica el cuerpo docente a pensar cómo enseñar en ese contexto particular en el que están insertos.

Es en esta dirección señalada que cobra validez el trabajo en doble agenda como una herramienta de intervención. Dentro de las EP, las MA están orientadas a planificar en doble agenda porque, como se expresó anteriormente, enseñan tanto a niñas y niños como al EM. Para llevar adelante la formación práctica en territorio con el EM, la planificación es diseñada por el director o la directora de la práctica a nivel macro y las maestras y los maestros adscriptores a nivel micro, áulico, para que el EM construya su saber docente.

Según lo explicita la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica (CEIP, 2016), la doble agenda tiene el valor de un registro anticipatorio de las intenciones a desarrollar con ambos estudiantes. La doble agenda, como la palabra lo dice, tiene como cometido que el docente o la docente planifique los distintos momentos de enseñanza vinculándolo y que tenga en cuenta el contenido a enseñar, el propósito, así como las actividades que el EM desarrollará durante la práctica de enseñanza.

De acuerdo a lo planteado por esta Inspección, los contenidos abordados por el maestro o la maestra adscriptora se insertan en el marco de una secuencia. Al concluir cada pasantía los maestros y las maestras incluyen en sus informes las valoraciones y sugerencias que permitan al EM profundizar los contenidos seleccionados. Estos contenidos, los contenidos de la práctica docente, serán seleccionados al comienzo del año en acuerdo con todo el equipo docente adscriptor y serán los acordados en el proyecto de práctica anual, según el grado que el EM curse de la práctica docente. La doble agenda

permite ver en el transcurso del tiempo la secuencia y sistematización de los contenidos enseñados y vinculados a los contenidos programáticos enseñados al alumnado.

El propósito docente para cada práctica de enseñanza se vincula con la construcción conceptual que se espera que alcance el EM, conjuntamente con la actividad que le permitirá ir construyendo el saber profesional a lo largo de cada pasantía.

La consigna propuesta al EM tiene que orientar la mirada a diferentes aspectos del proceso de enseñanza y son problemas a resolver por parte de este.

Este tiempo planificado por el adscriptor se basará en la reflexión como metodología de trabajo para deconstruir, analizar y proyectar nuevas intervenciones. La reflexión ha de entenderse como una dinámica conversacional, en donde se convocan múltiples voces a una conversación en busca de sentidos para la acción, o nuevas acciones que superen el sin sentido del hiato, denominado así por Carr y Kemmis (1988) a la separación entre teoría y práctica (CEIP, 2016, p. 4).

Este proceso de enseñanza planificado en doble agenda también se focaliza en orientar la mirada del EM a los procesos de aprendizaje que realizan los niños y las niñas, estos se transforman en contenidos a ser enseñados por los maestros y las maestras adscriptoras. El registro y seguimiento de todo este proceso se aconseja realizarlo en bitácoras donde intervienen quienes están involucrados en la práctica docente.

Por lo tanto, las instancias de enseñanza planificadas en doble agenda por los maestros y las maestras y puestas en diálogo con lo propuesto por el director o la directora de práctica, se podría decir que son un factor que influye en la formación del EM, ya que pueden construir el sentido y significado de lo que observan diariamente en las aulas.

La doble agenda no solamente se planifica para cuando la maestra o el maestro trabaja y el EM es un observador activo, sino cuando se lo orienta para desarrollar sus prácticas de enseñanza. Todo este proceso va acompañado de análisis y reflexión sobre lo que acontece en el aula y puesto sobre el tapete para saber a qué marcos teóricos adhiere, ejercicio que el EM puede hacer.

Por ende, la planificación en el marco de las EP cobra mayor preponderancia y debería hacerse más visible porque se constituye en un texto de referencia para los quehaceres no solo del enseñante, sino de quienes están iniciándose en la docencia.

Así como la planificación tiene preponderancia para el maestro o la maestra, la tiene para el EM. Son observadores de la planificación y las prácticas de enseñanza, no como sujetos pasivos, sino como participantes, donde se muestran las formas y maneras de enseñar que definen la intervención docente en función del contexto de aula. Dicha

observación participante como herramienta de análisis, interpretación y comprensión implica una construcción gradual para ayudar al EM a ejercerla.

Haciendo foco en la observación de la planificación, cobra valor que el EM observe la red conceptual trabajada, así como el recorrido conceptual de la disciplina que las niñas y los niños realizan en sus aprendizajes.

Para propiciar que los estudiantes y las estudiantes magisteriales sean observadores participantes, hay aspectos observables que son relevantes:

- La planificación intencional del maestro/a adscriptor/a, en cuanto a si favorece realmente un proceso de enseñanza, si permite la transición de estudiante a maestro/a, para la toma de decisiones adecuadas en sus futuras prácticas.
- La validez de pensar sus prácticas y considerar la planificación como instancia de reflexión.
- Comprender el pensar y hacer del maestro o maestra, lo que acontece en la realidad pedagógica que están viviendo, para implicarse en ella, dado que las prácticas constituyen un período muy importante para que los y las estudiantes elaboren y sientan la necesidad de construir el conocimiento profesional.

Dewey plantea que: “El estudiante de magisterio que focalice su preparación en métodos de enseñanza podría alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo” (Dewey, citado en Davini, 1995, p. 119).

Los contextos van a ser muy variados y tendrán que prepararse para situar sus prácticas de enseñanza, aspecto que se aprende desde la práctica en la formación inicial, donde tiene un docente referente con quien dialogar y plantear sus puntos de vista y adaptaciones, según las teorías a las que adhiere.

1.2.5. Prácticas de enseñanza

Para poder conceptualizar la categoría teórica “prácticas de enseñanza” se vuelve prioritario examinar, primeramente, la naturaleza de la enseñanza. Esto permitirá arribar posteriormente al concepto de prácticas de enseñanza, para circunscribirlo desde el rol del maestro y la maestra adscriptora y desde el rol del EM.

Primeramente, hay que focalizarse en la naturaleza del fenómeno de la enseñanza. Esta debe ser entendida como una construcción social, pues los rasgos de la escuela como dispositivo impusieron a la enseñanza características particulares. Implica la acción de un

docente o una docente, a la vez sujeto biográfico y actor social y una acción situada, ya que transcurre en un contexto institucional, cultural, social e histórico. Se inserta en varios tiempos, como son el tiempo del docente o la docente, el del grupo al que pertenece, el de la institución educativa donde trabaja. Es devenir, duración, transformación.

También enseñar es una acción orientada y realizada con otros y otras, por ello requiere de un proceso de comunicación, que es complejo por los vínculos con la enseñanza y el aprendizaje, por las estructuras, redes y modos diferentes de comunicación que se ponen en juego.

Para Burbules, la enseñanza adquiere importancia cuando es concebida dialógicamente. Desde este tipo de relación, se genera un modo de intercambio con otros y otras en el que nuestra subjetividad se ve interpelada, así como la de los demás. Por ello, “el diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios” (Burbules, citado en Camilloni, 2007, p. 146).

Es en el ejercicio del diálogo, en un marco de autenticidad, que el pensamiento crítico se puede ir generando de manera gradual. Esto es clave en el escenario del aula, dado que la enseñanza supone una mediación entre los y las estudiantes y determinados saberes, mediación que solo es posible a través del diálogo.

La enseñanza, por otra parte, tiene naturaleza teórico-práctica que exige reflexión y deliberación. Lo que piensan y conocen los maestros y las maestras es muy importante para comprender las decisiones y acciones en la clase. También es pensar, valorar, anticipar, imaginar, es decir, construir representaciones acerca de la actividad, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar las propias intenciones, las valoraciones y decisiones.

Adherimos, en esta línea de sentido, a la distinción que realiza Lerner (1996) cuando sostiene que enseñar se relaciona con el planteamiento de problemas que posibilitan la reelaboración de los contenidos escolares, además de demandar la provisión de toda la información requerida para que se produzcan avances en la reconstrucción de dichos contenidos por parte de las niñas y los niños. Enseñar supone promover la discusión de problemas, apreciarlos desde diferentes perspectivas, así como resolverlos orientados cooperativamente, conceptualizando los objetos de conocimientos hacia el saber que ha sido socialmente establecido.

La enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre aprendiz y un contenido a aprender. Implica una relación pedagógica-didáctica, de

mediación o de estudio, que en las EP el maestro o la maestra adscriptora la establece con sus alumnos y alumnas: niños y niñas y el EM.

Estas consideraciones en torno a la enseñanza nos permiten discurrir acerca de lo que se entiende por prácticas de enseñanza como objeto de análisis. Según Gloria Edelstein y Adela Coria (1995), al igual que en otras prácticas sociales, las prácticas de enseñanza no pueden concebirse sin ser entendidas como prácticas complejas. Esta complejidad se debe a que el ámbito en el que se desarrollan las convierte en singulares, contextualizadas, multidimensionales, simultáneas, imprevisibles.

Toda esta complejidad alude, según Edelstein (2011), a lo que ocurre en el espacio de clase y en la tarea del aula, como actividad situada focalizada en el trabajo con el conocimiento: en la especificidad del contenido disciplinar, en la importancia que poseen las actividades, en el dispositivo de secuencias y decisiones didácticas tomadas.

Asimismo, existen otras múltiples variables que entran en juego al considerar estas prácticas: la diversidad de enfoques y propuestas, el interjuego contenido-actividades, el tiempo y el espacio en que se concretan, las decisiones administrativo-institucionales manifiestas, la interacción generada entre los sujetos vista desde los comportamientos frecuentes y las reglas explícitas e implícitas emergentes, las concepciones del rol del alumno o alumna, del rol del docente o la docente, de las interrelaciones entre el saber y el poder, la construcción identitaria y de reconocimiento mutuo que se genera en el aula.

De esta manera, se puede apreciar que el aula como “ámbito institucional de realización de la clase como propuesta pedagógica adquiere connotaciones particulares derivadas de la cultura institucional” (Edelstein, 2011, p. 190). A través de ella, los sujetos podrán desplegarse territorialmente en su singularidad, con pertenencia y con posibilidades para la expresión de lo diverso.

En el decir de la autora, “las prácticas de enseñanza significan básicamente, según los docentes, poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente; sostener y sostenerse, exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar” (Edelstein, 2011, p. 191).

Por todo lo expuesto, las prácticas de enseñanza no solo cobran relevancia en tanto definiciones y decisiones epistemológicas, sino también ético-políticas. Es fundamental que las escuelas otorguen a la enseñanza un carácter de problema institucional, asumiéndola como problema político. Habitualmente, la enseñanza queda reducida a ámbitos domésticos y su tránsito a lo institucional requiere concebirla en sus dimensiones políticas (Ezpeleta, 1997; Frigerio y Diker, 2012). En esta línea, Flavia Terigi (2012)

propone que la enseñanza siempre ha sido objeto de estudio de la didáctica y ha sido diariamente construida por maestros/as y profesores/as, pero requiere de un nivel de reflexión que es inhabitual que es el plano político.

La autora expresa la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más general acerca de la producción y circulación social del saber, y habida cuenta del compromiso de la mayoría del equipo docente con el sostenimiento de una enseñanza que asegure a todos y todas los derechos educativos que les corresponden.

La omisión más relevante quizás ha tenido que ver con la construcción del conocimiento didáctico desconocedor del problema político de la escolarización y del proyecto social sobre la infancia que esta implica. Se omitió el análisis de las condiciones sociopolíticas en las que tiene lugar la escolarización, pero se avanzó en el análisis de las prácticas de enseñanza y tarea pedagógica que cambiaron la relación del alumnado con el saber y de habilitación para apropiarse de saberes y construcción de poder intelectual.

Terigi (2012) manifiesta que la enseñanza:

“Se sabe” política: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a la escuela en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. La didáctica “sabe” que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y sabe que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles (p. 193).

La autora pone a los educadores y las educadoras de frente a las prácticas democratizadoras de enseñanza que deben desarrollar y en las que se juega el proyecto real, desde la coherencia entre los discursos sobre la construcción de una democracia participativa como meta y las prácticas frecuentes en el aula, inaceptables muchas veces para que el estudiantado se posicione frente a los problemas que le afectan y vive de marcadas desigualdades sociales.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza, como se dijo más arriba, se pueden considerar desde el rol del maestro o la maestra adscriptora y del EM, categorías analíticas ya desarrolladas anteriormente.

Las prácticas que realizan los y las estudiantes, insertos en las prácticas de enseñanza de las maestras y los maestros adscriptores, tienen que asegurar una postura creativa, crítica, informada y ética, fundamentada en una teoría de juego dialéctico constante con la práctica. Esto permite el diálogo didáctico entre docente y alumno/a magisterial, que se inicia al entrar al aula y en contacto con la planificación. Diálogo que puede iniciarse

por parte del estudiantado, con interrogantes tales como, entre muchas otras, a través de qué actividades, situaciones o estrategias está intentando desarrollar el pensamiento reflexivo, creador y crítico.

Fierro, Fortoul y Rosas (1993) analizan la práctica docente en cada una de sus dimensiones para descubrir su significado intentando su interpretación. Refieren seis dimensiones para el análisis: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral.

La dimensión didáctica nos convoca muy particularmente para el desarrollo de este trabajo, sin desmerecer las demás. En esta dimensión la autora hace referencia “al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía, a través del proceso de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construya su propio conocimiento” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1993, p. 121).

Los contenidos de análisis que esta dimensión toma están relacionados con las estrategias de enseñanza, las concepciones de enseñanza y las de aprendizaje, rutinas y tiempos escolares, rendimiento académico, conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza.

En su doble rol, el maestro o la maestra de práctica tiene que acercar el conocimiento y conducir el proceso educativo para sus estudiantes: niños y niñas y el EM.

Respecto a este último, el fin de la práctica es el de contribuir a la formación de saberes prácticos por parte del futuro o la futura enseñante.

El modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición (Rogoff, 1997, p. 111).

Se le propone al EM transitar en cada pasantía por una práctica planificada y desarrollada de modo que los aciertos y los obstáculos detectados se expliciten y se constituyan en insumos para el próximo encuentro y no se reduzcan a apreciaciones o valoraciones terminales.

Las actuaciones del EM estarán acompañadas con una reflexión cooperativa sobre ellas, un análisis *a priori* para anticipar posibles respuestas del alumnado y continuidad

del interrogatorio didáctico.

El análisis reflexivo, crítico y contextualizado de las prácticas de aula debe ser planificado por la maestra o el maestro adscriptor evitándose la pura inspiración o el carácter intuitivo. La apropiación de la secuenciación y sistematización de los contenidos disciplinares y didácticos en el proceso de enseñanza son aprendizajes del estudiante o la estudiante que tienen que afianzarse en la práctica inicial de la carrera docente. Lo que pueden prever y lo que realmente acontece también es tema de análisis MA-EM.

Existen contenidos de la práctica que son básicos para poner sobre el tapete con los y las estudiantes: ¿Qué pretende que los alumnos y las alumnas aprendan? ¿Cómo va a proceder para que lo aprendan? ¿Cómo va a visualizar lo que aprendieron?

1.2.6. Puntos de encuentro y desencuentro

Hasta aquí, se han definido diferentes categorías teóricas que dan cuenta de diversos aspectos del problema de la presente investigación. Estas categorías se han construido teniendo en cuenta, en primer lugar, el ámbito de actuación en el que se focalizó el trabajo de campo, concretamente, en las escuelas de práctica, con todos sus rasgos específicos como institución coformadora del EM. Seguidamente, se han perfilado los roles de sus principales actores, el maestro y la maestra adscriptora y el EM, en el entendido de que sus acciones ponen de manifiesto la interrelación entre ellos, en espacios y tiempos dados. Asimismo, se ha discurrido acerca de la naturaleza de la planificación llevada a cabo por estos actores como una de las dimensiones analizables e investigables (incluida la doble agenda como subcategoría teórica) conjuntamente con las prácticas efectivas de enseñanza, entendidas, *grosso modo*, como el trabajo real dentro del aula.

Todo este recorrido teórico permite delimitar el foco del problema de investigación planteado en la introducción: los puntos de encuentro y desencuentro entre la planificación y las prácticas de enseñanza en las escuelas de práctica. A manera de cono invertido, se ha transitado desde categorías más generales a categorías más específicas, para arribar a esta categoría en cuestión.

Construir esta categoría de encuentros y desencuentros nos remite a observar su visibilidad en diferentes discursos teóricos y en aportes emergentes del terreno de la investigación educativa.

Partimos, de tal manera, de la idea sostenida por José María Rozada (2007), quien reconoce que en el ámbito de la teoría se manejan investigaciones y se enseña respecto a lo que no se hace allí: dar clases a niños y niñas en las escuelas. La lógica del trabajo con

el conocimiento difiere de la que se genera en las actividades de enseñanza en aulas infantiles. En estas últimas no significa que la teoría está desterrada absolutamente, pero no predomina la investigación y el estudio sobre la actividad de enseñar. Esto permite admitir que los institutos de formación y las escuelas de prácticas provienen de contextos culturales bien disímiles, constituyéndose así en planos diferentes y distanciados.

El autor señala un aspecto que es central en este trabajo de investigación: la cuestión no radica en instalar quejas respecto a estos desfases, sino en indagar en las relaciones entre estas esferas y de aceptar sus rasgos pragmáticos tan específicos que los llevan a desencontrarse. Esto llevaría a reconocer que la vinculación entre ellas pone de manifiesto las limitaciones existentes.

No obstante, el autor distingue la posibilidad de hallar

[a] quienes sean capaces de distanciarse de ambos marcos institucionales y de generar otro tipo de teorías y de prácticas no tan estrictamente condicionadas por las culturas académico-universitaria por un lado y escolar por el otro, es posible plantearse también un nuevo tipo de relaciones (Rozada, 2007, p. 49).

Además, sostiene la posibilidad de generar tránsitos entre ambas realidades a modo de caminos de encuentro. Este encuentro estaría facilitado por la construcción de una región, de un lugar fronterizo de alta complejidad y de idas y vueltas entre la práctica docente y el espacio de teorización académica.

A su vez, Álvarez-Álvarez (2015) sostiene que los vínculos entre la teoría y la práctica se presentan como un problema en casi todos los órdenes de la vida: existen divergencias entre lo que se dice y lo que se hace, y es un fenómeno habitual. Concretamente, en el terreno educativo también se experimentan desencuentros, se generan distancias entre los ámbitos de la teoría y su puesta en práctica en las instituciones escolares. La autora reconoce estos desencuentros, aunque admite que hay posibilidades de relacionar la teoría con la práctica, de encontrarlas. En este sentido aporta que “siempre será algo difícil, pero no imposible, sobre todo para aquellos profesores e instituciones que se lo propongan firmemente, y si se enfocan en la mejora personal, profesional e institucional, de cara a conseguir la emancipación docente a todos los niveles” (Álvarez Álvarez, 2015, p. 189).

Posicionados en el terreno de la literatura de la investigación educativa, se advierte la presencia de la categoría puntos de desencuentro (entre las instituciones responsables de la formación teórica y aquellas que se focalizan en la formación práctica del EM) en

los siguientes autores: Vezub (2007), Vaillant (2009), Vaillant y Marcelo (2015); INEED (2016), Pérez Gomar (2017).

Lea Vezub (2007) sostiene que es relevante en la formación docente la articulación de las materias pedagógicas con la formación práctica, y dicha articulación está presente en mayor o menor grado en los currículums. Implementarla concretamente en el terreno de la práctica se vuelve una tarea dificultosa, porque las relaciones vinculares entre las instituciones responsables de formar a los y las estudiantes no siempre están configuradas desde lo cooperativo. El autor advierte “la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto transmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas” (Vezub, 2007, p. 12). Esta disonancia se manifiesta en las diferentes identidades disciplinares de quienes asesoran y trabajan con los y las estudiantes, y en sus diversas maneras de analizar y reflexionar sobre las prácticas, llegando incluso, según el autor, al desconocimiento de estrategias específicas para hacerlo.

Asimismo, Vaillant (2009) sostiene que entre los formadores poseedores del conocimiento y los estudiantes poseedores de un conocimiento experiencial no se produce una integración apropiada. En este sentido “los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos de forma concreta” (Vaillant, 2009, p. 34). Para lograr una integración entre sí, se requiere una articulación entre estas dos expresiones, atendiendo a teorías cognitivas y estrategias metodológicas que generen puentes entre los marcos conceptuales y las creencias que los y las estudiantes poseen sobre el trabajo escolar. En la misma línea, Vaillant y Marcelo (2015) subrayan que los propósitos de la Institución de Formación se enfrentan con los de las escuelas de práctica.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2016) sostiene la presencia de incoherencias entre los modelos pedagógicos que se ofrecen desde la teoría y las maneras concretas de enseñanza en las aulas en la formación docente inicial en Uruguay. Estas incoherencias se manifiestan en una difícil articulación entre la práctica y la teoría, entre lo que se aborda en las escuelas y lo que se desarrolla con los formadores y las formadoras en el Instituto de Formación.

Según Pérez Gomar (2017), se rastrea que la formación teórica resultaría inaplicable por la desvinculación de este espacio con el espacio de la práctica. En la formación inicial se produce “cierto desencuentro entre el discurso abstracto y general de las propuestas institucionales y la actividad concreta de las escuelas” (Pérez Gomar, 2017, p. 62). Relacionar estos espacios se convierte en uno de los mayores desafíos de articulación.

Todas estas caracterizaciones manifiestan con claridad las dificultades existentes

entre las instituciones coformadoras del EM. No obstante, esta investigación no se enfoca en estas instituciones, sino en las dinámicas existentes específicamente en las escuelas de práctica, en la relación entre la planificación y las prácticas de enseñanza entre sus actores: el maestro y la maestra adscriptora y el EM. Dichas dinámicas pueden examinarse también bajo la lupa de los encuentros y los desencuentros, a modo de líneas que se unen, confluyen, coinciden, convergen, concuerdan, y a modo de líneas que se separan, que son discordantes y divergentes.

Hasta aquí hemos presentado todas las principales categorías teóricas que son objeto de discusión en el análisis y triangulación de datos. A continuación, se desarrollan las principales decisiones metodológicas que permiten poner en diálogo estas categorías teóricas con los datos emergentes de la realidad observada.

Capítulo 2. Marco metodológico

Como se recordará, el objetivo general de la presente investigación consiste en analizar los puntos de encuentro y desencuentro entre la planificación y las prácticas de enseñanza de los maestros y las maestras adscriptoras y el EM, y las valoraciones de estos procesos. En el presente capítulo se explorará el diseño metodológico realizado en sus diferentes etapas, para la concreción del objetivo trazado.

2.1. La metodología cualitativa en la investigación

Primeramente, se desarrollan los rasgos esenciales del trabajo de investigación en cuanto a la opción por un enfoque cualitativo.

La metodología seleccionada para el abordaje de “La planificación y las prácticas de enseñanza en escuelas de práctica: puntos de encuentro y desencuentro” es de corte cualitativo, exploratorio-descriptivo-interpretativo, dentro del paradigma crítico que fundamenta el marco teórico y conceptual de esta investigación.

El enfoque de investigación cualitativa permite una comprensión detallada del tema a estudiar, ya que produce datos descriptivos: las propias palabras de las docentes, habladas y escritas, y las acciones observables. Para Taylor y Bogdan (1987) la metodología cualitativa conforma una manera de afrontar el problema de investigación y de avizorar respuestas a este. Los autores plantean que la cuestión es “ir hacia la gente” para hacerse de “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable” (p. 20).

La investigación cualitativa se focaliza en el estudio en profundidad de la compleja realidad social, el investigador o la investigadora va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas, para ser abordada, después, en forma sistemática, para establecer conexiones y generar constructos para poder llegar a teorizar.

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 44).

2.2. Técnicas de recolección de datos

La presente investigación trata de indagar las planificaciones de las prácticas de

enseñanza de las MA para el alumnado y el EM y su incidencia en la construcción del rol para quienes están aprendiendo a ser docentes, en escuelas de práctica de una jurisdicción del departamento de Canelones, Uruguay.

Esta investigación aborda como problema y pretende analizar qué encuentros y desencuentros hay entre la planificación y las prácticas de enseñanza de las MA, así como entre los desarrollados por las adscriptoras y el EM.

Las fuentes para la construcción de evidencias son las planificaciones de las maestras, sus clases y lo que expresan en su discurso, así como también el EM. No se analizan, para este estudio, como objetos aislados, sino en interacción con las circunstancias en las que tienen lugar.

Como técnicas se usarán la observación no participante de la clase de las MA y del EM, la toma de notas de campo, el análisis de documentos y la entrevista en profundidad.

A continuación, se caracteriza cada una de las técnicas que permitieron la recolección de los datos.

2.2.1. La observación no participante

La observación como técnica de investigación es un método de recolección de información y “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (Marshall y Rossman, citados en Kawulich, 2005, p. 83).

A través de la observación se puede conocer y comprender un objetivo o problema de investigación tal y como este se evidencia, en el mismo tiempo y contexto en el que se desarrolla: “Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una ‘fotografía escrita’ de la situación en estudio” (Erlandson, citado en Kawulich, 2005, p. 84).

Es una técnica en la que la investigadora está directamente involucrada con las personas estudiadas y con sus experiencias personales y observa los procesos sin perturbar, irrumpir, alterar o infligir.

En el contexto específico del trabajo de campo, se visitaron clases de seis maestras adscriptoras y de seis estudiantes magisteriales, de EP de Canelones, para observar y poder describir, analizar e interpretar un fenómeno social que acontece, donde intervienen sentidos y significados, producto de las relaciones que se dan en

cada aula.

Se realizó la observación de las clases donde la docente desarrolla las prácticas de enseñanza, focalizando la mirada en lo que registra en la planificación previamente y la estudiante magisterial lee, y lo que realmente enseña. También, en el diálogo que establece con la estudiante antes, durante o después del desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Se pensó en las observaciones de clase, de dos horas de la jornada escolar, como mínimo, a cada una de las seis docentes y a cada una de las seis estudiantes magisteriales seleccionadas. En los 12 casos observados fue de más tiempo, llegando a más horas de permanencia en las clases.

La observación en el aula estuvo centrada en:

- La planificación de las instancias de intervención con el alumnado: niños y niñas y el EM, desde su rol de enseñante de enseñantes.
- La relación entre las prácticas de enseñanza reales y lo que explicitan en el propósito de cada actividad planificada, tanto para los niños y las niñas como para el EM.
- Los supuestos epistemológicos, didácticos, pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje que subyacen al intervenir, en el doble rol.
- Si se propone accionar procesos cognitivos diferentes en todos los alumnos y alumnas, a medida que progresa en la enseñanza.
- El diálogo pedagógico que se establece con los estudiantes sobre la intencionalidad y finalidad de los registros en la planificación y sus actuaciones en el aula.
- El lugar asignado a la estudiante en el aula.

Se realizó el registro en notas de campo y los diálogos e interacciones lingüísticas se registraron en audio. Hernández, Fernández y Baptista (2006): “Sigue una perspectiva holística (los fenómenos se conciben como un ‘todo’ y no como partes) e individual” (p. 45).

2.2.2. El análisis documental

El análisis de documentos tiene como condición algunos principios que dan rigor a su desarrollo (Hoyos; Castañeda, citados en Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013): la finalidad que representa el compromiso por establecer objetivos de investigación previos; la coherencia, el contar con unidad interna en materia de fases, actividades

y datos; la fidelidad que alude a un respaldo en materia de recolección y transcripción; la integración que implica articulación y evaluación global del proceso y la comprensión que se traduce en el favorecimiento de la construcción teórica sobre el objeto de estudio.

En este trabajo, el estudio tuvo dos fases, una heurística, de búsqueda y recopilación de fuentes de información (planificaciones docentes), llegando al objeto de estudio a través de la delimitación y definición de estrategias particulares de búsqueda. Además, se elaboró una grilla contextualizada y coherente para la extracción de datos, ajustados a la investigación. Y una fase hermenéutica: el trabajo de lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica y objetiva en concordancia con los objetivos de la investigación. Según Budgen y Brereton (citados en Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013) se fue “‘tras las huellas’ del conocimiento para apoyar la solución de un problema de investigación definido”, centrando la mirada en los participantes o las participantes claves que pudieran relevar datos de mayor cercanía con el problema de esta investigación. Definir qué huellas seguir fue una responsabilidad ética con el rigor del análisis y revisión de los documentos, en este caso las planificaciones. Se tuvo en cuenta la inclusión y exclusión de información relevante o no para este trabajo, al codificar y categorizar.

Se procuró conocer en estas planificaciones diarias y obtener información acerca de:

- Los componentes de la planificación y las relaciones que establece entre ellos. Esto también dará cuenta del modelo didáctico que subyace.
- La selección y organización de los contenidos educativos.
- La elaboración de las situaciones de enseñanza. Acordes con el contenido a enseñar.
- Los niveles de problematización propuestos, consideración del grupo clase en su totalidad, con sus diferentes niveles de conceptualización y aprendizajes. Pensadas en relación con la apropiación de los distintos saberes.
- Los propósitos que explicitan para cada una de las situaciones de enseñanza y con qué otros componentes de la planificación los vincula.
- La planificación de la práctica y de cada pasantía del EM en doble agenda o modalidad de orientación y seguimiento que realizan de la estudiante a cargo.

2.2.3 La entrevista en profundidad

Las entrevistas, según Valles (1999), son “procesos comunicativos de extracción de

información por parte de un investigador” (p. 194) que permitirán aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, obtener información relevante, identificar las intenciones y presupuestos que tiene el equipo docente. También se obtiene información de los contextos no verbales.

El estilo abierto de esta técnica proporciona la obtención de gran riqueza informativa, contextualizada, que permite al entrevistador repreguntar, clarificar y poder tener seguimiento de las preguntas y respuestas (Alonseno, 2003).

Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema, y lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en que se está llevando a cabo de una manera efectiva (p. 79).

En este caso en particular quien investiga, tiene conocimiento y trayectoria docente en este tipo particular de escuelas de práctica, en este contexto cercano, ya que durante varios años trabajó en esta jurisdicción departamental.

Se realizaron 12 entrevistas en total: seis maestras adscriptoras y seis estudiantes magisteriales, inmediatamente después de realizada la observación a la clase.

Se optó por desarrollar la entrevista en profundidad porque permite la interrelación para recoger el sentido que cada entrevistada le atribuye al fenómeno en estudio. Se realizó a partir de una pauta semiestructurada, a las seis maestras, luego de las observaciones del aula de cada una.

El contenido de las preguntas está de acuerdo a los objetivos, al problema de la investigación y a la persona que informa. Se permitió a la entrevistada la realización de matices en sus respuestas, lo que hace que adquieran un valor añadido en torno a la información que den.

Son importantes las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento.

Se realizaron las entrevistas a cada docente inmediatamente a cada observación en el aula, para conocer:

- Las explicaciones a las dificultades que les ofrece planificar en su rol de adscriptora y proceso de ideas previas y ejecución en el aula, de las situaciones de enseñanza.
- La intencionalidad de enseñanza para las niñas y los niños y el EM y cómo hacen con la relación planificación y práctica *in situ*.

- Dilucidar conjuntamente las presencias/ausencias intencionadas entre la planificación y el hacer mismo.
- Cómo ven como “enseñante de enseñante” los aspectos que emergen en el aula y cómo los abordan con las estudiantes.
- Qué hacen después con la estudiante.

También, la entrevista implica interacción entre la entrevistada y la entrevistadora, donde esta última no es sólo una registradora de lo que la primera responde, sino que discute y explora el significado de las expresiones.

Frigerio (2017) expresa que “la función del extranjero, su atributo, es interrogar sobre lo que se ha naturalizado por proximidad o costumbre [...] una de las funciones del extranjero es desnaturalizar” (p. 59).

Se abordó gradualmente a la entrevistada creando un vínculo de confianza, estableciendo la coherencia interna del relato, tratando de conocer las decisiones que toman al enseñar, las intenciones que subyacen en los textos de la planificación y el estrecho vínculo con las prácticas de enseñanza.

2.3 Universo de estudio

En Uruguay existen, en 2019, 109 escuelas de práctica y habilitadas bajo la órbita del CEIP de la ANEP. De estas, 23 están radicadas en Montevideo y 86 en el interior. De las existentes en el interior, cuatro están ubicadas en una jurisdicción de Canelones donde se realiza esta investigación.

2.3.1 Criterio de selección de la muestra

Se eligieron tres escuelas de práctica de una jurisdicción de Canelones, ya que recién en 2016 se efectivizaron dos escuelas, aunque existía el Instituto de Formación Docente desde el año 2000, situación que se da solamente en este lugar, ya que, en los demás departamentos del país, donde hay un instituto hay escuelas efectivas de práctica.

Los contextos de las distintas escuelas son diferentes, dado que las efectivas tienen más años con EM a cargo y el personal docente es en su mayoría efectivo.

A las escuelas habilitadas hace mucho menos tiempo que se les adjudican estudiantes y pueden variar año tras año, según el número de estudiantes cursantes.

Para esta investigación se optó por dos maestras de cada escuela y una estudiante magisterial de cada clase, de las dos escuelas efectivas de la jurisdicción y una habilitada.

Para la viabilidad del proyecto se solicitó trabajar con seis maestras, tres de cada grado, de 3.º y 4.º año, de tres escuelas categorizadas de práctica de esta jurisdicción de

Canelones Este y seis estudiantes magisteriales, una por clase.

Estos grados, por lo general, quedan a cargo de docentes con menor experiencia y quien tiene a cargo la distribución de las clases es la directora de la escuela. Por tal razón, al ingreso de la suscrita a los locales escolares para llevar a cabo este trabajo, las direcciones escolares otorgan algunas otras clases. Se habilitó una clase de 1.º, dos clases de 3.º, una clase de 4.º, una clase de 5.º y una clase de 6.º año.

En el sistema educativo uruguayo la mirada está mayormente focalizada en el Primer Ciclo (Inicial, 1.º y 2.º) y en el Tercer Nivel (5.º y 6.º año, por las experiencias de áreas integradas y tránsito o egreso escolar).

Se interrogó a las maestras directoras si consideraron este aspecto cuando realizaron la distribución de las clases al inicio del año, aspecto que fue confirmado en tres de las seis clases, por lo cual no se permite el ingreso.

Se mantuvieron entrevistas previas para informar sobre las características y condiciones de la investigación.

Se analizó la planificación diaria, que hace la docente, del día que se va a observar la clase. Se miraron los planes de otros días cuando se hizo referencia a ellos el día de la observación.

No se considera relevante la antigüedad ni experiencia de los docentes, sí las clases que se eligieron.

Como en la formulación del problema es prioritario conocer qué piensa el EM, este fue entrevistado.

2.3.2 El trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de setiembre y octubre de 2019, según el siguiente detalle: se procedió a la observación no participante de seis prácticas de enseñanza de distintas docentes adscriptoras y de seis prácticas de enseñanza de seis distintas estudiantes magisteriales de tres escuelas de práctica, dos efectivas y una habilitada, la toma de notas de campo de las 12 prácticas, el análisis documental, las 12 planificaciones y 12 entrevistas en profundidad, inmediatas a las instancias anteriores.

Se debió concurrir en varias oportunidades a cada clase, ya que las estudiantes magisteriales, al estar finalizando la práctica tenían jornada entera de trabajo con los niños y las niñas y la docente no trabajaba ese día. Aspecto que se consideró muy enriquecedor para este análisis al tener la oportunidad de entrar, por lo menos, dos veces a los seis grupos visitados.

Las matrices usadas en el análisis documental oficiaron de recabado de datos para la identificación y clasificación de categorías en la tarea de campo, facilitando datos tanto descriptivos como explicativos, para el análisis posterior.

La observación de las prácticas de enseñanza de las docentes tiene una rica significación en el contexto en particular en que se desarrollan. La planificación a la vista o en ausencia de ella y la presencia de la estudiante magisterial en el aula permiten realizar una detallada descripción de cómo operan las rutinas áulicas en este tipo de escuelas y, además, son significativos insumos para el análisis de este trabajo. Este proceso anteriormente explicitado también es válido para las prácticas de las estudiantes magisteriales.

Quien observa está presente en el escenario, pero no se implica ni pretende modificar la posición de las fuentes. Las pautas de observación elaboradas implican, en la tarea de campo, poner todos los sentidos para captar todos los comportamientos. Se crearon en forma deliberada, específica y contextualizada, por la información que se quiere obtener.

Están, además, elaboradas para una observación selectiva. Según Flick (2007), son “observaciones selectivas, que se pretende que capten deliberadamente sólo los aspectos centrales” (p. 151), en las que se destacan los datos útiles y se descartan los que no sean necesarios.

Las pautas de entrevista se consideraron pertinentes para contrastar y/o enriquecer los datos surgidos en las dos primeras. Se explicitó anteriormente como sería la dinámica de la entrevista y en qué consistían las interrogantes, aspecto que facilitó ampliamente. Se consideró relevante la aportación de la pauta de entrevista y los propósitos de la pregunta de investigación. También, la pauta permitió y fue un continuo en las 12 entrevistas, para poder indagar con mayor detalle sobre las decisiones tomadas y apoyar a la docente o a la estudiante, para adentrarse en las respuestas sobre su accionar.

Las tres en su conjunto constituyeron fuentes de datos a triangular y validar el análisis sin sesgo alguno, tal como sostienen algunos autores (Campbell y Fiske; Denzin; Bericat, citados en Alzás y Casa García, 2017):

La triangulación también es considerada como un mecanismo para evitar el sesgo que provoca la persona que investiga. De hecho, es compartida la idea acerca de la validez que otorga la triangulación a la investigación, que viene dada principalmente por la compensación de sesgos o fuentes de variación inherente a cada método (p. 415).

A partir de la recolección de datos, se procedió a desarrollar estrategias de análisis.

2.4. Análisis de datos según la teoría de codificación de Flick

Los datos que emergen de este proceso pasan al siguiente, el de interpretación, y se pueden diferenciar distintos procedimientos para enfrentarse a un texto. Según Flick (2007) “se denominan ‘codificación abierta’, ‘codificación axial’ y ‘codificación selectiva’, son maneras diferentes de manejar material textual, entre las que el investigador se mueve de una a otra y que cambia si es necesario” (p. 193).

Los datos textuales recabados se codificaron, generando redes de conceptos o categorías y yendo de los más visibles en los textos a los más abstractos, hasta obtener conceptos más genéricos.

Los conceptos son los elementos básicos de la teoría. La codificación abierta en el método de la teoría fundamentada es el proceso analítico por el cual los conceptos se identifican y desarrollan desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones. Los acontecimientos e incidentes similares se etiquetan y agrupan para armar categorías. (Flick, 2007, p. 196).

En la codificación axial, las categorías que son más relevantes para la pregunta de investigación se seleccionan a partir de los códigos desarrollados y las notas de códigos relacionadas (Flick, 2007, p. 198).

En la codificación selectiva, el propósito es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren (Flick 2007, p. 198).

Concretamente, en el proceso de investigación, una vez culminado el trabajo de campo se procedió al procesamiento de los datos de los documentos seleccionados, que fueron las planificaciones de las MA y el EM, como herramienta muy útil para investigar cómo anticipa cada docente las prácticas de enseñanza y las intervenciones con el alumnado, tenidas en cuenta en la elaboración de las pautas de análisis documental.

En las pautas de observación no participante se consideraron todos los momentos de comunicación de las MA con sus alumnos y alumnas, la presentación de las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta los elementos expresados en la planificación, el cumplimiento de los propósitos planificados y explicitados al EM en la doble agenda, las formas de involucrar al EM durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza con los niños y las niñas, los aportes al EM sobre los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños y avances conceptuales, durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza, la interrogación docente para propiciar los avances conceptuales en el alumnado, los recursos y estrategias didácticas puestas en acto al servicio del aprendizaje.

En una primera instancia se realizó el estudio de toda la información recabada de cada MA y el EM. En una segunda instancia, se procedió al análisis del contenido de las observaciones de las prácticas de enseñanza, así como de las entrevistas, con el desarrollo de estrategias de codificación (abierta, axial, selectiva). Estos son procesos de interpretación y se pueden diferenciar distintos procedimientos para enfrentarse a un texto.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006): “Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio” (p. 45).

Como expresan estos autores, es tarea del investigador desentrañar en este trabajo de campo y posterior análisis, aspectos visibles y otros en apariencia silenciados, ocultos, invisibles, a través de comprender e interpretar el fenómeno desde la hermenéutica, por el significado y sentido que los propios sujetos le dan a su trabajo. Para la revisión documental se elaboraron matrices que oficiaron de base para recolectar los datos (véase anexo 4).

En las entrevistas en profundidad, al inicio del *feedback* con cada informante se explicitaron los objetivos de la investigación, así como la confidencialidad sobre los datos recogidos. Se elaboraron preguntas que oficiaron de guía (véase anexo 2).

La observación, las entrevistas y el material documental constituyeron fuentes de datos a triangular para asignar validez al análisis interpretativo. Según Strauss y Cobin:

El proceso de interpretación comienza con la codificación abierta, mientras que, hacia el final de todo el proceso analítico, la codificación selectiva pasa más a primer plano. La codificación se entiende aquí como “representar las operaciones por los cuales los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Ese proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos” (Strauss y Cobin, citados en Flick, 2007, p. 193).

Este análisis se inició teniéndose en cuenta la codificación abierta de intervenciones de docentes y estudiantes, basados en la teoría de Flick (2007): “La codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras), para asignarles anotaciones y sobre todos ‘conceptos’ (códigos)” (p. 193).

Estas instancias de análisis se continúan con la categorización conceptual, “el

paso siguiente en el procedimiento es categorizar estos códigos agrupándolos en torno a fenómenos descubiertos en los datos que son particularmente relevantes para la pregunta de investigación” (Flick, 2007, p. 195).

Posteriormente, se organizó la información y los datos más relevantes en un cuadro de doble entrada en función de los objetivos de la investigación, en una tarea de ir y venir entre los registros y los marcos conceptuales ya definidos.

En una elaboración siguiente se puso en diálogo la información correspondiente de las diferentes docentes a los efectos de identificar recurrencias y rupturas.

En una segunda instancia, se procede al análisis del contenido de las observaciones de las prácticas de enseñanza, así como de las entrevistas, con el desarrollo de estrategias de codificación (abierta, axial, selectiva), como procesos de interpretación, y se pueden diferenciar distintos procedimientos para enfrentarse a un texto.

Se realizarán devoluciones a quienes colaboraron con la investigación: maestras directoras, docentes de aula y estudiantes magisteriales.

Seguidamente, se analizan los datos recogidos en el trabajo de campo con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Hasta aquí, se han presentado todas las decisiones que conforman el trabajo de campo y los análisis de datos desarrollados para responder a la pregunta de investigación trazada.

Capítulo 3: Hallazgos y triangulación

En el transcurso de las siguientes páginas, se detallan los hallazgos obtenidos de la observación de las clases, de las entrevistas tanto a las MA como al EM, así como del análisis documental correspondiente, para concretar los objetivos específicos de la presente investigación. Se analiza cada uno de estos hallazgos a partir de la triangulación de datos.

3.1. Aspectos priorizados en las planificaciones

En este capítulo se da respuesta al primer objetivo específico de la investigación, que es indagar acerca de los aspectos que se priorizan en las planificaciones de los maestros y maestras adscriptoras y el EM. Asimismo, se construyen y analizan datos relevantes de una parte del tercer objetivo que tiene que ver con identificar las valoraciones que las maestras y los maestros adscriptores y el EM realizan de sus planificaciones.

Para esta investigación se seleccionaron como documentos las planificaciones de las MA y el EM, y se realizó con la finalidad de indagar qué priorizan en ellas desde el discurso escrito.

3.1.1. Planificación de las MA

A continuación, se presentan los diferentes hallazgos emergentes del análisis documental respecto a los elementos considerados en la planificación de las MA.

Estructura de la planificación

La planificación diaria la realizan cuatro de las seis MA visitadas para esta investigación.

De las cuatro planificaciones analizadas, solo una se puede considerar como tal y lo hace tanto para niñas y niños como para las estudiantes magisteriales en doble agenda. Las demás MA tienen registros aislados de lo efectuado en las diferentes disciplinas y campos de conocimiento –y aparecen algunas consignas para el alumnado sin otras referencias– o no los tienen.

La situación inicial

Las situaciones iniciales que aparecen registradas aluden a experiencias cotidianas de las propias docentes, presentan un recurso didáctico, dan indicaciones que el EM debe tener en cuenta al observar una clase, explicitan lo que van a realizar con el EM y el alumnado, y dos no tienen registros de la situación inicial. Esta situación de inicio del

proceso de enseñanza es importante que se registre y las estudiantes magisteriales lo vean, ya que de esto depende, muchas veces, cómo continúa el resto de la propuesta, en cuanto a lo motivacional y conceptual.

La situación inicial no solo favorece la predisposición que los alumnos y las alumnas tendrán para el desarrollo de la propuesta, la apropiación de nuevas conceptualizaciones, sino que también está relacionada con cómo se realiza el cierre provisorio de esa propuesta y como se continúa en la secuencia y sistematización de ese contenido.

En los casos observados de las MA que no tienen la planificación diaria y por su experiencia en el grado, se podría decir que no comprometen el rigor disciplinar de los contenidos que se enseñan, igualmente se percibe la falta de atención por parte de las estudiantes en lo que se propone. Se les pregunta a las estudiantes magisteriales si la planificación de la MA les permite comprender lo que sucede en el aula y expresan que no ven trabajar a las docentes, ya que deben hacerlo ellas cuando están en las clases –y si están en duplas, aún más–, y la mayoría de las veces no pueden ver la planificación.

Hay dos casos en que las estudiantes sí acceden a la planificación y ven trabajar a la docente. La observación que estas realizan en el aula es más activa y comprometida: recorren las mesas, interrogan al alumnado o lo ayudan (EM3, EM5). A las demás estudiantes se las nota dispersas, sin hacer registro alguno ni observar lo que resuelven los niños y las niñas a medida que avanza la práctica de enseñanza a cargo de la MA.

El siguiente cuadro condensa las situaciones iniciales que proponen cada una de las MA que han sido objeto de análisis en este apartado.

Cuadro 1. Situación inicial de las MA

	MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6
Situación inicial	Considerada significativa por vincularse con experiencias cotidianas	No hay planificación diaria	El registro del día refiere a indicadores que el EM debe tener en cuenta al observar una clase: observación de interrogación durante la actividad de la MA	Trabajarán con el tangram	Explicita al EM y al alumnado lo que van a realizar	No hay planificación diaria

Elementos de la planificación

Los elementos de la planificación son los siguientes: el área de conocimiento, disciplinas, contenidos que se enseñarán, propósito, desarrollo con los distintos momentos de enseñanza, recursos a utilizar y consignas a proponer.

De las seis planificaciones analizadas, aparecen registrados los elementos anteriormente mencionados en tres de ellas, por lo cual, al llegar el EM al aula, en estos casos no se informa sobre qué versarán las prácticas de enseñanza de la MA con los niños y las niñas, y tampoco se observan consignas para las estudiantes durante esas prácticas.

Se desprende de esta observación un desencuentro entre las obligaciones que las MA tienen como integrantes de la comunidad educativa de práctica (en su un doble rol de enseñar y de enseñar a enseñar) y las prácticas de enseñanza que efectivamente ocurren.

No obstante, las estudiantes verbalizan en las entrevistas mantenidas que en ocasiones acceden a las planificaciones y en muchas otras, tienen que solicitarlas, y las MA se las brindan. Esto no se constató en los días de ingreso a las clases por parte de la investigadora; en esas instancias concretas las estudiantes no leyeron la planificación en ningún momento.

La ausencia de la planificación en los casos constatados es fundamentada por las MA (en la instancia de entrevista) a partir de la experticia que declaran tener en los grados y, por ende, esto funcionaría como justificativo. Cabe señalar que fueron aclaraciones espontáneas por parte de las entrevistadas.

La elaboración de las situaciones de enseñanza es acorde al contenido a enseñar en las que tienen la planificación al día.

En tres planificaciones no hay desarrollo de las actividades propuestas, en otras tres, aparece explicitado el desarrollo de la actividad como distintos momentos de intervención, más o menos explicados, coherentes con los demás elementos.

El desarrollo planteado por la MA4 aparece dividido en dos grandes momentos: una práctica de reconocimiento, luego una práctica de clasificación, de observación y de análisis de posibilidades. Explicita los primeros puntos como titulares que anuncian lo que se hará sin mayor detalle respecto al cómo.

Otra planificación plantea una práctica de experimentación con figuras (no dice cómo lo piensa hacer). Al igual que en el caso anterior, el desarrollo contiene titulares de lo que se pretende realizar, indagando en el conocimiento del recurso y tratamiento del concepto en cuestión.

Las MA enfatizan la importancia del propósito de la planificación y de las interrogantes en el desarrollo, así como en el vínculo contenido, propósito y actividad, aspecto que se aprecia en lo realmente escriturado, en tres de las seis planificaciones analizadas (MA2, MA3, MA6).

Cuadro 2. Elementos de la planificación de las MA

	MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6
Estructura: Elementos de la planificación (Áreas de Conocimiento, Disciplinas, Contenidos)	Matemática. Operaciones. La proporcionalidad directa.	No aparecen	No se registra planificación	Matemática Campo de conocimiento: Geometría Las relaciones de los polígonos coplanares	Matemática Mediciones Magnitud y medida: Volumen como medida tridimensional	No se registra planificación

Propósitos

El propósito de la actividad concebido como la intención de logro desde la enseñanza en una planificación aparece como objetivo de aprendizaje (MA1), en otra, aparecen dos registros: una primera planificación con una intencionalidad clara desde la enseñanza y un objetivo de aprendizaje que expresa una actividad cognitiva para el alumno (MA4). Otra docente traza el propósito definido sobre lo que pretende enseñar (MA5) y en las otras tres no aparece registrado (MA2, MA3, MA6).

Las MA aluden al propósito como el elemento al que mayor importancia le dan en la planificación, según lo expresado en las entrevistas, pero no aparecen en tres de las seis planificaciones concretas, aspecto que parecería no favorecer a las estudiantes, sumándose a ello las pocas veces que las ven trabajar. Al preguntarles sobre si sus prácticas pedagógicas muestran al EM cómo pensó y organizó el conocimiento a ser enseñado, se percibe una marcada diferencia entre quien oraliza lo que realmente hace y quien no, ya que se genera una sinergia especial en quienes logran considerar las prácticas de enseñanza como uno de los momentos de la planificación.

Cuadro 3. Propósitos de las MA

	MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6
Propósito	Planteado como objetivo de aprendizaje. Analizar la relación de proporcionalidad desde la vida cotidiana	No hay registro ese día	No hay registro ese día	Primera planificación: expresa la intencionalidad docente. Objetivo de aprendizaje: Expresa una actividad cognitiva del alumno. Segunda planificación: Propósito con intencionalidad docente	Propósito con intención docente explícita	No hay registro ese día

A partir de estos hallazgos, y triangulando con lo visto en el marco teórico, parecería que las docentes investigadas otorgan un valor importante a los propósitos en la planificación y a su formulación, dado que forman parte de la intencionalidad pedagógica del trabajo docente.

Consignas

Los niveles de problematización propuestos, en las consignas planificadas o las interrogantes que les plantean a los niños y las niñas, los varían en el momento, cuando perciben diferentes niveles de conceptualización y aprendizajes, y lo hacen desde la oralidad, pero no aparecen planificadas en ninguna de las seis planificaciones analizadas para este trabajo.

Las consignas se aprecian en dos de las planificaciones: en un caso, una situación problema vinculada a la vida cotidiana de la docente y, en otro, un juego con registro en la pizarra y el cuaderno.

Se observa una enunciación de las consignas desde la escritura que condicen textualmente con la práctica de enseñanza, y a los niños y niñas parecería que no les ofrecen dificultades de comprensión. Se las vincula directamente con el contenido de enseñanza previsto, así como los demás elementos de la planificación, tanto desde lo disciplinar como desde lo didáctico.

Los recursos utilizados para cada actividad no son registrados en las planificaciones.

De esta manera, parecería que entre las planificaciones y las prácticas de enseñanza predominarían más los desencuentros que los encuentros, ya que las prácticas de enseñanza no tendrían vínculo con las planificaciones en cinco de las seis MA visitadas. Solamente una MA tiene una planificación acorde a su doble rol como enseñante de los niños y las niñas y las estudiantes magisteriales.

Se aprecian desencuentros entre la planificación y la valoración que tienen de ella y el sentido y significado que le atribuyen, que tendría repercusiones en las adquisiciones conceptuales de ambos alumnados.

La experiencia de las docentes en los grados a cargo y su impacto en el desarrollo de las clases respecto a las niñas y los niños podría considerarse un punto de encuentro, ya que favorece las prácticas de enseñanza, a pesar de no ser tan planificadas. No sucede lo mismo para con las estudiantes magisteriales, ya que se generaría una brecha entre lo que deben apropiarse en las distintas pasantías durante la práctica y lo que realmente pueden lograr.

Cuadro 4. Consignas de las MA

	MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6
Consigna	Aparece explícita en el desarrollo. Problema de probabilidad relacionado con la vida cotidiana de la MA	No aparece explícita	No aparece explícita	No aparece explícita	Juego y registro en pizarra y cuaderno	No aparece explícita ese día

El trabajo con las consignas es un aspecto significativo dado que ellas se constituyen en “la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar, favoreciendo su autonomía. (...) la información debe servir para que el alumno comprenda el porqué y para qué de la tarea” (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2004, p.46). Parecería que a nivel de la planificación las consignas no se constituyen en una preocupación o en un objeto planificable.

En síntesis, y a los efectos de triangulación, al referirnos a la planificación de los y las MA para los niños y las niñas podemos constatar que de los seis casos observados son muy pocos los que otorgan a la planificación el estatus de registro escrito que anticipa la práctica de enseñanza, como se advirtiera en el marco teórico. Parecería que la documentación de la planificación como herramienta para la toma de decisiones y como punto de referencia para juzgar la actividad de enseñanza no estaría desarrollándose de la manera en que los aportes de la investigación ponen de manifiesto. Los y las MA manifiestan que la experticia profesional sustituye el trabajo de documentación fundamentada. Cabe preguntarse en esta dirección de qué manera puede el EM informarse de los procesos desarrollados por el MA y formarse en consecuencia ante la ausencia de registros.

3.1.2. Planificación de doble agenda

Se analiza la planificación de la práctica y de cada pasantía para el EM en doble agenda o modalidad de orientación y seguimiento que realizan las MA.

De las seis MA, dos tienen planificación para el EM. En la MA1 se diferencian bloques de información que no aparecen detallados y se propone a modo de titular lo que piensa trabajar con el EM. La MA5 planifica para el EM en doble agenda, para cada actividad que desarrolla con los niños y las niñas acorde a los lineamientos propios del

ámbito de la práctica.

Ninguna de las seis planificaciones tiene propósito, aparecen solamente las actividades propuestas para que el EM realice durante las prácticas de enseñanza de la docente. Solamente se aprecia en la MA5 que plantea dos consignas diferenciadas, una tiene que ver con la enseñanza y otra con el aprendizaje.

Las planificaciones no informan de un proceso previsto de orientación al EM y se constató en las clases que la orientación existe por parte de las MA, pero que no está registrada ni sistematizada en ninguna de las tres escuelas. La orientación pedagógica al EM es oral en la mayoría de los casos.

Los contenidos de la práctica no están claros en las MA. Las docentes no planifican la doble agenda, y en los casos que afirman que lo hacen, al ser entrevistadas, se constata que solamente un caso se condice conceptualmente con lo que es una doble agenda.

Por la experiencia de las docentes la orientación se vuelve intuitiva y se observa que desconocen el plan de práctica para cada grado que cursan las estudiantes magisteriales, los contenidos que deberían enseñar tanto de su plan de estudio como los del programa escolar.

Se percibe que todas las MA realizaron orientaciones al EM y corrigen sus planificaciones, previas a cada actividad en las aulas, intervenciones que no tienen un objetivo claro.

Se aprecia, en las seis clases, que durante toda la pasantía analizan la planificación del EM y no la de las adscriptoras (dos docentes de seis sí lo hicieron en alguna oportunidad). Para el EM es difícil redactar el propósito como se le exige, ver que los demás elementos de la planificación dependen de él y no tenerlos explícitos por parte de quienes mayor experiencia tienen, que son las MA a cargo de enseñar a planificar.

En las entrevistas, las estudiantes manifiestan como grandes debilidades en sus prácticas las pocas veces que ven trabajar a las MA y el no tener planificaciones registradas para ellas.

El diseño de estas prácticas de enseñanza orientadas por las MA fue, desde hace muchos años, apoyado por la formación en servicio con cursos y posteriores concursos para efectivizar sus cargos en las escuelas de práctica de todo el país. El CEIP solicita la formación al CFE en forma periódica para quienes tienen estudiantes a cargo, poniendo énfasis en la formación continua para el desempeño del rol del maestro o la maestra adscriptora, contemplando las necesidades formativas del colectivo y desde ahí direccionar la propuesta de formación, que en los últimos cursos se vinculan con la

planificación de la práctica docente. Esta sería de impacto en la formación del EM, para que luego tengan buenos desempeños en sus primeros años de trabajo como maestros o maestras.

En las clases que las estudiantes están en duplas, al trabajar una de ellas, la otra no tiene una consigna o pauta de observación para hacer el seguimiento de la actividad; mientras la compañera trabaja, no registra nada y muchas se ausentan a realizar otras tareas. La intervención de las MA en estos casos no se percibe por escrito ni verbalmente.

Se observan, en las planificaciones de las MA, intervenciones esporádicas o vinculadas a las actividades designadas cuando debe trabajar la estudiante magisterial, no referida a sus propias prácticas de enseñanza con las niñas y los niños. No aparecen secuenciados ni sistematizados los contenidos de la práctica para ese grado magisterial, que a la vez debería desprenderse del plan de práctica de la MD.

Tres docentes usan formularios que tienen orientaciones y devolución posterior a la práctica de enseñanza, sobre los contenidos o actividades puntuales que le dan para desarrollar al EM.

En el caso de las docentes que usan este formulario, orientan en aspectos de la planificación y su puesta en acto, que no son las que evalúan posteriormente y, por lo tanto, hacen la devolución de quien no orientaron. Parecería un desencuentro que se podría evitar, planificando en doble agenda, con lo cual habría sistematización de los contenidos de la práctica y las evaluaciones sobre lo que orientan.

Las docentes con mayor experticia en el rol (dos de ellas en 1.º y 4.º año de la misma escuela, con curso de MA y muchos años en la misma clase) realizan una tarea minuciosa de seguimiento y propuestas diarias a las estudiantes con consignas específicas cuando tienen que planificar o cuando les muestran la planificación y la ven desarrollar, pero lo hacen oralmente. No consideran oportuno hacer registro alguno, no usan la doble agenda y realizan una crítica contundente al considerarla como “hacer más papeles”.

Realizan registro de las devoluciones muy específicas y relevantes e intervienen en las prácticas de enseñanza mientras la estudiante trabaja con el alumnado, ya que consideran que ese proceso es una construcción colectiva. Hay una valoración muy positiva de parte de las estudiantes para con estas docentes y lo explicitan en las entrevistas.

Una docente que lleva a cabo la doble agenda expresa que le da resultado, visualizando lo que quiere que logren las estudiantes en la actividad que les propone y, además, le marca a la otra estudiante que se involucre, circulando por los grupos y viendo

las dificultades que tienen los niños y las niñas con la consigna propuesta por su compañera. La MA realiza registros generales mientras la estudiante enseña.

En la misma escuela, otra docente expresa que planifica en doble agenda para una actividad por día. Antes de comenzar su práctica de enseñanza con el alumnado, les plantea a las estudiantes que piensen cuál será el propósito de esa actividad y qué conocimientos se evidencian en los alumnos y las alumnas sobre ese tema. Se ve a las estudiantes activas y participativas en los dos procesos: enseñanza y aprendizaje.

Tres de las seis docentes orientan a las estudiantes con la bibliografía desde la oralidad y las otras tres consideran que el IFD y la MD son quienes deben hacerlo.

En las entrevistas se les preguntó si recibieron orientación sobre cómo realizar sus planificaciones didácticas en el rol de MA y las seis entrevistadas afirman que sí la recibieron.

Las expresiones son diversas en los colectivos docentes sobre cómo planifican las instancias de intervención con el EM. Son muy notorias las expresiones cuando “pongo en la doble agenda” y, realmente, de seis docentes, solo una se puede considerar como tal.

Véase la siguiente expresión de una docente:

En mi plan hago un cuadro aparte, donde uno de los ítems que agrego es la doble agenda, entonces ahí, cuando soy yo la que trabaja, pongo algo específico que ellas deban observar, mirar, y si es necesario que deban intervenir o recorrer, hoy era la interrogación, pero en el proceso de los niños me interesa que ellos vean cómo piensan y en qué proceso se encuentran de ese pensamiento (MA1).

Esta afirmación muestra un desencuentro entre lo que planifica efectivamente y lo que considera que es la doble agenda. En diálogo con la MD, expresa que ella tampoco tiene muy claro qué se pretende con la doble agenda. Este aspecto es medular en esta investigación, ya que no se planifica la enseñanza a las estudiantes magisteriales durante la práctica en las escuelas. Esto se relaciona con lo expresado por la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica (CEIP, 2016), sobre el valor de la doble agenda como un registro anticipatorio de las intenciones a desarrollar con ambos estudiantes. La planificación en la doble agenda, como la palabra lo dice, tiene como cometido que el docente o la docente planifique los distintos momentos de enseñanza ya que son funciones inherentes al cargo y función de las MA.

Los contenidos del currículo del IFD para la práctica deberían planificarse y concretarse en el plan de práctica de la directora compartido con las docentes. Los

momentos para compartirlos, sin ser las salas de coordinación, serían los propios talleres semanales que la directora dirige como directora de práctica con el EM y en los cuales las MA deberían participar. Este espacio es fundamental, ya que el docente no solo contextualiza su grupo, sino que explica en qué momento de la secuencia de contenidos a ser enseñando está en ese momento, dónde el EM intervendrá planificando para su clase, compartiendo las prácticas de enseñanza.

Al interrogar a las MA sobre su participación en los talleres, contestaron que van muy pocas veces. Otro desencuentro importante, ya que las escuelas de práctica también organizativamente están en función del EM los días que están en las aulas, por lo cual la secretaria debería cubrir las clases cuando las MA concurren al taller, de acuerdo a la normativa vigente.

Las MA expresan que son las estudiantes “a partir del taller, nos plantean lo que se llevó a cabo y qué áreas decidieron ir trabajando” (MA1). Podría considerarse un desencuentro de carácter ético no considerar al docente o la docente de aula en la toma de esas decisiones y que son responsables de la clase y el alumnado, al que viene el EM a trabajar. Según expresa la docente realizan acuerdos, pero dejan libres a las estudiantes para que se sientan seguras y más confiadas con los contenidos programáticos que tienen mayores certezas.

Surge un aspecto muy interesante en otras expresiones de las MA, como, por ejemplo: “Son arreglos con la directora o ella con los estudiantes, y después con nosotros” (MA1). Esto permitiría entender que las orientaciones circulan, pero no se leen en los registros disponibles.

La presentación por parte de las MA en los talleres aclararía a las estudiantes aspectos del proceso de aprendizaje del grupo en general y en particular de muchos niños y niñas, ya que quienes más los conocen son las docentes de aula. Este aspecto también es fundamental para el EM, al preparar sus clases, para que adecuen las consignas a los diferentes niveles de conceptualización que tiene el alumnado o las adaptaciones curriculares que deban hacer. Eso no se observa en ninguna de las propuestas de las estudiantes observadas y las consignas son únicas, al igual que las preguntas, que no tienen en cuenta los distintos niveles de las niñas y los niños.

Otro aspecto relevante en el trabajo con la doble agenda se examina en la siguiente expresión de la MA3:

Tengo una instancia que veo la actividad que le voy a dar y que coordine con mi secuencia y qué quiero dar en esa actividad. Me junto con la practicante y trabajamos orientaciones

generales del área, en este caso, las ciencias sociales, y después vemos juntas las secuencias y específicamente qué vamos a hacer. Después, el desarrollo, cómo lo va a hacer, y los recursos van por cuenta de ella. Me entrega un borrador, lo veo, volvemos a hablarlo, ella modifica alguna cosa o no. Durante la clase yo las interrumpo, con acotaciones, ya está hablado, que algún concepto haya que pulirlo, no dejarlo al final para que yo se lo diga. Es una dinámica conjunta, ella trabaja, yo interactúo, apoyo.

En esta intervención se pueden detectar al menos tres contenidos propios de la práctica docente (secuencia y sistematización de las CC. SS., proceso de planificación, construcción de conceptos), que no son para frecuentar una sola vez con los estudiantes, ya que tienen diferente grado de complejidad y es importante sistematizarlos. Además, pueden ser desagregados en otros contenidos fundamentales para la adquisición de buenas prácticas de enseñanza por parte del EM. Pero no se observa en los días de esta investigación.

Otra docente plantea que es necesario:

Guiarles la mirada hacia donde me parece que está más fuerte la clase. Hay momentos que les pido que se fijen en la interrogación, o en el antecedente y la proyección, pero les cuesta ponerlo en la planificación. Por eso estoy insistiendo en eso, qué tiene que saber el niño, qué se tuvo que haber abordado antes para poder abordar esto hoy y lo próximo (MA4).

Aparecen en estas expresiones aspectos de la anterior y se suma el énfasis que la docente hace en antecedente y proyección, que no lo ve en la planificación de la estudiante. Estos elementos de la planificación, no es menor que estén ausentes, ya que las estudiantes se inician en la realización de secuencias considerando los saberes que ya tiene la niña o el niño y lo que aún les falta.

Al EM se lo orienta oralmente, y no queda registro de ello: “Lo que planifico para ellos lo hago oralmente” (MA4). Y en la planificación del día a día que tiene a disposición, el EM, no lo ve, ya que no está registrado por la maestra adscriptora. Tiene que irse a otro documento, que es la secuencia de ese contenido a enseñar, y muchas veces no lo hace, ya que lo toma solo del Programa. Esto se visualiza en las incursiones al aula en esta investigación y en las entrevistas a las docentes y estudiantes.

Una docente que prioriza analizar la interrogación con el EM en la planificación expresa:

Es una gran debilidad en el magisterio, en general, la interrogación. A mí me parece que es lo que destraba y hace pensar. Esa es la parte más fuerte. Si miras, en mi plan no está todo, lo hago naturalmente y muy a partir de lo que los niños aportan (MA4).

La MA expresa que en su planificación no está todo, no están planteadas las interrogantes, por lo cual, el EM no ve cómo avanzan en el nivel de complejidad, en el recorrido por la planificación, y al verlas muy correctamente planteadas al alumnado por parte de la docente, la estudiante no toma apuntes, no realiza registros, no las ve planificadas y tampoco las registra en el desarrollo de las clases. Parecería que se aleja de poder comprender los posibles avances conceptuales que provocan las preguntas formuladas a las niñas y los niños con diferente nivel de conflictos o variables, según sea la intención docente de enseñar.

Hay algunas variantes en cuanto a las orientaciones, según el grado que cursan las estudiantes y la altura del año, ya que las maestras expresan:

En este caso que son estudiantes de 2.º año, al principio, en el primer trimestre que están con nosotros, es ver los propósitos, los contenidos, el desarrollo tentativo de la actividad. Tenés que ir viendo cada parte con ellos, con una orientación más intensa. También, que puedan ver cómo te organizás, ven tu planificación, te ven trabajar; un día les decís que se centren en el objetivo, otro en el desarrollo, otro en las preguntas, vas variando. Ahí vas viendo las debilidades de cada estudiante y afinás. Yo tuve dos estudiantes durante todo el año y son diferentes, si bien yo trataba de unificar, cuando uno trabajaba, con el otro hacía otra cosa, porque cada uno era distinto (MA1).

Lo analizado anteriormente pone de manifiesto que los elementos de la planificación observados van variando mientras se desarrollan las prácticas de enseñanza docente, sin indicarles secuenciadamente el “qué ver” de cada elemento y son contenidos de la práctica, que se les debería enseñar, no como mera observación, sino sustentado en los marcos teóricos respectivos, aspectos que, a la vez, son los contenidos de la Didáctica que la MD trabaja desde la teoría en el IFD.

Otro aspecto relevante, y que lo plantea otra docente en la entrevista, es la intervención de la MA, en qué momento durante la práctica de enseñanza se realiza, luego de haber transitado o no por la corrección de la escritura de la planificación que la estudiante hizo. En este caso, la docente hace constantes intervenciones con la estudiante y siempre tiene una tarea indicada cada vez que ingresa al aula, siempre oral, ya que la docente considera la doble agenda “un papeleo innecesario”. Expresa:

Hay momentos que no espero que el estudiante termine, si veo un error grande, intervengo en la clase *in situ*. En esas intervenciones permanentes hacemos que el EM pueda reflexionar sobre lo que planifica. Son lindas las propuestas, pero en el momento de plasmarlas no se

trasluce eso. O a veces el planteo escrito está coquetísimo y en la clase hace agua por algún lado (MA6).

La interacción que se produce espontáneamente en el aula tiene como finalidad, de parte de la docente, que el EM pueda reflexionar sobre lo que planifica. Se puede ver que la MA considera la práctica de enseñanza como uno de los momentos de la planificación.

Es relevante pensar cómo se revertiría esa incertidumbre que plantea la docente entre lo “coquetísimo” y el “hacer agua”, y, sin duda, se acortaría la brecha si se dialogara también con la estudiante sobre lo previsto en la planificación y lo imprevisto en la acción.

En síntesis, y a los efectos de triangulación, la doble agenda documentada solo se constata en una de las docentes investigadas. En las demás, algunas declaran verbalmente trabajarla, pero no hay documentación alguna que respalde sus declaraciones y otras llegan a afirmar que se constituye en un papeleo innecesario. Esto se constituye en un claro desencuentro entre lo que ocurre en el escenario docente y lo esperable en cuanto a la planificación en doble agenda, anticipado en el marco teórico. Parecería que no se considera a la doble agenda como un recurso para focalizar la mirada de los y las EM en los procesos de aprendizaje desarrollados por los niños y las niñas, al menos no de manera explícita, formal y sistemática, porque se reconoce el predominio de las orientaciones orales.

3.1.3. Planificación del EM

Para esta investigación se tomaron las seis planificaciones individuales para cada clase de temas propuestos por la MA o sugeridos en el taller, además de las observaciones y entrevistas realizadas. Se han considerado para este análisis las categorías emergentes del análisis de las clases de las MA.

La situación inicial

La siguiente tabla resume la situación inicial planteada en las planificaciones de las estudiantes magisteriales.

Cuadro 5. Planificación del EM

	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Situación inicial	Actividad N.º 1 Hay <i>racconto</i> de hechos históricos trabajados anteriormente. Actividad N.º 2 Divide al grupo en dos y entrega los cuadros en estudio. Les pregunta: ¿Qué ven?	Narración sobre Montevideo Colonial. División de la clase en subgrupos	Indagación de ideas previas	Entrega de una fábula al alumnado y propuesta de lectura en silencio	Entrega del guion realizado anteriormente para intervenir en ese texto	Inicia con la lectura realizada por la MA con los niños y las niñas

La situación inicial de la planificación en su mayoría comienza con la entrega de un recurso para trabajar con él, apelan a ideas previstas trabajadas anteriormente o continúan con una actividad iniciada por la MA.

Elementos de la planificación

Todas las estudiantes magisteriales planifican incorporando los elementos requeridos para su realización. El antecedente, con el contenido del día y la proyección les exigen que sea una secuencia de contenidos, esta se registra en forma correcta.

Cuadro 6. Elementos de la planificación del EM

Estructura	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Elementos de la planificación (Áreas de conocimiento, disciplinas, contenidos)	Actividad N.º 1 y 2 Aparecen todos los elementos de la planificación	Están presentes en la planificación todos los elementos menos la fundamentación	Se explicitan todos los elementos de la planificación	Aparecen todos los elementos de la planificación.	Aparecen todos los elementos de la planificación.	Aparecen los elementos de la planificación.

Propósitos

El propósito de las actividades tiene que ver con sus intenciones de enseñanza. Se constata en cinco de las estudiantes y una que lo plantea como objetivo de aprendizaje. Las planificaciones antes de llevarlas a las prácticas de enseñanza son corregidas por las MA, a través de distintos medios informáticos cuando no les da el tiempo de hacerlo en el aula.

Cuadro 7. Propósitos del EM

	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Pro- pósito	Actividad N.º 1 Propone guiar hacia el reconocimiento del hecho histórico por parte del niño/a. Actividad N.º 2 Aparece muy amplio y no hace a la actividad planificada, puede ser para cualquier propuesta lo que expresa allí	Plantea favorecer el reconocimiento de las danzas de salón en la Montevideo Colonial	Plantea posibilitar el acercamiento al conocimiento de la fauna	Propone favorecer la lectura expresiva en fábulas	Planifica generar un espacio para el reconocimiento acerca de la importancia de las acciones y reacciones en el guion teatral y su influencia en la obra	Propuesto desde el aprendizaje y no desde su intervención transcribe: reflexionar sobre la alimentación charrúa y la relación con el medio ambiente

Al triangular estos hallazgos con los obtenidos en la planificación del MA, constatamos que los propósitos se encuentran más presentes en las planificaciones de las EM y corregidos por las MA. Parecería que a la hora de considerar la planificación del EM cobra mayor importancia la explicitación de sus diferentes elementos, que no estarían contemplándose a modo de ejemplificación en la planificación del MA.

Desarrollo del plan

Se aprecian desarrollos con una clara orientación al alumnado para concretar el propósito planteado, otros que no permiten cumplirlo por las interrogantes que escriben de carácter conceptual, cerradas, que aluden a definiciones o a recordar fechas y alguna planificación que, a pesar de un desarrollo escueto, logran una práctica de enseñanza ordenada.

La EM1 plantea para la primera actividad un desarrollo que no permite cumplir con el propósito que plantea. Inicia recordando lo trabajado anteriormente con escasas interrogantes que aluden al hecho histórico a trabajar. Plantea preguntas conceptuales que no les permite a niñas y niños avances profundos en el tema. La última pregunta permite que el alumnado se exprese. Explicita el cierre de la propuesta con la ubicación del hecho en la línea del tiempo. Para la segunda actividad propone indicaciones estando ella como guía. Las interrogantes planteadas no concuerdan con el propósito planteado ni con el desarrollo y parecerían ser mínimas las posibilidades de que se produzcan avances en los niños y las niñas sobre la corriente artística abordada.

La EM2 planifica un desarrollo que es coherente con el propósito formulado. Plantea a modo de titulares lo que realizará y plantea interrogantes que focalizan en los rasgos generales del contenido a enseñar.

La EM3 propone indagar las ideas previas ese mismo día, expresando en el desarrollo de su planificación, por lo que allí escritura, que no sabe qué conocimientos tiene el alumnado sobre el tema. Formula interrogantes para obtener datos de lo visionado por las niñas y los niños en la tablet y propone que reflexionen sobre lo trabajado.

La EM4 plantea una orientación que concreta el propósito planteado.

La EM5 muestra un desarrollo de la actividad que aparece intervenido por la MA. Le hace ver que lo que planificó no fue Artística, sino Lengua, concretamente escritura, y en su desarrollo aparecen bien diferenciadas dos áreas de conocimiento, Lengua y Arte, por lo cual le formula intervenciones que debe hacer desde Lengua. El desarrollo aparece con titulares de lo que se propone realizar e interrogantes formuladas para que comparen lo realizado con un modelo de guion presentado. La MA orienta la intervención didáctica con dos opciones diferentes que puede desarrollar.

La EM6 planifica un desarrollo muy escueto, centrado en interrogantes que no permiten la reflexión que plantea en el propósito. Se observa en la clase que se escritura en el pizarrón con lo que dicen los niños y las niñas, y ella avala y luego propone que lo copien en sus cuadernos.

La orientación que las MA realizan a las estudiantes magisteriales muestra intervenciones constantes pero en forma aislada.

En síntesis, se puede constatar que hay un desarrollo de las planificaciones más elaborado que el de los MA y las preocupaciones de los EM se centran en el propósito y las interrogantes.

Consignas

En lo que refiere a las consignas, se observan los planteos con el uso de tecnologías, principalmente tablet y ceibalitas o recursos tales como láminas, cuadros sinópticos o textos impresos. Tres estudiantes plantean las consignas para realizar en grupos y presentan el resultado final eligiendo quién coordine y dinamice la puesta en común. También los hacen exponer sobre lo realizado o sobre las conclusiones a las que llegaron.

Según lo registrado en la planificación hay consignas propuestas que, desde su planteo hasta la concreción por parte del alumnado e institucionalización del conocimiento por parte de las estudiantes, tienen un hilo conductor muy contundente.

Cuadro 8. Consignas del EM

	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Con-signa	<p>Actividad N.º 1 Propone que ingresen a la plataforma CREA y realicen lectura de cómics y luego se los interroga sobre lo que narran.</p> <p>Actividad N.º 2 Entrega los cuadros de Monet y Van Gogh. Luego que visualizan, interroga, anota en papelógrafo y nombran la corriente artística a la que pertenecen los pintores. Les pregunta: ¿qué ven?, ¿qué les sugiere el cuadro?, ¿qué les transmite? No condice con la fundamentación didáctica que realiza.</p>	<p>Visión de video de las danzas. Cada subgrupo expone sobre lo que vio</p>	<p>Planteado acorde al desarrollo de la actividad y preguntas formuladas. Presentar varias imágenes de animales autóctonos para reconocerlos y deben ubicarlos en su hábitat.</p>	<p>Lectura de una fábula para extraer datos del texto</p>	<p>Propone que reparen el guion</p>	<p>Lectura para extraer datos que necesitan para responder a la estudiante</p>

Como ya se advirtió en la planificación del MA, las consignas cobran un especial valor en el trabajo del aula porque se orientan hacia el trabajo con los niños y las niñas. Según Anijovich & González (2016) las consignas deben ser válidas y coherentes en relación con los contenidos sobre los que se pretenden obtener evidencias. En esta dirección la claridad, la precisión, la cantidad de información, los procedimientos, los recursos y materiales que ponga en juego una consigna son cruciales. Parecería que las consignas de las EM presentan una gran diversidad respecto a estos criterios señalados, desde las menos a las más elaboradas y planificadas.

Fundamentaciones de las actividades

Las planificaciones que se le exige al EM deben tener fundamentación didáctica y disciplinar con la finalidad de que puedan analizar, interpretar y explicar teóricamente las actividades que realizan, previamente a la intervención en el aula.

Se observaron fundamentaciones desde el deber ser de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Conocimiento Artístico, por ejemplo, en la que aparecían transcripciones textuales de internet hasta con los hipervínculos en otro color, sin conectar directamente con la actividad de clase a desarrollar. Otras que no fundamentan la actividad que se planifica, sino que lo hacen para toda la secuencia de actividades. Alguna fundamentación aparece desarrollada para un solo punto del proceso de enseñanza, que son las ideas previas. Otra planificación se aprecia sin fundamentación. Se observan otras que fundamentan las disciplinas trabajadas, pero no los momentos de enseñanza que se proponían recorrer.

Se visualiza otra muy extensa fundamentación disciplinar y escueta desde la didáctica, que no sustenta el proceso metodológico a desarrollar durante la actividad. Los recursos y estrategias utilizadas fueron motivadores para el alumnado en su mayoría, con el uso de recursos informáticos y audios. Las fundamentaciones en las planificaciones del EM se explicitan con aportes contundentes disciplinares que en las prácticas de enseñanza no se ponen de manifiesto ni se hace pensar a las niñas y los niños en ellas en el caso de las clases superiores observadas, sí sucede en el primer nivel.

Cuadro 9. Fundamentación didáctica-disciplinar del EM

	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Fundamentación didáctica-disciplinar	No aparece desde las CC. SS. Actividad N.º 2 Fundamentación desde lo disciplinar y didáctico teórico sacada de internet textual. Fundamentación desde el deber ser de la enseñanza del arte	No hay fundamentación para esta actividad	No fundamenta esta actividad en particular lo hace para toda secuencia donde hay tres actividades. Se fundamenta el punto uno del desarrollo que son las ideas previas	Teórica disciplinar y didáctica. Si bien involucra toda esa teoría a lo que desarrolla en su propuesta no fundamentan los momentos de enseñanza por los que planificó seguir	Fundamentación disciplinar y didáctica que sustenta su intervención y el contenido trabajado. Amplía lo que deben hacer los/as niños/as en la consigna propuesta. En la fundamentación didáctica amplía el desarrollo sin otros sustentos teóricos	Extensa fundamentación disciplinar. Escasa fundamentación didáctica que expresa lo que hace en el desarrollo, sin fundamentar

Recursos y estrategias

Se aprecia que a las estudiantes les cuesta la presentación del contenido a ser enseñado y determinar qué contextos ofrecen mejores oportunidades para su abordaje, así como con qué herramientas y recursos pueden facilitar su enseñanza y traducir lo que se pretende, no solo desde la planificación, sino también en su puesta en acto, en el aula. Proponer una actividad, como la observada en 5.º año, abordando la enseñanza de las ciencias sociales transmisiva sin aportes para comprender y comprenderse en sociedad no estaría dentro del actual paradigma de la enseñanza de esta área de conocimiento.

El recurso que la estudiante trae, es un esquema completo del tema tratado, lo pega en la pizarra y dice: “Miren el papelógrafo precioso que les hice”. Los niños y las niñas no elaboraron ni produjeron nada, fueron meros receptores de una elaboración de la estudiante, en letra muy pequeña, con mucho texto, que solo podían leer quienes estaban

adelante, es decir, con un soporte como recurso que ofrece otra dificultad al niño o niña. En este caso la planificación no daba cuenta del desarrollo del proceso que realizaría la estudiante y desde la fundamentación tampoco.

La planificación fue corregida por la MA antes, según lo que expresan a la investigadora ambas involucradas, y llama la atención que terminada la clase no se propongan analizar en forma crítico-reflexiva la planificación, práctica de enseñanza.

Este es un desencuentro en las 12 clases visitadas, cada aspecto se observa como estanco y nunca vinculado para una reflexión conjunta, que puede ser muy valiosa para el EM en su formación inicial.

En otro caso que la estudiante trabaja el Área de Conocimiento de Lengua, (elementos del guion de un cortometraje) utiliza el mismo recurso, un papelógrafo elaborado por ella que pega en la pizarra, pero habilita a las niñas y los niños a revisar lo que hicieron en función del modelo presentado. Los niños y las niñas no lo consideran ampliamente y estaban más motivados con la elaboración en los grupos. Al trasladar la atención al modelo acabado presentado en el papelógrafo y que comparen los elementos faltantes con lo que ellos elaboraron, perdieron interés y no quedaron predispuestos para la próxima instancia de abordaje del tema. Al leer la planificación, posterior a la puesta en escena, la docente le corrige en el desarrollo de la actividad que los primeros momentos son contenidos del Área del Conocimiento Artístico, sin orientarla que el antecedente y la proyección de la actividad son del Área de Conocimiento de Lenguas solamente, así como la fundamentación y no de Conocimiento Artístico. La fundamentación está muy bien pensada, sustentada en teorías críticas de un área de conocimiento solamente, si bien ella aborda dos en forma interdisciplinaria.

Esta actividad la docente, por razones de tiempo, la orientó telefónicamente y se desprende de la unidad y secuencia de enseñanza de la MA y no corrige con antelación la planificación de la estudiante, aspecto que se refleja en la práctica de enseñanza.

La bibliografía que explicitan las estudiantes magisteriales, desde la didáctica y la disciplina y que escrituran al finalizar la planificación, en los seis análisis para realizar este trabajo tienen que ver con enciclopedias de información general y los libros de los niños y niñas, en tres de ellas. En el resto aparecen registros de bibliografía didáctica y disciplinar actualizada.

En entrevista con las estudiantes, visualizan que muchas veces se vuelven obstáculos didácticos la propia naturaleza del conocimiento social. En la actividad de la EM1 observada faltó poner en juego habilidades y estrategias más complejas que permitieran

al niño o la niña comprender, contextualizar y explicar los fenómenos que se les presentaron, donde todo el conocimiento se trae escrito en ese papelógrafo y se transmite solamente, sin intención de que puedan explicar, interpretar, analizar y reflexionar para comprender las intencionalidades de las personas, grupos, instituciones y sociedades en un tema complejo y difícil para el alumnado como lo es la Constitución de 1830.

Los niños y las niñas preguntan otros temas que les interesan como: ¿cuántos años está un presidente en el cargo?, ¿qué funciones cumple un presidente? La estudiante se las traslada a todo el grupo e intentan construir una respuesta general, que no cierran completamente, ya que faltan saberes en la estudiante.

Las estudiantes tienen gran preocupación por la interrogación, se reitera en las seis entrevistas realizadas, no importa el grado que cursan (2.º o 3.º) ni la clase en la que hacen la práctica docente. Pero en el desarrollo de las planificaciones, no aparecen escritas, aspecto que se considera fundamental, dado que exige pensar.

En las planificaciones en las que no aparecen pensadas y escritas las preguntas, durante las prácticas de enseñanza, se reiteran las preguntas convergentes, distantes de hacer pensar, analizar o reflexionar al niño o la niña, lejos de generarle una postura crítica frente a los temas.

Cuadro 10. Recursos y estrategias del EM

	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Recursos y estrategias	Actividad N.º 1 Cómics en modalidad informática. Uso del pizarrón. Línea del tiempo. Actividad N.º 2 Utiliza las láminas de las pinturas y el papelógrafo	Video	Uso de tablet e imágenes en láminas de los animales trabajados	Fábula en formato papel entregada a los/as niños/as. Pizarra para registro de lo que socializan	Guion de cada niño/a y papelógrafo con los elementos del guion teatral	Texto y pizarra

Los recursos utilizados para desarrollar las prácticas de enseñanza son variados, pero incluyen en su mayoría la tecnología, observándose un uso correcto de ella. En los casos que usaron pizarra y papelógrafos como recurso no estuvo mal pensado, aunque sí en su uso didáctico, ya que solamente escribieron las estudiantes o los trajeron elaborados previamente y los expusieron a las niñas y los niños sin proponer una elaboración colectiva. Este aspecto no fue corregido en las planificaciones de las estudiantes por parte de las MA y tampoco posteriormente a las clases dadas. En la formación inicial en que el EM se encuentra, también es fundamental la orientación en el uso de recursos didácticos,

en distintos formatos, modalidades y con uso de tecnología, que manejan en su mayoría con habilidad, pero en el aula deben estar mediando la enseñanza con propósitos claros.

Los recursos, según Davini (2015), son apropiados para los contenidos que se han de enseñar y para desarrollar las actividades, por lo tanto, permiten representar el conocimiento de diferentes maneras. En esta dirección, conviene, según la autora, la alternancia de diferentes recursos para evitar lo rutinario, transitando de lo simple a lo complejo, y para ampliar forma de representación de los temas o problemas, construyendo de tal forma puentes o conexiones entre los saberes ya construidos y los que están en proceso. Parecería que en el contexto de esta investigación, dentro de las funciones que más se vio utilizar, los recursos se emplearon para orientar a los niños y niñas, simular situaciones o eventos como ocurren en la realidad, motivar y generar el interés por el conocimiento, y finalmente, para evaluar la actuación del alumnado y así saber qué aprendizaje fue exitoso, no constatándose tanto las conexiones entre saberes o la búsqueda de diferentes formas de representación del conocimiento.

3.2. Intervenciones desarrolladas en el aula

En este apartado se dará respuesta al segundo objetivo específico de la investigación, que consiste en relevar las intervenciones desarrolladas en el aula por parte de los maestros y las maestras adscriptoras y el EM, y completar el tercer objetivo en lo referente a identificar las valoraciones que las maestras y los maestros adscriptores y el EM realizan de sus prácticas de enseñanza. Primeramente, se analizarán las intervenciones docentes por parte de las MA hacia el alumnado para dar paso, después, a las intervenciones del EM hacia ese mismo alumnado.

3.2.1. Intervenciones docentes

A continuación, se presenta una tabla con los aspectos generales emergentes del análisis interpretativo de los datos surgidos en el trabajo de campo respecto a las intervenciones docentes por parte de las MA hacia los niños y las niñas. Las categorías de análisis son el fruto de una serie de codificaciones (abierta, axial y selectiva) como ya se fundamentó en el capítulo metodológico.

Cuadro 11. Prácticas de enseñanza de las MA

Situación inicial de la clase observada	Estrategias comunicativas (de qué manera establece la comunicación con los/as alumnos/as niños/as)	Consigna (tarea, lo que tiene que hacer el/la alumno/a y sus reformulaciones: evolución de la consigna)
1) Inicio de la clase focalizado en el trabajo con el EM 2) Inicio de la clase focalizado en el trabajo con los/as alumnos/as niños/as	Predominio de la interrogación como estrategia comunicativa	Tareas propuestas: Registros en el pizarrón Explicación de un concepto Ejemplificaciones

Situación inicial de la clase observada

Se analizan las prácticas de enseñanza de las docentes en el inicio de las clases y se observa que tres de ellas comienzan dirigiéndose a las estudiantes magisteriales y tres lo hacen focalizando su trabajo directamente con el alumnado. Parecería un desencuentro iniciar la clase considerando al alumnado compuesto por niños y niñas y no al alumnado de estudiantes magisteriales, ya que no se los pone en situación de aprendizaje sobre lo que observan.

Quienes inician la clase trabajando con las estudiantes, lo hacen de tres modalidades diferentes: la MA que explica que la actividad se relaciona con el proyecto institucional,

la que relaciona la actividad a desarrollar con otra anterior y la que explicita directamente cual es el propósito o intención docente.

Se observa una actitud diferente en las estudiantes cuando las vinculan al inicio de la clase con la práctica de enseñanza, ya que se da un encuentro entre la MA y el EM; cuando esto no ocurre, parecerían más desvinculadas y menos involucradas con lo que allí sucede.

Las otras tres docentes inician la clase focalizándose en el trabajo con los niños y niñas: dos anuncian lo que van a trabajar y una comienza solicitando una definición conceptual.

Se observa la ausencia de registros por parte de las seis estudiantes magisteriales observadas en el aula cuando la docente trabaja, tanto las tres que tienen una tarea asignada como las que no la tienen.

Lo anteriormente expuesto se puede apreciar en función de cada maestro en el siguiente cuadro:

Cuadro 12. Situación inicial de las MA con el EM

Situación inicial de la clase observada
<p>1) Inicio de la clase focalizado en el trabajo con el EM (MA3, MA4, MA5). Las restantes comenzaron directamente con los/as alumnos/as niños/as.</p> <p>MA3. Tener en cuenta que la actividad se relaciona con el proyecto institucional.</p> <p>MA4. Relacionar la presente actividad con otra anterior.</p> <p>MA5. Identificar el propósito de la actividad.</p>
<p>2) Inicio de la clase focalizado en el trabajo con el alumnado</p> <p>MA1, MA6. Anuncio de lo que van a trabajar.</p> <p>MA2. Definición de conceptos.</p>

Estrategias comunicativas

Se observó de qué manera las MA establecen la comunicación con el alumnado y se puede afirmar que, en general, predomina la interrogación como estrategia comunicativa, con una explicación final explícita.

Se reiteran las interrogaciones para conceptualizar, y se valida rápidamente la respuesta del alumno o alumna, con evaluación afirmativa o negativa.

Otras interrogaciones en el desarrollo de las prácticas de enseñanza son formuladas para profundizar en respuestas, conceptos y conocimientos de recursos o confrontar respuestas. En este tipo de interrogantes planteadas, el alumnado, si bien en su mayoría se observa atento y muestra deseos de responder, no se lo ve que pueda crear un discurso

compartido con las maestras, sino que, a través de las pistas que ellas brindan, llenan los espacios correspondientes en ese intercambio.

En las interrogantes formuladas por las MA para focalizar en los procedimientos, ya sea para analizar variables, identificar sensorialmente atributos o para focalizar en otras dimensiones medibles, las niñas y los niños se observan con un discurso más amplio y compartido con las docentes.

Durante estas prácticas de enseñanza de las MA con su alumnado, o finalizadas estas, a las estudiantes no se las observa realizar un análisis conjunto con las maestras.

Es un desencuentro visible, ya que al no realizar registros las estudiantes durante la práctica de enseñanza de las MA, posteriormente parecería imposible establecer un análisis crítico reflexivo sobre lo observado.

Un elemento básico para ese análisis, entre otros, serían las anotaciones, con el necesario orden de las interrogantes, para poder analizar los procesos de enseñanza que vieron y cómo se vincularon con los procesos de aprendizaje, según las respuestas que las niñas y los niños dieron o dónde tuvieron nudos conceptuales.

La clase se ve más activa y se habilita a una mayor participación de los niños y las niñas cuando se plantean interrogantes que pretenden analizar posibilidades o analizar ejemplos; el clima relacional se percibe basado en la confianza y las MA (dos de ellas, MA1 y MA6) tratan de promover el interés por el conocimiento.

Hay MA que preguntan para indagar un concepto o indagar lo ya trabajado con el recurso (MA2, MA4) y las niñas y los niños contestan las interrogantes activamente, pero no formulan ninguna. A las estudiantes se las observa pasivas, aunque se levantan y ven lo que hacen niños y niñas sin realizar registros.

Las interrogaciones de las MA vinculadas a definir un recurso didáctico o reconocer la utilidad escolar de definir conceptos (MA4, MA5) son concretas y muchas veces no generan nuevas interrogantes, puesto que apelan a conceptos o características puntuales de recursos que están usando. No se escucha una variedad de respuestas, por lo cual, no se generan nuevas interrogantes y se enfatiza en buscar o repetir información.

El diálogo se establece para llegar a acuerdos comunes y parecería que hay apuro en que el niño o la niña conceptualice y saque conclusiones, teniendo pocas referencias para vincular y poder dar respuestas esperadas por las docentes. El recorrido que debe hacer la niña o el niño se lo ve acotado y parecería que no son conscientes de los progresos obtenidos en los conceptos tratados, la reflexión crítica no se propone desde el proceso de enseñanza. Son invisibles los manifiestos, por parte del alumnado, de querer saber más

sobre lo propuesto.

En las entrevistas a las MA y a las estudiantes magisteriales, explican a la investigadora que las interrogantes les generan preocupación en el desarrollo de la clase, aspecto que no se visibiliza y tampoco se ven planificadas, para producir lo que parecería que pretenden, que son los avances conceptuales en los niños y niñas de los distintos contenidos enseñados.

Cuando las interrogantes son formuladas para replantear una respuesta o replantear preguntas, para profundizar lo que quieren conceptualizar (MA2, MA4), claramente se cierra la respuesta por parte de la MA, pero pretenden que no suceda, con el deseo de que los niños y las niñas aprendan.

Sucede lo mismo cuando trabaja el EM, aunque en esos casos hay mayor cantidad de planteos que apuestan al razonamiento y a que niños y niñas se expresen más ampliamente.

Al tener estudiantes a cargo y estar planteado el tema de la interrogación como un problema a superar, en la mayoría del colectivo entrevistado para esta investigación favorecería plantear el análisis de la interrogación, por parte de las MA al EM, en duplas como están en la mayoría de las clases, partiendo de la planificación antes, durante o después del desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Se observa que solamente se realiza verbalmente y sin ningún registro de parte de todas, y esto parece dificultar o estancar este proceso que tanto les preocupa.

Este hallazgo se constituye en un aspecto fundamental en el trabajo docente dado se reconoce que la interrogación es un estímulo del pensamiento (Cazden, 1991). Según el autor, las preguntas del maestro tienen un valor cognoscitivo y hay que diferenciar aquellas de comprensión literal de aquellas de comprensión más compleja, preguntas de orden superior

En este sentido, Vargas, G. Guachetá, E.(2012) expresan que:

“Preguntar es el arte de pensar. Preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; en primer término, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y, en segundo término, porque en el preguntar quien piensa tiene conciencia de estar cuestionando por el mundo, por la experiencia, desde su sí mismo. Tal sujeto, así mismo, al plantear-se preguntas abre horizontes de posibles respuestas. Es a partir de este enlace entre preguntar-responder que se producen conocimientos.” (p. 178)

A partir de los hallazgos obtenidos, y triangulando con estos aportes teóricos, parecería

que existe una gran preocupación por parte de los y las MA por la interrogación didáctica, que se hace presente en las prácticas de enseñanza, y aunque se verbaliza como interés a la hora de planificar, no aparecen explicitadas en dichos documentos, lo que se constituiría en un punto de desencuentro, porque para tomar conciencia de lo realizado y volver a pensar sobre lo actuado es necesario registrar, documentar, escribir, asumir una función epistémica de la escritura en el terreno de la planificación.

Cuadro 13. Estrategias comunicativas de las MA con el alumnado

Estrategias comunicativas (de qué manera establece la comunicación con los/as alumnos/as niños/as)
<p>Predominio de la interrogación como estrategia comunicativa</p> <p>Interrogaciones para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar (MA1, MA2) • Profundizar en respuestas, conceptos y conocimiento de recursos (MA3, MA4, MA6) • Confrontar respuestas (MA1, MA3) • Focalizar en procedimientos (análisis de variables, identificar sensorialmente atributos, para focalizar en otra dimensión medible) (MA3, MA5) • Analizar posibilidades, analizar ejemplos (MA1, MA6) • Indagar un concepto, indagar lo ya trabajado con el recurso (MA2, MA4) • Definir un recurso didáctico, reconocer la utilidad escolar de definir conceptos (MA4, MA5) • Replantear una respuesta, replantear pregunta para profundizar lo que quiere conceptualizar (MA2, MA4)

Consigna. Tareas propuestas

Se considera la consigna entendida como la tarea, lo que tiene que hacer el alumno o la alumna, y sus reformulaciones: cómo evoluciona la consigna a lo largo de la clase.

Las tareas propuestas por las seis docentes son en el área de Matemática y adhieren a distintas estrategias metodológicas, aunque la mayoría comienzan con el planteo de un problema a partir de: situaciones ficticias, haciendo énfasis en procedimientos de cálculos, usando recursos didácticos o adivinanzas para resolver regularidades numéricas. Una docente inicia con el planteo de una definición y otra con el planteo de una propuesta experimental-sensorial.

Se observa, por ejemplo, en la MA1, que remite a conocimientos anteriores trabajados, los vincula y contextualiza con acciones de la vida real y que le suceden a la docente. Remiten a planteos de sucesivos problemas, pero se reiteran las instancias con la misma idea, de la misma manera en el desarrollo de la consigna, por parte de las MA. Estas prácticas se alejan del proceso de enseñanza actual, considerando que se supone

que no debería ser lineal ni por reiteración, sino a través de procesos alternativos de enseñanza.

Las seis docentes trabajan en matemáticas en distintos contenidos curriculares. Llama la atención la recurrencia de esta área de conocimiento, no importando el grado de la práctica que cursan las estudiantes. El programa de la práctica de los y las estudiantes de 2.º se focaliza en la didáctica de Lengua y Matemática, y en 3.º, en Ciencias tanto Naturales como Sociales. Dos docentes de las seis visitadas tienen a cargo estudiantes de 2.º año magisterial y cuatro docentes, de 3.º año.

Como ya se ha advertido más arriba, al triangular sobre la planificación de los y las MA y los y las EM, las consignas constituirían un eslabón dialógico entre el docente y los niños y las niñas, es decir, las consignas tienen que permitir la comunicación entre estos actores educativos y los estudiantes tienen que poder interpretarlas para llegar a lo pretendido (Anijovich & González, 2016). Parecería que las consignas de los y las MA de esta investigación presentan diferentes niveles de dialogicidad: hay consignas que favorecen de mejor manera el diálogo y otras no tanto, dado que se valen de estrategias más acordes a las características del alumnado.

Registros en el pizarrón

Los registros son diferenciados según el propósito planificado por las MA y se observan los registros gráficos (MA1), como apoyo visual a lo explicado (MA1), de conceptos numéricos (MA2), para comparar cantidades (MA2), registro esquemático de relaciones de proporcionalidad (MA3), registro de procedimientos de medida (MA5).

Surgen dos aspectos como recurrentes, uno es el registro en el pizarrón, solo las docentes lo hacen y el otro, que refuerzan procedimientos o conocimientos con distintos ejemplos. Este último aspecto se da cuando cambian constantemente las consignas durante el proceso de enseñanza.

Según Davini (2015), el pizarrón es un recurso que permite la comunicación de objetivos, la organización y registro de pasos al desarrollar la enseñanza, y posibilita la fijación de lo importante. Se busca que su uso sea claro y ordenado. En esta investigación es un recurso de uso generalizado sobre todo para la fijación de lo considerado importante por el docente.

Explicación de conceptos

Al analizar este aspecto se observa que se explican los conceptos: al final de la clase a partir de confrontar respuestas dadas (MA1); al final de la clase como conclusión

(MA2); durante el transcurso de la clase relacionándolo con procedimientos, afirmaciones y registros numéricos (MA3); a partir del recurso utilizado y a partir de respuestas dadas (MA4); a través de sus características (MA5).

Se considera relevante la explicación de conceptos, así como la interrogación, parecerían ser claves para enseñar al EM a enseñar, y sería válido, además, poder vincularlas con el propósito de la actividad en la planificación de la MA.

Realizar estas explicaciones, de una u otra manera, va acompañada de decisiones didáctico disciplinares que, se considera, a las y los estudiantes les deberían quedar saldadas en su práctica inicial. Esto es importante porque el EM es partícipe de las prácticas de enseñanza y está relevando cuál es el procedimiento que lleva a cabo el niño o la niña a la hora de resolver y comprender una consigna, así también cómo la MA las propone y enuncia.

En las planificaciones de las MA no se observan los propósitos de enseñanza para las estudiantes; en cinco de las seis observadas en esta investigación, por lo tanto, se les dificultaría comprender este aspecto.

El EM, en cuanto a la planificación para el alumnado, no la ve en tres de las docentes, este es un claro desencuentro para su formación inicial en la práctica docente. En tres MA la intención de enseñanza se explicita claramente y el EM podría llevar el hilo conductor de la consigna y los momentos de su enseñanza.

La disponibilidad de la planificación de las MA, además, con los momentos de enseñanza claros, permitirían mayores conexiones entre lo que lee y ve enseñar. Tres de las MA no lo hacen explícito en la planificación del día que se observan durante las clases. De las tres restantes, la MA4 planifica ampliamente los momentos de enseñanza, el uso de recursos y variantes que realiza, que aparecen como una primera y una segunda planificación.

Las MA1 y la MA4 tienen un desarrollo previsto para la enseñanza, y aparece allí una consigna inicial a proponer y posibles variantes, la explicación del concepto y la vinculación de lo trabajado con otras situaciones.

Podrían considerarse estos aspectos relevantes para el EM, no solamente para que vean a los alumnos y alumnas realizar actividades, sino también que las consignas planificadas constituyan puntos de intersección pedagógica, que los vincula con los procesos de enseñanza del equipo docente y de aprendizaje que realizan las niñas y los niños.

Tanto las explicaciones como las ejemplificaciones que se desarrollan

posteriormente se constituyen “en andamios para la práctica disponibles para organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o generando distintas formas apropiadas para las intenciones educativas” (Davini, 2015, p.52).

Las explicaciones que se han constatado como intervenciones de las MA dan cuenta de algunas intervenciones reseñadas por Davini (2015):

- a. Una comunicación transmisiva
- b. Una comunicación que tiende a ser dialógica-reflexiva
- c. Una comunicación inductiva- básica
- d. Una comunicación basada en el planteo de problemas

Ejemplificaciones

Las intervenciones docentes con los niños y niñas que tienen que ver con las ejemplificaciones son planteadas por dos de las seis maestras. Realizan ejemplificaciones: la MA5 en la focalización en un ejemplo concreto y la MA6 para profundizar lo trabajado, análisis de un nuevo ejemplo con atributos diferentes, focalización en el ejemplo presentado, exploración de otros ejemplos a partir de los ya dados. Al cumplir el doble rol, ya que tiene en el aula al EM, parece ser necesario que haga un trabajo de conceptualización, en el que se expliciten, se nombren, se adopten convenciones, que permitan que el alumnado desarrolle nuevos conocimientos y pueda validar los intentos de resolución.

Los registros de las MA en las planificaciones son muy escasos y generales en relación con el contenido a enseñar. En las entrevistas, las descripciones de lo que acontece en sus planificaciones está idealizado por parte de las MA y no realizado concretamente, en lo que se observó en las aulas. Además, si se triangula con lo que expresan las estudiantes se distancia aún más, ya que, muchas veces, si no solicitan la planificación de las prácticas de enseñanza que ven, las MA no se las proporcionan, por lo cual lo ideado y registrado en la planificación se les hace difícil de vincular con lo observado en el aula. Mirar la relación de los alumnos y alumnas con el conocimiento es considerada una necesidad que se construye y parecería que no se concreta cotidianamente en las clases. Igualmente, durante todas las prácticas de enseñanza que se observaron de las MA muestran un excelente vínculo con los niños y niñas, que se ven motivados y concentrados respondiendo a las interrogantes y planteos de las docentes.

A continuación, se presenta un resumen de lo anteriormente expuesto, especificando

a las maestras involucradas:

Cuadro 14. Consignas de las MA con el alumnado

Consigna (la tarea y sus reformulaciones: cómo evoluciona la consigna en la clase)
<p>Tareas propuestas:</p> <p>MA1: Resolución de un problema de proporcionalidad a partir de una situación ficticia.</p> <p>MA2: Planteo de una definición. Representación decimal de fracciones.</p> <p>MA3: Resolución de un problema haciendo énfasis en procedimientos de cálculo: preparar una torta usando proporcionalidad.</p> <p>MA4: Resolución de un problema usando recurso didáctico escolar: crear figuras con el tangram.</p> <p>MA5: Planteo de una propuesta experimental-sensorial para analizar atributos geométricos de objetos.</p> <p>MA6: Resolución de problemas a modo de adivinanzas para analizar regularidades de números en una grilla.</p> <p>Registros en el pizarrón:</p> <ul style="list-style-type: none">• Registros gráficos (MA1); como apoyo visual a lo explicado (MA1); de conceptos numéricos (MA2); para comparar cantidades (MA2); registro esquemático de relaciones de proporcionalidad (MA3); registro de procedimientos de medida (MA5). <p>Explicación de un concepto:</p> <ul style="list-style-type: none">• Al final de la clase a partir de confrontar respuestas dadas (MA1).• Al final de la clase como conclusión (MA2).• Durante el transcurso de la clase relacionándolo con procedimientos, afirmaciones y registros numéricos (MA3).• A partir del recurso utilizado y a partir de respuestas dadas (MA4).• A través de sus características (MA5). <p>Ejemplificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Focalización en un ejemplo concreto (MA5).• Nuevo ejemplo para profundizar lo trabajado (MA6).• Análisis de un nuevo ejemplo con atributos diferentes (MA6).• Focalización en el ejemplo presentado (MA6).• Exploración de otros ejemplos a partir de los ya dados (MA6).

Según Davini (2015), las ejemplificaciones demuestran activamente los procedimientos y acciones por parte del docente buscando el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la realización de sus acciones. En los hallazgos obtenidos, si bien las ejemplificaciones no fueron las estrategias más predominantes (solamente se constataron en dos maestras), su utilización tendió a la búsqueda y al análisis reflexivo de los aprendizajes implicados.

3.2.2. Intervenciones de las estudiantes magisteriales con el alumnado

Al momento de analizar las intervenciones de las estudiantes con los niños y las niñas, se tomó la decisión de explorarlas a partir de las categorías emergentes de las intervenciones de las MA con estos alumnos y alumnas. Por ese motivo, se sigue el mismo orden de análisis de la sección anterior.

Situación inicial de la clase observada

Se observan distintos inicios de clases de las estudiantes magisteriales, tres de ellas van directamente a las consignas (EM3, EM4, EM6) y dos (EM3 y EM4) inician la clase a partir del planteo de interrogantes y se ven iguales, ya que interrogan para obtener datos. Tanto la EM1 como la EM2 inician la clase focalizando en el uso de recursos y orientan la mirada a un recurso visual y explicitan que los niños y las niñas usarán la tablet. La EM5 lo hace a través de una dinámica de trabajo, yendo por los grupos de niños y niñas que armó previamente. La EM6 inicia la clase ayudada por la MA6, donde establece un modo de lectura que propone al alumnado.

Al alumnado se lo ve siempre expectante y motivado para cuando se anuncia que trabajarán las estudiantes, eso parecería ser que facilita el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Es muy importante la construcción de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de las estudiantes en relación con el desarrollo de estrategias de enseñanza. La intervención que sobre ellos se realice para reforzar los procesos de formación se construyen, en parte, en esta modalidad de escuelas de práctica.

Si se vinculan estas situaciones iniciales de las estudiantes con los aportes que pudieron brindar las MA, parecería que se muestran y analizan pocas prácticas y momentos de ellas en forma conjunta. Según lo observado por la investigadora, se dan algunas recurrencias con la situación inicial donde las prácticas de enseñanza quedan ligadas a las acciones y muchas veces al recurso didáctico que utilizan.

Ante la pregunta sobre con qué dificultades se encontraron para planificar y enseñar la actividad de ese día, las estudiantes, en su mayoría, explicitan el tema del recurso, entre otros.

Se presenta una síntesis de la situación inicial observada en las clases de las estudiantes:

Cuadro 15. Situación inicial del EM con el alumnado

Situación inicial de la clase observada
<p>1) Inicio de la clase a partir del planteo de interrogantes: EM3: Interrogación para obtener datos. EM4: Interrogación para obtener datos.</p> <p>2) Inicio de la clase focalizado en el uso de recursos: EM1: Orienta la mirada a un recurso visual. EM2: Explicita que usará la tablet para danza.</p> <p>3) Inicio ayudado por MA: EM6: Involucramiento de la MA en la actividad. Establece un modo de lectura.</p> <p>4) Inicio a partir de una dinámica de trabajo: EM5: Comienza la actividad con la estudiante yendo por los grupos, que armó previamente.</p>

Estrategias comunicativas del EM con alumnos/as niños/as

Al igual que con las MA la estrategia comunicativa más usada durante la práctica de enseñanza con los niños y las niñas es la interrogación.

Las más utilizadas por las estudiantes son las vinculadas al manejo de datos y se observan diferencias, ya que aparecen para explicitar esos datos, focalizar en ellos, obtenerlos o profundizar en el análisis. Sin ser la EM6 todas recurren a ellos.

Quienes usan la interrogación para focalizar en procedimientos lo hacen para conocerlos o para relacionarlos con el contenido de enseñanza y se observan en dos de las seis docentes.

Las estudiantes que interrogan para indagar en conceptos lo hacen con respecto a un tema o a una clasificación, acá lo realizan varias veces dos de ellas en el desarrollo de la actividad; indagar respecto a un significado; para reconocerlos; para ampliarlos y profundizarlos; si han sido trabajados o para introducirlos.

Las que interrogan para promover razonamientos y aquí se observan para diferenciar planos de análisis (EM1); diferenciar voces (EM4); acordar punto de vista (EM1); razonar más allá de la imagen (EM3); a partir de los hechos planteados (EM4); comparar miradas de un mismo objeto (EM1); comparar significados (EM4).

O interrogan para organizar la dinámica de trabajo: explicitar sensaciones (EM1); focalizar en lo visto anteriormente (EM2); indagar en algo ya trabajado (EM1); para ceder la palabra o el turno de lectura (EM4).

Las variantes se dan principalmente según el área de conocimiento que abordan y el grado escolar en que desarrollan las prácticas de enseñanza, pero aparece un denominador

común y observable en todas: tienen autonomía para planificar y desarrollar las actividades, pero tienen grandes dificultades para pensar las interrogantes y desarrollarlas durante la actividad planificada. Expresan, en las entrevistas, que no saben cómo formular las preguntas porque temen que los niños y las niñas “no se lleven nada” o que las preguntas que realizan no les permitan generar avances conceptuales en la totalidad de los niños y niñas, dice una de ellas: “Principalmente, la intervención docente a través de las interrogantes, cuáles son las adecuadas para llegar, por el hilo conductor por el que quiero ir”. “Y con las preguntas y veo que se dispersan porque no estoy siendo clara, capaz, con lo que intento preguntar y ellos pierden muy rápido si no están motivados, si las preguntas no son claras, se dispersan ellos” (EM4). Tres estudiantes planifican las interrogantes a formular en el desarrollo de la actividad y se las corrigen las MA antes de dar la clase, pero nunca las vieron planificadas por parte de las docentes.

Es recurrente y significativo en todo el colectivo observado y entrevistado que tienen dificultades con la interrogación, pero no aparecen fundamentadas en los marcos teórico-didácticos y tampoco corregidas en las fundamentaciones de las actividades de las estudiantes, que aparecen vestigios sobre la interrogación, en el proceso de enseñanza.

Cuadro 16. Estrategias comunicativas del EM con el alumnado

Estrategias comunicativas (de qué manera establece la comunicación con el alumnado)
<p>Predominio de la interrogación como estrategia comunicativa</p> <p>Interrogaciones para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El manejo de datos: explicitarlos (EM1); focalizar en ellos (EM2); obtenerlos (EM1, EM2, EM3 y EM4); para profundizar en el análisis (EM6). • Focalizar en procedimientos: para conocerlos (EM1); para relacionarlos con el contenido de enseñanza (EM4). • Indagar en conceptos: respecto a un tema (EM2); respecto a una clasificación (EM2); respecto a un significado (EM3); para reconocerlos (EM4); para ampliarlos y profundizarlos (EM6); si han sido trabajados (EM1); para introducirlos (EM4). • Promover razonamientos: diferenciar planos de análisis (EM1); diferenciar voces (EM4); acordar punto de vista (EM1); razonar más allá de la imagen (EM3); a partir de los hechos planteados (EM4); comparar miradas de un mismo objeto (EM1); comparar significados (EM4). • Para organizar la dinámica de trabajo: explicitar sensaciones (EM1); focalizar en lo visto anteriormente (EM2); indagar en algo ya trabajado (EM1); para ceder la palabra, el turno de lectura (EM4).

Ya hemos destacado más arriba la importancia de interrogación didáctica y su valor en el terreno del aula. Si triangulamos estos datos con los obtenidos en el ámbito de trabajo del EM con los obtenidos en el ámbito del MA, pese a que los EM tienen menos experticia en oficio de interrogar parecería que sus planteos apuntan a una mayor diversidad de aspectos que los abordados por los MA.

Consigna. Tareas propuestas por las estudiantes al alumnado

De las estudiantes visitadas dos realizan la práctica docente de 2.º y cuatro estudiantes cursan la práctica de 3.º año magisterial Plan 2008 del IFD. En el desarrollo de las prácticas de enseñanza en setiembre y octubre de 2019 en la que se realiza esta investigación, no son notorias las diferencias entre las actividades de uno u otro grado de práctica docente.

No solamente porque las estudiantes de 3.º trabajan las áreas de conocimiento de la práctica docente de 2.º año, sino porque no se observan diferencias en las decisiones tomadas, en las estrategias de enseñanza ni en su planificación.

Realizan la práctica de 3.º: EM1 (análisis de una pintura y abordaje de diferentes fechas patrias); EM2 (buscar información previa al desarrollo de una danza en clase); EM3 (intercambio de ideas respecto a la fauna autóctona de Uruguay); EM6 (lectura extractiva de información respecto a los charrúas).

Realizan la práctica de 2.º: EM4 (lectura de una fábula); EM5 (propuesta de escritura de un guion).

En dos prácticas de enseñanza de las estudiantes magisteriales de tercer año no aparecen consignas definidas (EM3 y EM6), solamente se observa que intercambian ideas con los niños y las niñas sobre un tema. Si se consideran las planificaciones que muestran, parecería imposible desarrollar una práctica de enseñanza provocando avances conceptuales, ya que faltan sustentos para fundamentar dichas prácticas de enseñanza.

Al entrevistar a las MA explican que corrigen previamente las planificaciones de las estudiantes. Por lo general, lo hacen a través de medios informáticos por la falta de tiempo durante la permanencia de las estudiantes en la escuela y en el aula.

La contundencia o la ausencia de contenido en las planificaciones de las MA coincide, en lo observado, con las estudiantes.

Las otras cuatro estudiantes magisteriales en que las consignas son identificables y propuestas al alumnado a través de diferentes recursos, son de demostración y explicativas para que luego el niño o la niña ejercite o realice las acciones indicadas, o se

les propone elaborar sin intervenciones explícitas.

Las carencias que se constatan en las planificaciones de las MA se constatan de igual manera en las planificaciones de las estudiantes. Esto se constituye, por ende, en un punto de encuentro.

Registros en el pizarrón

El uso de la pizarra no se observa prácticamente en las estudiantes, solo dos (EM4 y EM6) la utilizan en la puesta en común y el registro lo realizan ellas o conducen ampliamente al niño o niña para que escriba. En las planificaciones la ponen como recurso a utilizar que no se observa en la práctica. Las estudiantes traen ya las producciones prontas en distintos formatos, esquemas, textos, guiones o láminas de pintores y las cuelgan en la pizarra, por lo cual no se ve una producción colectiva, planificada, con diferentes momentos durante las clases. Quienes usan un sistema informático anexan el papelógrafo, también anteriormente elaborado para el cierre de la actividad que cuelgan en la pizarra.

Búsqueda de información

Durante la consigna propuesta, dos estudiantes usan como estrategia la búsqueda de información y se observa que lo proponen para: responder a una pregunta (EM1); a través de un recurso ofrecido (EM3); a través de la consigna planteada (EM3).

Se sostiene que son los niños y niñas quienes construyen significado sobre los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento y constituyen la esencia del aprendizaje escolar, que no se disocia de la construcción que hacen niños y niñas y maestros y maestras en un entorno específico, que es el aula, organizada y planificada para que estas construcciones de significado y sentido se produzcan, aspectos que deberían trabajar las MA con el EM.

Según Davini (2015) para manejarse con la información y que se pueda transformar en conocimiento y posteriormente en saber, el lenguaje es el privilegiado en este sentido y tiene doble función, comunicativa y representativa: permiten al niño o la niña pensar y aprender de los otros y con los otros. Los saberes pueden darlos a conocer, confrontarlos, contrastarlos, modificarlos, luego de negociar con los demás a través del lenguaje. Estos aspectos no se observan, ya que se presentan las tareas como acabadas, la información es acotada y lo que tendrían que producir juntos ya se les trae pronto y solo las leen con los grupos. Este aspecto también es visible para las MA, que, durante las entrevistas

realizadas para esta investigación, en la mayoría justifican o ven el problema solamente en las estudiantes y parecería que no se sienten responsables de lo que no acontece en el aula.

Explicaciones

Fueron visibles las explicaciones de conceptos y de procedimientos por parte de las estudiantes en las aulas. Se las observa preocupadas por brindar explicaciones a las niñas y niños y lo vinculan con el planteo de interrogantes. Las estudiantes que realizan explicaciones de conceptos lo hacen: examinando atributos del aspecto estudiado (EM1, EM4); presentándolos a partir de los intercambios verbales (EM1, EM2); mencionándolos antes de comenzar la clase (EM4); derivadas de experimentaciones (EM4); comparando significados (EM4).

Se observa que se ocupan de que los niños y niñas se impliquen en las tareas e interactúen con ellas, como lo esbozan en la planificación, pero no se observa con los recursos o apoyos que les presentan que las niñas y niños puedan conectar con la representación que pretenden que construyan. Por lo anteriormente expresado, se los traen prontos, no elaboran con ellos. El tiempo de observación fue acotado, para generalizar que, durante todas las explicaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, llegaron a compartir significados y las niñas y niños pudieron tener avances conceptuales, pero no se vio negociar significados en la mayoría de los procesos de enseñanza de las estudiantes.

La EM4 que apoya las explicaciones también de procedimientos lo realizan en función del contenido enseñado, “¿Qué pistas nos da en este diálogo que la tenemos que leer de esta forma?; sobre formas de leer, “A la hora de leer una historia, acá son dos personajes, tener en cuenta si la leemos para otro o para nosotros” o sobre el modo de organizar el decir en un texto “Las fábulas terminan con la moraleja”, expresa la EM4. Esta estudiante realiza un proceso de enseñanza desde la planificación pautada en el desarrollo y logra una participación muy activa por parte de los niños y las niñas de este grupo de 3.º año. Interactúa con ellos y construye significados a través de un lenguaje claro y amplio, haciéndolos ir al texto en forma permanente. Se observa una clara orientación a las niñas y los niños para concretar el propósito que se planteó.

Ejemplificaciones

Las consignas acompañadas de ejemplificaciones fueron observadas solo en una estudiante (EM4) durante la práctica de enseñanza.

Las plantea en un modo de proceder: “Cuando leemos la historia tenemos que leerla así “(lee el texto nuevamente), y en un concepto que se trabaja: “Es más moral: reflexiones que nos hacen pensar o dejan mensajes, ‘no juzgues por las apariencias’”. Se observa mayor implicancia, que le permitió lograr avanzar conceptualmente con el grupo, notorio en las respuestas que daban y cómo la estudiante las consideraba y retroalimentaba. La motivación y la relación con la estudiante y entre los niños y niñas aportaron al aprendizaje.

El siguiente cuadro resume lo expuesto hasta ahora:

Cuadro 17. Consignas del EM con el alumnado

Consigna (entendida como la tarea, lo que tiene que hacer el/la alumno/a, y sus reformulaciones: cómo evoluciona la consigna a lo largo de la clase)
<p>Temáticas propuestas: EM1: Análisis de una pintura y abordaje de diferentes fechas patrias. EM2: Buscar información previa al desarrollo de una danza en clase. EM3: Intercambio de ideas respecto a la fauna autóctona de Uruguay. EM4: Lectura de una fábula. EM5: Propuesta de escritura de un guion. EM6: Lectura extractiva de información respecto a los charrúas.</p> <p>Consignas planteadas: EM1: Identificar rasgos de la pintura. EM2: Analizar información y practicar la danza. EM3: No hay consigna definida, se intercambian ideas en torno a un tema. EM4: Leer y obtener datos de un texto. EM5: Escribir un guion, aunque no hay intervenciones explícitas para facilitarlos. EM6: No hay consigna definida, se intercambian ideas en torno a un tema.</p> <p>Registros en el pizarrón: No se producen.</p> <p>Búsqueda de información: Para responder a una pregunta (EM1); a través de un recurso ofrecido (EM3); a través de la consigna planteada (EM3).</p> <p>Explicaciones: <u>De conceptos:</u> examinando atributos del aspecto estudiado (EM1, EM4); presentándolos a partir de los intercambios verbales (EM1, EM2); mencionándolos antes de comenzar la clase (EM4); derivadas de experimentaciones (EM4); comparando significados (EM4). <u>De procedimientos:</u> en función del contenido enseñado (EM4); sobre formas de leer (EM4); sobre el modo de organizar el decir en un texto (EM4).</p> <p>Confirmación de información tratada en clase: Del contenido y datos de un texto (EM4); de cómo son las voces de los personajes (EM4); del aporte realizado por un niño o niña en función del tema abordado (EM4).</p> <p>Ejemplificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• De un modo de proceder (EM4).• De un concepto que se trabaja (EM4).

3.3. Intervenciones de las MA con las estudiantes magisteriales

Se resume en la tabla siguiente las intervenciones de las MA con las estudiantes magisteriales durante el transcurso de la práctica de enseñanza para su posterior análisis:

Cuadro 18. Prácticas de enseñanza de la MA con el EM

MA1	MA2	MA3
No hay consigna para el EM	No hay consigna para el EM	No hay consigna para el EM
MA4	MA5	MA6
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la proyección del contenido. • Explorar el contenido en el Programa sin indicaciones al respecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito de la actividad. • Reconocer los conocimientos que evidencian los/as alumnos/as. • Reconocer el contenido de enseñanza. • Identificar el propósito didáctico de la propuesta. • Relevar qué conocimientos tienen los/as alumnos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el contenido de la actividad (en dos ocasiones en el transcurso de la clase).

Las intervenciones de la MA con la estudiante magisterial durante el transcurso de la práctica de enseñanza se ven en tres docentes de las seis observadas y se realizan al inicio de las prácticas. Solo una la registra en la planificación diaria como doble agenda. La MA5 y la MA1 escriben a modo de titular lo que pretenden hacer con la estudiante.

La MA4 les propone, en forma verbal, identificar la proyección del contenido y explorar el contenido en el Programa, sin indicaciones al respecto.

La MA5 propone en forma planificada en doble agenda, a las estudiantes, identificar el propósito de la actividad, reconocer los conocimientos que evidencia el alumnado, reconocer el contenido de enseñanza, identificar el propósito didáctico de la propuesta.

La MA6, en forma verbal, propone reconocer el contenido de la actividad (en dos ocasiones en el transcurso de la clase).

Se observa que cuando hay propuestas para las estudiantes son siempre de reconocimiento y no se observan instancias de intervención con estas, parecería, también, que lo que se da se reduce a intervenciones iniciales y como consignas iniciales a una clase.

La MA4, al ingresar la suscrita a ver lo propuesto para las estudiantes, verbaliza que

no registra la doble agenda, que “la doble agenda es un papeleo que está de más”. Explica que hace orientación oral y, luego de terminada la práctica de enseñanza de la estudiante, registra todo en un formulario que entrega al finalizar la actividad al estudiante con la evaluación de la actividad para que lo firme. No muestra el formulario al cual hace referencia.

No se observa en ninguna de las instancias presenciales las intervenciones posteriores con las estudiantes, tampoco se ve a ninguna maestra en simultáneo con la estudiante durante la actividad; la estudiante queda por fuera de la actividad y como observadora pasiva.

Durante las entrevistas, las MA expresan: La MA1 explica que la doble agenda la realiza con frecuencia y que la reconoce como un medio para el vínculo entre la MA y el EM, que la organiza en cuadros con distintos aspectos a abordarse. Al analizar la planificación no condice lo expresado con lo registrado, ya que no es doble agenda lo que se visualiza allí. La MA2 expresa que tiene dificultad para comprender cómo funciona, que se le ha explicado acerca de ella, pero que realiza orientaciones al EM donde hay mucho de acciones espontáneas que las cataloga como doble agenda. La MA3 reconoce que se la solicitaron, no la tiene incorporada a la planificación diaria, considera las orientaciones intermitentes como doble agenda. La MA4 plantea que considera su uso en algunas oportunidades y que realiza algunos registros. La MA5 expresa que la registra en forma sintética y la MA6 explicita que tiene buena referencia de la doble agenda, pero por falta de tiempo no la registra, que sabe cómo hacerla por el curso de adscriptores realizado y que la inspectora de zona le comenta sobre su uso, que ella no pone en práctica.

Ante lo analizado en las planificaciones y triangulado con las observaciones de las prácticas de enseñanza y las respuestas dadas en las entrevistas parecería que existiera un desconocimiento de la verdadera utilidad y por eso no la adoptan como uno de los textos de la práctica, es decir, para concretar su rol de adscriptoras. Se podría decir que la experiencia de las docentes en las diversas clases y los muchos años que tienen como MA las exime de realizar una orientación secuenciada y sistematizada a las estudiantes para que se apropien del enseñar a enseñar. Un aspecto muy relevante en todas las escuelas es que se observa un muy buen vínculo social y un ámbito de confianza entre las MA y el EM.

Capítulo 4: Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones que se elaboraron a partir de los análisis precedentes, para dar cumplimiento al objetivo general de la presente investigación, que consiste en analizar puntos de encuentro y desencuentro entre la planificación y las prácticas de enseñanza de los maestros y maestras adscriptoras y el EM y las valoraciones de estos procesos.

Las prácticas de enseñanza en el ámbito de las EP deberían estar regidas por la didáctica crítica, en la que se fundamenta el programa vigente para la educación de nuestro país y a la cual adhieren la mayoría del personal docente. La planificación de esas prácticas estaría dentro de ese mismo marco, como se fundamentó en este trabajo inicialmente.

Se intentó comprender y hallar respuestas en este marco según los objetivos específicos formulados y las interrogantes planteadas sobre lo que acontece realmente en esta modalidad de escuelas, donde el EM realiza la práctica profesional. El primer objetivo específico consistió en indagar en los aspectos que se priorizan en las planificaciones de las maestras y los maestros adscriptores y el EM. El segundo, en relevar las intervenciones desarrolladas en el aula por parte de los maestros y maestras y el EM. El tercero, en identificar las valoraciones que las maestras y los maestros y el EM realizaron de sus planificaciones y sus prácticas de enseñanza.

En el proceso de análisis de datos, la codificación fue el recurso más importante para la obtención de los hallazgos que permitieron arribar a las conclusiones que se presentan a continuación. Este proceso de codificar supuso desafíos de orden intelectual y metodológico, así como orden profesional y ético. De orden intelectual, porque demandó lecturas y relecturas teóricas del fenómeno educativo implicado, de orden metodológico porque exigió lecturas y relecturas respecto a los procedimientos de investigación cualitativa, de orden profesional y ético, porque frente a distintas codificaciones realizadas había que realizar lecturas minuciosas para que el dato fuera categorizado de una manera única y no de otra, evitando sesgos provenientes del ejercicio del rol de la docencia y el rol de la supervisión que muchas veces interferían en el rol de la investigación. En esta dirección, se considera que investigar es una palabra que ha adquirido un significado muy diferente al que se le otorga en ámbitos cotidianos del quehacer docente.

Pasemos ahora a las conclusiones de la presente tesis.

Se constataron claramente distintos estilos de planificaciones, incluso en una misma escuela. Esto puede ser un encuentro para el EM si esas diferencias que conviven en las escuelas le aportan a la autoformación personal, y puede ser un desencuentro que transiten al no apreciar decisiones cohesionadas a nivel institucional y a nivel de aula, más allá de las diferencias existentes.

Se aprecia que las MA creen que están frente a una planificación o que la han elaborado y muchas no lo son, además de que tienen desdibujada su utilidad, significado y sentido como un elemento fundamental para desarrollar buenas prácticas de enseñanza. Muchas de estas planificaciones no son planificaciones didácticas según el doble rol que cumplen los maestros y las maestras adscriptoras, ya que aparecen como sencillos e incompletos pasos de acciones sin fundamentar que no funcionan como guías para el EM. Sin embargo, ante el pedido de la planificación para este trabajo, muy generosamente muestran los registros, aunque están alejados de lo que es una planificación didáctica.

Se trató de comprender y hallar una respuesta sobre estas ausencias, como lo es la doble agenda, para el rol de la MA y expresaron que “es un papeleo innecesario”. En el análisis se constató que de seis MA, cinco de ellas no tienen planificadas las intervenciones para las estudiantes y, por ende, se dan en forma intuitiva, oral, no secuenciadas ni sistematizadas y sin un propósito claro. Pero aparecen igualmente intervenciones con el estudiantado en las MA con mayor experticia, con orientaciones contundentes, predominando la interacción oral.

Parecería que las docentes no logran ver la utilidad de la planificación en una doble agenda, por lo cual la calidad de las intervenciones con las estudiantes se invisibiliza, afectando la coherencia en las acciones tomadas.

Las intervenciones, como se apreciaron, sin desagregarse del plan de práctica de la dirección, deja libre a cada docente a orientar según su criterio. Las orientaciones que reciben las estudiantes son iguales en las tres rotaciones que realizan durante el año en cada escuela, aspecto constatado en las clases.

Al no tener previstos los contenidos de la práctica para cada rotación y, además, no comunicarse entre las MA (como lo plantea la MA1 como preocupación), dificultaría que las estudiantes salgan fortalecidas en la toma de decisiones disciplinares y metodológicas. Consideran más relevante que tengan control de grupo, la postura docente, que el resto de los elementos de la práctica educativa, tanto con las estudiantes de segundo como de tercer año magisterial.

Manifiestan que les preocupa e interpelan la elaboración de buenas preguntas en sus

prácticas de enseñanza y en las de las estudiantes, pero no aparecen vestigios escritos en ninguna planificación sobre su enseñanza y diferenciadas según los distintos campos de conocimiento o disciplinas.

Se observa solamente una planificación con el propósito explícito y los momentos de enseñanza se mezclan con las consignas de las actividades propuestas a las niñas y los niños.

No hay preguntas claves planificadas que provoquen avances conceptuales en los niños y niñas, como modelos para que las estudiantes puedan verlas escritas y puestas en acto en la práctica de enseñanza.

Los aspectos epistemológicos, didácticos, pedagógicos que subyacen al intervenir con las estudiantes no están planificados y en las entrevistas se trata de comprender cuáles son sus concepciones y enfoques sobre el doble rol. Se percibe que en el discurso lo tienen claro y alegan que han leído lo que les “corresponde hacer”.

En lo referido a las orientaciones a las estudiantes sobre la planificación de los contenidos a abordar, deberían acordarse en forma conjunta con todo el colectivo docente, emanadas del plan de práctica de las MD. Las MA de dos escuelas explican a la investigadora que se enteran por las estudiantes lo que deben abordar en las clases. Esto sucede luego de los talleres de práctica (actividad semanal conjunta con la directora de práctica), espacio diseñado para preparar, analizar y reflexionar sobre las prácticas entre todos los involucrados: directora de práctica, la MA y la estudiante magisterial.

Las MA no concurren a este taller, pero deberían hacerlo para contextualizar su grupo-clase, desde su conformación como grupo e individualidades, así como los niveles de conceptualización que poseen los niños y niñas en un momento particular del año, a partir del cual se deberían tomar determinadas decisiones metodológicas y disciplinares. Además, allí se mostraría su secuencia de contenidos para luego darle al EM el contenido a enseñar, considerando lo ya hecho por la docente hasta el momento. Respecto a esto último, en las entrevistas, las MA expresan que lo hacen: dialogan con las estudiantes y les dicen lo que ya enseñaron.

Referido a la planificación de las MA se puede concluir que no la utilizan como hipótesis de trabajo ni como currículo en acción ni tampoco como sistema. El modelo didáctico que subyace, así como los componentes y las relaciones que entre ellos se deberían dar, se logran ver en una sola planificación de las seis analizadas. Como se mencionaba anteriormente, en este trabajo la experiencia de las docentes en los diferentes grados funcionaría como aval para presentar secuencias desarrolladas de manera muy

escueta, a modo de titulares, no pudiéndose apreciar una selección, organización y elaboración de contenidos y situaciones de enseñanza.

La planificación de la práctica y de cada pasantía de la estudiante magisterial en doble agenda solo se visualiza en una MA.

Los desencuentros son múltiples entre la planificación de las MA y las prácticas de enseñanza, ya que hay muchos vínculos esperables que no se establecen, tanto las destinadas a las niñas y niños como a las estudiantes.

Parecería dificultoso que el EM construya el rol docente sin tener planificada la práctica por parte de las MA, sin lograr tener los saberes jerarquizados y ordenados, sin visualizar la relación entre la teoría y la práctica y el lugar que ocupan los actores involucrados y el modo como interaccionan.

Estos aspectos fueron observados claramente, por ejemplo, una estudiante en su planificación ponía: “Indagar las ideas previas de los niños”; parecería que no las sabían hasta ese momento que empezaba la actividad y tenía que dar un tema nuevo. O sea que planificó sin saber qué sabían los niños y niñas para actuar en consecuencia. La propia conceptualización de enseñanza y aprendizaje parecería no considerarse al momento de enfrentarse a la clase.

La relación entre planificación y práctica de enseñanza no aparece vinculada, ya que, desde el momento inicial, se considera planificación a algo que no lo es, según los marcos teóricos desarrollados.

Esta investigadora no adhiere a un modelo único de docente de práctica, puesto que en la variedad está la riqueza, pero todos y todas tienen que tener dominios y documentos básicos, como son los “textos de la práctica” (planificación diaria completa para el alumnado y para el EM, plan de cada rotación con contenidos desagregados del plan de práctica del director/a, bitácora del EM para intervenir en ella como portfolio sobre la enseñanza y el aprendizaje) para interrogar, analizar y reflexionar sobre ellos, ya que favorecerán la construcción del rol docente.

La planificación muestra, también, la apropiación del contenido a enseñar, que, muchas veces, al dar la clase ocurren otras cosas, muy variadas, de ahí los rasgos del acto educativo de carácter social y político de lo que significa enseñar.

Se podría sugerir realizar la transición entre la doble agenda como una experimentación del maestro o la maestra adscriptora, de cómo instrumentarla y dialogar posteriormente sobre el valor de lo prescripto y el valor de lo experimentado. La doble agenda tendría que ser una planificación montada sobre la planificación diaria del docente

o la docente, en la que se incorporen aspectos orientados hacia el EM en el desarrollo del plan para el alumnado.

Desde la política educativa se podría incidir en la percepción de los adscriptores y las adscriptoras en la utilidad de la doble agenda, dado que no forma parte de lo prescripto.

Se podría cuestionar acá cómo ha sido planteado el uso de la doble agenda por el sistema, dado que las MA la ven como “un papeleo innecesario”, por lo cual orientan durante todo el año verbalmente al EM y lo consideran correcto. El foco de la discusión estaría puesto en ese dato que expresan las MA y es ineludible la pregunta, ¿por qué está pasando esto?

Y se puede, quizás, plantearlo nuevamente desde lo político, referido a la no coherencia o desencuentro entre lo que viene del sistema y lo que vive el docente o la docente en el aula. No hay una relación, ya que está exigida desde las orientaciones de las inspecciones de práctica, pero no está prescripta por el sistema.

También, referido al acto político de enseñar, sería una sugerencia a partir de esta investigación que quienes estén a cargo de asesorar también modelicen y no solo reglen y supervisen.

Asimismo, partiendo de esta investigación, desde lo político, se deja como sugerencia la importancia de elaborar un documento que explicita los contenidos, no solo de la práctica docente para cada grado magisterial, sino también los contenidos del programa escolar que deben trabajar los estudiantes magisteriales en cada año de su práctica en las escuelas. Se orienta esta perspectiva desde lo observado, puesto que no existen diferencias entre quienes cursan segundo o tercero en el abordaje de los contenidos. Y se observó, durante la práctica de tercero, frecuentar de la misma manera los mismos contenidos de lengua y matemática que los cursantes de segundo grado magisterial.

Se advierte un encuentro entre los maestros y las maestras adscriptoras y el EM por el compromiso social para actuar sobre la realidad en la que se halla la escuela y la que viven las niñas y los niños. Ante las dificultades observables buscan estrategias para apoyarlos, no solo en lo cognitivo, sino en lo vincular y familiar, aspecto muy válido que se transmite por parte de los maestros y maestras y se observa una pronta apropiación por parte del EM.

En los momentos que nos tocan vivir es un encuentro considerar no sólo lo curricular con los niños y niñas, sino lo que viven, sienten y emocionalmente los afecta.

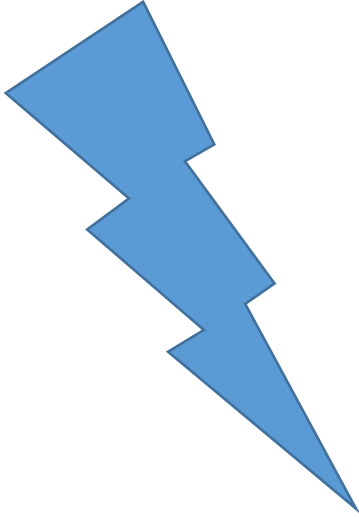
Desde el discurso, se plantea como encuentro lo que dicen los maestros y las maestras

que los y las estudiantes deben lograr e insisten en que tienen que ser reflexivos, críticos y autónomos y mejorar sus prácticas de enseñanza para beneficiar los procesos de aprendizaje de niñas y niños, y como desencuentro, que cuesta visibilizar las condiciones planificadas para que eso suceda.

Se produce otro desencuentro entre lo que piensan las MA desde sus aulas en las EP y lo que debe ser la práctica realmente, y las exigencias e intenciones que las estudiantes tienen desde sus planes de estudio de los institutos. Solo una docente estableció el vínculo con el otro centro de estudio del EM y la orientaba a remitirse a él para mejorar sus prácticas: “Ellas tienen el IFD y tienen que recurrir mucho, en años anteriores me pasó que recurrían y tenían logros preciosos” (MA2). El resto no lo considera y para las estudiantes es una brecha más para su formación: que las dos instituciones que los contienen se vinculen.

Todo lo anteriormente expuesto puede sintetizarse de la siguiente manera:

Maestro/a adscriptor/a	Puntos de encuentro	Estudiante magisterial
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Predominio de las orientaciones orales. ✓ Preocupación por la interrogación didáctica en el desarrollo de las clases. ✓ Los diferentes estilos de planificación como oportunidad para enriquecer las miradas. ✓ El desarrollo de las relaciones vinculares. 		

Maestro/a adscriptor/a	Puntos de desencuentro	Estudiante magisterial
<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida del sentido de las planificaciones elaboradas. • La doble agenda como papeleo innecesario. • La no participación en los talleres de planificación de las MD con el EM. • Ausencia de un plan de práctica rector por parte de la MD. 		<ul style="list-style-type: none"> • Escasas instancias para apreciar clases de las MA. • Falta de registro de razonamientos elaborados sobre la práctica de las MA y de sus propias prácticas. • Necesidad de proponer procesos de construcción de saberes con los niños y niñas.

Pensando en perspectiva, esta investigación y sus hallazgos, así como las conclusiones arribadas permiten pensar en tres proyecciones que pueden considerarse en el marco de futuras acciones de políticas educativas.

La primera de ellas tiene que ver con el montaje de la doble agenda en el plan diario de los y las MA y su consideración como una prescripción oficial. La segunda tiene que ver con la necesidad de una selección de contenidos del Programa Escolar que puedan ser abordados en las EP a través de un documento oficial emanado de consensos de los diferentes colectivos. Y finalmente, la elaboración de un documento de contenidos de la práctica docente para 2.º, 3.º y 4.º año magisterial en coordinación con los IFD en la órbita del Consejo de Formación en Educación.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.
- Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca, Mirta Malbergier y Celia Sigal (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, Rebeca y Carlos González (2016) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvarez Álvarez, Carmen (2015). “Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, N.º 148, pp.172-191. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/5100906>
- Alzás, Teresa y Luis M. Casa García (2017). “La evolución del concepto de triangulación en la investigación social”, *Revista Pesquisa Qualitativa*, San Pablo, vol. 8, N.º 5, pp. 395-418. Disponible en:
<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/95/88>
- Barbosa, Jorge, Juan Carlos Barbosa y Margarita Rodríguez (2013). “Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas”, *Investigación Bibliotecológica*, vol. 27, N.º 61, pp. 83-105. Disponible en:
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0187358X13725553?token=433128551074D97A8C976D247A06B51EA29D34BDA6E175D08833FCA235F4CE6B969564F882B950A263840B5BCC1FBB95>
- Camilloni, Alicia, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado (Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo)*, Bruselas. Disponible en:
<http://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=ES>

- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2012). 2º Acuerdo Regionalizado de Inspectores de Escuelas de Práctica. Paysandú.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2016). *La doble agenda en las escuelas de práctica*. Disponible en:
https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/practica/materiales/DobleAgenda_EscuelasPractica.pdf
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2020). Comunicado N.º 3 - Inspección Nacional de Escuelas de Práctica. Disponible en:
https://www.ceip.edu.uy/documentos/2020/practica/Comunicado3_20_PRACTICA.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2008a). Plan 2008 de Formación de Maestros de Educación Primaria. Disponible en:
http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2008b). Plan 2008. Programa de Asignatura Didáctica, tercer año. Disponible en:
http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/3/propuesta_didactica_3.pdf
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 75-90.
- Edelstein, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, *Revista del IICE*, N.º 17, pp. 3-7.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ezpeleta, Justa (1997). Reforma educativa y prácticas escolares, en *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Noveduc.

- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona: Paidós.
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1996). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2012). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*, décima edición. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Harf, Ruth (2012). Poniendo la planificación sobre el tapete. *Conferencia*. Montevideo: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*, cuarta edición. México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) (2016). *Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?* Montevideo: INNEED.
- Kawulich, Barbara (2005). “La observación participante como método de recolección de datos”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, N.º 2, art. 43. Disponible en:
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2715/1/La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20datos.pdf>
- Lerner, Delia (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-117.
- Marcelo García, Carlos (2001). “Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 12, N.º 2, pp. 531-593. Disponible en:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A/1674>
- Marcelo García, Carlos (2010). “La identidad docente: constantes y desafíos”, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 3, N.º 1, pp. 15-42.
- Montenegro Maggio, Helena (2013). *La práctica de enseñar en los programas de formación docente inicial. ¿Cómo el profesor se convierte en formador de futuros*

profesores? Tesis doctoral, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile. Disponible en:
http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/181662/MONTENEGRO_HELENA_2419D.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez Gomar, Guillermo (2017). Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Proyecto financiado por el Fondo Sectorial de Educación ANII-CFE Modalidad “CFE Investiga”. Uruguay.

Propuestas IDEAS (2005). Normativa Inspección Técnica Año 2005, CEIP-Inspección Nacional de Escuelas de Práctica.

Rail, Silvia (2010). “Análisis de los discursos de la planificación escrita de un grupo de profesores de educación infantil”, *Revista Signos*, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica, vol. 43, n.º 73, pp. 281-306. Disponible en:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000200005

Rebolledo Gámez, Teresa (2015). “La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido”, *Revista Española de Educación Comparada*, N.º 25, pp. 129-148. Disponible en:
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2015257070/Formacion_inicial_profesorado_educacion.pdf

Rogoff, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128. Disponible en:
https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20%20TA_Rogoff_Unidad%20II,%20los%20tres%20planos%20de%20la%20actividad%20socio%20cultural.pdf

Rozada, José María (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?, en *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, pp. 47-53.

Sánchez, Natalia, Erika Sandoval, Ruth Goyeneche, Dany Gallego y Leidy Aristizábal (2018). “La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina”, *Revista Espacios*,

- Colombia, vol. 39, N.º 10. Disponible en:
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Sanjurjo, Liliana (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sepúlveda Ruiz, María del Pilar (2005). “Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional”, *Educar*, Universidad de Málaga, N.º 36, pp. 71-93. Disponible en:
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/39743/39581>
- Taylor, Steve y Robert Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, Flavia (2012). La enseñanza como problema político, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 191-202.
- Vaillant, Denise (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. PREAL, N.º 25.
- Vaillant, Denise (2007). “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol. 41, N.º 2, pp. 207-222.
- Vaillant, Denise (2009). “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, Universidad de Granada, vol. 13, N.º 1, pp. 27- 41.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas Guillén, G. Guachetá Gutiérrez, E.(2012). *La pregunta como dispositivo pedagógico*. Itinerario educativo. pp. 173-191. Disponible en:
[la-pregunta-como-dispositivo-pedag3b3gico.pdf \(wordpress.com\)](http://www.wordpress.com/la-pregunta-como-dispositivo-pedag3b3gico.pdf)
- Vezub, Lea Fernanda (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, Universidad de Granada, vol. 11, N.º 1, pp. 1-23. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Zabalza, Miguel Ángel (1988). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

Anexos

Anexo 1

Pauta de entrevista para las MA

1. ¿Ha recibido alguna orientación pedagógica para realizar sus planificaciones didácticas en su rol de maestro adscriptor?
2. ¿Cómo planifica las instancias de intervención con los estudiantes magisteriales, desde su rol de enseñante de enseñantes?
3. ¿Qué aspectos de la planificación considera más relevantes para analizar con los estudiantes magisteriales?
4. ¿Establece diálogo pedagógico con los estudiantes magisteriales acerca de la intencionalidad y finalidad de las decisiones que toma en la planificación?
5. ¿Considera que sus prácticas pedagógicas muestran al estudiante magisterial cómo pensó y organizó el conocimiento a ser enseñado?
6. ¿Considera que los estudiantes establecen relaciones entre los elementos que componen la planificación y las prácticas de enseñanza que ve desarrollar en su clase?
7. ¿Entiende que su planificación y prácticas de enseñanza les permite a los estudiantes magisteriales realizar la transición de estudiantes a maestros, ya que les permite pensar sobre la práctica?
8. ¿Realiza la planificación en doble agenda?
9. ¿Los estudiantes usan bitácora para el registro de sus observaciones durante las prácticas de enseñanza del maestro adscriptor?
10. ¿Los registros en la bitácora se corresponden con lo planificado en la doble agenda?
11. ¿Cómo interviene en la bitácora del estudiante magisterial?
12. ¿Cuáles aspectos de la planificación y de las prácticas de enseñanza se constituyen en presencias/ausencias intencionadas frente al estudiante magisterial?

13. ¿Cuánto tiempo dispone para intervenir particularmente con los estudiantes magisteriales y qué prioriza en dicha intervención?
14. ¿Considera relevante lo que representa la planificación suya en el futuro de los estudiantes magisteriales?

Anexo 2

Pauta de entrevista para el EM

1. ¿Tiene a disposición la planificación del maestro adscriptor cada vez que ingresa al aula?
2. ¿Visibiliza lo que el maestro adscriptor planificó para usted para construir el conocimiento profesional docente?
3. ¿La planificación del maestro adscriptor le permite comprender lo que sucede en el aula?
4. El proceso de enseñanza y aprendizaje que circula en el aula, ¿lo visibiliza en la planificación que se le muestra?
5. ¿Qué contenidos de la planificación del maestro adscriptor destinados a usted le presentan más dificultades para aprender el rol de “ser docente”?
6. ¿Qué sentido tienen para usted las prácticas que desarrolla el docente?
7. ¿Cree que a través de lo que hace en la práctica construye el rol docente? ¿Qué aspectos del rol?
8. ¿Qué dificultades encuentra en la práctica docente?
9. ¿Toma decisiones a la hora de planificar la enseñanza y desarrollarla en el aula?
10. ¿Qué dificultades tuvo para planificar y enseñar la actividad de hoy?
11. ¿Se siente implicado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en el aula cuando trabaja el maestro adscriptor?
12. ¿Está contento con el lugar que ocupa en el aula?
13. ¿Puede decir si estableció una relación de confianza con el maestro adscriptor?

Anexo 3

Pauta de análisis documental de las MA

Planificación docente para alumno niño	Datos	Planificación docente para alumno magisterial	Datos
Modalidad de planificación		Modalidad de planificación	
Estructura: Elementos de la Planificación (Áreas de Conocimiento, Disciplinas, Contenidos)		Doble agenda	
Propósito		Propósito	
Desarrollo		Actividades propuestas para que el EM realice durante las prácticas de enseñanza del docente	
Consignas		Registros en bitácora por parte del estudiante e intervención en ella de la MA	
Recursos y estrategias		La MA revisa registros en bitácora durante y después del desarrollo de sus prácticas de enseñanza	

Anexo 4

Pauta de observación de las MA

1. Presentación de las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta los elementos expresados en la planificación.
2. Cumplimiento de los propósitos planificados y explicitados al EM en la doble agenda.
3. Formas de involucrar al EM durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza con los niños.
4. Aportes al EM sobre los procesos de aprendizajes de los niños y avances conceptuales durante el desarrollo de las prácticas de enseñanza.
5. Interrogación docente para propiciar los avances conceptuales en todos los niños.
6. Recursos y estrategias didácticas puestas en acto al servicio del aprendizaje.

Anexo 5

Pauta de análisis documental del EM

Planificación del estudiante magisterial	Datos
Modalidad de planificación igual o diferente al maestro adscriptor	
Estructura: Elementos de la Planificación (Áreas de Conocimiento, Disciplinas, Contenidos)	
Propósito corregido antes de la actividad por el maestro adscriptor	
Desarrollo con interrogantes que propician cambio conceptual en los niños	
Consignas adecuadas al grado, contenido disciplinar e ideas previas de los niños	
Recursos y estrategias elegidas por el EM	
Otros elementos en común que existan dentro de los objetivos, recursos y modalidades pedagógicas planteadas en las orientaciones de los maestros adscriptores	

Anexo 6

Pauta de observación del EM

1. Cumplimiento con lo explicitado en la planificación:
 - Puesta en acto de la intencionalidad docente planificada y el vínculo con el desarrollo de la actividad.
 - Desarrollo de las interrogantes realizadas a los niños que promueven avances conceptuales o les crean conflicto cognitivo.
2. Puesta en práctica de las orientaciones realizadas por el MA.
3. Utilización de recursos y el planteo de estrategias diseñadas con autonomía.
4. Atención y participación de los niños durante toda la actividad.
5. Interrogantes que les formulan los niños, la atención a ellas y manejo del error.