



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay
Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018-2020

La planificación de los/las docentes en doble agenda, en una escuela de práctica
de Cerro Largo

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

Presenta:

Mtra. Sandra Mariela Caticha Sonderegger

Directora de Tesis: Prof.^a Mag. Silvana Espiga Dorado

Montevideo, diciembre 2020

Dedicatoria

A mi hijo, motivo de amar, respirar, estudiar, trabajar y vivir.

A mis padres, por regalarme la vida después del dolor por la pérdida de otra vida, mi hermano.

A mi hermana, que se fue hace muy poco, intempestivamente. Ella fortaleció mis pasos cuidándome, protegiéndome y amándome mucho, en silencio y con gran orgullo.

A mis amigos de la vida, los hermanos que se enlazan y sostienen la existencia, los de los días claros y oscuros, los que están en días muy buenos y lindos y quienes acompañan los días tristes y feos.

A mis compañeros de docencia, a mis maestros; a ellos, el enorme respeto por su profesionalidad y hacer escuela.

A los colegas, que incondicionalmente siempre estuvieron a mi lado con la palabra de aliento, reconocimiento e imborrable generosidad.

A Silvana Espiga, tutora, guía de este camino, profesional de excelencia, enorme docente.

Agradecimientos

Al CFE, por la oportunidad de acceder a través de FLACSO a una beca para concretar lo que era un anhelo personal y profesional de años.

Al CEIP, por otorgar permiso para desarrollar el trabajo de esta investigación en la escuela de práctica, mi segunda casa.

A todos los que colaboraron y trabajaron para producir conocimiento, para compartirlo y seguir enseñando a otros.

Índice

Dedicatoria.....	II
Agradecimientos	III
Índice de cuadros.....	V
Glosario de términos y abreviaturas.....	VI
Resumen.....	VII
Abstract.....	VIII
Introducción	10
Capítulo I. Marco teórico.....	18
1.1. Antecedentes de líneas teóricas fundamentales	18
1.1.1 Doble agenda en la planificación del formador	23
1.1.1.1 El trayecto formativo reconstruido por el formador.....	29
Capítulo II. Marco metodológico.....	34
2.1 El problema de investigación.....	34
2.1.3 Objetivos específicos.....	35
2.1.4 Interrogantes planteadas para responder los objetivos.....	36
2.1.5 La metodología cualitativa en la investigación	36
2.1.6 La observación participante como metodología cualitativa.....	37
2.1.7 Triangulación de datos	39
2.1.8 Las determinaciones metodológicas y las técnicas utilizadas	44
2.1.9 Revisión documental.....	46
2.1.10 Entrevista en profundidad.....	48
2.1.11 Grupo focal	49
Capítulo III. Análisis	51
3.1 Algunos obstáculos.....	55
3.1.1 Ciertas decisiones	56
3.2 Análisis de documentos.....	57
3.2.1 Informantes calificados.....	63
TESTIMONIO EF1.....	66
TESTIMONIO EF2.....	67
TESTIMONIO EF3.....	67
Capítulo IV. Conclusiones.....	78
4.1 Trazados para continuar avanzando	82
Referencias bibliográficas	84
Anexos.....	90
Entrevistado 1.....	90
Entrevistado 2.....	92
Grupo Focal.....	95

Índice de cuadros

Cuadro 1: Organización de escuelas588

Cuadro 2: Doble agenda del MF622

Glosario de términos y abreviaturas

AD: Alumno Docente

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ANNI: Agencia Nacional de Investigación e Innovación

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

CFE: Consejo de Formación en Educación

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

MF: 1, 2 y 3: Maestro Formador

PEIP: Programa de Educación Inicial y Primaria

PREAL: Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Resumen

La presente investigación se interesa por conocer el impacto que tiene la planificación de doble agenda durante el trayecto formativo de los estudiantes docentes de segundo año de su formación magisterial, como innovación en las escuelas de práctica. Los/las maestros/as de una escuela de práctica de Melo, Cerro Largo, documentan su planificación, para la formación de alumnos/as docentes de segundo año, en doble agenda. El problema presentado en esta investigación tiene como objeto de estudio la doble agenda que construye el formador, concebida en el trayecto didáctico con reflexión epistemológica continua desde la teoría y la práctica. Los objetivos propuestos se relacionaron con el análisis y la indagación de la planificación durante el trayecto de formación de alumnos/as docentes, profundizando desde el discurso, la comunicación en los contextos de práctica, el análisis desde las reflexiones y la identificación de los conceptos subyacentes.

La metodología seleccionada se fundamenta desde el paradigma cualitativo, utilizando como técnicas la entrevista, el análisis documental y el grupo focal.

Palabras clave: trayecto formativo, formadores, discurso pedagógico, planificación de doble agenda, epistemología escolar.

Abstract

This present research is interested in know the impact that the planning of a double agenda has during the formative journey of the second-year teaching students of their training, as an innovation in the practice schools. The teachers of a practice school in Melo, Cerro Largo document their planning, for the training of second year teaching students, in a double agenda, this is the problem posed to investigate. The problem presented in this research has as object of study the double agenda that the trainer constructs, conceived in the didactic path with continuous epistemological reflection from theory and practice. The proposed objectives were related to the analysis and investigation of planning during the journey of training student teachers, deepening from the discourse, communication in the context of practice, analysis from reflections and identification of the underlying ones.

The selected methodology is based from the qualitative – interpretative paradigm, with a hermeneutic commission of the selected problem, using as techniques the interview, documentary analysis and focus group.

Key words: training path, formed network, pedagogical speech, double agenda planning, school epistemology.

Introducción

Esta investigación se interesa por conocer la incidencia epistemológica y didáctica que la planificación en doble agenda de los maestros formadores (de ahora en adelante se asigna la sigla MF) tiene sobre los trayectos formativos de los alumnos docentes (AD).

Es interesante conocer cuáles son las concepciones teóricas, didácticas, pedagógicas y epistemológicas que poseen los MF, las que sostienen sus prácticas, analizando sus reflexiones al desempeñarse como formadores de futuros docentes.

El trabajo de esta investigación coopera para construir aportes que ayudan a realizar análisis sobre la trayectoria y el conocimiento en diferentes espacios, de acuerdo a lo que la profesionalización docente requiere al momento de enseñar y formar en la enseñanza. La especificidad de las prácticas de los maestros formadores en el aula conforma prácticas educativas y sociales situadas históricamente, con una dialéctica método/contenido, determinada por aspectos metodológicos planificados desde la didáctica, articulando contenidos, formas de aprender, estrategias y recursos.

Los MF de las escuelas de práctica producen planificaciones que son documentos escritos de lo que proyectan enseñar a sus AD. Esas planificaciones llevan el nombre de doble agenda. Se encuentran antecedentes referidos al origen de este tipo de planificación en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Inspección Técnica, Inspección Nacional de Práctica Comunicado N.º 3 del año 2008, donde se invita a reflexionar sobre la planificación de la enseñanza y en especial, en la segunda de las reflexiones planteadas, se plantea el pensar la práctica docente desde el lugar del maestro formador.

En lo que refiere a espacios formativos donde se han podido advertir instancias de orientaciones dirigidas a MF (directores y maestros/as), se conoce el curso «Didáctica para formadores de escuelas de práctica del CEIP» (2015), cuyo objetivo fue posibilitar la actualización y profundización de los conocimientos teórico-prácticos, desde lo conceptual y metodológico. Cabe mencionar que en el año 2017 se realizó otro curso de actualización dirigido específicamente a MF denominado «Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP», atendiendo las necesidades detectadas para consolidar la formación de futuros docentes.

Los documentos encontrados coinciden en hacer referencia explícita a la construcción de la identidad profesional del docente como formador. La reafirmación sostenida de esta centralidad también encuentra evidencias sólidas en las actividades denominadas con la expresión: «Doble Agenda», en referencia a las escuelas de práctica y sus actores. En ella se define con claridad la función y competencia de las adscriptoras» (Pérez Gomar, 2017: 31).

En la misma línea, Pérez Gomar (2017) plantea la doble agenda de las escuelas de práctica como documento que identifica a las instituciones y referentes encargados de desarrollar la doble responsabilidad de formar alumnos escolares y AD articulando la reflexión, la acción, la teoría y la práctica.

Pérez Gomar (2017) cita que en el año 2016 se elaboró, por parte de directoras de escuelas de práctica (oficializadas como tal por CEIP) y habilitadas de práctica (instituciones que año a año el CEIP propone al CFE como escuelas para desarrollar la práctica), un documento donde se propone la finalidad de la doble agenda. Se expresa allí el objetivo de enseñar a los escolares de acuerdo con el Programa de Educación Inicial y Primaria y con las líneas de las políticas educativas del subsistema y contribuir en los procesos de formación de los AD tomando a su cargo la orientación de la práctica docente de la Unidad Didáctica-Práctica, consignada en el currículo del Plan 2008 de Formación Magisterial.

Otro antecedente importante en Uruguay es el trabajo que elaboraron maestros inspectores y MF de los departamentos de Rivera y Tacuarembó: Correa J. *et al* «La doble agenda en las escuelas de práctica» (2016). Se encuentra allí la concepción de docente adscriptor, como también se lo llama al MF; el rol que tienen junto al maestro director de la escuela de práctica, aportes para el trabajo didáctico, pedagógico, epistemológico y de construcción de la doble agenda para los MF, reflexionando sobre un modelo de doble agenda creada por el equipo de docentes que participaron en la elaboración de ese documento.

La escuela de práctica tiene la especificidad de formar doble y simultáneamente, al alumno niño/a y al alumno/a docente. El AD llega a la escuela en su segundo año de formación docente y comienza su rol de sujeto de formación en la práctica, con un maestro director que trabaja desde la Didáctica, abordando la teoría y la práctica. Esta articulación se da a partir de dispositivos¹ planificados para la enseñanza, los cuales se traducen en talleres de práctica docente y en espacios que la formación estipula en su malla curricular, desarrollando las clases

¹ En las escuelas de práctica, el dispositivo pedagógico utilizado es el taller, entendiéndose como un espacio para desarrollar y producir análisis de planificaciones didácticas y disciplinares.

en los centros educativos de formación docente desde donde abordan la teoría didáctica y disciplinar. Junto al maestro director trabaja el MF en el aula y en los mencionados talleres, con el AD acompañando ese trayecto de formación.

Un dispositivo de formación en la escuela de práctica es el taller de socialización como reconstrucción de las prácticas, expresa Edelstein (2011), espacio estratégico de comunicación pedagógica, donde se interpela el *habitus*, un conjunto de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción sobre la docencia y al que nos referiremos más adelante en esta investigación. El taller es una forma de enseñanza en el trayecto formativo, una herramienta profesional para el aprendizaje, el que se deconstruye y reconstruye como *habitus práctico* que dará origen a buenas prácticas de enseñanza, inscribiéndose en una relación de poder entre formadores y futuros docentes, legitimada por la existencia de un saber del que, estos últimos, deben apropiarse. En cada instancia de taller, el maestro director de la escuela de práctica se reúne junto al colectivo de AD para producir planificación y realizar análisis y reflexión colectiva. En algunas instancias participan los MF, invitado por el maestro director, para orientar juntos la planificación de una clase de análisis en el grupo en el cual es docente formador.

El taller de práctica es un lugar para la enseñanza de los AD, ámbito donde el director de la escuela y el MF enseñan estrategias y metodologías para coordinar la teoría y la práctica, analizando marcos conceptuales y significados que aportan a la reflexión. «(...) Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos. Cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente (...)» (Freire, 2016: 77).

En las instituciones donde reciben AD para su formación, también asisten alumnos escolares, allí existe un trabajo dirigido a ambos, planificando el MF para esos dos sujetos de educación.

Estas escuelas tienen finalidades concretas, respondiendo a uno y otro nivel educativo que atienden a escolares y AD de acuerdo con las líneas de política educativa del quinquenio y contribuyendo con los procesos formativos de ambos, alumnos escolares y alumnos docentes.

Cada escuela del área de práctica desarrolla un proyecto institucional curricular, situado histórica y geográficamente, respondiendo a las características de su comunidad, construido en forma democrática y autónoma, con la participación de niños, docentes, no docentes, padres y comunidad educativa, a los que se suman los AD como sujetos pedagógicos que asisten a la escuela para aprender a enseñar.

El área de práctica es un escenario donde el director de la escuela junto al MF orientan, organizan y evalúan las intervenciones que los AD realizan, reflexionando a la vez sobre sus propias prácticas, y produciendo con ello conocimiento didáctico.

El tema de investigación objeto de estudio del presente trabajo concierne a la manera en que el MF planifica en doble agenda para enseñar a sus alumnos/as (niño/a y alumno/a docente). Este estudio se realiza para evidenciar cuál es la situación actual del MF ante la propuesta de planificación en doble agenda para enseñar a sus AD. Es un área poco investigada a nivel local y nacional en el campo de la práctica docente, pensando que tiene injerencia directa sobre el formador y el sujeto que se está formando para ser maestro.

La planificación es una actividad intelectual de los docentes y se acuerda, en el área de práctica, a nivel nacional en cada escuela, que planificar es documentar la misma, con momentos colectivos, cuando el objeto de reflexión es el Proyecto Educativo de la Escuela y dentro de él, el Proyecto Curricular. Planificar requiere un proceso e involucra una serie de documentos curriculares que el MF consulta y traduce produciendo su plan diario, plan anual, secuencias y unidades didácticas. El MF de la escuela de práctica realiza además una doble planificación, como ya se ha explicado anteriormente desde las finalidades de esta.

Si bien no se propone un estudio estricto con metodología de caso, se toman algunos elementos que posibilitan la indagación en el trayecto de formación, acompañando e implicándose en el colectivo situado en su propia escuela, logrando algunos hallazgos que pueden contribuir a toda el área de práctica.

Se abordan en esta investigación aportes desde la educación y su campo sociológico, trabajando con autores que focalizan el discurso y su importancia en la relación pedagógica y didáctica. Los aportes de Bourdieu y Passeron (1979) y Bernstein (1988) son importantes para comprender la comunicación, en forma especial el discurso. Los autores coinciden en explicar cómo la teoría de la reproducción cultural es capaz de generar y analizar sus propios objetos, interesándose en describir cómo las relaciones de poder externas son transmitidas por el sistema, considerando al discurso y su poder como auténtico para reproducir la relación dominante/dominado, externas al mismo.

Bernstein (1988) recoge estudios de Bourdieu y Passeron (1979), quienes trabajan con la legitimación de la forma que adquiere la cultura y el modo como se transmite, pero desarrollándolo brevemente, de ahí que aborde la construcción del discurso y las formas que éste adquiere al hablar y actuar unos con otros, a través de relaciones de poder y de control.

El discurso pedagógico se realiza a través de registros textuales, que conforman un mecanismo a través del cual se establecen y legitiman las relaciones sociales entre prácticas, contextos y personas. La dificultad es tratar de responder cómo se desarrollan las formas de comunicación pedagógica y cómo contextualizarlas en procesos pedagógicos, didácticos, históricos y sociales.

Bernstein (1997) afirma que el dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura, estableciendo las formas de control que se producen de los significados y que se reproducen al construir un orden social. El dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental (Bernstein, 1990: 103).

Coincidiendo con Bué (2019:11) al referirse en su tesis “El discurso pedagógico en las prácticas de enseñanza del formador de formadores. La Formación en Servicio en una nueva institucionalidad”, se acuerda con su aporte sobre el concepto de discurso pedagógico de Bernstein (1990), quien trabaja desde la contribución de Cadzen y Cols (1972) haciendo referencia a una parte de la práctica pedagógica que permite analizar cómo el discurso es una herramienta para obtener conocimiento pedagógico y didáctico, conociendo más acerca de la circulación de saberes en las prácticas de enseñanza y de la relación que los sujetos tienen en los diferentes contextos.

Beillerot (2000: 50) aporta elementos que se consideran para la práctica de enseñanza y que involucran un discurso diferente que el formador/a construye junto a su alumno/a docente, conformando lo que nombra como «discurso de su saber». Su propuesta es importante para esta investigación, ofreciendo un lugar de privilegio a los sujetos involucrados en el trayecto formativo que despliega el MF para enseñar al AD. Los MF tienen un saber especializado, con una metodología didáctica y disciplinar propia que identifica a la escuela de práctica desde ese doble rol de enseñantes de alumnos escolares y AD.

En la perspectiva de Bourdieu (1991) y en relación a esta problemática, el sentido práctico es el que permitiría a los sujetos actuar en función de «eso de lo que se trata»; responder al instante a las situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas [...] «Formar un *habitus* práctico supone que se lo trabaje explícitamente, se lo tematice, que se acepte que no es un tema que le corresponde únicamente a ciertos formadores, los vinculados al trabajo en terreno» (Edelstein, 2011: 110-111).

La construcción del *habitus*, de acuerdo con Sanjurjo (2009) es contextualizada y por eso se retoma la idea de Bourdieu (1991) introduciendo el concepto de *orquestración de los habitus*.

Coincidiendo Sanjurjo (2009), Bourdieu (1991) y Perrenoud (2006) el concepto de *habitus* es una elaboración que cada docente realiza sobre sí mismo, dialogando en colectivo, acordando conceptos y socializando prácticas.

En este contexto, esta investigación propone analizar la formación como proceso continuo del MF, desde la profesionalidad que tiene en su doble rol como maestro de alumnos escolares y de AD. Mirar y pensar desde esta óptica implica analizar y reflexionar críticamente en escenarios de enseñanza muy particulares, donde la práctica se desarrolla.

Es relevante el aporte que realiza Sanjurjo (2009) al respecto de la formación como proceso de largo trayecto. La autora trabaja sobre el concepto de «desarrollo profesional», aportando un enfoque diferente al tradicional de formación continua.

La Didáctica es una disciplina que tiene un carácter político, supone comprometerse con la formación de un modelo cultural, antropológico y de sociedad que relacione el conocimiento con la acción. Se considera entonces que es un espacio donde confluyen e interactúan teoría y práctica continuamente, donde el rol del docente sea enseñar y motivar a sus alumnos a pensar y pensarse como docentes reflexivos, interpelar al otro acerca de por qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, promoviendo la epistemología de acción y pensamiento.

Davini (1995) plantea una pedagogía de la formación: «la docencia, su formación y desarrollo profesional representan una configuración compleja que requiere revisar compromisos y la historia incorporada respecto del tema» (Edelstein, 2011: 80).

En esta investigación se concibe al docente formador dentro de las teorías que contemplan al enseñante profesional como crítico, transformador y reflexivo. El anhelo es que los docentes promuevan estructuras diferentes, con propuestas diversificadas e innovadoras, de acuerdo a marcos teóricos actualizados coordinando con paradigmas didácticos, epistemológicos y pedagógicos que focalicen la teoría en acción sobre una práctica reflexiva.

Anijóvich (2017) aporta el pensamiento desde una práctica reflexiva, que sea comunitaria en el contexto de los docentes formadores, considerando los diferentes escenarios, sin descuidar la especificidad de la planificación que el MF construye durante el trayecto formativo.

A partir de esta mirada del aula, con un enfoque diferente, se abre el cuestionamiento hacia diálogos interactivos, con situaciones didácticas individualizadas según el contexto, el tiempo y el espacio, donde subyacen teorías comunes y con una reflexión de la práctica que es importante institucionalizar.

El MF propone una práctica desde la reflexión del propio hacer, otorgando palabras a las acciones e intenciones al enseñar, comunicando en dialéctica permanente lo que sucedió o sucede, los problemas, aciertos, errores, cuestionamientos y caminos factibles de recorrer.

Es de importancia para esta investigación y para avanzar sobre la reconstrucción que el MF debería hacer desde sus prácticas de enseñanza, la transposición de los conocimientos disciplinares y las estrategias didácticas que adquiere en el trayecto de formación. Los MF pueden, desde esta nueva mirada que se propone desarrollar, analizar y reflexionar sobre su propio hacer, con el despliegue configuraciones docentes adecuadas a la propuesta, desde la práctica y con teorías que sustente la misma.

A través de lo expuesto, se impone la reflexión sobre la epistemología de la Didáctica y de la formación como trayecto, revisando constantemente el rol del formador, las teorías que sustentan su acción, la enseñanza y el aprendizaje. El análisis epistemológico facilita examinar, orientar, reorientar, construir y transformar las prácticas de enseñanza.

Gorodokin (2005:8) refiere a una metáfora a modo de sintetizar la reflexión epistemológica, «subir al granero y bajar a la bodega». Subir al granero, en este caso sería quedarse con los actos de los AD, lo observable, lo que hacen, lo visible; bajar a la bodega es interrogarse por el porqué de esos actos, analizarlos, reflexionar desde ellos y fundamentarlos.

En ese contexto, se pueden analizar también aportes de Vaillant (2009) quien plantea que existe un desencuentro entre el discurso abstracto y general de las propuestas institucionales y la actividad concreta de las escuelas, sus prácticas y propuestas didácticas, que tienen como objetivo transformar saberes.

En acuerdo con el aporte de Vaillant (2009) existe un desencuentro evidente entre los discursos del MF y su AD, durante el trayecto de formación. Hay sustentos teóricos en ambos, pero teorías, metodologías y estrategias diferentes. Se hace necesario el diálogo para comunicar y transmitir experiencias, mostrar la teoría en la práctica y la práctica en teoría, analizar y reflexionar desde allí. Teorizar la práctica será una estrategia para otorgar identidad a la escuela que forma, que muestra y enseña a enseñar a futuros docentes.

Se considera que este trabajo tiene valor teórico y metodológico, para el CEIP y el CFE, porque contribuye a relevar información acerca del desempeño de los MF al planificar en doble agenda, su rol como dobles enseñantes y el acompañamiento que realizan en el trayecto formativo de sus AD.

En función del estudio realizado, esta investigación es un aporte importante para ambas instituciones (CEIP y CFE), suministrando información desde la Didáctica de la formación, aportando conocimiento sobre los MF, sus concepciones teóricas y prácticas en el trabajo con sus AD.

Comienza este trabajo con un marco teórico aborda el concepto de planificación y en especial la planificación de doble agenda. Se analiza el discurso verbal y escrito, didáctico y disciplinar de los MF, sus marcos conceptuales reflexivos y el sentido de trayecto formativo que les conceden desde sus concepciones epistemológicas.

En un segundo capítulo se desarrollan las decisiones metodológicas que selecciona la investigadora, se procede a la interpretación y análisis del objeto de estudio para obtener finalmente conclusiones y bosquejar algunos trazos que ofrecen nuevas líneas de investigación y de profesionalización para el área de práctica.

Como objetivo de este trabajo se ha propuesto analizar la producción de la planificación en doble agenda de los M.F para enseñar a sus A.D durante el trayecto de formación que ambos transitan durante el año, atendiendo en especial a los discursos de los formadores.

Capítulo I. Marco teórico

1.1. Antecedentes de líneas teóricas fundamentales

El análisis de los antecedentes aporta información sobre algunos estudios, en nuestro país y a nivel regional, acerca del tema de esta investigación. Pérez Gomar (2017), como ya se ha mencionado en el capítulo anterior de este trabajo, realiza un rastreo desde el rol y las concepciones que existen de la práctica preprofesional y desde la planificación en doble agenda que los MF realizan para enseñar a sus dos alumnos (escolar y AD).

Pérez Gomar y Carneiro (2013) destacan, en un trabajo publicado acerca de los discursos docentes de los M.F, el lugar relevante que ocupa la práctica como forma de aprender el oficio o forma de saber y la importancia de ese trayecto de formación en los A.D.

Se han analizado un conjunto de circulares elaboradas por el CEIP, entre los años 2005 y 2010, que provienen en su mayoría de Inspección Técnica e Inspección Nacional de Práctica y que manifiestan diferentes objetivos, como los de orientar acerca de aspectos de la práctica y la forma que debía desarrollarse, en algunos casos con escaso aporte teórico, siendo los destinatarios inspectores/as de escuelas de práctica para luego llegar ese aporte a los directores/as y MF.

Desde esos documentos se advierte la necesidad de orientar la práctica y la reflexión sobre ella, enfatizando lo teórico y conceptual, principalmente en los documentos iniciales (2005 y 2006).

En un primer documento (Comunicado N°8/2005), titulado «Reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes al finalizar un curso», se hace referencia en forma clara y directa a la práctica de enseñanza como «(...) objeto de estudio, de análisis, campo de conflictos, de indagación y construcción de soluciones».

Avanzando en el rastreo de antecedentes, se encuentra un documento posterior a éste, el Comunicado N°10/2005, que aporta información relevante desde las concepciones de los niveles que existen en la práctica. Reiteran allí los procesos de análisis y reflexiones que deben realizarse, reconociendo la práctica y sus contextos, el colectivo institucional y el trabajo colaborativo e interacción con otros docentes, desde el planteo de un trabajo colaborativo.

Al analizar esos documentos, se aprecian cuáles eran las orientaciones en el 2005 en relación con la práctica, entendiendo ésta como una actividad compleja, donde se entrelazan

los conocimientos didácticos y disciplinares, entre los hilos de la teoría y la práctica, con la concepción de que la práctica docente, el trayecto de formación que el AD transita y durante el cual el MF acompaña es un espacio de indagación, informado por la teoría, en una «relación dialéctica» (Pérez Gomar, 2017: 37).

Otro antecedente teórico relevante es la Propuesta *Ideas* (2005), aporte que se sitúa dentro de las teorías críticas y que propone el análisis de la didáctica y práctica docente. La pedagogía crítica enfatiza el aporte de lo educativo en la vida de las personas ofreciendo instrumentos para posibilitar que las instituciones que enseñan, y quienes trabajan en ellas reflexionen frente al orden social.

En «*Ideas*» (2005) se define el rol profesional que tiene el MF en los trayectos formativos, valorando en forma destacada al docente que trabaja en práctica ya que es quien tiene como misión educar y pensar la educación, desde los conocimientos disciplinares y didácticos. En sus aportes, *Ideas* expone la necesidad de que los docentes debatan sobre cuáles son los fines de la educación para lograr así definir qué es enseñar, qué enseñar, cómo elaborar situaciones de enseñanza y de evaluación.

El Comunicado N° 02/2010 (CEIP, 2010), Inspección Nacional de Práctica, permite identificar los roles del director/a de la escuela de práctica, quien es a la vez docente de didáctica y del MF «El Maestro Adscriptor será responsable de pensar la enseñanza relativa a la Práctica Docente en su grupo de clase. Realizará las adecuaciones a la realidad educativa del grupo y a su proyecto educativo en el marco de los acuerdos institucionales y en coordinación con el Director de la Práctica (...). Para el Maestro Adscriptor su trabajo incluye dos aspectos básicos: enseñar y enseñar a enseñar».

En la región, estudios realizados por Vaillant y García (2009) aportan datos acerca de la formación de formadores, manifestando que existen pocas evidencias que demuestren el efecto de la mayor o menor preparación de los MF en el acompañamiento del trayecto formativo de sus AD. Se rastrean los aportes de estos autores documentando que es necesario, para el desarrollo profesional del docente formador, impulsar una serie de políticas educativas que los habilite como productores de conocimiento para enriquecer la calidad de la formación de futuras generaciones.

Otros estudios relevantes en la región y que aportan a esta investigación son los realizados por Aguerrondo (2004), quien destaca que el factor docente es elemento clave en la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza.

También Vezub (2005), siguiendo el pensamiento de Aguerro (2004), plantea que la formación continua de los MF es aún pensada en coordinación con el cambio educativo y desde una lógica lineal, esto se comprende de la siguiente forma: primero se define el sentido de la transformación que se desea realizar y después los expertos se encargan de diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma.

Algunos informes analizados para este trabajo desde el PREAL (2001), muestran la evolución histórica que ha tenido la profesión docente, en forma constante hacia la profesionalización de los docentes, demostrando que en muchos países de la región la formación se jerarquizó y evolucionó con respecto al nivel de profesionalización, pero las instituciones siguieron funcionando de manera similar a como cuando fueron creadas.

Es en ese escenario que los sistemas educativos que forman a futuros maestros, las instituciones que los reciben y docentes encargados de hacerlo confrontan problemáticas que son necesarias investigar para trabajar en forma conjunta y obtener de esa forma cambios en la educación, a través de las formas de enseñar, de transmitir el conocimiento, la metodología, el contenido en un trayecto formativo previamente determinado.

Se considera el concepto de formación que Ferry (1990) aporta, haciendo hincapié en los sentidos que el autor le atribuye y trabajando sobre tres características esenciales, con las cuales se coincide: formación de formadores, formación profesional y doble formación.

Con respecto a la doble formación, el autor antes mencionado, explica que en todo formador coinciden conocimientos científicos, acerca del objeto de conocimiento que aborda como contenido a enseñar y un conocimiento como profesional que insume lo pedagógico, didáctico e institucional.

Ferry enfatiza la importancia que tiene la formación y cómo deben ser las características de la práctica pedagógica en el trayecto que juntos recorren el MF con su AD. Es fundamental el registro documental que el docente formador desarrolla, los campos conceptuales que considera para enseñar y las decisiones que realiza en el momento de planificar en doble agenda.

La práctica es acción y proceso, reflexión y análisis, obteniendo esto a través de la mediación que ejercen la enseñanza y el aprendizaje, en un recorrido trazado para la formación de docentes magisteriales.

“Entendemos la práctica como un proceso por el que el alumno se inserta en el aula para comprender de forma crítica la situación de enseñanza, a través de la observación rigurosa, implicándose cognitivamente y afectivamente en la acción. Su

utilidad depende del grado en que tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad”. (Blázquez 1989: 111).

Vaillant (2004) aporta elementos relevantes para esta investigación: estudia el rol del formador en las escuelas de práctica y la trayectoria desde la especificidad en ese rol.

Como sostiene Vaillant (2004) los docentes encargados de la formación de AD despliegan una forma casi similar a como le enseñaron en su educación primaria y secundaria. Además, reproducen ese modelo apropiándose del estilo que más les agradó y con el cual se sienten más cómodos. En su trayecto de formación y profesionalización como MF han recibido menguada orientación desde la práctica, específicamente en lo que concierne a la planificación de doble agenda, si bien se han enriquecido de aportes teóricos, didácticos, pedagógicos y epistemológicos.

El currículo para enseñar a los AD, los contenidos de aprendizaje que se extraen del programa de la asignatura Didáctica II y el conocimiento que poseen los formadores es un tema fundamental. Con respecto a esto, en el ámbito regional, las raíces epistemológicas en las que se enmarca la formación, el saber pedagógico de los formadores/as y sus prácticas de enseñanza son relevantes, pero sin embargo poco investigado como afirma Vaillant (2016). Es necesario generar, por parte de las instituciones que tienen a su cargo la enseñanza de la práctica docente, mecanismos que promuevan la indagación, la reflexión e innovación de cada trayecto formativo de los docentes.

En este trabajo el concepto de taller es considerado como dispositivo para la formación de AD. Es el espacio donde el maestro director trabaja en la escuela de práctica, en uno de los tres días que los AD asisten a la práctica, en forma planificada y con una metodología específica, para planificar y analizar propuestas didácticas, clases de análisis que se desarrollan en aulas, intervenciones que orientan los docentes formadores para avanzar y continuar construyendo el trayecto formativo de los AD.

Ese espacio que brinda la escuela de práctica para la formación es un lugar privilegiado para la circulación del conocimiento desde una educación superior, pensando en la conjunción de actores que trabajen para construir saber. Los MF, los AD, el Director de la escuela de práctica, profesor de Didáctica I en Formación Docente conforman un grupo que tiene dos objetivos esenciales, enseñar y aprender. Enseñar a ser docentes, recorriendo un tiempo y un espacio a través del trayecto formativo que transitan en el primer año de práctica docente.

Aprender la profesión a través de la oportunidad de ejercitar la habilidad requerida para enseñar, trabajando con la dificultad, lo inesperado, aprovechando la curiosidad.

Se hace relevante disponer de esos espacios que los docentes formadores poseen para alentar a la investigación pedagógica, didáctica con bases epistemológicas, acercando a los MF y AD textos de enseñanza de autores, pedagogos nacionales e internacionales para inspirar a la producción de obras propias, relatando lo que hacen a diario, narrando la clase que desarrollaron, su forma de planificar, la metodología, estrategias y recursos seleccionados.

Morín (1994) y Souto (2000) coinciden en otorgar al concepto de taller un lugar de privilegio para la formación. Perrenoud (2004) toma el aporte de Morín en referencia a ese dispositivo y trabaja, junto con el aporte de Souto (2000) conceptualizándolo como una herramienta, instrumento que se construye para desplegar en el grupo de AD el análisis y la planificación que el MF y el maestro director de la escuela enseñan para trabajar luego en aula.

Se considera epistemológicamente la relación del MF con su AD y en esa relación se impone pensar el rol del formador en el trayecto de enseñanza para sus dos alumnos (escolar y futuro maestro) en la escuela de práctica. Subyace en ese vínculo una epistemología implícita que el formador sustenta con la selección de contenidos que el MF realiza para ser enseñados, el conocimiento que considera valioso y los significados que le atribuye al currículo.

La construcción del conocimiento se aprecia desde concepciones que los docentes tienen como herramientas para desarrollar pensamiento. Las concepciones de los MF sobre los contenidos a enseñar, así como el conocimiento que consideran válido para ser enseñado se le atribuyen al currículo y a las decisiones que toman sobre sus praxis, ahí subyace una epistemología implícita.

En Uruguay y la región, como se ha mencionado antes, se encuentran estudios de investigación que aportan a la construcción de conocimientos acerca de la planificación en doble agenda por parte del MF y la incidencia en los trayectos formativos de los AD.

Bué (2019) plantea en su tesis de maestría aspectos que para la presente investigación se valoran y consideran relevantes. Se profundiza aquí desde otra institucionalidad y contexto: la escuela de práctica, sus MF, los trayectos de los AD, el currículum, la planificación, la didáctica y epistemología escolar. El aporte del mencionado estudio es de gran relevancia para avanzar en la construcción de nuevos marcos teóricos que sustentan las prácticas de los formadores de futuros docentes. Esta tesis permite conocer los discursos de los MF, sus concepciones

didácticas y epistemológicas, ya que aborda reflexiones que abren un camino a continuar para consolidar la formación de formadores.

1.1.1 Doble agenda en la planificación del formador

En la normativa del CEIP y desde el área de práctica, se encuentran circulares y comunicados que refieren a la planificación para la formación de alumnos/as docentes. Se realiza indagación desde Inspección Nacional de Práctica, encontrando en un comienzo, el Comunicado N° 8 del 3 de noviembre del 2006. Práctica se propone la planificación de propuestas de enseñanza desde una doble perspectiva, como ya se ha mencionado anteriormente.

En marzo del 2008, CEIP, Inspección Técnica juntamente con Inspección de Práctica retoman ese concepto y trabajan en mayor profundidad sobre la planificación de la enseñanza, expresando: «la planificación es una actividad intelectual de los docentes. Hemos acordado que los documentos de planificación son resultados de situaciones de pensar la práctica docente».

En el año 2014 se realiza el curso de Didáctica para formadores de formadores, a cargo del CEIP y en coordinación con el IPES, incluyendo como uno de los contenidos de la malla curricular la documentación que el docente debe realizar desde su doble agenda.

Cada MF trabaja con uno o dos AD en su clase, junto con sus alumnos escolares. Su rol es doble, piensa y enseña para dos aprendientes, el alumno escolar y el AD. La doble agenda habilita ese doble rol como enseñante, constituyéndose en un registro anticipatorio de la acción docente, una intervención en donde se entrecruzan variables que desarrollará con la intención de enseñar a sus dos alumnos.

Para pensar la práctica y la formación de docentes, el MF realiza esa doble planificación, una de ellas dirigida a los alumnos escolares y la otra a los alumnos docentes, con propósitos diferentes, contenidos propios y modos de intervención particulares.

En ese espacio confluyen en el conocimiento y aprendizaje un formador y un alumno que tiene el deseo de aprender a ser enseñante y que guardan entre sí una relación dispar. Nadie enseña realmente aquello que no conoce. En esa relación hay roles definidos, el MF es autoridad pedagógica y didáctica y así comparte su enseñanza.

Como sostiene Davini (2008), en toda enseñanza existe una autoridad pedagógica, el MF en el caso de las escuelas de práctica, quien orienta la enseñanza hacia sus dos alumnos, docentes y escolares.

El docente, como sujeto de conocimiento, empoderado con herramientas para enseñar y planificar en esa nueva forma, revisa sus prácticas y establece vínculos con las teorías que la sostienen. Ese conocimiento producido es de carácter teórico y metateórico ya que habilita al reconocimiento de condiciones de posibilidad de articulación entre teorías y prácticas de enseñanza desde una mirada institucional, aunque la construcción de un discurso unificador lograría legitimar y avanzar en el impacto que se espera al planificar en doble agenda.

El MF es constructor de currículo, al lograr facilitar la apertura a nuevos diálogos en escenarios de permanente cambio curricular que suceden en Uruguay. Es necesario pensar para enseñar al AD, pensar en clave de planificación con sentido de enseñanza, pero es evidente también que no siempre la intención resulta en el logro de buenos productos. Trabajar con la doble agenda es pensar cada día para dos, para el niño y para el AD. Desde ese lugar, el formador diseña y documenta su enseñanza, trabaja con el PEIP y el DAC para enseñar contenidos al niño escolar y con el Programa de Didáctica I del CFE para enseñar contenidos al practicante.

En su planificación diaria, el MF registra, por una parte, cuando aborda un área del conocimiento, por ejemplo, Lengua, campo disciplinar Lectura, qué contenido enseña a su alumno/a escolar, cuál es su objetivo, qué intervención docente despliega para concretarlo, con qué estrategias y recursos trabaja y cómo evalúa su trabajo. Por otra parte, a veces en diseño paralelo en la misma hoja de su planificación, otra vez se constata desde el análisis documental que lo realizan aparte, al final de la misma, planificando desde el Programa de Didáctica I (alumnos docentes que cursan su práctica en segundo año de su formación) del CFE, desde el contenido que enseña a su alumno docente específicamente para esa actividad. El MF trabaja así desde construcciones metodológicas que se enfocan en enseñar, entre otros contenidos, cómo construir la planificación, cómo interrogar, qué estrategias seleccionar y cuáles recursos piensa que es mejor emplear para una actividad de enseñanza de la lectura. Ese contenido seleccionado tiene un objetivo para enseñar al AD, con una pauta de observación, de mirada intencional que el formador explicita en la doble agenda. Además, documenta bibliografía sugerida para proporcionarles a los estudiantes acerca del contenido que trabaja, reflexiones a modo de notas de campo que suelen aparecer después de que el MF culmina la actividad y

dialoga con sus alumnos docentes, así como la evaluación que realiza luego de una propuesta determinada como consigna a los mismos.

El discurso producido por el formador en la medida que nace de la autoridad del docente como profesional, daría lugar a formas de comportamiento implícitas en los compromisos éticos asumidos respecto de las posibilidades de participación en la toma de decisiones institucionales y de acuerdo con las políticas educativas curriculares del quinquenio. El AD es, luego de ese proceso, constructor de currículo y por eso es capaz de argumentar las razones de validez y vigencia del texto que produce, ejerciendo la necesaria vigilancia epistemológica de su planificación frente a la de los otros integrantes de la academia profesional y frente a los cambios que pueden proponer. «El conocimiento curricular no debe tratarse como un texto sagrado, lo importante es la construcción de un discurso de autoridad que tenga en cuenta las relaciones de poder y que pueda ser reexaminado en función de su límite» (Giroux, 2003: 308).

La construcción del currículum por parte del AD se realiza a través de la focalización consciente de la didáctica, la metodología y las configuraciones didácticas que observa y aprende a desplegar en su trayecto formativo, en diálogo permanente y reflexivo con el maestro director de la escuela de práctica, con el aporte teórico que recibe desde la unidad didáctica práctica del CFE y con la presencia en aula junto a su MF: «Esto implica identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones, las prácticas de formación del *habitus*» (Edelstein, 2011: 111).

Es relevante el aporte de Sanjurjo (2012), tomando asimismo aportes de McEwn y Egan (1998), quienes proponen, desde la construcción de currículum como producción de conocimiento profesional, durante el transcurso del trayecto formativo de la práctica, las narrativas de los AD para resignificar lo realizado, las acciones cumplidas con otros en un espacio y tiempo determinados.

Desde esta perspectiva, se puede decir que narrar es una acción del hombre, con intersubjetividad y pluralidad, en diferentes espacios y momentos, de acuerdo a contextos y situaciones. Son puestas en acto por sujetos históricos y sociales, producidas en redes culturales que van tejiendo las sociedades, adquiriendo significados y otorgándoles sentidos institucionales. A través de las narrativas, en el narrador elabora procesos de identificación y de construcción de subjetividades, en tanto se narra en una red de interacciones (Sanjurjo, 2012: 110).

Proponer a los AD trabajar con narrativas es desarrollar el pensamiento, organización, descripción y reflexión sobre su propia práctica, construyendo y otorgando significado a la metodología que debe utilizar para enseñar a los alumnos escolares. Se considera que es importante el trabajo constructivo del currículum desde este dispositivo para promover la mejora en las prácticas de enseñanza durante el trayecto que el AD recorre junto a su MF, otorgándole un espacio a la teoría de la práctica.

Davini (2011) plantea una idea de Bourdieu (1995) referida a «objetivar al sujeto objetivante», considerando que el currículum se construye, por parte del AD al permitirle la objetivación como sujetos en las prácticas de enseñanza, a través de procesos metacognitivos y metaanalíticos que habiliten a analizar las propias prácticas que despliega, transformándose en sujeto que analiza y que a la vez es objeto del mismo.

Pensar la clase, construir su diseño, registrar el cómo hacerlo, seleccionar metodología de enseñanza, estrategias, recursos y evaluación es privilegiar la construcción del conocimiento para el AD con dispositivos de formación y procesos reflexivos que debe guiar el MF.

La Inspección Nacional de Práctica propone, de acuerdo con Resolución del CEIP N° 1 Acta ext. N.º 60 de fecha 23 de junio del 2017 que se realicen salas docentes para MF de escuelas de práctica y habilitadas de práctica de todo el país para abordar, entre otros temas la planificación de las actividades, adquiriendo relevancia la elaboración de la doble agenda como previsión referida a los contenidos de Práctica a abordar con los alumnos docentes. Se valora en ese documento la planificación del maestro como formador en el trayecto de un alumno docente, recuperando el lugar del texto académico que se construye y debe elaborarse.

La formación, como se ha mencionado anteriormente, es un trayecto. Como sostiene Anijóvich (2014) el término hace alusión a la acción de formar y formarse, produciendo efecto sobre ese trayecto que el MF recorre junto al AD.

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, continuo, que acompaña toda la vida profesional. Es el maestro/a formador figura clave de ese proceso. El aprendiz en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que su maestro muestra y desde las condiciones que se desarrollen para obtener su aprendizaje.

En ese escenario se forma una dupla, docente formado y alumno docente. El MF acciona, influye, muestra, esa es su forma de enseñar al AD. Construye su trabajo y en ese proceso se construye a sí mismo y quien está aprendiendo mira, observa, escucha cómo el otro, su MF,

enseña mientras, en espacios posteriores de análisis y reflexión sobre la práctica el formador va describiendo lo que hace y eso se traduce en orientación y guía para el AD.

Hablar de lo que se hace y cómo se hace es una posibilidad estratégica que el MF tiene en esa relación de dupla con su AD. En ese diálogo el conocimiento se entrega y se recibe, de una y otra parte por eso es fundamental explicar el procedimiento de lo que se hizo y su justificación. Quien se está formando, durante el trayecto formativo, necesita orientaciones antes de afrontar situaciones de enseñanza contextualizadas. escuchar del MF

En esta línea de pensamiento, Alliaud (2017) y Vaillant (2016) coinciden en que el formador de práctica es la figura clave en ese proceso, son los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio. Los autores destacan la necesidad de formar docentes mediante prácticas de enseñanzas que sean acordes con los formadores en sus aulas. Meirieu (2016) citado por Alliaud (2017) se refiere a ese aspecto y aporta algo que es significativo para esta investigación: lo que el sujeto experimenta, lo que ha vivido como estudiante cuando es formado, induce sin dudas cambios que repercutirán en su actividad futura como educador.

Gadamer (1988) aporta el origen de la palabra *formación*, la que se originó en el campo religioso, aludiendo a que el hombre debe reconstruir la imagen de Dios que lleva en su interior. Discrepa de Kant (1781) en lo referente a que éste habla de una cultura, que es un acto de libertad del sujeto que actúa y no de la formación. Hegel (1935), por su parte, retoma ideas de Kant sobre obligaciones que cada uno tienen sobre uno mismo y habla de formar y formarse. La formación tiene como reto transformar las informaciones en conocimiento.

Desde esa óptica, podemos considerar una «pedagogía de la formación», como plantea Edelstein (2011: 80), donde la formación y el desarrollo profesional del AD representan una configuración compleja que requiere revisar los compromisos adquiridos.

Barbier (1999) refiere a *formación* como el trabajo que despliega el MF enseñando conocimientos, saberes y como *profesionalización* a la apropiación de especificidades que se aprenden, desde la práctica y que se enseñan a los AD. Este autor contempla los dos conceptos, los aprecia articulados, interrelacionados y en diálogo académico permanente, posibilitando la transmisión del conocimiento y de las capacidades que tienen los profesionales que forman.

Barbier (1999) y Ferry (1997) conciben la formación como proceso permanente, que posibilita el cambio de una forma a otra, respondiendo a las situaciones que surgen en forma individual y grupal. Saber hacer y saber ser en un contexto determinado son esenciales, componentes identitarios de la formación. La formación sería entonces una transformación de

capacidades que se transfieren a situaciones reales para lograr hacer práctica la educación, generando nuevas herramientas, planteando la reflexión y profesionalizando al sujeto.

Souto (2006) interpreta el concepto de *formación* en educación teniendo presente el contexto socio- histórico contemporáneo, escenario donde se desarrolla la enseñanza. Al referirse a la formación, el autor trabaja con el sentido de un abordaje global desde esa área, teniendo presente la problemática que la educación enfrenta actualmente, analizando los supuestos teóricos que la definen y que aportan identidad al MF en su doble rol de enseñante.

Coincidiendo con Anijóvich (2014), se plantea la formación como construcción y reconstrucción de conocimientos, con mediadores y dispositivos de mediación que trabajan en función de formadores y de planificaciones trazadas al respecto. Es fundamental que los formadores acompañen ese proceso, con mediaciones como lo son las lecturas, la relación con los otros, las circunstancias.

Imbernón (2012: 200) manifiesta que «la formación debe ser un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo». De esa forma, se adhiere a la idea de que la formación es un proceso continuo, donde la actitud es relevante, con una práctica reflexiva como elemento formativo.

Este autor ofrece una visión diferente desde la formación, con nuevas formas profesionales de enseñar en distintos escenarios, con prácticas que involucran un objeto en transformación junto a un sujeto permeable, a través de un trayecto compartido, contextualizado, real y complejo.

Siguiendo a Imbernón (1997), se adhiere a su concepción de la práctica sostenida por un entramado de factores sociales, culturales, políticos, históricos y de contextos determinados. Habla de la formación de formadores como proceso que habilita a formar nuevos docentes e incluso a perfeccionar a los que ya se formaron.

Se indagan documentos desde distintos organismos internacionales (OCDE, PREAL 2005 Doc. 30:23) y el aporte que desde ellos se obtiene para evidenciar la brecha existente entre lo que la teoría expresa y lo que el MF enfrenta en su práctica diaria para enseñar a su AD

Perrenoud (2004) aporta desde el concepto de reflexión de la práctica, donde la gestión es necesaria para obtener resultados didácticos y pedagógicos efectivos, contextualizados, profesionales y acordes al trayecto que el MF propone para enseñarle al AD.

El MF es un profesional que además de su función didáctica de gestión y estructuración de contenidos, tiene la función pedagógica de guiar al estudiante en forma interactiva con la experiencia en el aula, relacionando teoría y práctica.

Se hace esencial el desarrollo de una práctica reflexiva por parte del MF hacia el AD, recorriendo ese trayecto formativo permeado de interrogantes e interpelaciones, donde la epistemología del conocimiento aflore y sostenga una enseñanza profesional con identidad propia.

Un cambio en la visión y en el procedimiento se hace necesario en el sistema educativo, transformación que involucre lo conceptual y procedimental, dentro del enfoque de la pedagogía crítica que diferentes autores proponen.

Se acuerda con Stenhouse (1984) en lo que refiere al rol del docente y su competencia para desarrollar una propuesta de formación con una práctica autónoma, investigando, reflexionando y analizando permanentemente su acción en aula.

Puede ser esa óptica conceptual que se expresa en los anteriores párrafos un camino de nueva propuesta de indagación e investigación que se visibiliza escasamente en los colectivos de formadores en educación. Generar prácticas reflexivas es un ejercicio individual y colectivo, que sería adecuado implementar institucionalmente, creando conciencia de comunidades que aprenden y enseñan.

Surge lo que Ferry (1990) plantea como formación con significado, logrando que el MF transforme conocimiento y produzca un trayecto formativo válido, efectivo y contextualizado para enseñar a su AD.

A partir de esa concepción que aporta el autor, la investigadora comienza el análisis de categorías que facilitarán el anclaje para el desarrollo del estudio. Trabaja sobre formación docente, planificación, planificación de doble agenda, discurso pedagógico y didáctico.

El conocimiento pedagógico así producido no surge como un ensayo o reflexión teórica *per se*, sino que se funda en problemas y situaciones prácticas afrontados y resueltos por docentes en escenarios educativos diversos.

1.1.1.1 El trayecto formativo reconstruido por el formador

La formación es considerada como trayecto, pero además como posibilidad de autoformación que tiene el MF al enseñar en un aula compartida, reconstruyendo su propio saber para transmitirlo a sus dos alumnos, escolar y AD.

Los discursos de los formadores evidencian conocimientos teóricos, didácticos, disciplinares, epistemológicos y pedagógicos que se documentan en la doble agenda al planificar. Las escuelas de práctica son centros escolares que desarrollan la propuesta curricular tomando como referencia el PEIP, para enseñar a los alumnos escolares y la propuesta curricular de Didáctica II, dentro de la malla curricular del Consejo de Formación en Educación para enseñar a los EM.

En palabras de Barbier (1999), las prácticas de formación deben ser reconstruidas y analizadas por los sujetos de la acción para de esa forma pensar los trayectos comunes de formación como enseñante. La planificación de doble agenda demanda diálogo y reconstrucción permanente para avanzar hacia la construcción de la teoría de una práctica de formación

Barbier (1999) tiene un planteo interesante y que contribuye a esta investigación en forma enriquecedora. Desde su análisis aporta elementos que dan cuenta de un enseñante, el MF que despliega un oficio a través del cual produce conocimiento, modela el enseñar para que su AD lo observe y se apropie del modelo, metodología, estrategias y recursos que emplea. Luego, propone el análisis y reflexión sobre esa práctica, en ese trayecto de formación continuo.

El aula, el escenario de acción que tiene el maestro formador para mostrar el cómo, qué y para qué, es el espacio privilegiado para construir y analizar esa interacción entre la planificación y los sujetos que aprenden.

Las prácticas que el MF desempeña luego de pensar desde la teoría y documentarlo en la planificación en doble agenda tienen consecuencias en lo epistemológico y metodológico. En los discursos aparecen esas teorizaciones, lo que quieren enseñar, cómo lo hacen y la comprensión y sentidos que le atribuyen.

Uno de los elementos que el MF tiene para mejorar su acción de enseñanza en los AD es la teorización de las prácticas, analizando sus propios discursos como formador, revisando la planificación que construye en doble agenda y su utilidad para el cometido propuesto.

Se hace necesario ampliar el pensamiento y la acción. Las prácticas, los trayectos recorridos, los sujetos involucrados en la formación, la metodología utilizada, las estrategias

seleccionadas, las decisiones curriculares, didácticas y disciplinarias, son herramientas para lograr una práctica contextualizada y una pedagogía de la formación específica.

La incidencia de la doble agenda del MF, durante el trayecto de formación de los AD se observa en el despliegue de la clase que el alumno magisterial realiza al ser observado por esta investigadora durante clases que se llaman de análisis de la práctica educativa. Las clases de análisis se planifican en los talleres de práctica, dispositivo de formación que tiene la escuela, donde confluyen los M.F el director de la escuela y los A.D. Se trabaja sobre un contenido a enseñar a los alumnos escolares, se planifica el mismo, se registra y se estudia, por parte de los AD con las orientaciones didácticas, pedagógicas y epistemológicas del MF y el maestro director el cómo, qué y para qué se enseña ese contenido al alumno escolar.

Para el trabajo en aula el maestro director de la escuela coordina con el MF la fecha en que el AD trabajará, elaborando éste su doble agenda según la actividad y propuesta a desarrollar, visibilizando de esa forma el impacto que tiene la enseñanza del formador en el A.D.

Motivan esta investigación el estudio de los procesos reflexivos que los MF desarrollan en su planificación en doble agenda. Es importante para esta investigadora conocer las concepciones teóricas que los MF tienen respecto de sus propias prácticas para tomarlo como insumos y herramientas de autoformación profesional. Es en la propia comunidad de docentes formadores de estudiantes magisteriales que se logra conocer el sustento teórico que tienen, con qué paradigmas trabajan y cómo piensan el enseñar en ese trayecto.

Beillerot (2000), trabaja sobre el concepto y valor que tiene la planificación para lograr transmitir conocimientos desde el MF al Ad, saberes que involucran lo pedagógico, epistemológico, didáctico y filosófico, entre otros.

Souto (2016), contribuye desde su análisis de la formación pedagógica, considerando el proceso como práctica reflexiva, continua y permanente, vivenciando y otorgándole sentido al trayecto que recorren juntos.

Edelstein (2002) y Anijóvich (2014) aportan a la construcción que tiene para la práctica el trabajo con los dispositivos y las estrategias, que el MF desarrolla en el trayecto de formación de AD, considerando fundamental la reflexión que el propio formador realiza al analizar su práctica.

Se entiende que ese planteo también posibilita un análisis sobre las concepciones que cada MF propone al planificar y establecer la relación con la práctica, sustentando su forma de ser formador y formar a futuros maestros.

El estudio de las prácticas como maestros/as formadores, analizadas a partir de teorías que las explican, aportan elementos esenciales para lograr la comprensión de lo epistemológico y didáctico.

Este autor se refiere a las investigaciones sobre los procesos de formación que en la última década se han dado y en los focos donde se ha hecho hincapié: necesidades en la formación permanente, conocimiento práctico adquirido y formas de documentar a través de la planificación y las reflexiones que se generan en torno a ellos.

Desde investigaciones nombradas en este trabajo anteriormente se logra reflexionar sobre los documentos, las fuentes y sus huellas, el desarrollo de prácticas, los discursos y el trayecto de formación que los MF despliegan.

Imbernón (2012) trabaja sobre el concepto de conocimiento didáctico de contenidos a enseñar por parte del docente. Colabora con su aporte para comprender que el formador realiza cambios, provocando transformaciones didácticas y disciplinares, visualizándose en el discurso que produce y comparte durante el trayecto de formación.

La especificidad que el MF tiene se debe a su desarrollo como profesional de la enseñanza, su desempeño práctico, los sustentos teóricos que sustenta y desde los cuales argumenta su acción. El MF es actor protagonista en el escenario de la formación y durante el trayecto formativo, su desempeño promueve la transformación y produce nuevos conocimientos.

La experiencia del MF aporta perfeccionamiento y seguridad al recorrer el camino de formación, la reflexión de la práctica al enseñar, los modos que tiene para apropiarse del conocimiento y transmitirlo se optimizan en la medida del tiempo y las vivencias que obtiene de su profesión como enseñante.

Los docentes contextualizan su docencia, son conscientes de su alcance y desarrollan, en cada situación de enseñanza, una compleja red de conocimientos que logran traducir en la planificación. Por esto, como expresa Imbernón (2012:7) teoría y práctica, reflexión y experiencia, pensamiento y acción, deben reunirse para enriquecer la profesión como MF.

Es de gran importancia el rol de la Didáctica como una teoría de la acción, otorgándole significado a la formación, cuestionándose acerca de las formas que tiene la práctica, la experiencia y los conocimientos. En esta investigación se considera que el desarrollo profesional permanente es interesante, con valor de estudio y profundización, como futura línea de acción para próximos estudios que colaboren en la profesionalización de comunidades educativas y de formación de formadores.

Al abordar la temática en este estudio, el conocer más acerca del trabajo que realizan los MF en los trayectos formativos, enseñando al alumno docente, se pretende realizar análisis teóricos en torno a las prácticas y los supuestos que subyacen desde la doble agenda y la práctica de enseñanza.

La dupla docente formador y estudiante magisterial es fundamental para el sentido que el trayecto formativo debe ofrecer durante el proceso de enseñanza de uno hacia otro.

Es necesario habilitar formas diferentes de alfabetización docente, de acuerdo con lo que Edelstein (2011) y Pérez Gómez (1987) proponen: reconceptualizar la didáctica de la formación, reconstruyendo una pedagogía específica. «Una formación resistente a la práctica y permeable a ella (...)» (Edelstein, 2011: 81).

Interesa investigar la relación que el MF efectúa sobre su práctica, durante el trayecto formativo al enseñar al AD, el análisis que realiza sobre la propuesta metodológica, teórica y práctica. La experiencia como comunidad de formadores, en lo individual y colectivo replantea la importancia de reformular metodológicamente la propuesta de formación que se realiza y por esto es importante el estudio que propone esta investigación desde la planificación en doble agenda.

A través del discurso del MF se logra analizar y reflexionar la construcción de la planificación de doble agenda, la intervención docente y las bases didácticas, epistemológicas y pedagógicas que evidencian sus decisiones docentes. Su trabajo adquiere sentido en el diálogo, el pensamiento y la puesta en práctica de su planificación.

Los discursos son investidos en formas materiales e institucionales, y son guiados por prácticas discursivas que, después de Foucault, se refieren a las reglas históricas anónimas, aquellas que orientan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer no dicho, quienes deben hablar con autoridad y quienes deben escuchar (Giroux, 2003: 49).

Esta investigación aborda el análisis de los discursos de sujetos que interactúan en situaciones educativas de formación contextualizada, en escuelas de práctica, escenario privilegiado para aprender y enseñar a ser maestro.

Bue (2019:77) ha contribuido con relevantes antecedentes para esta investigación. En su tesis “El discurso pedagógico en las prácticas de enseñanza del formador de formadores. La formación en servicio en una nueva institucionalidad “, aporta fundamentos teóricos y epistemológicos para la comprensión de la formación de formadores. Es importante reflexionar

sobre el discurso del MF, estudiar cómo enseña al AD, su doble planificación, sus constructos teóricos y su palabra al explicarlo en teoría.

El aporte que se obtiene al analizar el discurso colabora en la comprensión de lo que sucede en el aula teniendo presentes que el MF trabaja sobre la enseñanza al AD de contenidos metodológicos, deontológicos, axiológicos y éticos, además de los didácticos y disciplinares.

Es posible que no exista hegemonía total en el discurso de los MF, en el sentido de pensar que es una herramienta útil y que favorece su enseñar el registro en la planificación en doble agenda, sino que se evidencia la posibilidad de que algunos MF tienen su propio estilo de interacción discursiva. Los momentos visualizados durante el desarrollo de esta investigación, en lo que refiere a producción de discursos, evidencian que los docentes atribuyen importancia a la posición como formadores y al status que en la comunidad educativa en general se le ha atribuido históricamente al MF de escuelas de práctica, expresando de igual forma que se ha perdido la jerarquía académica que supo tener el docente que forma a otros docentes y que se desempeñaba en escuelas de práctica.

Capítulo II. Marco metodológico

2.1 El problema de investigación

El problema para investigar es la planificación en doble agenda y la incidencia que ésta tiene en los trayectos educativos de los alumnos docentes. Las escuelas de práctica son escuelas que cuentan con dos tipos de alumnos/as. Los docentes planifican para ambos estudiantes, escolares y estudiantes docentes, siendo su profesor de Didáctica el maestro director de la escuela a la que asisten a contra turno (de mañana realizan la práctica en la escuela asignada y de tarde concurren a las clases teóricas en el Instituto de Formación Docente), de acuerdo con el plan de estudios vigente. Los EM concurren tres días de la semana a su práctica en la escuela, de los cuales uno de ellos trabaja exclusivamente con el maestro director en el taller de práctica docente y los otros dos días lo hacen con su MF en el grupo de clase asignado.

Conocer acerca de la planificación en doble agenda es relevante para el análisis del discurso que la formación propone en el trayecto educativo de los AD. De acuerdo con lo expresado en

la introducción y marco teórico de este trabajo, el discurso se entiende como herramienta discursiva, pieza clave para conocer el enfoque de formación continua y la práctica de enseñanza reflexiva en el trayecto formativo del futuro docente.

Se consideraron los espacios de formación epistemológico/didáctico que el MF tiene, con la instrumentación de la planificación para enseñarle a su AD desde la doble agenda y el impacto que el formador logra planificando a través de ella.

2.1.2 Objetivos generales

1-Analizar la planificación que producen los maestros/as formadores durante el trayecto de formación de los alumnos/as docentes y los supuestos pedagógicos y didácticos implicados en la planificación.

2-Indagar cómo consideran, desde el discurso escrito, didáctico y pedagógico, los formadores la construcción de la doble agenda para su desarrollo profesional.

2.1.3 Objetivos específicos

1.1-Profundizar respecto de los discursos en la planificación de doble agenda, desde los saberes pedagógicos y didácticos que desarrolla el maestro/a formador/a para enseñar al alumno/a docente.

1.2-Comunicar, en el contexto de práctica, la reflexión respecto a las concepciones que se identifican en doble agenda.

2.1-Reconocer las reflexiones y análisis de las planificaciones y prácticas de enseñanza que realizan los MF.

2.2-Identificar, a través del registro de observaciones del análisis documental, la incidencia que tiene la planificación del maestro/a formador/a en doble agenda en los AD, durante el trayecto de formación de 2º año de la práctica como futuros maestros.

Los supuestos para este estudio son los siguientes:

1-Se evidencian limitadas interrogantes del MF, a través del discurso pedagógico de sus prácticas, durante el trayecto de formación de los alumnos/as docentes.

2-El MF documenta una práctica reflexiva, como formador profesional a través de la planificación en doble agenda, pero sin tener conformidad plena de que lo que hace sea útil para su propósito de enseñar a ser docente.

2.1.4 Interrogantes planteadas para responder los objetivos

1- ¿Qué planificación desarrollan los maestros/as formadores para favorecer el trayecto de formación de los alumnos/as docentes?

2- ¿Qué concepciones teóricas poseen los docentes sobre el conocimiento didáctico y disciplinar?

3- ¿Cuáles son las interrogantes que los MF se realizan acerca de la doble agenda?

4- ¿Desde la planificación del MF en doble agenda y a través de su discurso, se reconocen avances en el desarrollo de la formación del el EM?

2.1.5 La metodología cualitativa en la investigación

Metodológicamente, la investigación es cualitativa, posicionándose en el paradigma interpretativo-hermenéutico para lograr comprender y explicar las elecciones que los MF realizan al formar. En este sentido, se trabajarán los fundamentos y los procesos conceptuales que poseen los maestros/as formadores para enseñar, la selección y el modo de documentar a través de la planificación en doble agenda.

Este trabajo se sustenta en la metodología de corte cualitativo, con una perspectiva fenomenológica interpretativa con la intención de conocer desde los propios protagonistas, a través de sus discursos, la realidad que presentan al formar. El método de trabajo que se plantea permite conocer la realidad desde la propia investigadora y en el contexto donde desempeña la función. Esta característica permite que se pueda desarrollar en forma cercana a los datos desde el interior mismo del problema investigado presentando de esa forma la validez con datos profundos y reales.

La investigación cualitativa orienta el análisis de casos concretos en un tiempo determinado, a partir de expresiones y actividades de las personas en sus propios contextos. Su

desarrollo centra la atención en un fenómeno, objeto de estudio, con aportes de elementos que se emplean para su descripción, «las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable» (Taylor y Bogdan, 1984: 19). El producto logrado luego del análisis describe lo que se focaliza como objeto de estudio. Desde los diferentes paradigmas con los que trabaja la metodología seleccionada se destaca el fenomenológico. Este enfoque se basa en la construcción de significados, a partir de la realidad que los sujetos implicados expresan en la investigación, de su contexto y discursos.

La investigación tiene como propósito obtener mayor conocimiento desde la construcción de la planificación de doble agenda que los MF realizan, en el trayecto formativo de enseñanza a sus AD. En el área de práctica, es poco el aporte bibliográfico, referido a lo didáctico y práctico que se puede encontrar con respecto a dicha planificación. Existe conciencia desde el saber y el deber ser de los MF de que deben construir la planificación desde ese modo, pensando para su alumno escolar y su AD pero es una construcción que se encuentra en proceso de consolidarse y que requiere apoyo institucional y profesional.

La forma en que se procede a trabajar con el aporte de esta metodología es a través de lo inductivo, produciendo análisis, reflexión y conceptos

Según Vasilachis (2006) el desarrollo de una investigación cualitativa implica, situar en un espacio determinado, durante un tiempo previsto, el desempeño de personas y todo lo que involucra a su vida, en el caso de esta investigación interesa la profesión docente como formador, el trayecto formativo recorrido, la experiencia docente, la construcción de la subjetividad en ese rol, los discursos y las acciones que ejerce para enseñar a su AD.

Con respecto a los componentes de la investigación cualitativa, se tienen en cuenta como técnicas la entrevista y la observación, con procedimientos que interpretan esas fuentes para lograr así llegar a las conclusiones.

2.1.6 La observación participante como metodología cualitativa

La observación participante es una estrategia que se decide aplicar en este trabajo. Como sostienen Taylor y Bogdan (1986) participar observando es realizar un trabajo de indagación por parte de quien investiga, incluyéndose en el contexto de los propios informantes y de su propio lugar de trabajo, recolectando información en forma sistemática, según su plan de acción y cuidando de no invadir situaciones que en la cotidianeidad se suceden.

Desde el paradigma hermenéutico-interpretativo procede esta perspectiva teórica que desarrolla la descripción, la interpretación de las acciones y prácticas de sujetos que actúan en un momento determinado.

Es valioso este dispositivo al producir interacción entre el observador y los informantes en su contexto, recogiendo de ese modo los datos necesarios para la investigación. «Vamos construyendo este aprendizaje de observar en un proceso de descubrimiento y de comprensión del fenómeno a estudiar, sustentado por marcos teóricos que orientan una interpretación reflexiva crítica» (Sanjurjo, 2009: 51).

En el caso de este trabajo, se participa de forma pasiva, de acuerdo con el grado de implicancia por el cual se resolvió actuar (Spradley, 1980: 58). En ese tipo de participación, el investigador está presente en la escena donde se desarrolla la acción, pero no interactúa ni toma parte de ella. Esto se aplicó durante el trabajo propuesto en el grupo focal, donde el rol del investigador fue observar, siendo participante de este, con un grado de formalidad acordado previamente.

Se trabajó con instrumentos que facilitaron la recolección de datos en la observación, seleccionando para esto la filmación de la escena al realizarse el Grupo Focal, registrándose los testimonios de los participantes y anotaciones en un diario de campo.

Las estrategias metodológicas utilizadas consistieron en recoger datos en el desarrollo de un trabajo de campo que tuvo momentos definidos. Un primer momento fue indagar datos desde el mismo contexto en donde se investiga, en este caso, recoger información en la escuela de práctica. Desde ahí comenzar el trabajo de analizar y producir información. Para esto se utilizó como estrategia *el vagabundeo* (Rodríguez, 1996: 72). A través de esas andanzas por el territorio, por el escenario de la escuela, se recoge información previa acerca de la doble agenda, qué opiniones tienen al respecto y cuáles son las características que consideran los formadores que poseen sobre las mismas.

Luego se trabajó sobre un registro de esa información, a través de entrevistas en profundidad, focalizando la mirada hacia lo específico para comenzar a dar luz al problema. Posteriormente se analizó esa información para llegar a la obtención de conclusiones y reflexiones acerca del mismo. Las estrategias entonces se enfocaron en la compilación de datos e información: se leen textos, documentos que contienen significado (planificaciones en doble agenda), analizándolos como técnica de investigación, con intención de develar significados.

2.1.7 Triangulación de datos

Como estrategia metodológica en esta investigación se propone la triangulación, combinando la información que los datos aportan desde el empleo de las técnicas mencionadas. La triangulación es utilizada en la investigación social para obtener, a través de un mayor enriquecimiento teórico, información necesaria, conformándose con base en la toma de decisiones en la investigación.

En esa línea de pensamiento, Radón y Angulo (2017: 324) expresan:

Por lo tanto, el uso de la triangulación implica tener un enfoque holístico, puesto que permite abarcar la totalidad de los aspectos que intervienen en el fenómeno de estudio. Este enfoque también se ve ampliado por la multidisciplinariedad que aporta dicha estrategia, bien por el acceso a diversas y múltiples bases y fuentes de datos, o bien por la tendencia actual de la comunidad científica de configurar grupos de investigación multidisciplinarios.

Según Denzin (1970), la triangulación consiste en utilizar diferentes métodos para estudiar un mismo fenómeno, posibilitando la comprensión de datos, teorías y metodologías que se utilizan para investigar. Se obtienen datos acerca del objeto de estudio a través de fuentes que permiten contrastar la información recogida y validar el proceso, interpretando los resultados.

Olabuénaga (2012: 332) concuerda con Denzin (2012) en una propuesta de triangulación holística, concibiéndola como la combinación de triangulaciones parciales que se aplican a la totalidad de fases y elementos de una investigación: «Con la triangulación se busca descubrir nuevos elementos de un objeto ya analizado, aumentar su estándar de precisión y corroborar su consistencia».

Campbell y Fiske (1959) fueron los primeros que aplicaron la triangulación, concibiendo que a través de esta estrategia se reúnen datos, investigadores, metodologías y teorías. Se acuerda con ellos, citados por Redón y Angulo (2017: 316) en el concepto de *operacionalización múltiple*, trabajando sobre la idea de triangulación, entendiéndola como una estrategia multimétodos para la investigación. Es en ese sentido que el aporte de la operacionalización múltiple de un concepto aporta mayor confianza y validación sobre los datos obtenidos. Es posible triangular algunos elementos entre el análisis documental, las respuestas de los entrevistados y el grupo focal, en alguna de las fases y con algunas técnicas utilizadas.

En esta investigación se trabaja con la triangulación de datos, reuniendo los insumos que las entrevistas, el análisis documental y el grupo focal proporcionan. De las entrevistas se

recogen datos acerca de cuáles son las concepciones pedagógicas didácticas que el MF tiene, cómo registra en su planificación en doble agenda ese recorrido didáctico que enseña a su AD y de qué forma articula teoría y práctica al hacerlo. Luego, se trabaja con los datos extraídos desde el análisis de documentos, las planificaciones en doble agenda, cotejando si desde el discurso del MF se registra lo aportado como evidencia. Por último, se desgraba y analiza en forma detallada el relato que cada participante realiza en el grupo focal, con las categorías de análisis pensadas para ser observadas.

Los hallazgos encontrados se interpretan dentro del contexto del objeto de conocimiento planteado en la investigación, la planificación de doble agenda por parte del MF y su incidencia en el trayecto formativo del AD.

Se trabaja con un protocolo, construido en forma de cuadro de doble entrada, elaborado por la investigadora para reunir los datos y triangular la información, con validez y fiabilidad sobre el tema, las interrogantes y los objetivos planteados.

Se trabaja con entrevista en profundidad. Las preguntas pautadas son abiertas, pretendiendo abrir un diálogo donde se manifiestan las creencias del entrevistado o entrevistada.

Alonso, citado por Vallés (2003: 93) propone trabajar con entrevista en profundidad desde una construcción que adquiera significado con el discurso de los participantes en la misma. Se producen textos discursivos que responden a planteos concretos sobre una situación planteada para ser analizada y reflexionada, generando de esa forma producción intelectual, conocimiento y nuevos saberes.

El uso de esta técnica es importante ya que evidencia las razones por las cuales los docentes toman determinadas decisiones en materia curricular, lo cual implica llegar a considerar profundas cuestiones como la validación del conocimiento a enseñar a los alumnos docentes, en su trayecto de formación y el lugar de los docentes en esas definiciones. La reflexión supuso poner el foco en la relevancia de la planificación en doble agenda y la toma de decisiones académicas, desde su perspectiva.

La condición de decir y valorar lo dicho como condición de posibilidad de que algo sea así, abre un amplio abanico de oportunidades para pensar otras formas de interpretar la realidad.

La entrevista tiene como principal herramienta la pregunta. Para Gadamer (2001: 240) «preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta». Sin embargo, para este autor, las verdaderas preguntas tienen horizonte (sentido y

límite); esto no significa que existen supuestos desde donde se muestra la duda que aparece planteada. Consideradas así, las preguntas elaboradas para las entrevistas constituyen una pauta para no perder de vista la temática central de la investigación. Cada entrevistado/a, sin embargo, construirá un relato en relación con los significados que ha construido poniendo en juegos sus valoraciones.

La investigadora realizará un cuidadoso reconocimiento del contexto, apelando a categorías de análisis para una mejor interpretación. Se busca con esta investigación revelar los datos que tiene el objetivo investigado. Las categorías de análisis se formulan con base en el tema que se investiga, los problemas e interrogantes planteados, haciendo referencia así al objeto que se analiza. Se toman como unidades de análisis para esta investigación, como se ha mencionado en el capítulo anterior, *formación docente, trayecto formativo, planificación de doble agenda, discurso pedagógico didáctico*.

Desde el análisis de estas categorías se aprecia la incidencia que tiene sobre la práctica la planificación de doble agenda del MF durante el trayecto formativo, resignificando el rol del formador con su AD, considerando cuestiones epistemológicas desde las disciplinas abordadas en su segundo año de formación docente, su primer año de práctica: Lengua y Matemática.

En este estudio adquiere relevancia el discurso como herramienta discursiva, constituyéndose en pieza fundamental para conocer desde el enfoque de la formación las prácticas de enseñanza en contexto y la reflexión posible que sobre ellas realizan los sujetos del hecho educativo, trabajando desde un elemento como descentración del sujeto y su posible transformación.

El/la MF planifica su propuesta de enseñanza y adquiere importancia la elaboración de la doble agenda en tanto previsión referida a los contenidos de la práctica a abordar con los/las alumnos/as docentes y las intencionalidades didácticas que seleccionan. Se recupera desde esta mirada el valor de un texto académico que se comparte con los estudiantes al enseñar a planificar.

En esta investigación la formación como trayecto es entendida como camino y proceso, para lograr el análisis de cuestiones que aparecen en la práctica contextualizada del MF durante la enseñanza a su AD.

Sanjurjo (2009) sostiene que es importante contemplar el trayecto de formación desde antes de entrar a la institución que recibe y forma al futuro docente. La formación es una construcción global desde la niñez, que empieza a germinar en el transcurso de la escolaridad

de cada AD, en su historia de vida, a través de sus vivencias e intereses. Ese proceso se va construyendo en interacción con «otros», en diferentes escenarios, con contenidos, estrategias, actividades y dispositivos técnico-pedagógicos. Los dispositivos hacen referencia a construcciones que son los soportes de la formación.

En la formación está inmersa la práctica docente, que es «un producto de las tradiciones que las atraviesan» (Sanjurjo 2009: 41). Tradiciones se entiende, en la formación de docentes, como las configuraciones de pensamiento y de acción que se institucionalizan a través del tiempo a través del currículo, en los modos de percibir de los sujetos, en las acciones y en la propia práctica. La práctica es un proceso a través del cual el/la alumno/a docente se inserta en el aula para obtener comprensión de la situación de enseñanza, en forma crítica, a través de observaciones y acciones.

El MF registra en su planificación de doble agenda los objetivos y la forma en que realizará su intervención docente para ambos alumnos. Para el análisis de ese documento, se construye una ficha donde se pueden apreciar y comparar las formas diferentes de construcción de doble agenda. Se establecen estas categorías de análisis: concepciones didáctico-epistémicas consignadas, registro, cómo se planifica y cuál es la lógica imperante.

Dentro de las concepciones didáctico-epistémicas, se aprecia en algunas dobles agendas; más precisamente en cuatro de las nueve analizadas, que hay una metodología que se reitera, con una teoría práctica explicitada y clara, trabajando desde la Didáctica general y específica de la disciplina que aborda.

En lo que refiere al soporte y la forma de realizar el registro, hay modelos diferentes, seis los hacen en forma paralela, vertical, en hojas o cuadernos destinados especialmente para el Plan Diario del docente, dos en escritura a mano y uno en *Drive*.

Las planificaciones analizadas reproducen los programas del CEIP y del CFE, aunque no en todos los casos analizados. La lógica imperante que se observa es desde una didáctica que se fundamenta desde el punto de vista didáctico-disciplinar-epistémico. El/la alumno/a docente tiene voz propia, pero con poca autonomía. Decisiones del docente formador son las que guían al AD a avanzar hacia la construcción de su primer año de práctica en forma simultánea con el/la director/a de la escuela, que trabaja en Talleres de Práctica para fortalecer conceptos.

En esta investigación se pretende obtener una descripción «holística» (sistemática, abarcadora, integrada) del contexto bajo estudio: la lógica, las reglas explícitas e implícitas, las características. Se busca así captar todas las experiencias y significados que se dan y ameritan

ser estudiadas. Se confía, para ello, en el escenario y en que es aceptado por todos para desarrollar así el trabajo de investigación de forma minuciosa, contrastando datos, verificando, comprobando dudas y reflexionando sobre los datos obtenidos.

Para la selección de las interrogantes en la entrevista y en el desarrollo del grupo focal, se tienen en cuenta la singularidad, personalización y comprensión como criterios generales. La investigación ofrece información precisa sobre un área profesional muy poco indagada. Es adecuado y pertinente el análisis de los registros seleccionados como muestra documental de la doble agenda para obtener huellas sobre las dificultades precisas que los MF manifiestan y las oportunidades que esa planificación les ofrece.

Para la muestra, se tomó como criterio la experiencia de los y las docentes formadores/as, considerando a los maestros efectivos en el área de práctica, ya que son quienes tienen mayor permanencia institucional. Se trabajó con un muestreo de MF que fueron escogidos para realizar la entrevista y el grupo focal. El universo seleccionado estuvo conformado por docentes que trabajan en una escuela de práctica de Melo, Cerro Largo, que recibe en la institución a alumnos de segundo año de formación docente. La muestra intencional fue de tres entrevistas a MF y nueve participantes, entre los que se incluyen docentes que fueron entrevistados en el grupo focal. Para el análisis documental, se trabajó sobre el universo total de nueve maestros, seleccionados por la experiencia en la formación de AD y por su trayectoria docente en las escuelas de práctica, con más de diez años de antigüedad en los cargos como MF.

Esta muestra fue de carácter intencional y representativa del universo que conforma el colectivo de escuelas de práctica, instituciones donde trabajan formadores con años de experiencia en el área, con cursos de formación en didáctica, recibiendo alumnos escolares y alumnos docentes para enseñar desde su doble rol. Esa determinación en la selección de la muestra fue pensada para desarrollarse durante el trayecto de formación correspondiente a la práctica que los AD realizan en el año.

Con respecto al tiempo en la docencia, se encuentran de entre 15 y 30 años de trabajo en escuelas de diferentes áreas: tiempo completo, tiempo extendido, común, rural, inicial y práctica. Como formadores de alumnos docentes, de los nueve MF solamente dos tienen menos de tres años de experiencia, los demás tienen más de diez años trabajando como formadores. Esta situación permite pensar que hay un amplio porcentaje de ellos (80%) que posee experiencia en el trabajo de formación para maestros y en la planificación para esa enseñanza, no así en lo que respecta a planificar en doble agenda ya que todos han manifestado que

planificar así data de unos pocos años atrás y ha sido complicado comprender qué quería el inspector de práctica al solicitar que documentaran en sus planificaciones la doble agenda.

En primera instancia, se revisaron los datos obtenidos desde el análisis documental y las entrevistas y posteriormente se trabajó sobre el grupo focal y las notas de campo, observaciones y reflexiones realizadas. El desarrollo del grupo focal tuvo una duración de sesenta minutos.

Para el análisis de los insumos recogidos, en base a las técnicas seleccionadas para este trabajo, se construye una guía para organizar los datos obtenidos, insumos que estuvieron coordinados con las interrogantes planteadas por la investigadora:

- planificación secuencial del discurso, forma de organizarlo y presentarlo para visualizar, de manera anticipada, la acción del MF en el aula como doble enseñante;
- análisis del objeto de estudio desde la didáctica y la disciplina;
- formas de relacionar teoría y práctica al documentar en doble agenda;
- gestión del conocimiento a través del trayecto formativo.

La selección de las técnicas utilizadas tuvo como propósito interpretar lo que en la realidad y cotidianidad sucede en la institución que forma, lo que realizan los MF al enseñar en el trayecto formativo, los discursos que utilizan al documentar su planificación en doble agenda y las expresiones manifestadas en forma verbal en instancias planteadas al respecto.

2.1.8 Las determinaciones metodológicas y las técnicas utilizadas

Se selecciona para esta investigación una metodología de tipo cualitativa desde un paradigma interpretativo, coincidiendo con lo propuesto en el marco teórico de este trabajo.

La epistemología de este paradigma se basa en el sujeto y en el significado que se les atribuyen a sus acciones, en un contexto determinado, involucrando un actor que se encarga de otorgarle sentido e interpreta el trayecto para para producir conocimiento desde la práctica y la teoría.

Desde este enfoque, se comprende al ser humano como indispensable; sus valores, su discurso, prácticas y la relación con otros en un contexto determinado.

La investigación de corte cualitativa analiza el objeto de estudio en permanente interacción con el contexto y las circunstancias en donde se desarrolla. Esas decisiones colaboraron para

que el estudio se desarrollara de forma cercana al objeto de estudio para obtener evidencias que luego serán analizadas en el próximo capítulo.

La técnica utilizada se desarrolló durante la etapa empírica de la investigación y comprende medios auxiliares que se utilizan para recolectar, procesar y analizar la información.

En la investigación se presentan cuestionamientos que la investigadora realiza al pensar en las técnicas que mejor se adecuen a su planteo y problema de estudio. La interrogante planteada al respecto cuestiona si el estudio de los documentos es suficiente para analizar y reflexionar el problema propuesto en esta investigación. Desde los insumos recogidos, la planificación de doble agenda de los MF, se entiende acertadas las decisiones de recoger esos documentos que son testimonios de la enseñanza a AD en el trayecto seleccionado para la investigación.

Se realizó el análisis de la documentación que los MF producen al planificar su doble agenda. Para obtener fidelidad y certezas respecto a lo documentado, la investigadora, en muchos casos dialoga con el propio autor de la planificación, el MF, a quien pregunta sobre cuestiones que documenta, las intenciones al hacerlo de esa forma y las reflexiones que logró en base a ellas. Esto es interesante, esa mirada conjunta con el autor de la planificación para obtener aún más aportes desde los discursos del formador, sus acciones pedagógicas y didácticas y lo que epistemológicamente subyace en el mismo como docente.

La entrada al campo de investigación comienza en agosto-octubre 2019. La investigadora encontró algunas dificultades que se lograron resolver, cabe citar, por ejemplo, la cantidad de información (planificaciones de doble agenda) que recibe desde los maestros, la implicancia que tiene como sujeto dentro de la misma institución, al nacer la investigación como parte de una preocupación personal, al ocupar un cargo de gestión y líder pedagógico.

Ser parte del escenario donde se investiga es, para el investigador, relacionarse con su objeto de estudio. Se trabaja sobre un enfoque clínico, desde los aportes de Barbier (1977) y Lourau (1975), quienes incorporan un análisis desde la implicación, entendida como esa relación que establecen el investigado y su objeto de estudio.

Se propone para esta investigación un abordaje metodológico que permite trabajar sobre la propia implicación de quien investiga, con cierta vigilancia sobre el proceso desarrollado al estudiar el problema planteado para garantizar el control de la subjetividad, el distanciamiento y la separación entre el sujeto y el objeto de análisis.

A este enfoque se agregan investigaciones realizadas por Blanchard- Laville (2004), Souto (2010), Andreucci (2012) y Mazza (2015), quienes manifiestan que el investigador /analista está implicado con su objeto de investigación intervención, abordando esto desde una metodología subjetiva.

Andreucci (2012) refiere a una expresión que se considera importante para este trabajo, «el ojo pedagógico», que alude a la capacidad de analizar la situación, conformándose como una destreza que se adquiere y posibilita usar en forma práctica el conocimiento implícito sobre el otro.

Con respecto al universo seleccionado, se integró con docentes que son formadores en escuela de práctica durante 2019. La muestra intencional fue de nueve MF. Motivo de esa selección es que se trabaja sobre el universo de MF del turno matutino de la escuela, donde se desarrolla la práctica de AD de segundo año de su formación docente. En ese turno de la escuela funcionan diez grupos, de inicial cinco años a sextos años, excluyendo a la maestra de inicial debido a que no es MF. Motivó esa selección el interés por conocer cómo planifican los formadores, durante el trayecto formativo con alumnos docentes de la carrera de magisterio, su planificación en doble agenda. Constituye esto una producción propia, individual de cada MF, contextualizada de acuerdo al grado que atiende y a los alumnos escolares, pero con lineamientos acordados a nivel institucional para la enseñanza al AD, de acuerdo al currículo de formación docente y al trayecto recorrido.

Las técnicas seleccionadas y relevantes para esta investigación fueron: revisión documental, grupo focal y entrevista en profundidad.

2.1.9 Revisión documental

La revisión documental conforma una fuente primaria, recopilada directamente por quien investiga a través de información escrita.

Martínez López (2004: 34) clasifica y divide los documentos según los diferentes criterios e intencionalidad, concibiendo para este trabajo la clasificación de acuerdo a su materialidad, donde se ubican los de papel, que es el caso de las producciones escritas de los formadores a través de sus planificaciones en doble agenda.

El propósito de revisión documental es el de revisar la literatura existente. En el caso de este trabajo: la planificación de doble agenda, que producen los MF durante el trayecto de formación. Esa planificación es didáctica, es la herramienta que el docente tiene para organizar

el pensamiento y la acción, ordenar la tarea, concientizar sobre lo que va a enseñar y a quiénes, distribuir tiempos y espacios. Planificar es un proceso mental que orienta a la acción y que obtiene un producto de ese proceso, producto comunicable, analizable, modificable, sujeto siempre a borradores.

La documentación fue recogida desde la doble agenda que el/la formador/a produce. El trabajo de análisis se focalizó en leer la planificación de los MF seleccionados, observando los discursos escritos registrados lo que luego fue cotejado con los discursos verbales al aplicar otra técnica para recoger insumos durante el trabajo de campo. El contexto de producción fue un elemento que se tuvo en cuenta al realizar el análisis. La fiabilidad en el diseño de la propuesta y en los encuentros realizados en entrevistas y grupo focal permitió una mirada multifocal, con enfoques diferentes sobre un mismo objeto de estudio, la doble agenda del MF.

Planificar es una actividad intelectual de los docentes, acordando que los documentos de planificación son resultado de situaciones de pensar la práctica docente, la formación. El pensar la práctica tiene momentos colectivos cuando el objeto de reflexión es el Proyecto Educativo de la Escuela y dentro de él, el Proyecto Curricular. Los momentos individuales son los que están relacionados con la función del MF en su clase. Decisiones que toma y que tienen como encuadre los marcos generales acordados por la institución, pero darán cuenta de la singularidad del grupo al que se refiere.

La planificación del/la maestro/a formador/a se conforma por varios documentos con diferente alcance (Plan Anual, Unidades de Programación y Plan Diario) y se elaboran durante el curso. Integra la planificación el pensar y definir la actividad a proponer a los alumnos docentes. El MF realiza una doble planificación: una de ellas dirigida a los alumnos escolares y la otra a los AD. Tienen propósitos diferentes, contenidos propios y modos de intervención también particulares, documentándose en lo que el Área de Práctica llama doble agenda.

Se indaga sobre la idea de guion, encontrándose en las motivaciones personales el querer «hablar del mundo y ser hablados por él» (Perona, 2010: 17).

Existe una similitud entre el guion y la planificación que el/la formador/a construye en forma argumental al escribir la doble agenda, partiendo curricularmente de un contenido a enseñar, definiendo el objetivo y el tema, redactándolo antes de la puesta en escena, con cambios en el argumento y obedeciendo a necesidades que aparecen durante el desarrollo de la actividad.

Para esta investigación se trabaja con la categoría de planificación, dejando de lado el término guion argumental, citándose solamente como otra posibilidad de trabajar la doble agenda, con otra mirada investigativa.

El conocimiento recogido incluyó supuestos que se explicitan a través de las interrogantes y de las otras técnicas de investigación, relacionando los datos obtenidos para lograr identidad en una temática de poca exploración e investigación.

2.10 Entrevista en profundidad

Se decide realizar como técnica para obtener datos, información a través de una conversación profesional con MF que planifican de forma diferente para enseñar a otros durante un trayecto determinado. Se realizaron entrevistas individuales, con diálogo entre entrevistado y entrevistador, a través de un procedimiento holístico, ya que el entrevistador busca obtener información del mundo de significados de su entrevistado, articulando preguntas abiertas y cerradas con apertura a otras preguntas que pueden aparecer sin estar previstas en el guion y que conforman las llamadas entrevistas no estructuradas.

La entrevista en profundidad permite no solamente explorar un lugar concreto, la realidad de la práctica docente, sino que su mayor aporte se encuentra en la posibilidad que genera al comunicar la realidad, donde la palabra es el vehículo principal de una experiencia que se transita durante el trayecto de formación.

En cuanto al grado de estructuración de la entrevista, fue de carácter semiestructurado para que el entrevistador pudiera trabajar con una pauta con puntos relevantes para los objetivos de la investigación, constituyendo esto como una guía para el investigador, quien decide qué pregunta hacer, cómo hacerla y en qué momento de la entrevista. Es capaz de inducir el discurso del entrevistado a partir de esa pauta, la que debe ser flexible y ajustable al discurso de éste (Bogdan y Taylor, 1984).

La entrevista en profundidad desarrolla en el entrevistado una relación biocognitiva que se puede comprender como ese proceso que aparece en el sujeto cuando éste recupera pensamiento, expresa opiniones y sentimientos sobre lo investigado en un contexto que es discursivo y dialógico. De igual forma, la construcción común de un discurso puede transformarse en un «acontecimiento crítico epistémico/personal» (Redon 2017: 114) para el investigador cada vez que habla del entrevistado o da a conocer una historia, contexto,

circunstancia, invitando a quien investiga a acercarse a otras formas de interpretar la realidad que le rodea.

En esta investigación, se realizaron entrevistas/tarea (Redon S., 2017), considerando que es una modalidad a través de la cual se obtiene más información desde el pensamiento verbalizado del sujeto, con valor importante al ser una técnica no solo donde el entrevistado dice-piensa sobre lo que hace, sino en el diálogo que la investigadora establece. Se logra conocer de esa forma los significados que los sujetos atribuyen al objeto investigado, la planificación de doble agenda, escuchando pensamientos en voz alta.

Para el análisis de estas entrevistas, de igual forma que para el grupo focal y el análisis documental se trabajó sobre categorías. Se trató de buscar en las entrevistas elementos comunes, es decir, referencias en el discurso compartidas por los sujetos en cuanto al significado atribuido.

2.11 Grupo focal

Constituye una herramienta útil para obtener datos con un nivel importante de profundidad al que no se logra acceder desde otras técnicas o metodologías. El propósito principal del grupo de debate será indagar y conocer cómo planifican en doble agenda, dentro de un período corto.

Es a través de esta técnica que se obtiene una investigación social del discurso que un grupo construye para producir un habla común. Es a través de su desarrollo que se logra conectar el horizonte discursivo con el conocimiento, la trama discursiva circula por las percepciones, conocimientos, sentidos, visiones que tienen los participantes sobre la problemática en particular por la cual se los convoca a dialogar.

Ibáñez (1994) sostiene que el grupo focal es una técnica que analiza el proceso de producción de los discursos personales y grupales con un producto que es el efecto que provoca la discusión sobre un tema. El grupo generó debate en una dinámica natural y profesional, con acuerdos realizados durante los diferentes momentos, develando la ausencia de conceptos específicos del MF y de su formación como trayecto, siempre con reflexión y respeto hacia el colectivo involucrado. Para Flick (2007) los grupos focales evidencian argumentos de la vida diaria y profesional, que en el caso de esta investigación aportan a la reflexión sobre planificación en doble agenda y el trayecto formativo.

La propuesta de trabajo sobre un grupo focal tuvo como objetivo develar elementos que enriquecieran el conocimiento del recorrido que el M.F realiza al pensar su enseñanza en doble agenda hacia el A.D. conociendo los sustentos teóricos como formador, especificidad que tiene al trabajar en una escuela de práctica.

El universo considerado para esta instancia estuvo conformado por nueve MF, la investigadora, un moderador y otro actor que se constituye como observador, quien se encargó de registrar la filmación durante el desarrollo de la propuesta, con una extensión de 60 minutos, tiempo durante el cual se extendió el diálogo, así como de tomar notas que estimaba importantes. Esta instancia se realizó fundamentando el motivo de la investigación, con previa autorización del CEIP.

Se organizó teniendo en cuenta disponibilidad y posibilidades de horarios de todos los involucrados, del moderador y observador externo.

El moderador fue seleccionado de acuerdo a criterios compartidos con Flick (2007:130), quien expresa que es conveniente elegir ese rol, en el grupo focal, teniendo en cuenta el contexto, la dinámica pensada para el desarrollo del debate y la temática que es objeto de estudio de la investigación. Obtener esa armonía significó lograr la verbalización clara de lo que es necesario y relevante para comprender cómo planificar la doble agenda el MF y de qué manera piensa que sería más productivo para potenciar el trayecto formativo del AD. Se entendió que profundizar en la temática de la planificación de doble agenda, introducir preguntas disparadoras y reanimar el debate fueron elementos relevantes a la hora de generar el intercambio y la circulación de saberes entre los MF.

Para motivar el comienzo del trabajo desde el grupo se trabajó con un fragmento de las cartas de Paulo Freire para estimular el diálogo y los temas que interesaba al moderador que fueran instalados. El debate se desarrolló de forma dinámica, con diálogos enriquecedores y con un moderador que logró un muy buen desempeño. El moderador tiene como tarea perturbar lo menos posible los discursos e iniciativas de los participantes en el grupo focal, logrando el intercambio de argumentos en un debate estratégico creando un clima socioafectivo cuidado y valorado para posibilitar el habla.

El moderador expuso con claridad la temática a tratar, ofreció lineamientos precisos, con una guía de trabajo previamente acordada con la investigadora. En todo momento indagó desde el discurso de los participantes, buscando verbalizar las experiencias como MF en la construcción de su planificación de doble agenda. Otorgó tiempos y concedió la palabra,

escuchó e hizo silencios que significaron importantes momentos de auto reflexión y reflexión colectiva en los participantes.

Se puede afirmar que la tarea del moderador perturbó lo menos posible el diálogo de los participantes, para otorgarles a estos tiempo y campo de acción, generando un debate por medio de argumentos.

La principal temática giró en torno a la construcción discursiva de la planificación en doble agenda por parte de los MF, así como el significado que cada uno le otorga a enseñar durante el trayecto formativo.

Se informó a los participantes que sus aportes serían anónimos para esta investigación, haciendo hincapié en que se identificarían sus discursos de manera individual, con un código literal y numérico para realizar el análisis de lo documentado.

Capítulo III. Análisis

Al comenzar este capítulo se plantean consideraciones que se tuvieron en cuenta desde el análisis e interpretación del material recogido y que han sido desarrollados en los capítulos anteriores.

La pregunta rectora de esta investigación parte del supuesto de que el discurso pedagógico como formador/a y el tiempo del trayecto formativo en las prácticas docentes se documenta en la planificación en doble agenda, el cómo se realiza y si el resultado en la formación se logra percibir. Es lo que se busca responder con este trabajo. La academia docente participa en ese

trayecto, como constructores de currículum que se establece como un *a priori* para interpretar los discursos de los sujetos de esta investigación.

Se le confiere sentido a esta investigación desde la visión de un análisis de datos considerados como sustento teórico epistemológico, siendo el investigador un instrumento de medida de la investigación.

Vasilachis de Gialdino (2006) sostiene que la investigación de corte cualitativo tiene un investigador, una persona que se sitúa en un contexto epistemológico que conoce, es consciente de su involucramiento y que trabaja para estudiar un problema que se plantea.

Se han organizado los materiales tales como los documentos, las entrevistas y el grupo focal, elementos obtenidos desde el trabajo de campo constituyéndose en una acción cíclica y recursiva que aún sigue en curso. El análisis documental se realizó de la siguiente manera: se solicitó a los MF recoger las planificaciones de doble agenda, explicándoles el sentido y objetivos que en esta investigación se tiene al realizar la recolección de estos documentos, en un periodo determinado: cuatro meses del trayecto de práctica.

Una vez recogido todo el material documental, comienza una segunda etapa, que consistió en leer todas las planificaciones, en soporte papel y en forma virtual, ya que algunos enviaron los documentos a través de drive, trabajando con datos que comienzan a aparecer, que se resumen y simplifican facilitando así su tratamiento y comprensión.

En una tercera etapa, los datos significativos se separan en unidades de contenidos, para trabajar en este caso con lo temático: contenidos que el MF trabaja, tipo de construcción metodológica que selecciona para desarrollar, objetivo que se plantea, desarrollo de la intervención, propuesta de reflexión a modo de evaluación que el AD despliega y bibliografía que se le sugiere para incrementar la enseñanza y el aprendizaje.

Durante las entrevistas y el diálogo observado en el grupo focal se realizaron reflexiones, planteados en el centro educativo que forma parte del estudio, pero esa tarea se continúa profundizando con lecturas de los registros escritos y grabados y el análisis y profundización del marco teórico que orienta esta investigación. Todo esto conforma un trabajo de exploración, interpretación y en especial, un trabajo de profunda comprensión.

El investigador ocupa un lugar fundamental en el proceso de la investigación. En este trabajo la implicancia e intervención de la investigadora se proyecta en cada toma de decisión que se propone y esto determina el rumbo de su trabajo.

La investigadora asume el compromiso y la responsabilidad de estudiar el saber de los MF, buscando una muestra discursiva que dé pautas de lo aprendido y del cómo se enseña a los AD en el trayecto de formación, para mejorar o transformar la realidad.

A través del proceso que transita al investigar logra otorgar sentido a la acción indagatoria, descubriéndose a sí misma como sujeto que incide e interfiere en el contexto que investiga y en los sujetos informantes con los que interactúa. Carbó (2009: s/p) expresa, citado en Redon (2017:369) [...]”la práctica reflexiva se convierte en una herramienta para “darse cuenta” y a la vez, permitir la abertura de múltiples posibilidades en el quehacer creativo y político de lo científico”. [...]

Para producir conocimiento sobre la planificación en doble agenda durante el trayecto de formación se necesita del aporte de los implicados en ese tiempo y espacio, sus experiencias, sus desvelos y satisfacciones, conocer los obstáculos a los que se enfrentan y los logros que obtienen.

Se entiende la formación como sucesión de momentos, a través de un tiempo y espacio, recorriendo un trayecto formativo donde el MF transmite el saber pedagógico, didáctico, disciplinar, metodológico y epistemológico a su AD.

Davini, citada por Edelstein (2011: 80), refiere a una *pedagogía de la formación*, señalando que la docencia, la formación y el desarrollo profesional conforman una configuración compleja que requiere revisar compromisos, tradiciones y consolidar a la vez una construcción colectiva de un nuevo proyecto para la profesión de ser docente.

El análisis de los datos es el proceso de explorar y organizar sistemáticamente las transcripciones de entrevistas, las notas de campo y otros materiales recogidos, para incrementar la propia comprensión de ellos y posibilitar que se ofrezca su acceso, en una fuente. El análisis implica trabajar con los datos, organizarlos, dividirlos en categorías, sintetizarlos, buscar patrones, descubrir lo que es importante, lo que se va a aprender y decidir lo que se dirá a los demás (Bogdan y Biklen, 1982: 145, citado por Sanjurjo, 2009).

En esta línea planteada por Bogdan y Biklen, sobre la necesidad de trabajar con «unidades manejables», es que en el presente trabajo se toma la decisión de organizar los datos en relación con las siguientes categorías:

- Concepciones sobre trayecto formativo de la formación docente que realizan los/las maestros/as formadores/as.

- Prácticas de planificación en doble agenda con un discurso pedagógico, didáctico y disciplinar específico.

Para cada una de esas categorías, por su gran densidad, se abordaron algunas subcategorías, tales como, dentro de las concepciones sobre trayecto formativo: la doble formación, la práctica pedagógica y los campos disciplinares. Con relación a la planificación, la doble agenda, contenidos a enseñar y forma de documentarse, el discurso es analizado desde los saberes a enseñar y la práctica docente como herramienta de articulación. Fueron agrupados los resultados con relación a lo recogido en los análisis documentales y las entrevistas, por un lado y Grupo Focal y reflexiones desde notas de campo, por otro lado.

Se realiza el análisis atendiendo los objetivos específicos en su orden de presentación. De todas formas, no se trata de un análisis lineal porque hay datos recogidos en el trabajo de campo que responden a diferentes categorías teóricas, dimensiones y definiciones operacionales y dan lugar a interpretaciones cruzadas vinculadas a los objetivos definidos en el estudio.

La tarea de análisis comienza en el momento de realizarse el trabajo de campo y constituye una acción cíclica y recursiva que aún sigue en curso. Se realizaron reflexiones durante las entrevistas, análisis de documentos y grupo focal, planteados en la institución donde se desarrolla este estudio, tarea que se continúa profundizando con lecturas desde los registros escritos y grabados y el análisis y profundización del marco teórico que orienta esta investigación. Se desarrolla así un trabajo de exploración, interpretación y de profunda comprensión.

El trabajo de investigación y los testimonios de los MF permiten reflexiones que hacen visibles las diferentes formas de intervención desde la didáctica de la práctica, haciendo referencia a la necesidad de una pedagogía de la formación, como ya se ha manifestado anteriormente. Aparecen voces que coinciden en la importancia que tiene la circulación del conocimiento, los acuerdos establecidos en la institución y en el colectivo de práctica.

El trabajo de campo desplegado en la institución fue explicado previamente a los MF que integraron el universo seleccionado. La intención nunca fue supervisar ni evaluar, menos aún hacer sentir incómodos a los participantes.

Se vivenció una práctica que lleva implícita el sentido de construir conocimiento en base a la experiencia que cada uno tiene al formar. En el espacio institucional se aclaró previamente la implicancia que la investigadora tendría, insistiendo que si bien hubo implicancia el componente ético estuvo presente durante todo el trabajo.

La posición de la investigación y la inclusión se realiza dentro de encuadres que tienen que ver con la aceptación, el acuerdo y la argumentación para enriquecer la construcción de conocimiento sobre la planificación de doble agenda conformando una de las claves (Manero Brito, 1990). De acuerdo con este autor, condicionan la construcción de teoría didáctica, disciplinar, epistemológica y pedagógica esos elementos que perfilan la investigación.

El observador participante, en esta investigación, ocupa un lugar relevante para el logro de información a través del diálogo con los MF, recabando datos que colaboran en la reconstrucción de las propias prácticas y del trayecto formativo que recorren.

Desde esa perspectiva es fundamental la visión que la investigadora tiene sobre el objeto de estudio, el conocimiento y contexto donde desarrolla su estudio.

El distanciamiento con el grupo focal fue importante en la toma de decisiones. El contar con un investigador externo que recabó aportes de los discursos de los MF fue esencial para el análisis objetivo del trabajo, teniendo en cuenta los otros insumos aportados desde el análisis documental y las entrevistas.

En el tiempo que llevó el proceso de análisis de los insumos obtenidos se volvió a cada registro, huella y testimonio verbal y escrito recogido, trabajando en forma recursiva sobre los conceptos que iban sucediéndose y que se reiteraban o no, construyendo categorías como unidades conceptuales para su reflexión.

La investigadora en todo momento se interrogó acerca de su posición al desplegar el trabajo, por momentos se veía distante, sabía que tenía que pensar como alguien que conoce pero que no emite juicio, por momentos se vio cercana pero siempre manteniendo la implicancia objetiva y ética como base fundante para la producción y reflexión de los insumos obtenidos.

Como investigador participante, se encontraron dificultades, la investigación nace como parte de una preocupación personal. Se trabajó la implicancia para lograr evitar preconceptos, supuestos y las propias consideraciones que visibilizan cuestiones que surgen de esa realidad observada y que se intenta explicar.

3.1 Algunos obstáculos

El trabajo de campo no fue fácil pues de alguna manera se produjo un cambio que la investigadora provoca sobre las decisiones que los MF tenían sobre su propia forma de planificar en doble agenda. Las expectativas generadas en unos y otros fueron diferentes, los

intereses son distintos y los significados aún más. La mayor parte de los MF de esta investigación tienen una idea muy tradicional de la Didáctica, con una visión poco problematizadora del saber y el actuar, eso es obturador para un análisis crítico de la práctica. La didáctica se observa poco dialéctica, con escasas instancias de reflexión sobre por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar, fundamentos esenciales para el reconocimiento de una epistemología que sea de acción y pensamiento. Otro obstáculo fue el referenciar la bibliografía que utilizan, apreciándose marcos teóricos débiles desde lo disciplinar y didáctico.

3.1.1 Ciertas decisiones

Se tomaron algunas decisiones para no invadir durante mucho tiempo, con el desarrollo del trabajo de campo, sobre todo para colocarse en el lugar del otro al que necesitamos conocer y convertir en nosotros, en nuestra investigación.

Para la convocatoria se cursó invitación escrita, consignando allí día, hora, extensión y temática que se abordaría, procurando reunir el grupo en un espacio grato, acogedor, cuidando en todo momento que los participantes se sintieran respetados, cuidados y valorados.

Previo al comienzo, se instaló la filmadora en el lugar seleccionado, distribuyendo el espacio para todos los participantes. Se acuerda con el observador externo que realice el registro fílmico y tome notas escritas, en forma simultánea, desde lo que considera relevante para la temática planteada.

En el escenario y durante el tiempo en el que se desarrolló el grupo focal, concretado en la escuela de práctica y con la disposición de los/las docentes que en forma comprometida accedieron a la invitación para realizar la actividad luego de su horario escolar, se observó que los/las participantes se agruparon ocupando el aula de reunión más que habitándola, de acuerdo a conceptos de Dussel y Caruso (1999), quienes hablan de rutinización, un aspecto que se visualiza en su forma de reunirse y que se observó en otras oportunidades.

Los/las maestros/as formadores/as se posicionaron en el espacio en pequeños grupos, ya conformados habitualmente para su trabajo institucional, en torno a los ciclos en que trabaja la escuela (primer y segundo ciclo). Existió una predisposición en esos agrupamientos, realizándolos como ellos socializan en momentos destinados a reuniones y salas docentes, donde el encuentro se produce y el diálogo aparece para abordar contenidos didácticos y disciplinares.

Es interesante la apreciación con respecto a cómo se agrupan, cómo deciden sentarse en ese espacio. En su mayoría, los MF se acercan a su dupla docente de grado, en la cercanía espacial, al ocupar el ámbito destinado al grupo focal, dialogando entre ellos ante los planteos durante el desarrollo de la técnica de investigación. Los discursos son coincidentes, desde las duplas, así como el posicionamiento didáctico y pedagógico que argumentan.

3.2 Análisis de documentos

En un primer momento se realizó el análisis documental a través de las planificaciones de doble agenda de los MF. El tiempo destinado para realizar este análisis fue de aproximadamente dos meses, aunque en algunos momentos se abandonó el campo dada la saturación del análisis.

Con respecto al escenario específico, la sede fue una escuela de práctica de la ciudad de Melo, trabajando sobre una muestra de nueve maestros formadores, como ya se indicó.

Se decide un tiempo de permanencia en el campo, estimado de acuerdo a la presencia de los AD en aula junto al MF. Se acordó no irrumpir el espacio ni el tiempo, aprovechar las voces y las experiencias, ver y mirar, oír y escuchar con prudencia académica.

Para el análisis de los documentos se trabajó con base en un protocolo, para organizar datos, como anteriormente se ha mencionado en este estudio, teniendo presente las interrogantes que la investigadora se plantea y los objetivos pensados para comprobar o no los supuestos planteados.

CUADRO 1: ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS

A.N.E.P

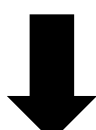
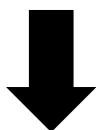
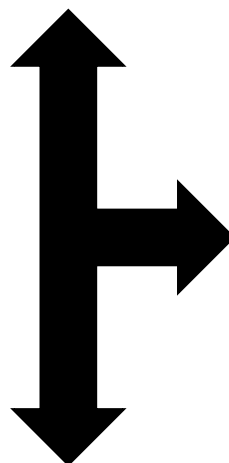
C.E.I.P

Escuelas en áreas de

Inicial Común Tiempo Extendido Tiempo Completo



Escuelas de Práctica

ALUMNO
ESCOLARALUMNO
DOCENTEE F
N O
S R
E M
Ñ A
A C
N I
Z Ó
A NÁREAS DEL
CONOCIMIENTO:Lengua
Matemática
Ciencias Sociales
Ciencias Naturales
Educación ArtísticaCONSTRUCCIONES
METODOLÓGICASTeleológicas
Deontológicas
Axiológicas

Fuente: construcción personal

Se trabaja así sobre categorías, «unidades manejables» planteadas por Bogdan y Biklen (1982) para organizar datos y lograr relacionarlos:

- Concepciones sobre enseñanza para la formación de alumnos/as docentes
- Formación didáctica y disciplinar del/la maestro/a formado/a.
- Diseño de la planificación de la doble agenda por parte del maestro/a formador.

Fueron agrupados los resultados en relación con lo obtenido en las entrevistas, grupo focal por otro lado y el análisis documental.

Se pudo analizar que el total de los MF de este universo de análisis documental de alguna manera en sus planificaciones un registro como doble agenda, desde la construcción de su propio conocimiento, no otorgándole el título de doble agenda en la mayoría de los casos sino consignándolo como práctica docente o trabajo con alumnos docentes.

Se elaboraron categorías de análisis para interpretar las planificaciones y sus intenciones docentes trabajando desde una institución focalizada en ciclos (primer y segundo ciclo escolar), teniendo presentes las categorías de esta investigación y trabajando sobre el discurso, la planificación de doble agenda, la formación como trayecto y la práctica docente.

Los ciclos propuestos por el CEIP, Inspección Técnica, para instrumentar institucionalmente, se piensan en clave de continuidad, implementando acciones que hagan visible el segundo ciclo. Visualizar el trayecto escolar en dos mojones procesuales significa construir una mirada integral a la trayectoria educativa.

En el primer ciclo se observa, por parte de los MF, cuatro en este tramo de formación escolar, un discurso escrito que explicita todos los elementos que debe tener la doble agenda al planificarse, incorporando contenido, desde la construcción metodológica que se quiere enseñar, objetivos, actividades, espacios de reflexión como evaluación y bibliografía sugerida.

Cuando estos formadores optan por un modelo, lo continúan en el tiempo, no cambia, de marzo a octubre, período durante el cual transcurre el trayecto de formación del año para el AD.

En el segundo ciclo se observan diferentes transformaciones en la doble agenda en un mismo MF. Por ejemplo, en marzo comienzan con una forma de documentar, en junio la transforman y en octubre se aprecian modificaciones nuevamente, no permanecen con un formato como lo hacen los docentes de primer ciclo.

La doble agenda está construida con base en esa doble mirada, como ya se ha mencionado antes en esta investigación.

Por un lado, el MF planifica para su AD y ahí incluye el contenido que desea abordar, desde la enseñanza, teniendo en cuenta que trabaja desde las construcciones metodológicas seleccionadas. Luego piensa un objetivo para ese contenido y una forma de transmitir ese conocimiento al alumno, lo que constituye la intervención como MF documentando la consigna que le entrega al AD para que reflexione y aprenda acerca del contenido abordado. Incluye también, en la doble agenda, las estrategias y recursos que utiliza y bibliografía sugerida de consulta para el AD.

Por otra parte, la otra mitad de la doble agenda corresponde a lo que planifica para el alumno niño/a escolar. Documenta en ese sector el área de conocimiento que aborda, el campo o disciplina, el contenido y recorte (si corresponde), el objetivo que se propone para enseñar, su intervención docente en forma detallada, las estrategias, recursos y evaluación.

En docentes de segundo ciclo escolar se pudo analizar que detallan con más explicitación en su discurso la forma en que piensan enseñar a los alumnos docentes que tienen en sus aulas, incorporando a sus planificaciones en doble agenda interrogantes orientadoras que les plantean a los alumnos docentes durante y al finalizar la clase. Tres de los cinco docentes que trabajan en segundo ciclo explicitan claramente esta forma de pensar su enseñanza hacia sus alumnos.

En lo que respecta a los contenidos que se documentan en la doble agenda, en el trayecto de formación de la práctica docente, trabajan sobre construcciones metodológicas observándose que existe mucha frecuentación en algunos contenidos más que en otros. El interés de los formadores, en su mayoría, en los dos ciclos, está en trabajar para que el alumno docente observe y aprenda a planificar cómo debe documentar un maestro, con contenidos, objetivos (generales, específicos), área del conocimiento, campo o disciplina conceptual, recorte (si lo amerita), intervención docente o recorrido didáctico, estrategias, recursos, evaluación.

El conocimiento se construye de esa forma en simultáneo, enseñando a los alumnos escolares y docentes, demostrándoles cómo enseñar a estos últimos. El trabajo que despliegan desde las configuraciones didácticas los MF es herramienta fundamental para establecer y visualizar la coherencia que debe existir entre teoría y práctica. La tríada didáctica alumno, conocimiento y enseñanza se combina y entreteje, se lee en la planificación en doble agenda

desde el paradigma que el MF posee, pero además subyacen lo pedagógico, didáctico y disciplinar.

En cuanto a la construcción del conocimiento, los MF verbalizaron la necesidad de profundizar en la planificación de doble agenda. Como consecuencia de ese diálogo aparecen controversias sobre la forma en que planifican la doble agenda los MF, si los documentos oficiales que se conocen desde Inspección de Práctica, CEIP, son suficientes o si se debiera contar con lineamientos aún más precisos que pauten la planificación que debe documentar el MF cuando enseña al AD.

Se prioriza la elaboración de un camino que aporte y favorezca conocimiento académico y profesional acerca de la planificación que un docente de escuela de práctica, MF realizar en un trayecto de formación con un AD. Es un documento de gran valor, eso no está en discusión, lo que crea conflicto es la forma que debe plasmarse para lograr producir avances en el AD y la intención que el MF le otorga al pensar su recorrido para enseñar a sus dos alumnos.

CUADRO 2: DOBLE AGENDA DEL MF

<p>Para el alumno escolar.</p> <p>Área del Conocimiento: Lenguas.</p> <p>Campo: Lectura.</p> <p>Contenido: La información implícita.</p> <p>Propósito: Propiciar la lectura de un texto sobre el Éxodo del Pueblo Oriental y reconocer información implícita.</p> <p>Intervención docente:</p> <p>Presentar un fragmento de la carta de Artigas a la Junta de Paraguay del 7 de diciembre de 1811.</p> <p>Lectura por parte de los alumnos.</p> <p><i>Interrogatorio Didáctico</i> por parte del Maestro.</p> <p>Anticipar la lectura desde el texto, por parte de cada alumno.</p> <p>Analizar la información explícita e implícita en el texto.</p> <p>Reflexionar, por parte de los alumnos, acerca del significado en el contexto que corresponde y a la situación histórica de la época.</p> <p>Puesta en común: confrontar las anticipaciones realizadas al comienzo de la clase con la información lograda luego de la lectura del texto.</p> <p>Verificación de las anticipaciones realizadas.</p> <p>Actividad del niño: leer, reconocer información, responder preguntas, participar, reflexionar, comprender</p> <p>Estrategias</p> <p>Evaluación.</p>	<p>Alumno Docente.</p> <p>Construcción metodológica.</p> <p>Contenido: Interrogatorio didáctico</p> <p>Propósito:</p> <p>Identificar el modo en que el docente interroga a los alumnos.</p> <p>Propuesta de actividad durante el trabajo del M.F:</p> <p>Observe las estrategias cognitivas que realiza el niño para buscar y reconocer la información implícita en el texto.</p> <p>**Registre en su cuaderno de apuntes el modo de interrogar que tiene el docente como instrumento del método didáctico.</p> <p>Espacio de reflexión Dialogo entre el M.F y A.D, intercambio de opiniones y enseñanza del docente.</p> <p>**Registro en el Cuaderno de Bitácora del A.D .</p> <p>Sugerencia de Bibliografía de consulta:</p> <p>ANIJOVICH R, (2009).Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.Ed. Aique.Bs.As.</p> <p>SANJURJO L, RODRIGUEZ X. (2013) Volver a pensar la clase. Ed. HomoSapiens. Argentina.</p>
--	--

Fuente: construcción personal

Se observa, al analizar los documentos de las planificaciones, que el cuestionario didáctico que el MF realiza, la problematización y la organización de la clase, distribución de tiempos y espacios, son contenidos que se reiteran y priorizan para enseñar al AD y que documenta en la doble agenda.

Con respecto a las construcciones teleológicas, axiológicas y deontológicas, se percibe un debe desde el análisis de las planificaciones. Existen pocos indicios desde los discursos de los MF de enseñar esos contenidos a los AD: apenas tres en nueve docentes planificaron en doble agenda esa enseñanza, abordando la reflexión sobre la práctica y la ética que el docente debe desarrollar en su trabajo diario.

El enfoque sobre evaluación no pudo ser claramente encontrado en los documentos que se analizaron. Tres docentes manifestaron que trabajan sobre observaciones y algunas actividades escritas, aparte de las clases que orientan a los practicantes y luego éstos deben desarrollar, donde desde allí se realiza una devolución desde la mirada del docente enseñante, lo que realizan en forma oral y a través de un informe escrito. Esto no se encontró documentado en ninguna de las dobles agendas revisadas; es un componente que el formador da por hecho que lo realiza, pero no lo registra.

3.2.1 Informantes calificados

Sobre las entrevistas en profundidad a tres informantes calificados (de ahora en adelante se nombrarán Entrevistado Formador y el número que corresponda, EF1, EF2 y EF3), cabe aclarar que se desgrabaron y elaboraron categorías para su interpretación: desarrollo profesional del formador, trayecto formativo, discurso y planificación de doble agenda.

La Escuela de Práctica es un lugar donde se hacen visibles los discursos curriculares.

La totalidad de los entrevistados coincide en que la escuela de práctica es una escuela particular, con características especiales.

La definen como una institución con dos tipos de alumnos, que requiere de los docentes criterios claros sobre el qué enseñar, cómo y por qué. La escuela de práctica debe hacer explícitas las decisiones, no solamente ante los supervisores o colegas sino también ante estudiantes que realizan sus prácticas allí.

La necesidad de conocer la compleja forma de trabajar en la escuela de práctica, que no es la misma forma como trabaja una escuela común y que tampoco es la misma que se utiliza con

los alumnos docentes de cuarto año de su formación docente fue otro móvil para conocer y dar a conocer más. En segundo y tercer año de la práctica docente el discurso es similar. En primer año de la formación, realizan una «práctica de observación» en escuelas que no son de órbita de la Práctica y en cuarto año los alumnos docentes desarrollan su práctica en escuelas de contexto/quintil 1 y lo que se conoce como *Escuelas APRENDER* (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas).

Las explicaciones sobre las decisiones tomadas en Práctica requieren de una planificación particular, donde se ponen en juego los saberes previos de los estudiantes y sus posibilidades en cuanto a conocimientos teóricos, pero además debe mostrar qué tipo de decisiones puede tomar la maestra o el maestro en materia curricular.

Es así que los MF no solo enfrentan la tarea de dar a conocer a los AD los documentos curriculares vigentes, sino que además deben intervenir para que se apropien de su marco teórico, de las teorías que los sustentan y de sus fines, a la vez se pone en juego un lenguaje que debe ser referenciado encontrando su correlato en las prácticas docentes que observa en aula.

Si los maestros formadores no se apropian del currículum que deben enseñar a cada alumno, niño y alumno docente, no es posible la reflexión entre el qué enseñar, cómo y para qué enseñar.

El director de la escuela de práctica tiene un rol fundamental en esa articulación curricular y con los formadores y sus dos alumnos. Es el director quien oficia de bisagra entre el MF y la propuesta que el CFE debe enseñar a través del programa específico para el cursado de la práctica docente, en este caso, Didáctica I. Trabaja como líder pedagógico orientando, acompañando y enseñando a su colectivo docente los contenidos que deben enseñar a sus alumnos escolares y alumnos docentes, extrayendo de la currícula de Didáctica I y del Programa del CEIP. A esto se debe agregar que orienta, con visitas a clases como técnica de supervisión, sobre cómo deben documentar su enseñanza a sus dos alumnos, en lo que se conoce como la doble agenda en la planificación.

Las explicaciones sobre las decisiones tomadas al enseñar, por parte de los MF, en las que se ponen en juego los conocimientos y sus acciones en cuanto a conocimientos teóricos, muestran el tipo de decisiones que el docente realiza en materia curricular. Es trabajo del docente formador intervenir para que sus alumnos docentes se apropien de marcos teóricos que

sustenten el hacer como docentes y que ponen en juego un lenguaje que debe ser referenciado encontrando su correlato en las prácticas docentes.

En lo que concierne a las interrogantes planteadas fueron pensadas tres, además de surgir otras cuestiones en el diálogo con los MF que llevó a nuevos cuestionamientos.

Se planteó en primera instancia la consideración sobre aspectos relevantes en la formación del alumno docente y la forma cómo documenta el maestro formador en su planificación en doble agenda.

Los entrevistados coinciden en lo relevante que es el conocimiento del MF para permitirle entender qué saberes enseñar a sus AD, ayudándolos a avanzar en el trayecto de formación. Los aspectos que señalan que tienen que ver con la coherencia que debe mostrar a su alumno entre la teoría y la práctica, entre la didáctica y las disciplinas, entre el método de enseñanza y la planificación que despliega.

El entrevistado formador uno (EF1) refirió en primera instancia a la revisión de las propias prácticas y a su desempeño como formador durante el trayecto de enseñanza con alumnos docentes, considerando relevante la orientación escrita que le ofrece como formador en cada intervención que trabaja en aula y desde donde relaciona teoría y práctica.

En el discurso del entrevistado se evidencia la necesidad de conocer y profundizar más sobre los fundamentos que las autoridades del CEIP e Inspección de Práctica argumentan para documentar en doble agenda su enseñanza a los AD. Concientizar sobre el trabajo de la escuela de práctica, las fortalezas que tiene y las dificultades que enfrentan los MF durante la formación de los AD es primordial para generar nuevo conocimiento profesional. El MF conoce el programa del CEIP, el DAC y el programa de Didáctica II. El uso de esos documentos se refleja en la planificación de la doble agenda, entrelazando contenidos para enseñar a sus dos alumnos (escolar y futuro docente). La propuesta se enriquece con ese trabajo, que los entrevistados manifiestan que hace poco tiempo se está desarrollando, siendo antes la planificación desde otro lugar.

Se considera que ha habido avances significativos con respecto a lo antes expuesto. En un momento de la historia de la formación docente, previo al año 2008, los MF trabajaban desde la propuesta programática para los escolares y enseñaban desde allí a sus AD, es decir, si trabajaban con un área del conocimiento como por ejemplo Lengua, campo disciplinar Lectura, enseñaban (extrayendo un contenido de primer año escolar) las inferencias de lectura, a través de un texto, un cuento, por ejemplo. Trabajaban con ese texto de igual forma para sus dos

alumnos (escolar y docente) mostrándole al AD cómo enseñaba, cómo se lograba evidenciar desde la enseñanza y cómo el alumno infería del libro, a lo sumo le explicaba que eso era inferir para un docente.

Actualmente, desde la nueva posición y abordaje propuesto por CEIP e Inspección de Práctica, en esa mirada de doble agenda, el MF consulta con el director de práctica para saber qué está trabajando desde la Didáctica, en el Taller de práctica y en clases teóricas en IFD y extrae desde allí, en diálogo permanente e intervenciones acordadas, contenidos que tienen que ver con las construcciones metodológicas que deben ser enseñadas. Se aborda, como ya se ha manifestado, lo teleológico, axiológico, deontológico y epistemológico del conocimiento y no solamente lo didáctico. Es un tejido que se construye con agujas que tienen a la pedagogía y a la didáctica como posibilitadoras de conocimiento.

El entrevistado hace alusión al proceso de construir conocimiento, lo difícil que resulta y los aspectos que son necesarios para comprenderlo.

TESTIMONIO EF1

Somos una escuela de práctica y uno de los aspectos que considero muy relevante en relación con el trayecto del alumno docente es la orientación escrita que le brinda el maestro formador en cada intervención que trabajará. En el caso de los estudiantes de segundo año, hago mucho hincapié en los componentes de la planificación, justificación, fundamentación y la correcta citación de la bibliografía disciplinar y didáctica. En la doble agenda abordo estos aspectos como primordiales. También los hago reflexionar sobre el Programa de Educación Inicial y Primaria y el Documento Base. Analizo redes, fundamentos de las áreas de Lengua y Matemática.

Los discursos de los entrevistados permiten conocer la teoría que sustenta su metodología al momento de planificar su doble agenda. En ese discurso se evidencian aportes de Edelstein (2011) y Anijóvich (2014) y la conceptualización que tiene de la postura crítica y la reconstrucción del conocimiento. La necesidad de la lectura del Programa del CEIP (2008) por parte de los estudiantes y ver la estructura que posee permitirá luego entrar directamente en la secuencia de contenidos para enseñar.

Consideran importante la especificidad del área de práctica, el trabajo de planificación en doble agenda y el discurso que se construye para enseñar.

TESTIMONIO EF2

En plena vigencia de la didáctica crítica, el alumno docente debe valerse de saberes y herramientas que contribuyan a su futuro como formador. Es por esto que, al maestro formador, le cabe la responsabilidad de mostrar una coherencia entre la teoría y la práctica, elementos que son indisolubles.

En su planificación debe estar plasmado su posicionamiento dentro del paradigma constructivista lo que contribuye a la formación dentro de los contenidos epistemológicos a los que el estudiante se aproxima desde la teoría. Ante todo, debe vislumbrar cómo se entretrejen, combinan los elementos de la tríada didáctica.

En este caso el entrevistado se refiere a la revisión de sus propias prácticas, a la necesidad, compromiso y responsabilidad de repensarse como formador. Desde las voces de los informantes se reflexiona el ideario que expresan acerca de la institución donde trabajan y se desempeñan, su formación específica y el área didáctica y disciplinar que enseñan. Vuelve a reiterarse, como en otros discursos, la evidencia de lecturas que los MF poseen desde autores como Edelstein (2011) y Anijovich (2014) y el aporte de ese concepto de reconstrucción crítica del conocimiento, sustentando un paradigma que enfatiza la criticidad, la metodología como proceso y una propuesta didáctica que trabaje sobre una pedagogía de la formación.

En relación con el discurso de los formadores aparecen coincidencias sobre la importancia de unificar criterios para institucionalizar el registro de la doble agenda del MF, lo que expresaron en el grupo de discusión algunos participantes. Valoran el espacio de lograr reflexionar sobre la teoría y la práctica que realizan al formar, lo menester que es de unificar criterios para obtener una planificación de doble agenda institucional, del área de práctica y elaborada con sus propias voces.

TESTIMONIO EF3

Creo que no hay grandes avances. El discurso didáctico cambia de acuerdo con la concientización que el maestro formador posee de su responsabilidad en este rol. La tarea implica situarse explícitamente en ambos roles: formador de niños y de futuros docentes al mismo tiempo, poniendo en juego habilidades y estrategias para llegar a ambos auditorios y aproximarse a los objetivos planteados. Creo que es poco explicada la forma cómo quieren, en definitiva, que planifiquemos en doble agenda. A mi modo de ver, falta acuerdo institucional, departamental y a nivel de líneas políticas de Inspección de Práctica con respecto al discurso que quieren que como formadores se haga para planificar. Deberían ser más claras las pautas

para documentar en doble agenda. La directora ha trabajado con nosotros en salas docentes para que podamos conocer el programa que ella, como profesora de Didáctica maneja en el Instituto, pero si no fuera por eso no tendríamos claro lo que el CEIP pretende al pedirnos planificar en doble agenda.

Esta docente aporta acerca del discurso de los formadores algunas coincidencias en lo que se refiere a la importancia de lo disciplinar, destacando la reflexión e integralidad sobre las prácticas. Manifiesta que es necesario implementar una didáctica que se especialice en la formación, con especificidad propia y sustento teórico y práctico. Explica luego que considera que no es bien clara la postura de las autoridades, por lo que concierne a aspectos relevantes sobre el trabajo en planificación de doble agenda y la difusión del documento entre la comunidad de práctica. Atribuye al director de la escuela de práctica, profesor de la didáctica en el IFD, el proporcionarles información más acabada respecto a qué y cómo deben trabajar desde la doble agenda. Sus lineamientos, dicen los docentes entrevistados (en eso coinciden todos) son claros y desde que los realiza han logrado llegar a comprender más qué es lo que el CEIP y la Inspección de Práctica desean que los MF realicen al planificar en doble agenda.

Se evidencia aquí la tensión que se observa y que es manifiesta por los entrevistados y en el desarrollo del grupo focal. La dignidad profesional supone el reconocimiento de sujetos como profesionales que establecen valoraciones sobre el currículum y toman decisiones a partir de él.

La construcción de un discurso curricular, acompañado de prácticas curriculares en estrecha interrelación, informa sobre la presencia de un colectivo de MF con dignidad profesional que puede dar cuenta de que el conocimiento y la institucionalidad están estrechamente vinculados, con un líder de primer orden, pedagógico y didáctico, que acompaña y sostiene a su colectivo pero que a la vez enseña y orienta.

3.2.2 Análisis del grupo focal de discusión

Se realizó grabación durante el desarrollo del grupo focal y se tomaron notas en forma simultánea para posibilitar el cruzamiento de personas, conceptos, situaciones, gestos. Los datos se recogieron, se analizó cada documento en forma exhaustiva, apareciendo cuestionamientos que fueron reflexionados en el escenario y desde cada MF.

Se investiga la realidad a través del discurso que, en la conversación grupal, construyen los MF en diálogo como práctica de la pedagogía crítica. Recabar apuntes a modo de observaciones

de campo fue esencial durante el desarrollo del grupo focal. Esto colaboró en la interpretación de los datos que en determinado momento fueron triangulados, teniendo presente las acotaciones, posturas, ademanes, inflexiones de voces, pausas y silencios.

Para una mejor comprensión y análisis de los discursos, se asigna a cada participante un número, del 1 al 9, con las iniciales M (maestro) F (formador), es así que a partir de ahora se nombrará MF1, por ejemplo y así sucesivamente hasta el MF9.

Cada discurso expresado por los MF fue reflexivo y con expresivo interés en hacer conocer su opinión fundada al respecto del objeto de estudio, la doble agenda y la forma cómo planifican. El propósito fue reflexionar como formador durante ese trayecto formativo. Esto fue claramente explicitado por el moderador en todo momento del debate.

Lo observado fueron discursos de profesionales que aportan una especial mirada al momento y a la investigación planteada. El compromiso de lo académico se aprecia y sostiene permanentemente, la reflexión enriqueció el diálogo y el análisis de la práctica muestra que los MF buscan la autoformación constante, pero demandan también de capacitación actualizada y específica al respecto de la planificación de doble agenda.

La alusión a conceptos y contenidos desde la didáctica y las disciplinas y su abordaje en la escuela, desde la doble mirada, enseñante a alumnos y a alumnos docentes estuvo presente en relación con el programa de Didáctica I del IFD.

Para comenzar se presentó al coordinar del grupo focal, la temática a abordar, la forma cómo debía proceder el grupo para participar, los permisos que deberían solicitar y la forma que tendría el debate para ser ágil, productivo y eficiente. Luego, se informó acerca de los objetivos perseguidos al invitarlos a participar en el grupo focal, manifestando la intención de recabar información sobre la forma en que planificaban en doble agenda.

Para realizar el análisis de los insumos y recabar información adecuada se requirió que los participantes del debate registraran algunos datos que para la investigadora eran esenciales, años de docencia, experiencia como MF y tiempo (en años) que hace que para planificar en doble agenda

Son interesantes algunos aspectos que aportan desde elementos cuantitativos en cuanto al grupo de maestros formadores con los cuales se desarrolló esta técnica. Es un grupo de nueve formadores, todos poseen título docente como maestros y formación en didáctica para formadores del CEIP. Tres de ellos tienen doble titulación (maestros de educación inicial y de educación común).

Con respecto al tiempo en la docencia, se encuentran entre 15 y 30 años de trabajo en escuelas de diferentes áreas: tiempo completo, tiempo extendido, común, rural, inicial y práctica. Como formadores de alumnos docentes, de los nueve MF, solamente dos tienen menos de tres años de experiencia, el resto tiene más de diez años trabajando como formadores, como se había adelantado. Esta situación permite pensar que hay un amplio porcentaje (80%) que posee experiencia en el trabajo de formación para maestros y en la planificación para esa enseñanza, no así en lo que respecta a planificar en doble agenda, ya que todos han manifestado que planificar así data de unos pocos años atrás y ha sido complicado comprender qué quería el inspector de práctica al solicitar que documentaran en sus planificaciones la doble agenda.

Para el inicio de la discusión se pensó en una cita sobre qué es el acto de enseñar y de aprender y el sentido que tiene para Freire (1994), extraído del libro *Cartas a quien pretende enseñar*.

La palabra se otorgó durante el tiempo adecuado, en una secuencia organizada: pregunta, planteo de la interrogante, exposición breve de quien solicitaba la palabra, intercambio de opiniones con quien deseaba agregar, revertir, debatir o apoyar ese discurso.

Se analizan los discursos de los MF y las categorías que aparecen se trabajan en base a otros aportes que posibilitan el enriquecimiento de la reflexión. Es a través de ese análisis reflexivo que aparecen las concepciones que los docentes poseen sobre su formación, planificación y criterio para construir la doble agenda.

Se llevó a cabo el desarrollo del grupo focal con la colaboración de un moderador y otra persona que grabó la instancia, siendo esta investigadora observadora silenciosa de la escena, tomando notas de lo que sucedía y manifestaba cada uno, investigador externo desde la mirada de esta técnica de trabajo e indagación.

Se analizaron los discursos desde las interrogantes planteadas:

—Ustedes, como maestros/as formadores/as ¿qué es lo que realizan al recibir a los alumnos docentes?

El MF1 expresa que es necesario leer muy bien la realidad para saber qué seleccionar y qué enseñar, de acuerdo con los dos tipos de alumnos que tenemos. Lo primero que se hace es diagnosticar, saber qué tenemos para conocer bien cómo y hacia dónde ir.

Dos formadores se refirieron a la doble agenda como que «no les sirve»: enlentece el tiempo que tienen para planificar y no la cumplen, ellos, los docentes formadores porque

muchas veces los alumnos docentes no asisten a clases y quedan con su planificación sin concretar. Deciden hacer más orientaciones escritas, con diálogos personales con cada AD que planificar algo que para ellos es una pérdida de tiempo. Algunos discursos y concepciones expresadas llevan a reflexionar que los MF no conciben la planificación de doble agenda como algo útil para la formación en el trayecto de los AD.

En los planteos realizados frente a cómo escriben la planificación de doble agenda los MF éstos retoman la pregunta y cuestionan de forma increpante el sentido que le atribuyen las autoridades que los supervisan para solicitar ese modo de pensar para enseñar. Algunos encuentran poco válido realizarlo, como se puede apreciar en los discursos.

El MF se transforma en un sujeto de formación que tiene a su cargo la misión de formar a quien espera ver para aprender.

Cuando se les interroga sobre en qué se basan para saber qué deben enseñar a los alumnos docentes, argumentan que fue a partir de esa reflexión que hace poco tiempo, relativamente, los inspectores del área de práctica realizan al visitar, al director de la escuela de Práctica y a los formadores. Solicitan la de la doble agenda y empiezan a conocer el programa de Formación Docente y ver qué trabajaba el Director de Práctica desde la Didáctica en los Talleres de Práctica y en clases de teoría en el IFD.

En los argumentos de los participantes aparece el componente ético, el compromiso y responsabilidad como carencia en los alumnos docentes, lo que incide al planificar en doble agenda. Cabe recordar que el AD permanece en aula con su MF un día y medio de tres que asiste a la escuela de práctica, el restante día y medio trabaja en taller de práctica con el maestro director. Se reitera y evidencia por parte de los formadores que en muchas ocasiones el docente planifica en doble agenda, el AD no asiste a la práctica y no logra apreciar lo que su formador quiere enseñarle, a través de la clase y su mirada. Su doble agenda queda así sin utilidad, solamente trabaja con lo planificado para el alumno escolar.

Frente a la interrogante sobre si consideran necesario elaborar un modelo o protocolo de una doble agenda para trabajar todos sobre el mismo formato de planificación y sus contenidos a enseñar en el tiempo de la práctica, siete de los formadores aludieron que sería de gran ayuda para unificar criterios.

En el resto de los participantes, la doble agenda tiene sentido, orienta y guía su trabajo con los AD, organiza el enseñar y les permite no ir a la deriva, como manifestó en su discurso el MF5.

MF3, una de las formadoras que manifiesta su desconformidad con el trabajo en doble agenda, entre otras cosas por el tiempo que le insume el pensar qué va a trabajar, buscar material como soporte teórico-didáctico-disciplinar y aportarle a su alumno docente y en reiteradas ocasiones el/la alumno/a docente no asiste; expresa que podría ser oportuno el contar con un documento, elaborado por el/la maestro/a director/a de práctica que los ayude a calendarizar contenidos, de acuerdo a cada pasantía que realiza el alumno por tres períodos durante el año en diferentes grados escolares.

Las propuestas de reconstruir las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva tuvieron elementos que evidencian un discurso organizado sobre el pensamiento necesario para realizar conceptualizaciones específicas. El conocimiento cotidiano que el MF posee sobre su propia práctica y la forma de planificar de doble agenda se enriqueció en el colectivo, con reflexiones individuales y aportes del grupo, logrando el moderador un excelente aprovechamiento del tiempo y de los discursos de cada uno.

Ese documento, al modo de ver de MF3, puede ser más útil y así «hablar el mismo idioma todos» y cuando en marzo-abril de cada año, en el grupo de sexto año el/la maestro/a formador/a planifique en doble agenda por ejemplo enseñar a documentar la planificación, con todos los elementos que esto conlleva (área del conocimiento, campo conceptual, recorte, objetivos, intervención docente, estrategias, recursos, evaluación, bibliografía consultada) al mismo tiempo el resto del colectivo de formadores de esa escuela de práctica trabaja sobre lo mismo, asegurándose que se les enseña a todos los estudiantes lo mismo en ese espacio de tiempo y que al pasar a la siguiente clase, en la próxima pasantía, van a estar con esos conocimientos aprendidos posibilitando el avance hacia otros.

Se lograron intervenciones oportunas, con interpelaciones de riqueza discursiva y profesional. La respuesta a la pregunta formulada llevó, en casi todos los MF presentes, a la ejemplificación sobre prácticas de enseñanza que resultan de planificar en doble agenda y que vivencian en aula.

Los discursos se escucharon con sustento teórico, disciplinar, didáctico, pedagógico, metodológico, ético y epistemológico. El pensamiento y el aporte de cada participante fue oportuno y promovieron la acción y reflexión de la teoría sobre la práctica. Se aprecia mayor focalización en saber qué deben enseñar, los contenidos curriculares que planifican para sus dos alumnos que en posicionarse desde las fortalezas que aporta lo metodológico, didáctico y profesional para la formación de formadores. El MF tiene poco valorado su rol de formador y

su actuación en una escuela de práctica, lo cual hace muchos años atrás era un privilegio y un *status* otorgado a pocos docentes.

El análisis de propuestas áulicas sobre contenidos estuvo presente con la presencia de algunos autores citados por los formadores, Freire (1994), Edelstein (2002), Sanjurjo (2009), entre otros. La planificación en doble agenda propone el diálogo discursivo entre el contenido a enseñar, la metodología y la intervención que despliega el M.F al enseñar al A.D, extraídos, como ya se ha manifestado anteriormente, del Programa de Didáctica I del IFD, en el caso de esta escuela de práctica, ya que recibe a alumnos docentes de segundo año de su formación docente.

Se destaca también la importancia de lograr el trabajo en parejas pedagógicas para potenciar el registro en doble agenda, en grados paralelos, maestros de sextos años, quintos años y cuartos años ya que la institución tiene en el turno de práctica (turno matutino) esa posibilidad de agrupamiento. Se observó muy poca alusión a la práctica como disciplina que forma en un trayecto determinado a AD, primó el análisis desde la individualidad, manifestando cómo escribía cada uno su planificación de doble agenda y descubriendo en ese momento, muchos de ellos, que no todos la construían de igual forma, se apreció generosidad profesional y académica en el colectivo.

El trabajo reflexivo se evidencia desde los discursos y testimonios de los formadores, presentando anteriormente en este estudio lo significativo que es el reflexionar sobre su práctica, un ejercicio importante de metacognición y parte de un proceso de crecimiento profesional para el docente formador.

Desde aportes de Bekerman y Dankner (2010) se enriquece el concepto de la gestión de clase, *feed-back*, cómo es esa relación y su interacción al trabajar en esa modalidad que postula que lo primordial es tener la intención de empatía con el otro, el vínculo discursivo y las intenciones didácticas y pedagógicas. Algunas claves se esbozaron en las reflexiones desde las observaciones de las respuestas en el grupo focal, como la necesidad de definir un protocolo con un discurso único y que se logre trabajar en dupla de formadores.

Los MF manifiestan en forma directa la necesidad de poder recibir mayor capacitación para implementar una nueva pedagogía de formación que producirá mayor conocimiento y mejor enseñanza para formar.

En el análisis documental existen evidencias de abordajes desde el discurso didáctico y disciplinar con escasa profundidad en el registro de la doble agenda y con relación al recorrido/intervención que el formador despliega al enseñar a su alumno docente.

Con respecto a lo que cada entrevistado manifiesta existe poca explicación sobre la forma como escribe, documenta, registra la planificación de doble agenda. Aparecen los aportes didácticos y disciplinares, pero son los disciplinares los que mayoritariamente se reiteran como más importantes en sus discursos.

Se rastreó también, desde el análisis del trabajo de campo, el convencimiento de que la planificación es necesaria, queda en incertidumbre si la doble agenda como es solicitada es la mejor forma, todos coinciden en esto, pero de la manera cómo la están realizando a muchos no les es efectiva y esto lo reiteran varias veces.

Para los MF trabajar en base a la planificación de doble agenda es en parte organizar su pensamiento, rever sus prácticas y desandar el trayecto formativo recorrido junto al AD. Perciben que con las interrogantes que los MF realizan a sus AD generan una reflexión sobre la práctica y consideran esencial habilitar la pregunta, el espacio de reflexión, la palabra, el discurso didáctico.

Un aspecto para rescatar que se observa en el análisis de documentos, es que surgen muy buenos recorridos didácticos desde el pensamiento del formador, los que ponen en palabras en teoría, pero lo que al debatir en el grupo focal consideran que lo escriben, pero muchas veces no logran cumplirlo, siendo el factor tiempo uno de los obstáculos que argumentan, así como el escaso compromiso del alumno docente hacia su propia formación práctica.

Por intermedio de la triangulación, análisis y reflexión de los insumos obtenidos durante el trabajo de campo, se revelan señales que muestran la existencia de diferentes modelos para la planificación de la doble agenda. Los MF cuestionan, reiteradamente, las fortalezas y vallas para la enseñanza, durante el trayecto de formación del AD, tiene esa planificación construyéndola como lo hacen actualmente. No desconocen que puede ser muy significativa, pero requieren aportes que los ayuden a perfeccionar ese registro y que otorgue mayor sentido al mismo.

Es relevante y reiterar, tener presente las consideraciones que realizan los MF frente a la concepción de las prácticas al enseñar a su AD y la metodología que debe desplegar para transmitir el conocimiento.

Predominó en el grupo de discusión un discurso de carácter individual, donde cada docente resolvió sus reflexiones según su experiencia y autonomía profesional, valorando la voz del otro, con algunas duplas que se fortalecían en sus argumentos didácticos y disciplinares al dialogar sobre su forma de planificar y de compartir el rol de MF, durante un trayecto de docencia de años y en la misma institución. Las duplas se manifestaron desde el trayecto de trabajo que realizan por grados y salas docentes.

En ese sentido, siendo una de las cuestiones que aparece en el grupo focal, se plantea, como ya se dijo, la posibilidad de agruparse en duplas pedagógicas para planificar en doble agenda.

Sanjurjo (2009) trabaja con el concepto de *dupla pedagógica* como dispositivo y es importante tenerlo presente para el análisis y por lo expresado por los MF.

En síntesis, existieron evidencias con relación a los discursos: los testimonios muestran un colectivo comprometido con la formación de escolares y alumnos docentes. Ese compromiso aparece sustentado por una formación permanente, desde el discurso, con experiencia y antigüedad como docentes formadores, asumiéndose profesionales de la educación, fundamentando sus prácticas, construyéndolas diariamente, reflexionando entre muchas posibles formas de intervención didáctica, en el caso del área de práctica a través de la documentación en doble agenda. Esta actividad es de necesario abordaje no solo en el aspecto teórico sino también en lo práctico, como anteriormente se ha mencionado en este trabajo, donde se observan obstáculos en la concepción de la didáctica actual, es relevante el contexto de análisis.

Además, las reflexiones sobre los conocimientos involucrados en la enseñanza son realizadas en voz alta porque necesitan ser entendidas y compartidas en su condición de posibilidad para asegurar así la coherencia institucional. Esa apertura al discurso procede del mandato sobre la necesidad de la circulación de saberes, lo que permite consolidar acuerdos instituidos. En ese modelo de escuela siempre hay otro que puede interpelar lo dicho, pero ese otro, es también parte del colectivo.

En los discursos docentes se manifiesta la dignidad profesional, con testimonios que hacen referencias explícitas respecto al posicionamiento que tienen acerca de la documentación en doble agenda y sobre la concepción que sustenta el documento. Se puede conjeturar que los formadores deberían plantearse como propósito la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de un cambio en la forma en que muchos registran la doble agenda y el sentido didáctico y pedagógico que le atribuyen para formar en el trayecto de segundo año de formación docente.

Se ha explicado en el párrafo anterior, desde los discursos de los docentes, el posicionamiento que tienen acerca de la dignidad profesional. En cuanto a la dignidad normativa, refiere a la apropiación de una comunidad de significados compartidos que se transmiten a partir de reglas instituidas. Desde ese lugar, las tradiciones teóricas configuran un mundo donde los sujetos acceden a fundamentos y a la historia institucional de la que forman parte, legitimando roles, procedimientos y maneras de actuar. Las decisiones individuales parten de un marco de referencia que está orientado por la coherencia que aportan los acontecimientos del pasado común de un colectivo legitimado.

El posicionamiento docente analizado muestra un formador prosumidor (palabra formada por la fusión original de las palabras productor y consumidor), término que McLuhan (1972) emplea al referirse a la tecnología electrónica interviniendo en el contenido a enseñar, transformando al espectador, en este caso a su AD, como un actor, a través de diálogos, modificando prácticas para obtener mayor colaboración desde lo lingüístico, visual y simbólico.

El/la maestro/a formador/a requiere, desde lo analizado en el presente trabajo, construir un discurso en donde se implique su dignidad profesional.

El concepto de *dignidad profesional* hace referencia a una ética profesional. Supone que un docente se asume profesional porque puede reflexionar políticamente sobre el conocimiento y sus condiciones de producción, comprometiéndose con un posicionamiento.

En los discursos docentes se manifiesta la dignidad profesional entendida como valor humano y de formador de futuros docentes; sin embargo, solo en algunos testimonios aparecen referencias explícitas respecto al posicionamiento con respecto a la planificación de doble agenda. Se puede pensar, desde ese análisis, que es necesario que el colectivo de práctica produzca documentos de análisis de supuestos como formadores de futuros docentes, sobre los que descansan las concepciones actuales propuestas por el CFE y el CEIP.

Los docentes como profesionales responsables de sus prácticas y de las teorías que las sostienen no pueden dejar de preguntarse por los cambios curriculares y posicionarse frente a ellos construyendo un discurso que recurra a la condición de posibilidad de ser interpelado en sus argumentos.

El estudio sobre la planificación en doble agenda y el trayecto formativo constituyen una contribución para el área de práctica, posibilitando proyectar el aporte a una comunidad que tiene una especificidad propia, en un contexto de enseñanza y con actores determinados.

Es una investigación que se realiza por primera vez para estudiar la doble agenda del maestro formador de escuelas de práctica, siendo relevante para el colectivo docente de escuelas como proyección de muy buenas prácticas y de construcción de conocimiento colectivo.

Capítulo IV. Conclusiones

Esta investigación trabajó sobre el planteo del problema acerca de la planificación de doble agenda que los MF realizan durante el trayecto formativo de sus AD, en el segundo año de formación como maestros. Se buscó, a través del análisis de los discursos de los docentes, conocer la existencia de la relación entre la planificación del MF y los objetivos que se planteaba al documentarla.

Se retoman aquí los objetivos que guiaron esta investigación y las interrogantes planteadas para cumplir con los mismos:

- 1- ¿qué planificación desarrollan los MF para favorecer el trayecto de formación de los alumnos docentes?,
- 2- ¿qué concepciones teóricas poseen los docentes sobre el conocimiento didáctico y disciplinar?,
- 3- ¿cuáles son las interrogantes que los MF se realizan acerca de la doble agenda?,
- 4- Desde la planificación del MF en doble agenda y a través de su discurso, ¿se reconocen avances en el desarrollo de la formación de los MF?

En cuanto al concepto de *planificación* que producen los MF lleva implícito los supuestos pedagógicos y didácticos que construyen en el documento de la doble agenda. Planificar es un proceso mental diseñado para expresar e informar acerca de las intenciones educativas que se proponen enseñar. Planificar didácticamente es un producto que los MF desarrollan, siendo autores de sus propias intenciones y decisiones docentes.

La aceptación de documentar la doble agenda es manifestada por todas las voces consultadas. En los discursos analizados se evidencia transmisión de configuraciones didácticas y de saberes por parte del MF al AD, legitimando que realizan el registro como es solicitado por las autoridades (maestro director e inspector de escuela de práctica), diferenciándose en algunos formadores el diseño y los componentes de la misma.

Se aprecia la experiencia y años de antigüedad docente que transita cada MF y cómo esto influye en el desempeño de sus prácticas frente a sus AD, las orientaciones desde sus concepciones didácticas, disciplinares y pedagógicas, así como desde lo teleológico (fines o propósitos de la educación), deontológico (deberes, obligaciones y principios éticos) y axiológico (valores).

Korthagen, Loughran y Rusell (2006: 10) analizan las buenas prácticas de formación docente, destacando la importancia de «buscar escenarios de prácticas capaces de estimular

aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas...».

Surge de lo antedicho y del trabajo de campo realizado, que existen evidencias sobre la tarea del MF, sobre su perfil profesional y su rol para enseñar a futuros docentes. Se consideró importante escuchar las voces de los participantes y leer la planificación de doble agenda que producen como MF. El concepto de planificación de doble agenda está en el camino de la construcción individual y del colectivo, aún en proceso de acordar formas de documentarla y significados válidos para su registro por parte de los formadores. La planificación de doble agenda como producto institucional está en proceso de construcción por parte de los MF.

La doble agenda es un texto específico de la práctica docente, propuesto por la normativa vigente del CEIP e Inspección de Práctica, como ya se mencionó en los antecedentes de este trabajo, para organizar las decisiones e intervenciones que el MF realiza para enseñar a su AD.

La institucionalización significativa de planificar en doble agenda debe ser argumentada con bases pedagógicas y didácticas que convengan a la comunidad de formadores de práctica de que son efectivas y válidas. Esa construcción de discurso curricular junto a las prácticas reflexivas aporta legitimidad al trabajo profesional del formador, a pesar de opiniones divergentes que se apreciaron en los diálogos colectivos en el grupo focal y en entrevistas realizadas.

En el capítulo metodológico de esta investigación se retoman el problema y los objetivos propuestos para seleccionar el tipo de investigación y las técnicas adecuadas a ella. Desde los discursos de los MF se aprecia que los contenidos a enseñar como formadores están poco explicados, en lo que respecta a los recorridos didácticos que deben enseñar en sus planificaciones en doble agenda. Se evidencia una planificación del formador hacia su AD poco precisa, en términos pedagógicos, didácticos, epistemológicos, axiológicos, deontológicos y teleológicos.

Se hace necesario puntualizar dos consideraciones relevantes al reflexionar desde la planificación de doble agenda. Primero, que todos los MF cumplen con la documentación de la misma, el registro se logró evidenciar durante la permanencia de los AD en sus aulas. Segundo, no todos construyen de igual forma la planificación en doble agenda, no hay un acuerdo institucional o protocolo que identifique un formato para documentar esa planificación. En este aspecto, de los discursos de los MF, en entrevistas y durante el grupo focal, los docentes exponen la voluntad de lograr un texto de práctica docente que considere la

organización de las decisiones y la secuencia de intervención de sus AD durante el trayecto formativo que recorren junto a ellos.

En instancias donde se logró dialogar con los formadores hay coincidencia en expresar argumentos teóricos, didácticos, pedagógicos y metodológicos hacia las fortalezas y debilidades que encuentran al planificar en doble agenda, sin desconocer el beneficio que lograrían como comunidad de práctica.

La respuesta a la interrogante acerca de las concepciones teóricas que poseen los MF sobre el conocimiento didáctico y disciplinar en doble agenda, se encuentra en el tipo de propuestas que los formadores realizan a sus AD, encontrándose una planificación que no es estática, avanza en el enseñar, pero no se aprecia como unificada con respecto a los contenidos que debe trabajar el formador. Los testimonios de los MF describieron un colectivo comprometido con la formación y responsable ante sus prácticas. Las reflexiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo se visualizan en el análisis de sus discursos, desde donde se apreciaron las concepciones que los MF tenían acerca de la planificación en doble agenda, desde sus propias experiencias y prácticas de enseñanza.

Por otra parte, se observan en sus discursos diálogos abiertos donde manifiestan los obstáculos que encuentran al pensar en esa forma de planificación, reconociendo en algunos MF fortalezas y adhesiones a la misma ya que logra ordenar y organizar sus ideas.

Es así que las concepciones de los formadores de pensarse y sentirse autores de sus propias prácticas están en un estadio de reconstrucción que supone una deconstrucción, desplegando un pensamiento interno, produciendo currículum, con teorías que sustenten sus intervenciones al enseñar.

Edelstein (2011) toma la perspectiva de Foucault (1990) en lo que refiere a la reconstrucción y concuerda con él en que no es únicamente movernos desde la posibilidad del pensamiento sino crear condiciones para pensar otra cosa. «Esto significa reconstruir las formas concretas de institucionalización de los valores, las modalidades de conocimiento dominante» (Edelstein, 2011: 139). Seguramente es un proceso que demanda tiempo y mucho trabajo individual y colectivo desde cada comunidad de práctica, con análisis intra e interinstitucionales, con diálogos reflexivos permanentes que se proponen en nuevas políticas educativas para el área de práctica.

En algunos discursos predomina el desempeño individual del formador, con pocos momentos de trabajos explicitados en duplas docentes y aún menos en colectivo. Se evidencia

la necesidad de un mayor trabajo en equipo, cooperando y colaborando en la construcción del conocimiento para producir una planificación de doble agenda con criterios acordados institucionalmente.

Con respecto al objetivo que buscó saber cuáles son los análisis y reflexiones que los formadores se realizan acerca de la planificación de doble agenda y sus prácticas de enseñanza, es interesante considerar en sus discursos, durante el grupo focal primordialmente, las manifestaciones del sentido que debe tener para el MF la planificación y la experiencia profesional de cada uno al momento de pensar qué quiere enseñar a su AD. Existe un discurso que prevalece y que defiende la planificación que el formador debe registrar a través de esa doble intención (enseñar al alumno escolar y al AD), pero por otro lado aparecen planteos que evidencian un corto tiempo de experiencia en la documentación de esa planificación y de ausencia de profesionalización para su construcción. Demandan posibilidad de capacitarse con bibliografía que sustente esos marcos teóricos que solicitan al formador el trabajo en esa doble mirada.

La cuarta pregunta guía de esta investigación se responde con que desde las voces de los formadores existen algunas controversias con respecto a sus consideraciones: coinciden en que planificar en doble agenda es una herramienta dentro de la formación en la práctica y que como MF deben documentarla, pero existe poco convencimiento en referencia a la forma como la realizan en la actualidad y si efectivamente existen avances significativos para el trayecto de formación del AD.

Las afirmaciones enunciadas logran responder a los objetivos y preguntas formuladas al inicio de este trabajo. Con respecto a los objetivos que se han propuesto para esta investigación, se puede decir que se ha logrado dar cumplimiento a los mismos, luego de realizar el análisis y posterior reflexión desde el trabajo de campo.

Por tanto, los descubrimientos realizados en lo que refiere a la planificación y su discurso desde una doble agenda disciplinar y didáctica, tienen sustento en considerar necesario el registro para el MF y su profesionalización como enseñante de AD en un determinado trayecto formativo. Se hace necesario y manifiesto el hecho de rever la forma en que el formador escribe su doble agenda, la intención desde su rol como formador de futuros docentes, desde donde debe apreciarse el paradigma con el cual trabaja para enseñar, la metodología que utiliza y son parte de sus propias configuraciones didácticas.

La especificidad que tiene la escuela de práctica es única, es suya, la hace propia cada vez que recibe una comunidad de AD que llegan para formarse. El MF es actor esencial en ese

escenario junto al maestro director de la escuela. La institución práctica es la articuladora de ese puente que debe existir entre teoría y práctica, CEIP e IFD, unidad práctica docente-talleres de práctica docente y la doble agenda es una de las herramientas para lograr excelentes experiencias de formación.

La investigación tiene como finalidad aportar a la profesionalización del área de práctica y el fortalecimiento del docente formador en su rol y especificidad. Se considera una importante contribución a la comunidad de las escuelas de práctica para reflexionar desde nuevos marcos teóricos, visibilizando otras posibilidades para la construcción de nuevas formas de planificar en doble agenda, resignificando el rol de MF y otorgando valor a sus voces.

4.1 Trazados para continuar avanzando

Se piensa en algunos aportes que pueden colaborar en el proceso de construcción de una planificación de doble agenda:

Se hace necesario trabajar en propuestas que fortalezcan a la comunidad de MF y a su profesionalización. Ellos son los actores de un escenario educativo que enseñan desde dos lugares, a dos sujetos educativos diferentes, con metodologías propias y contenidos particulares.

Con respecto a lo planteado anteriormente, es necesario promover capacitación profesional departamental, regional y nacional, con formador de formadores y adhiriendo a una didáctica propia de la formación, como se mencionó en capítulos anteriores de esta investigación.

Para saber si el trayecto de formación del AD es adecuado y realmente aprenden al planificar en doble agenda, es necesario que los MF propongan evaluaciones significativas y contextualizadas desde los trayectos formativos recorridos.

Los MF deben retomar su autoría como productores de conocimiento, hacer valer su formación permanente y jerarquizar su profesionalización como docentes en escuelas de práctica. Necesitan ser más animados, por el sistema educativo, por las autoridades y entre los propios colectivos, convocarlos a mostrar su hacer, escribir sus experiencias traduciéndolas en narrativas, compartir sus praxis con otras escuelas, crear verdaderas comunidades educativas. El docente que forma debe ser reconocido como un docente privilegiado, responsable y de gran prestigio para una escuela que sabe que debe preparar a futuros docentes, los que enseñarán luego a las generaciones que vienen a poblarla para aprender en sus aulas.

Por último, considerar que existe un camino trazado, que no se desconoce ni se ignora, que es valorado por esta investigadora, con personas que han delineado el sendero pero que ahora es momento de tomar los tramos recorridos, mirar, pensar, reflexionar, derribar y levantar nuevos constructos, proponer nuevos senderos y avanzar.

En la maleta deben ir los lineamientos administrativos, políticos, educativos, profesionales, económicos y de gestión, pero por encima de todo el equipaje que se transporte deben ir la formación, el formador y sus destinatarios, el alumno escolar y el AD, el conocimiento, el saber y el decir, el mostrar y comprobar, el escribir y comunicar; solamente así se puede lograr que la escuela cumpla su misión fundamental, enseñar y formar a futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés (2004). «Los desafíos de la política educativa relativos a la reforma de la formación docente». En AAVV. *Maestros de A. Latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile. PREAL- CINDE. Pp. 97-142.
- Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros*. Barcelona. Paidós.
- Andreucci, Paola; (2012). «El enfoque clínico en formación de profesores». *Revista Profesorado*, Vol. 16, N° 1, pp. 257-275. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161COL3.pdf>
- Anijóvich, Rebeca; G. Cappelletti y S. Mora (2014). *Transitar la formación pedagógica* (2ª ed.). Buenos Aires. Paidós.
- Anijóvich, R.; A. Domingo (coord.) (2017). *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes: avances en el contexto internacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Araújo Paullada, Gabriel (2001). «Algunos supuestos a considerar para reflexionar sobre la intervención. La reflexión sobre la intervención psicosocial desde algunos supuestos». Proyecto de artículo (mimeogr). UAM, Xochimilco. México.
- Barbier, Jean-Marie (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis* (2ª ed.). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Beillerot, Jacky (2012) *La formación de formadores* (2ª ed.). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Bekerman, D. Dankner, L (2010) *La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica colaborativa*. Formación Universitaria.
- Bernstein, Basil (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Chile. Cide.
- _____ (1994) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Ed. Morata.
- Blanchard Laville, Claudine (2004). *Saber y relación pedagógica*. Bs. As. Novedades Educativas.
- Blázquez, Entonado (1989). *Los procesos reflexivos, mecanismos de integración práctica. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores*. Universidad Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- Bourdieu, P; J.C. Passeron (2018). *La reproducción: elementos para una teoría de enseñanza*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Bué Palavecino, María del Rosario (2019). «El discurso pedagógico didáctico en las prácticas de enseñanza del formador de formadores. La formación en servicio en una nueva institucionalidad (Uruguay 2016-2018)». Tesis presentada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Uruguay. Maestría en Educación, Sociedad y Política, defendida en marzo 2019.
- Campbell, Donald; D. Fiske (1959). «Convergent and discriminant validation by the Multitrosil Multimethod Matrix». *Psychological Bulletin*, pp. 56, 81, 105.
- Campbell, D. (1963). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Carr, Wilfred; S. Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Casanova, Úrsula; D. Berliner (1997). «La investigación educativa en EEUU, el último cuarto de siglo». En *Revista de Educación*, N° 312, pp. 43- 80. Madrid.
- CEIP (2018). *Inspección de Práctica*. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/practica/DOBLEAGENDA.pdf>
- CFE (2008). *Programa Didáctica I*. Disponible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/2/progr_didactica_I_plan_2008.pdf
- Correa, Juan *et al* (2016). «La doble agenda en las escuelas de práctica». http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/practica/materiales/DobleAgenda_EscuelasPractica.pdf
- Davini, Cristina (1995). *La formación en cuestión, política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (2008). *Métodos de enseñanza*. Argentina. Ed Santillana.
- Denzin, Norman (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona. Gedisa.
- Edelstein, Gloria; Coria, A. (2002) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. As. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ª ed. Buenos Aires. Paidós.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós.

- Fenstermacher, Gary D. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza» en Merlín, C. Wiittrock, (1989): *La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós Educador.
- Freire, Paulo (2016). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina. Ed. Siglo Veintiuno.
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ed. Morata.
- Foucault, Michel (2001). *Diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid. Edit. Alianza.
- Gadamer, Hans (2001). *Verdad y método*. Portugal. Salamanca. Sígueme Ediciones.
- Garay, Lucía (2000). «Investigar en educación hoy, es intervenir». En revista *Cuadernos de Educación*, año 1, N° 1, Córdoba.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Bs. As. Amorrortu.
- Gorodokin, Ida C. (2005). «La formación docente y su relación con la epistemología». En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 37. Argentina. Inst. de Formación Docente de San Luis.
- Hegel, Georg (1980). «Fenomenología del espíritu». *Revista de Occidente*. Madrid.
- Ibáñez, J (1986) «*Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*». Madrid. Segunda edición. Siglo XXI
- Imbernón, Francesc (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España. Ed. Graó.
- _____ (2010). «Formación e innovación en la docencia universitaria del S.XXI». En Fernández Lamarra (comp.): *Universos, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional*. Bs As. EDUNTREF, pp. 191-202.
- _____ (2012). «La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?» en *Revista electrónica de investigación educativa*, 14 (2), pp. 1-9.
- Kant, Immanuel (1883). *Críticas de las razones de educar*. Madrid. Gaspar Ediciones.
- Krause, Mariane (1995). «La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos». *Revista Temas de educación*. N° 7, año 1995, pp. 19-39. Disponible en <http://www.esnips.com/nsdoc/62c4cc01-63a6-478d-9291-60f05e590f1b>

- Korthagen, Fred; J. Loughran,; T. Russel, (2006). *Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. Teaching and Teacher Education*, pp. 10, 20, 22.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Bs. As. Paidós.
- Lourau, René (1975). *El análisis institucional*. Bs. As. Amorrortu.
- Manero Brito, Roberto (1990). «Introducción al análisis institucional». En *Revista Tramas. Subjetividad y Procesos sociales*, N° 1, año 1, UAM- Xochimilco.
- Martínez López, José (2004). «Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social. Asesorías del área de investigación». México. D.F. Universidad Mesoamericana. Disponible en [http://mx.geocities.com/seguimientoy capacitaci3n/OCDE](http://mx.geocities.com/seguimientoy%20capacitaci3n/OCDE) (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- McEwan, Hunter; K. Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- McLaren, Peter (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. S.XXI.
- _____ (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Aique.
- Merlino, Aldo *et al* (2009). «Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones./ *Qualitative Research in Sciences. Topics, problems and application*». Disponible en: *Revista Investigaciones en Educación*, Vol. XIII, N° 1: 191-197, 2013. <file:///C:/Users/mateo/AppData/Local/Temp/1069Texto%20del%20art%C3%ADculo-3803-2-10-20190228.pdf>
- Morin, Edgar (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- Olabuénaga, José I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª.ed. Bilbao. Deusto.
- Perona A. (2010). *El aprendizaje del guion audiovisual. Fundamentos, metodología y técnicas*. Argentina. Editorial Brujas.
- _____ (2015). «Génesis de un guion». *Revista Latinoamericana de comunicación*. Disponible en <http://doi.org/10.16921/chasqui.v0i51.2258>
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. España. Ed. Graó.

- Pérez Gomar, Carneiro Miriángeles (2013). *Los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus impactos en los estudiantes. Una aproximación a sus relaciones en los Institutos Normales de Montevideo*. Montevideo. IPES/ANEP
- 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*. ANII /CFE. Modalidad CFE investiga. Montevideo.
- Redon Silvia.; J. F. Angulo (2017). «Investigación cualitativa en educación». Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/practica/materiales/DobleAgenda_ElProceso.pdf
- Rodríguez Gregorio; E. García Jiménez,; Javier Gil Flores (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Sanjurjo Liliana, (coord.) et al (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- Schettini, Patricia; Inés Cortazzo (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Libros de Cátedra*. 47 N°. 380 / La Plata B1900AJP/Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Schutz, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Souto, Marta (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (2016). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario. Santa Fe. Ed. Rosario.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. New York. Ed. Holt, Rinehart & Winston.
 Trad. Víctor O. García Mail
- Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- Taylor, Steven J.; Robert Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Taylor S; Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.

- Vaillant, Denise; C. M. García (2009). «Formación de formadores. Estado de las Prácticas». PREAL N° 25. Disponible en www.keele.thedialogue.org/.../PREAL%2025.Spanish.pdf
- Vaillant, D. (2016). *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica*. Journal of Supranational Policies OF EDUCATION, N° 5, pp.5-21 DOL: <http://DX.DOI.ORG/10.15366/JOSPOE2016.5>
- Van Dijk, Teun. (1997) *El discurso como interacción social*. V. 2. Barcelona. España. Editorial Gedisa
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *La investigación cualitativa*. En I.Vasilachis de Gialdino (Comp).*Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23- 64).Barcelona .Gedisa
- Valles, Miguel (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid.
- Vezub, Lea. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades de los profesores*. Páginas de Educación, 6 (1), 97-124.

Anexos

Demanda de cooperación:

El presente instrumento se presenta en el marco de una investigación sobre la planificación de doble agenda que elaboran los maestros formadores de una escuela de práctica de Cerro Largo.

Todos los datos serán anónimos.

Instrumentos: Entrevista en profundidad

Entrevistado 1

Agradezco el tiempo dedicado, la presencia de Uds y la experiencia que generosamente permiten compartir. En una primera inquietud planteo aspectos que tienen que ver con el trayecto de formación de los alumnos docentes que reciben en sus aulas.

1- ¿Qué elementos considera que son importantes para enseñar en el trayecto formativo?

—Somos una escuela de práctica y uno de los aspectos que considero muy relevantes en relación al trayecto del estudiante docente es la orientación escrita que le brinda el docente en cada intervención que trabajará. En el caso de los estudiantes de segundo año hago mucho hincapié en los componentes de la planificación, justificación, fundamentación y la correcta citación de la bibliografía disciplinar y didáctica. En la doble agenda abordo estos aspectos como primordiales, promoviendo que los AD analicen los documentos curriculares con los que trabajamos (Programa CEIP, DAC). Además, analizo redes y fundamentos de las áreas de Lengua y Matemática.

2. —En esa línea de pensamiento que plantea ¿qué aspectos del discurso que usted despliega como formador/a destacaría al realizar la planificación en doble agenda?

—En plena vigencia de la didáctica crítica, el alumno docente debe valerse de saberes y herramientas que contribuyan a su futuro como maestro formador. Es por esto que le cabe la responsabilidad de mostrar una coherencia entre la teoría y la práctica, elementos que son insolubles. En su planificación debe estar plasmado su posicionamiento dentro del paradigma constructivista, lo que contribuye a la formación dentro de los contenidos epistemológicos a los que el estudiante se aproxima desde la teoría.

3. —¿Ud. visualiza esa forma de planificar y de registro del conocimiento a enseñar como positiva para su desarrollo profesional?

—Creo que no hay grandes avances. El discurso didáctico cambia de acuerdo a la concientización que el docente formador posee de su responsabilidad en este rol. La tarea implica situarse explícitamente en ambos roles: formador de niños y de futuros docentes al mismo tiempo, poniendo en juego habilidades y estrategias para llegar a ambos auditorios y aproximarse a los objetivos planteados. Creo que es poco explicada la forma cómo quieren, en definitiva, que planifiquemos en doble agenda. A mi modo de ver, falta acuerdo institucional, departamental y a nivel de líneas políticas de Inspección de Práctica con respecto al discurso que quieren que como formadores se haga para planificar.

4. —Planificando con esa doble mirada, ¿aprecia avances en el discurso de la didáctica como formador?

—La finalidad de la doble agenda debería ser optimizar los tiempos y permitirles a los alumnos docentes la reflexión sobre su accionar, pero es muy difícil poder planificar la doble agenda para el docente, porque es tanto lo que debe intervenir y corregir en el trabajo del alumno docente todas las veces que trabaja, que tiene que disponer de mucho tiempo para explicitarlo. En la clase los alumnos demandan la atención del docente, por lo tanto, es poco el tiempo que le podemos dedicar al practicante, por ese motivo yo escribo todo lo que me parece relevante en forma muy detallada en las sugerencias y devoluciones que considero importantes.

5. ¿Aprecia en los AD ese discurso que ud planifica en la doble agenda de alguna manera?

—En algunos sí, pero en la mayoría no se puede apreciar. Hay falta de lectura disciplinar y didáctica en la gran mayoría. El compromiso con el que se enfrentan a la carrera es escaso. En alumnos comprometidos, se aprecia asiduidad, estudio y niveles cognitivos que les permiten realizar reflexiones desde la dialéctica teoría- práctica.

6. —¿Qué destacaría a partir de ese discurso?, ¿sobresale lo disciplinar, lo didáctico o ambos en interacción? ¿qué percepción tiene acerca de eso?

—Desde mi rol, resaltar lo didáctico, se supone que el EM debe estudiar disciplinariamente los contenidos, pero la realidad es otra y muchas veces se debe enseñar además el contenido disciplinar.

7. —¿Cree Ud que es importante planificar en doble agenda para su desarrollo como formador? ¿En el caso de ser afirmativo ¿en qué forma?

—A mí me resta tiempo para pensar las orientaciones, como ya explicité, en la forma en que está solicitada que se documente, a mi entender no tiene sentido, más que pensar en lo que

yo pensé para el niño, es como autoevaluarme pensando qué debe hacer el practicante cuando los docentes ya nos recibimos y tenemos incorporada la teoría que forma parte de nuestras praxis.

Entrevistado 2

Demanda de cooperación:

El presente instrumento se presenta en el marco de una investigación sobre la planificación de doble agenda que elaboran los maestros formadores de una escuela de práctica de Cerro Largo.

Todos los datos serán anónimos.

Agradecer la participación en este encuentro para realizar la entrevista y la generosidad de aportar su experiencia y conocimiento para la construcción de esta investigación.

Al comienzo se focaliza el diálogo en elementos que son importantes para el trayecto formativo como MF, rescatando datos como años de experiencia en el área de práctica, antigüedad como MF.

1-¿Qué considera como importante en el trayecto de formación de los AD?

—Es muy importante la orientación escrita que le brinda el maestro adscriptor, que le ofrece a su alumno docente para lograr trabajar. En segundo se les debe enseñar todo; llegan sin saber nada, apenas recuerdan cómo era la escuela cuando eran alumnos. Nosotros debemos enseñarles, junto a la directora, los componentes de la planificación, justificación, fundamentación y la correcta citación de la bibliografía disciplinar y didáctica. En la doble agenda registro conceptos considerados importantes y los hago reflexionar sobre el Programa de Educación Inicial y Primaria y el Documento Base. Analizo redes, fundamentos de las áreas de Lengua y Matemática. Es difícil, recibimos alumnos con diferentes niveles de conceptualización y conocimientos, todos quieren llegar a ser maestros, pero no tienen ni idea de cómo se hace para ser docente.

2. —En esa línea de pensamiento que plantea ¿qué aspectos del discurso que usted despliega como formador/a destacaría al realizar la planificación en doble agenda?

—Al escribir la planificación tomo en cuenta los currículos, como nos enseñó la directora. Tengo muchos años de trabajo en práctica, pero hace relativamente pocos años que empezamos a escuchar, hablar y luego a hacer la doble agenda. Al principio no teníamos idea de qué querían que planificáramos en ella y hacíamos cualquier cosa; ahora me doy cuenta, pero nos ha ido

ayudando mucho a pensar la directora y trabaja con el programa de didáctica del IFD, eso es nuevo para nosotros.

3. —¿Ud. visualiza esa forma de planificar y de registro del conocimiento a enseñar como positiva para su desarrollo profesional?

—A mí me sirve. Me complica mucho, eso sí, y me lleva bastante más tiempo el pensar qué quiero enseñarle al practicante desde ese lugar, pero es útil, voy viendo avances que logro con el alumno docente. Me gustaría que existiera un documento tipo protocolo para que nos ayudara a guiarnos más y así todos hacemos lo mismo, haciendo la salvedad de que cada uno enseña lo que considera que es necesario y se adecua a los contenidos para trabajar con los dos alumnos.

4. —Planificando con esa doble mirada, ¿aprecia avances en el discurso de la didáctica como formador?

—Sí, porque veo que le enseño al alumno docente a interrogar, a observar mi trabajo cuando quiero que aprenda a trabajar con un recurso específico o si pienso que le quiero enseñar cómo concretar estrategias para una actividad puntual.

5. -¿Logra apreciar evidencias en los AD que justifique la planificación de doble agenda?

—Cuando ellos deben planificar una intervención yo siempre antes modelizo, les muestro el cómo, planifico eso en la doble agenda y luego les pido que trabajen ellos. Ahí es que veo o no si han logrado apropiarse de mi discurso.

6. —Sobre lo mencionado, ¿qué destacaría? ¿sobresale lo disciplinar, lo didáctico o ambos en interacción? ¿qué percepción tiene acerca de eso?

—En un primer momento se observa más lo didáctico y pedagógico, lo disciplinar es más difícil para los MF, además deben leer mucho y no siempre logramos que lo hagan. Eso es algo que hemos observado desde hace varios años, los alumnos docentes estudian poco y creen que ir a trabajar a una clase y enseñar a los niños es fácil, están muy equivocados.

7. —¿Considera Ud. planificar en doble agenda aporta al MF como profesional? En el caso de ser afirmativo ¿en qué forma?

—Creo que sí, pero deberían orientarnos aún más al respecto. La directora nos enseña mucho y comparte su trabajo con los formadores, pero debería haber lineamientos más consecuentes y sólidos desde Práctica, más bibliografía al respecto. No existen libros que

hablen de la doble agenda, hemos buscado para asesorarnos y no hay producción sobre eso. Se hace necesario para seguir aprendiendo.

Grupo Focal

Demanda de cooperación:

El presente instrumento se presenta en el marco de una investigación sobre la planificación de doble agenda que elaboran los maestros formadores de una escuela de práctica de Cerro Largo.

Todos los datos serán anónimos.

Duración: 60 minutos

Número de participantes: 9

1-Comenzamos el tiempo del grupo focal anunciando cuál es el objetivo del mismo y el motivo por el cual se realiza.

La maestra directora está realizando una investigación sobre la planificación de doble agenda, trabajo que es solicitado para obtener un título de Maestría de FLACSO. Uds. han sido invitados para escuchar sus opiniones, reflexiones y análisis sobre el objeto de estudio que ella ha elegido para su trabajo.

Se los ha invitado a participar en este grupo focal para revisar entre todos los análisis y reflexiones que tienen sobre su propia experiencia como MF.

Para empezar y antes de introducirnos en la temática que ha sido convocatoria para esta reunión debemos decirles algunas cosas que son necesarias y deben ser acordadas por uds. El grupo focal será filmado durante todo el tiempo de desarrollo, salvo que uds. emitan opinión contraria. Con ese material la investigadora trabajará en el análisis de su trabajo junto a otros documentos y evidencias que enriquecerán su investigación.

Se inicia con una presentación personal donde se les pide a los docentes que identifiquen los datos solicitados, el nombre, el tiempo de trabajo, la experiencia en Práctica y posteriormente se inicia el debate. A través de la entrega de un fragmento de un texto de P. Freire.

La investigadora, oficia como observadora y recoge datos que toma como notas de campo durante el desarrollo del grupo focal

Se comparte con el grupo de participantes una expresión de Freire (2016: 142-143) donde se otorga el valor que tiene el acto de enseñar y de aprender. Es necesario, expresa el pedagogo

que se aprehenda antes el contenido que se desea transmitir y con el que se producirá nuevo conocimiento.

El comienzo del diálogo se realiza con la reflexión sobre la cita de Freire que se comparte.

C. Al leer el pensamiento de ese autor, ¿qué pueden decir sobre la formación?

I. —Esa frase de Freire es muy potente para un maestro que trabaja en una escuela de práctica, que formamos a personas para ser maestros también. Creo que Ferry leyó mucho a Freire, porque coinciden en pensar que nadie se forma si no quiere formarse y que uno va haciendo ese trabajo del artesano, como dice también Alliaud. Él habla como docentes artesanos, como que nos vamos “tallando” a nosotros mismos para mostrar al otro que viene a aprender cómo se enseña.

También es importante el trabajo que se hace en colaboración con los colegas, ahí creo que se produce aún más conocimiento que el que le fue enseñado para transmitir.

II. —Sí, es como que estoy formando y me formo a mí mismo también.

Al principio, cuando apareció la planificación en doble agenda, me enojé mucho con el sistema que me pedía y pedía más cosas, pero después he ido entendiendo que, si hago ese trabajo de pensar en doble forma y con dos intenciones diferentes, yo también me estoy formando y he leído tanto desde lo disciplinar que ni cuando era estudiante lo hacía. Tengo que estudiar para enseñarle al alumno docente. Es como un doble camino, formo y me voy fortaleciendo en mi formación también, se me ha ido yendo el enojo.

III. —Yo considero que eso que dice la compañera es verdad, pero también en lo colectivo nos vamos fortaleciendo. Hablamos capaz que mucho de a uno con la directora sobre doble agenda, hemos tenido salas sobre cómo planificar y qué contenidos enseñar, pero entre nosotros ¿vieron que hablamos muy poco sobre eso? Yo considero que lo colectivo es importante y tenemos que lograr mejorar eso para ver cómo planifican ustedes en doble agenda.

Yo hago de una forma y sé que hay otros que lo hacen de otra manera, capaz esa forma que ellos documentan es mejor que la mía, pero no sé. Lo colectivo, eso sí sé, es todo y nosotros siempre decimos eso, no siempre estamos comunicados ni compartimos nuestras experiencias de práctica, pero es muy importante hacerlo.

IV. —Pienso que, como dice xxxx, es así sí. Creo que está bueno plantearlo aquí, en este espacio que hoy tenemos para dialogar y debatir sobre la doble agenda. Estaría bueno pensar en proponer que surja un documento para unificar criterios sobre la doble agenda, capaz que

puede ser que lo construyamos nosotros en esta escuela de práctica pero que se nutra con aportes de otros compañeros de otras escuelas, nos hace falta eso. Hay que trabajar mucho más con la forma como planificamos y con los alumnos docentes, pero sin descuidar lo que hemos avanzado desde la doble agenda.

V. —A mí, así como hay que hacerla, no me da resultado: paso un tiempo eterno en documentar algo que aspiro a enseñar y a veces los alumnos docentes no asisten a la práctica. Me atraso si no trabajo lo que planifiqué en mi doble agenda para los alumnos escolares, pero quedo sin enseñar a los alumnos docentes, entonces me creo cada dilema que pierdo hasta el sueño, la verdad me estreso, tiene que existir otra forma. No reniego de hacer una doble planificación, pero debe ser más flexible, con más elasticidad capaz y eso somos nosotros quienes lo tenemos que decidir, como dicen ustedes, en colectivo.

C. —La otra cosa que les propongo para reflexionar y pensar es ¿ud. creen que la doble agenda realmente es importante para enseñar a su alumno docente?

IX. —Es bien relevante, porque nos ha hecho cambiar la forma de pensar la planificación. Lo que no queda bien claro, creo que para todos es igual, es el significado de esas palabras, *doble agenda*, en todo caso debería hablarse de doble planificación, aunque nosotros entendimos qué quieren, o más o menos, era difícil entender eso y qué tendría que ir ahí, para cada uno. Como dice xxx, aquí nosotros enseñamos y ofrecemos al alumno lo que sabemos hacer, nuestro conocimiento. Si bien no vamos a llenar de conocimientos al otro, estamos transmitiendo lo que sabemos o lo que hacemos.

III. —Acompaño lo que dicen xx y xxx, eso de brindar a la otra enseñanza, nuestro dilema por tiempo ha sido (sigue siendo en parte aún), el cómo quieren las autoridades que lo documentemos porque no es claro y no nos sirve a veces como ellos quieren que lo hagamos, quien nos ha ayudado un poco más es la directora que ha entendido mejor.

VIII. —Para mí tiene que haber *aggiornamento*, capacitación, tiene que generarse un nuevo saber que surja de las propias prácticas nuestras y eso debe difundirse y enseñarse, tiene que haber enseñanza para nosotros también. En ese espacio de formación tenemos que ganar que el colectivo reciba formación de calidad para producir calidad y enseñar mejor a sus AD.

I. —La clave puede estar en consultarnos más, en escucharnos y vernos, pero en oír nuestras explicaciones y por qué decimos que sí es muy bueno organizarnos en una planificación en doble agenda, pero el problema es que aún en criterios y que nos ofrezcan

sustento teórico de las razones por las cuales es mejor trabajar así, nadie sabe mucho sobre eso y ahí está nuestro gran dilema.

C. —¿Les pasa a ustedes que se desmotivan, entonces, al tener que pensar a la hora de planificar en doble agenda, así como está planteado?

III. —Sí, yo me desmorono, me pasa que a veces no sé qué escribir ni cómo y reitero contenidos, cuando quiero ver, reviso la planificación y he trabajado muchas veces por ejemplo con el interrogatorio didáctico. Capaz sería bueno que se calendarice a nivel institucional y para manejar los tiempos y espacios de la doble agenda, qué enseñar en marzo-abril, mayo-julio, agosto-octubre, por decir algo, eso tal vez nos ayude a todos y nos motiva a trabajar en unísono y colaborativamente.

V. —¡¡Eso me gustó, sí!! Qué buena idea, creo que por ahí podemos encontrarle más sentido.

Todos asintieron como algo muy bueno y que sería de gran utilidad, les gustó mucho.

C. — ¿Cómo considera Ud. la reflexión desde el rol que realiza como formador?

IX. —Es un lugar importante, creo que nos pasa como docentes que después que terminamos una clase que planificamos para doble agenda, no sé si en el momento, pero en el transcurso del día, nos cuestionamos si fue útil, si enseñé o no y también si el otro aprendió. Pensaba sobre lo que decía el compañero xx y en cómo tener una propuesta dinámica y empezar a analizar nuestra propia práctica cuando enseñamos a los AD, así como también el nivel de respuesta, hay compañeros de otras escuelas que están peor que nosotros, a la deriva, escriben lo que sería planificar en doble agenda, pero no lo hacen como nosotros, teniendo en cuenta el programa de Didáctica II del IFD.

III. —Para mí uno reflexiona en muchos momentos, antes de pensar qué va a enseñar a su AD durante el desarrollo de la clase y cuando termina, cuando pasó un tiempo y llegas a casa y te pones a pensar de nuevo ...mañana qué trabajo, qué le enseño ahora. Se hace difícil el análisis de las propias prácticas. Parece más común realizar una reflexión sobre lo que hacen los otros, es como que no estamos preparados para autoanalizarnos.

III. —Yo pienso que la reflexión sobre uno es muy importante y trabajar sobre cómo mejorar la planificación de doble agenda y con los otros es como para abrirte los ojos y si algo no sale como queremos, se logra visualizar mejor, porque a veces uno no se da cuenta.

V. —También es bueno contar con un *feedback* del MF, en esta escuela, entre nosotros y con los otros colectivos de práctica.

Bien, muchas gracias a todos por su presencia, sus aportes y el cálido diálogo que mantuvimos.

Agradecemos también a la compañera que ofició de observadora.

Notas documentadas por el observador externo

1-Presentación

Referencias

I-M

II-C

III-J

IV-E

V-M

VI-R

VII-L

VIII-F

IX-G

Observador externo

1-Algunos integrantes del grupo leen la cita de Freire y sacan fotos del texto.

2-Dialogan sobre la cita que es motivadora para el comienzo del debate

3-Reflexionan sobre la escuela y los otros, sobre el final.

4-Focalizan en una reflexión individualizada y cada uno la hace.

5-Ahondan en la diferencia entre qué planifican para el AD y qué para el escolar.

Insumos para la triangulación de datos

<i>Instrumentos</i> <i>Categorías</i>	Entrevista a MF	Análisis documental Planificaciones MF	Grupo Focal MF
Organización del discurso en la planificación			
Análisis de la doble agenda desde la didáctica			
Coherencia teoría y práctica			
Gestión del conocimiento a través del trayecto			

Fuente: construcción personal