

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

*La narrativa como dispositivo
en la construcción de las planificaciones en las
prácticas pre-profesionales*

DIRECTORA: Dra. Alicia Rosa Caporossi

DNI: 6.527.672

AUTORA: Prof. Laura Beatriz Alaniz

DNI: 22.104.566

e-mail lauralaniz71@gmail.com

ROSARIO, 4 de abril de 2023

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

*Agradezco a mi familia por apoyarme en este trayecto con la amorosidad
y la paciencia necesaria.*

Agradezco a mi directora de tesis Alicia por su dulzura y acompañamiento.

*Agradezco a Sofía y a Sabrina... sin ellas, los pliegues y repliegues realizados
deseando comprender y transformar la escritura de planificaciones de clases
no hubiese sido posible.*

Índice

Agradecimientos..... Pág.2

Instrucciones a quien desee (des) tejer un informe de tesis.....Pág.7

Capítulo I

1. Introducción.....Pág.10

1.1. Problema.....Pág.14

1.2. Justificación del problema.....Pág.18

1.3. Objetivo general.....Pág.20

1.4. Objetivos específicosPág.20

1.5. El ingreso a la situación de campo.....Pág.20

Capítulo II

2. Estado del ArtePág.24

2.1. Marco teórico.....Pág.41

2.1.1. Sobre la narrativa.....Pág.41

2.1.2. Sobre dispositivo de formación.....Pág.47

2.1.3. Sobre planificación de clases.....Pág.49

2.1.4. Sobre las prácticas pre-profesionales.....Pág.54

2.2. Marco metodológico.....Pág.60

2.2.1. Enfoque.....Pág. 60

2.2.2. Principales criterios de la investigación cualitativa.....Pág.64

2.2.3. Instrumentos de indagación.....Pág.66

2.3. Construir comunidad y habitar el sentidoPág.75

Capítulo III

3. Análisis del material empírico	Pág.78
3.1. Carpetas de Taller de Práctica.....	Pág.79
3.1.1. Carpetas de Taller de Práctica I, II, III y IV de Sofía.....	Pág.83
3.1.1.1. Análisis e interpretación de la C.T.P. I.....	Pág.84
3.1.1.2. Análisis e interpretación de la C.T.P. II.....	Pág.89
3.1.1.3. Análisis e interpretación de la C.T.P. III.....	Pág.91
3.1.1.4. Análisis e interpretación de la C.T.P IV.....	Pág.92
3.1.2. Carpetas de Taller de Práctica de Sabrina.....	Pág.96
3.1.2.1. Análisis e interpretación de la C.T.P. II	Pág.97
3.1.2.2. Análisis e interpretación de la C.T.P. III	Pág.100
3.1.2.3. Análisis e interpretación de la C.T.P. IV.....	Pág.102
3.1.2.4. Conclusiones generales de las C.T.P. de Sofía y Sabrina.....	Pág.105
3.2. Planificaciones de clases.....	Pág.107
3.2.1. Planificaciones de clases de Sofía.....	Pág.110
3.2.1.1. Análisis e interpretación de planificaciones de clases.....	
elaboradas por Sofía en 2° año	Pág.110
3.2.1.2. Análisis e interpretación de planificaciones de clases.....	
elaboradas por Sofía en 3° año	Pág.113
3.2.1.3. Análisis e interpretación de planificaciones de clases	
elaboradas por Sofía en 4° año	Pág.116
3.2.2. Planificaciones de clases de Sabrina.....	Pág.122
3.2.2.1. Análisis e interpretación de planificaciones de clases.....	

elaboradas por Sabrina en 2° año	Pág.123
3.2.2.2. Análisis e interpretación de planificaciones de clases.....	
elaboradas por Sabrina en 3° año.....	Pág.125
3.2.2.3. Análisis e interpretación de planificaciones de clases.....	
elaboradas por Sabrina en 4° año.....	Pág.127
3.2.2.4. Conclusiones generales de planificaciones de clases.....	
elaboradas por Sofía y Sabrina.....	Pág.132
3.3. Entrevistas.....	Pág.134
3.3.1. Análisis e interpretación de la entrevista en profundidad a Sofía.....	
.....	Pág.135
3.3.2. Análisis e interpretación de la entrevista en profundidad a.....	
Sabrina.....	Pág.146
3.3.3. Análisis e interpretación de entrevista de grupo focal.....	Pág.154
3.3.4. Conclusiones generales de las entrevistas.....	Pág.165
3.4. Relatos de experiencia de planificación.....	Pág.167
3.4.1. Análisis e interpretación de relato de experiencia de planificación de...	
clases de Sofía.....	Pág.167
3.4.2. Análisis e interpretación de relato de experiencia de planificación de...	
clases de Sabrina.....	Pág.171
3.4.3. Primeras inferencias de relatos de experiencia de planificación de.....	
clases de Sofía y Sabrina.....	Pág.173

Capítulo IV

4. Algunos hallazgos finales	Pág.177
4.1. Aporte teórico de la investigación a la problemática estudiada.....	Pág.180

4.2. Objetivos específicos e inferencias investigativas.....	Pág.181
4.3. Informe del proceso de investigación.....	Pág.186
4.4. Referencias bibliográficas.....	Pág.191
4.5. Anexo.....	Pág.198

Instrucciones a quien desee (des) tejer un informe de tesis

Usted está ingresando al cuerpo de un informe de tesis de investigación educativa. Este texto, confeccionado como tejido, 'texto tejido', anhela comprender "La narrativa como dispositivo en la construcción de planificaciones en prácticas pre-profesionales" dentro del marco de la Maestría en Práctica Docente. Direccionando y estructurando el recorrido de este proceso se halla la urdimbre, constituida por los distintos capítulos que conforman el cuerpo estructural del informe. Los hilos, voces, sentidos y representaciones de las participantes de la investigación, yendo de orillo a orillo entraman el tejido.

Tiene en sus manos, un texto formado por enunciados cuyas tonalidades están aún por definirse; elaborado entre las borrosas aristas de una pandemia determinando improvisadas actuaciones. Para leer esta policromía precisa realizar interrupciones en el tiempo y desciframientos de tensiones. Es texto tejido ambicionando, en última instancia, otras puntadas desde donde componer narrativamente planificaciones de clases para la formación inicial docente.

En el Capítulo I usted hallará una problemática distinguida, dentro del amplio campo de formación inicial de los futuros profesores de educación primaria, vinculada a inquietudes de mi vida profesional. Acompañan al problema de investigación interrogantes tejidos en derredor del objeto de estudio. Nos preguntamos por su composición, fragilidades y resistencias. En esta instancia del proceso de investigación se subraya un objetivo general y objetivos específicos, hilos de la urdimbre que guía la próxima trama.

El Capítulo II es un rastreo de investigaciones educativas de distintas procedencias, agrupadas según se focalicen en los momentos previos a la práctica de enseñanza o, como memoria y documentación narrativa llevada a cabo con posterioridad a dicha práctica, invitando a una mirada retrospectiva de tal experiencia de formación. Se recuperan aportes de autores del campo de la investigación educativa brindando herramientas conceptuales para el avance del proceso de estudio. En el marco teórico narrativa, dispositivos, planificaciones de clases y prácticas pre-profesionales son categorías cruciales que delimitan nuestro enfoque sobre el objeto en construcción. Se definen, además, herramientas metodológicas cualitativas con las cuales recoger el material empírico compuesto fundamentalmente a partir de la voz y narrativas escritas de las participantes.

El Capítulo III implica un alto. Numerosos hilos de la urdimbre establecen una profundización en los mundos contruidos con derechos y reverses, puntos corridos y nudos del espacio de la formación inicial de las participantes de la investigación. Este apartado contiene las entrevistas realizadas, análisis de documentos, relatos de experiencias y mensajes textuales, es decir instrumental metodológico que potencia un examen pausado e inferencias parciales del paisaje vivo de la formación docente. Hallará una descripción del contenido de las Carpetas de Taller de Práctica elaboradas por las participantes de la investigación durante su trayecto de formación profesional en la docencia. Sumamos las voces y escrituras, algunas en formato de epístola, que cuentan experiencias significativas de planificación de clases. Con la escucha atenta y la lectura reflexiva de las vivencias de formación rememoradas, el pasado se presentifica y enriquece la perspectiva desde la cual ir iluminando el tejido.

El Capítulo IV es el último capítulo del presente informe de tesis. Comprende la recopilación de aspectos fundamentales del análisis, promovido por las inferencias de los documentos de investigación requeridos y otros registros escritos. Este material entramado coadyuva a la construcción de conclusiones siempre provisorias. Se aporta la categoría 'tácticas escriturales' considerada de relevancia para el estudio del campo teórico y práctico de la formación inicial de profesores de nivel primario. Anunciamos un recomienzo, en torno a la narrativa como dispositivo en la construcción de planificaciones, potenciador de nuevas tramas hilvanadas entre palabras y acontecimientos, territorios escolares y territorios de formación, (in)certezas y planificaciones para la enseñanza.

Si usted ha (des) tejido pacientemente los cuatro capítulos del presente informe de tesis llega al distingo, con zonas de opacidad o tonalidades indefinidas, de un objeto de estudio establecido en torno a las prácticas pre-profesionales de los docentes. Vislumbrará el planteo de una serie de interrogantes con tensiones y anudamientos desenredados de los escritos académicos de residentes en el marco de su formación docente. Son prolegómenos de futuras investigaciones, elementos imprescindibles para ensayar nuevos tejidos que (des)bordan la construcción de planificaciones de clases en los inconclusos sentidos de la trama. Y todo recomienza.

Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Capítulo I

1. Introducción

La presente investigación lleva por título “La narrativa como dispositivo en la construcción de las planificaciones en las prácticas pre-profesionales” y se enmarca dentro de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes. Durante el año 2019 me desempeñé como Profesora Adscripta de la Cátedra de Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Rosario. El primer paso para avanzar en el proceso de investigación es solicitar autorización al Instituto para llevar adelante el estudio en dicho territorio. A posteriori presenté el proyecto, construido y aprobado a lo largo de la Maestría, ante los profesores de la cátedra y los estudiantes, aceptando la cátedra y el grupo la posibilidad de acompañar la investigación. Es así que, desarrollamos el trabajo de campo durante el período 2019 con residentes de dicha institución. Al prosperar la tarea de recolección, organización, clasificación del material ofrecido y requerido, decidimos continuar con dos residentes, elegidas como casos. La accesibilidad, el compromiso y la disponibilidad, con que ambas proporcionan sus registros escritos y su voz, admite sumar mayor cantidad de material empírico y profundizar en la reflexión y construcción de conocimientos sobre el objeto de estudio.

El interés investigativo se orienta en derredor de la narrativa escrita como dispositivo de construcción de planificaciones de clases y se origina en una preocupación compartida con Contreras Domingo (2016) a relación con los sucesos en los espacios educativos:

“en un aula, o en cualquier otro espacio educativo ocurre no es que ‘se enseña’, o ‘se aprende’, sino que primero de todo, se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancias. Y cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven. De aquí viene mi preocupación (por otro lado, nada extraordinaria y de sentido común para muchos) por pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no sólo como planes o programas que se aplican” (p. 18).

Transito mi proceso de aprendizaje de la escritura de las planificaciones de clase como estudiante en la carrera de Profesora de Nivel Primario - Decreto N° 830/86 en los espacios

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

académicos del instituto de formación docente y escuelas asociadas. En aquel tiempo considero mis producciones para la enseñanza, como un cumplimiento burocrático sin impacto en la propia práctica. Amalgamadas a un lenguaje oficial, prima la idea de señalar desde un presente, y con mayor justeza, las consecuencias de acciones programadas. Sin embargo, tal como sostiene Contreras Domingo (2016), la educación tiene que ver sobre todo con la vida y los espacios de con-vivencia entre el enseñar y aprender que esa vida traza.

Los estudiantes, futuros profesores del nivel, aprenden el desafío de enseñar mientras recorren el trayecto de su formación inicial. Esas experiencias vivenciadas se inscriben principalmente en dos escenarios: el instituto de formación docente y las instituciones asociadas. Las últimas, escuelas de nivel primario, brindan el contexto de las prácticas intensivas pre-profesionales. Son espacios decisionales que, tal como afirma Souto (2011), se construyen con el propósito de instrumentar la formación en territorio y las características que adoptan son consensuadas entre ambas instituciones formativas. Siendo artificios o simulaciones, escenarios preparados para aprender a enseñar, sirven para acercar a los estudiantes al campo real del trabajo docente. Se transforman paulatinamente en fuente de potenciales saberes narrativizados. Los futuros profesores se incorporan a las instituciones asociadas con una realidad escolar en movimiento y desde esa realidad se vinculan con saberes teóricos prácticos y experiencias de la práctica docente.

Al interior de los espacios de formación, constituidos por las prácticas pre-profesionales, los estudiantes vivencian los sucesos de la práctica ocupando roles y funciones. Inicialmente el rol de observador participante, luego practicante y por último residente, desempeñándose en tiempos, culturas institucionales y posiciones específicas (Souto, 2016). Tal como afirma Edelstein (2003) los espacios de la práctica son formas de nominación y los futuros docentes van recibiendo designaciones acordes a la etapa en la que se encuentran.

El practicante desde sus primeras observaciones inmersivas, en escenarios situados de las escuelas primarias asociadas, va vinculándose de diferentes modos con los textos de las planificaciones de clases. En tercer año de la formación inicial elabora sus propias planificaciones para la enseñanza con el objetivo de desarrollar clases en el aula, con alumnos del nivel. Es preciso considerar que, en el recorrido por los espacios de la práctica,

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

el sujeto que realiza las prácticas, el practicante, paralelamente al objetivo de desarrollar sus primeras clases es interlocutor válido que comparte con otros relatos de experiencias. Estas experiencias narrativas construidas dialógicamente con actores escolares orientan la elaboración de sus futuras propuestas didácticas. A pesar de ello, las planificaciones de clases, lejos de atesorar esas tramas discursivas, adoptan una escritura con discursos didácticos canónicos. Así, a través de esquemas prescriptivos o ejemplos modélicos los planes devienen documentos públicos, formalizados ante otros bajo una lógica programática describen secuencias lineales causales de determinados efectos. Estos documentos elaborados para prever la enseñanza son pensados para escenarios escolares conceptualmente estables y certeros. Se manifiesta una discrepancia entre una planificación de clases, que precisa para su concreción un tipo de escenario uniforme, y la realidad escolar compleja, diversa e indeterminada. Afirmamos las palabras de Sanjurjo (2017) al considerar que:

“se desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextuadas. Es decir que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas” (p. 121).

De acuerdo con lo planteado por la autora, durante el período de formación inicial, los problemas deben ser construidos. Los practicantes y residentes, en las escuelas asociadas y en los espacios de las cátedras, son partícipes de la narrativización de procedimientos construidos por otros para resolver problemáticas situadas. En esos diálogos compartidos los propios estudiantes hacen oír sus voces, callan, confrontan, interpelan, negocian, resisten. En escenarios escolares componen narrativas colmadas de saberes prácticos. Los docentes co-formadores, principales interlocutores en esos intercambios dialógicos, transmiten conocimientos y herramientas pedagógicas mediante sus relatos de experiencias escolares. La planificación de clases, anticipando cómo será el encuentro con el grupo de estudiantes, entrama y organiza temas, contenidos, actividades, tareas y evaluación con la textura del escenario conjeturado. Las escenas o sucesos inesperados, las sensaciones individuales y grupales y las expectativas educativas en torno al enseñar y aprender edifican la jornada escolar. Posteriormente son elementos que ingresan en el registro escrito consintiendo la instalación de comentarios y aclaraciones. En el texto didáctico narrativizado, sentidos y

miradas de ese cotidiano escolar son resignificados. En otras palabras, el texto elaborado para llevar a cabo las prácticas de enseñanza es texto fértil que se co-construye con la realidad vital. Lo transmitido, en los tiempos de las prácticas, son puentes que entrelazan tramas y temporalidades, narradores, escenarios entre futuros docentes, profesores formadores y co-formadores.

Cabe estudiar por ello, a la planificación como un texto didáctico polifónicamente constituido que ensaya un por-venir. El planteo de interrogantes sobre la redacción de las planificaciones de clases y la narrativa como dispositivo que habilita ese diálogo pedagógico futuro son tareas de la formación inicial.

Deseamos subrayar el posicionamiento epistemológico de la presente investigación, referenciado en el marco teórico conceptual, en la elaboración e implementación de instrumentos de análisis y en la comprensión e interpretación de los datos construidos a partir del material empírico. Dicho posicionamiento parte de considerar la narrativa como estrategia para pensar, sentir y actuar la práctica de enseñanza en germen y al futuro docente como su *enunciador* que construye su subjetividad en el trayecto de la formación y al interior de dicha escritura. El aprendizaje reflexivo, sobre el proceso de construcción de planificaciones para las prácticas pre-profesionales, es así cimiento del presente y del futuro profesional de los estudiantes.

Desde el paradigma interpretativo adoptado en el proceso investigativo, se rastrean sentidos provisionales del fenómeno social a comprender. El mismo asiente la formulación de los siguientes interrogantes que guían el progreso dinámico de indagación con posibles atravesamientos, zonas de incertidumbre, para elaborar provisoriamente afirmaciones sobre problemáticas de las prácticas pre-profesionales:

¿Qué formas adquiere la escritura del estudiante en su formación inicial? ¿Para qué escribe?
¿Para quién escribe? ¿Posee la escritura académica oquedades que posibiliten la enunciación y construcción subjetiva del futuro profesor? ¿Cómo logra la narrativa ser texto sensible a la multirreferencialidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad en la que se desarrolla el proceso de enseñanza?

En relación al lenguaje inclusivo adherimos al posicionamiento ético político que el mismo conlleva y el empleo del mismo en la escritura académica. Sin embargo, para facilitar la lectura en el presente informe optamos por escribirlo de forma generalizada desde el, la, las, los. Nos referimos al estudiante del Profesorado de Educación Primaria como futuro docente, sin desconocer que las vivencias y sentimientos del sujeto transitando el trayecto de prácticas pre-profesionales acontecen en un tiempo presente. Al interior de este texto nombramos al futuro docente, además, como sujeto adulto en formación, estudiante del profesorado, practicante, residente aludiendo al sujeto que transita su formación inicial en un instituto superior de formación docente.

1.1. Problema

El Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria R528/09 es la propuesta oficial que estructura los espacios de práctica para la formación inicial docente. Los institutos de formación docente y las escuelas asociadas consensuan sus propuestas para acompañar al estudiante en un paulatino acercamiento a la problemática que plantea el trabajo docente. Para su implementación los espacios referidos vinculan actores, saberes, culturas institucionales y temporalidades diferentes. Es en ese complejo territorio donde el estudiante, futuro profesor, comienza a relacionarse con planificaciones de clase.

Al interior de los institutos de formación docente los espacios curriculares de Taller de Práctica II, III, IV y Ateneos de disciplinas específicas son los ámbitos diseñados para acompañar la construcción de planificaciones para la enseñanza. Estos escritos se van sistematizando en la medida en que el estudiante avanza en la carrera y recorre diferentes espacios de formación académica.

Desde un inicio de la formación inicial los profesores del instituto superior acercan al aula ejemplos de planificaciones de clases de otros estudiantes o de docentes titulados. Son diseños didácticos, portadores de componentes clásicos del proceso de enseñanza, ordenados con una particular disposición. El estudiante lee esos documentos, los escucha narrados por otros, los observa puestos en acción en micro experiencias o micro clases, los pronuncia, los incorpora. Paulatinamente, su escritura se va modelizando en base a esos patrones o marcos regulatorios. Los estudiantes comienzan a concebir y redactar planificaciones de clases,

admitiendo pre formatos legitimados, puestos a circular en el aula como fórmulas ejemplificantes.

El dispositivo planificación de clase es una herramienta que emplean los espacios curriculares para que los futuros docentes cumplimenten, además, trabajos prácticos o como exámenes parciales. Es decir que, el texto de una planificación de clases logra ser, en el ámbito académico, anticipación de una clase que se desarrollará ante un grupo de estudiantes de nivel primario e instrumento de evaluación.

Durante el tercer año de la formación, la Cátedra del Taller de Práctica III dispone una aproximación de los futuros docentes a las escuelas asociadas para realizar sus primeras prácticas pedagógicas. En ese contexto convenido entre las instituciones formadoras, el estudiante efectúa intervenciones con propuestas áulicas porque debe desarrollar clases. El rol de observador participante, asumido en el primer y segundo año de la carrera, se complementa con el de practicante, desempeñando diversas actividades por un período acordado de tiempo. Entre los actores de la trama que delinear las prácticas pre-profesionales la figura de los docentes co-formadores cobra una relevancia fundamental. En relación con los profesores del Taller de Práctica co-construyen los espacios para que el estudiante se forme como docente del nivel. En relación con el futuro docente el co-formador orienta su desempeño, proporciona temas a ser enseñados, asesora sobre la elección de actividades escolares y lo evalúa. Con el propósito de continuar acompañando el trayecto de formación inicial, el co-formador también comparte sus proyectos anuales, unidades didácticas y planificaciones de clases. De este modo los variados escenarios del campo de la práctica van involucrando saberes teórico-prácticos señalando qué y cómo se espera que una planificación de clases se halle definida. Paulatinamente el estudiante se enlaza con estos “[...] textos de saber que hacen pública una construcción metodológica” (Miguel, 2013, p. 248), siendo producciones de un saber construido por otros.

A partir del año subsiguiente, y desde la Cátedra de Taller de Práctica IV, el futuro profesor transita la Residencia pedagógica integral. Allí los residentes asumen inicialmente entre otras tareas la de ser observadores de la dinámica áulica, interpretando concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, estudiantes, evaluación educativa sostenida por el docente co-formador. Las observaciones realizadas constituyen el material escrito para un análisis

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

reflexivo en los espacios académicos. En base a ello se espera que en la Residencia pedagógica integral el estudiante construya sus propias propuestas de intervención docente para las prácticas intensivas. Implica generar proyectos pedagógicos, preparar trabajos evaluativos, calificar el aprendizaje del grupo a cargo, proyectar paseos o visitas guiadas, elaborar intervenciones para actos escolares, formalizar exposiciones de trabajos, compartir reuniones institucionales junto a los docentes co-formadores. Es decir que, en la etapa de Residencia, los futuros docentes transitan la experiencia de formación inicial en una escuela del nivel, cumpliendo numerosas funciones que la práctica docente precisa.

En ese proceso las planificaciones de clases escritas por el practicante o residente son requisito *sine qua non* para que se efectivicen sus prácticas de enseñanzas pre-profesionales. La elaboración de las mismas recorre trayectorias múltiples, comenzando como borradores personales hasta transformarse en texto público. En cada recodo sufre o resiste tensiones, ajustes, variaciones. Cuando finalmente los textos abandonan su definición como esbozos, enmendados, hipotéticos y a distancia de una escritura canónica, recorren el camino de lo público, explicitándose esas transformaciones. Las planificaciones de clase, entre estudiante, docente co-formador, profesores de Taller de Práctica, nuevamente docente co-formador y estudiante, ensamblan así miradas, sugerencias, correcciones. Al llegar a destino como planes concretado en la fase interactiva de la enseñanza, es un nuevo texto co-guionado.

En consecuencia, con la intención de alcanzar objetivos educativos pre establecidos, el futuro docente va esgrimiendo su “texto de saber”. Ahora bien, corresponde formular ¿qué intervención tiene el practicante o residente en esta elaboración?, ¿cómo perdura en dicho texto su subjetividad?

Las narrativas escritas de las planificaciones de clases acontecen como el aspecto perceptible de la propuesta didáctica. Sin embargo, durante el proceso de su construcción conviven a diario con otros relatos. Cuando los estudiantes habitan las escuelas asociadas son partícipes de conversaciones referidas a cuestiones escolares - propósitos educativos, curso de acción, dilemas, actividades escolares, propuesta sobre recursos didácticos, experiencias profesionales, formas de evaluar y otros - que trazan la práctica de los docentes co-formadores. Paralelamente en los institutos de formación los formadores comparten con los futuros profesores relatos sobre plausibles estrategias didácticas. Así, los estudiantes se

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

vinculan con conocimientos teóricos disciplinares y saberes prácticos narrativamente presentados. Del mismo modo, junto a sus compañeros de curso, traman espacios de problematización de experiencias de la práctica construyendo saberes narrativizados. Las experiencias de socialización profesional, las herramientas teóricas y conocimientos prácticos que los estudiantes van incorporando en el tránsito por los espacios formales de profesionalización, son el fundamento con la cual deberían organizar los sentidos para la narrativa didáctica. A pesar de esto, el saber experiencial conquistado y los sentidos vividos en los escenarios institucionales se van ajustando conforme a una tecnología creada para la enseñanza que anhela concretizarse certera y neutral.

Al decir de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) “El pensamiento cientificista y los diseños altamente estructurados, muy determinantes, han buscado más el modelo universal como si fuese válido para todos, el alumno promedio y abstracto que no existe, la generalidad más que la singularidad” (p.316). Esta perspectiva instrumentalista se pronuncia en favor de un practicante como técnico que aplica la teoría adquirida en los años de su formación, prevaleciendo la teoría que concibe a la práctica como aplicación, por sobre la construcción de los problemas de la práctica. Un aplicacionista procede bajo un método único como garantía de una ambicionada objetividad y con una ideal mirada hacia la tarea de enseñar. Desde esta perspectiva efectivista, el conocimiento gestado por el practicante, en el tránsito formativo por la escuela primaria y por el profesorado, deja de ser capitalizado para sus prácticas de enseñanza. Las planificaciones de clases de los futuros docentes son elaboradas desde criterios didácticos foráneos, apropiados acríticamente y forjadas como escritura didáctica atemporal clausurando su potencialidad creadora. Por ello, es preciso considerar que las propuestas educativas requieren de practicantes como legitimados autores, protagonistas reflexivos de sus escrituras didácticas:

“quienes decidan qué hacer con lo que saben, con lo que otros les han pedido que hagan, con normas institucionales, con el desarrollo de un curriculum que ya había comenzado antes de la inserción de los alumnos practicantes en las escuelas” (Miguel, 2013, p. 246).

De allí que, para comprender la narrativa como instrumento didáctico para construir planificaciones de clases sea preciso considerar las coordenadas espaciales, temporales y

territoriales. Partiendo de la complejidad tejida durante el proceso de formación inicial, es necesario reflexionar sobre qué interlocutor señala la narrativa de una planificación de clases escrita en esas instancias. Nos preguntamos entonces ¿Cómo conjetura, organiza y escribe el practicante sus planificaciones para la enseñanza? ¿De qué modo esa escritura se articula con lo experimentado colectivamente, desde las tramas vitales personales, en los escenarios de las instituciones formativas?

1.2. Justificación del problema

Este trabajo investigativo busca profundizar descriptiva, analítica y comprensivamente en la narrativa como dispositivo que posibilita la construcción de planificaciones en las prácticas pre-profesionales de dos residentes del profesorado de Educación Primaria de un instituto de formación docente. El estudio realizado posee como antesala una argumentación personal que lo fundamenta.

Durante mi trayectoria profesional en el nivel primario he notado, tal como lo afirman Gimeno Sacristán y Gómez (1993) y Souto (2016), entre otros referentes del campo, cómo el enfoque instrumentalista hacia la educación en general, y las planificaciones de clase en particular, proclaman un proceso lineal, sin turbulencias. Estas propuestas metodológicas para la enseñanza pretenden abarcar, por medio de una sucesión ordenada de descripciones en lenguaje técnico, las realidades complejas del aula y son vividas como una “carga burocrática” sin relevancia a la hora de enseñar. Pero enseñar es, al mismo tiempo que un desafío compuesto de hospitalidad, alteridad, impotencias, dilemas, estrategias a desplegar y recreación, un escenario que debe anticiparse. Para abordar estas prácticas Edelstein (2003) invita a traspasar un pensamiento con estructuras que tiende a reificarse y reemplazarla por una forma de razonamiento de categoría abierta, basada en relaciones y construcciones posibles, no en verdades absolutas sino espacios vinculantes.

El análisis precedente alude a la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje vividas por el futuro docente en sus prácticas pre-profesionales, demandando un posicionamiento con escenas desplegadas en escenarios renovados. Es necesario considerar, entonces, la importancia de la investigación educativa procurando aportar nuevos conocimientos sobre la narrativa escrita como dispositivo de construcción de planificaciones de clase, siendo un modo de componer saberes sobre la práctica de escritura de la práctica

docente. Comprender las planificaciones de clases elaborada narrativamente, reivindicando conocimientos edificados en las instancias de formación, es posicionarse en formas textuales que consideran tiempos, intereses y espacios múltiples. Como instrumento didáctico mediado por un lenguaje compuesto de historias de otros y de uno mismo, relatos para otro y para uno mismo, es un diseño que busca estimular el pensamiento reflexivo del practicante. Es un registro que apuesta a la reflexión sobre la experiencia pre-profesional, enriqueciendo la práctica de escritura y el proceso de enseñanza por venir. Por consiguiente, una planificación de clases narrativamente diseñada, comunica el vínculo que establece el futuro docente con los contenidos disciplinares, valores humanos y propósitos educativos.

Esta investigación se propone comprender la narrativa escrita como dispositivo que permite la construcción de planificaciones, viabilizando la mejora de las prácticas pre-profesionales de los residentes del Profesorado de Educación Primaria. Conjuntamente el trabajo de comprensión e interpretación del texto narrativo como dispositivo de construcción de planificaciones reviste un interés para la formación de maestros, pues, desde la perspectiva de explicitación y socialización, la pronunciación narrativizada propicia la reconstrucción de conocimientos pedagógicos elaborados por los propios sujetos en formación. Esta acción favorece, dentro del colectivo de pares, un aprendizaje horizontal y dilucida aristas de su propia práctica abogando por renovadas prácticas de enseñanza.

El trabajo de investigación es posible llevarlo a cabo debido a la cercanía con el campo. Siendo en 2019 Profesora Adscripta del Taller de Práctica IV conservo, con los profesores de cátedra del instituto de formación docente y residentes, una proximidad espacial y temporal, que permite desarrollarlo. Nuestros encuentros semanales en la institución enriquecen la observación y el análisis del proceso de construcción de planificaciones de clases.

Desde esta perspectiva formulamos las siguientes preguntas que nos permite construir los objetivos específicos y el objetivo general de la presente investigación.

- ¿Cómo y cuándo las residentes narrativizan sus planificaciones?
- ¿De qué elementos narrativos se apropian las residentes en la construcción de sus planificaciones narrativizadas?

- ¿Cómo se relaciona la subjetividad de las residentes y sus planificaciones?
- ¿Cómo se relacionan las experiencias vividas por las residentes en el aula y sus planificaciones narrativizadas?
- ¿Cómo y cuándo las residentes reflexionan en y sobre sus planificaciones?
- ¿Qué acciones llevan a cabo las residentes luego de la reflexión en y sobre sus planificaciones?
- ¿Cómo inciden las acciones que llevan a cabo las residentes luego de la reflexión en sus planificaciones?

1.3. Objetivo general

- Comprender la narrativa como dispositivo en la construcción de las planificaciones en las prácticas pre-profesionales de las residentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Rosario.

1.4. Objetivos específicos

- Describir los momentos y las formas en que las residentes narrativizan sus planificaciones.
- Identificar los elementos narrativos en las planificaciones de las residentes.
- Analizar la relación entre la subjetividad de las residentes y sus planificaciones.
- Analizar los emergentes de las experiencias de las residentes en la fase interactiva de sus prácticas pre-profesionales y las acciones consecuentes en su fase postactiva.
- Relacionar e interpretar las reflexiones de las residentes en y sobre sus planificaciones con las líneas de acción que llevan a cabo posteriormente a dichas reflexiones.

1.5. El ingreso a la situación de campo

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

El contexto en el que se desarrolla la investigación es el Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Primaria de un instituto de formación docente. Este espacio se convierte, durante el año 2019, en el campo en el que se recabará información para comprender el objeto de estudio, la narrativa como dispositivo de construcción de las planificaciones y campo que admite y acompaña los primeros encuentros con los residentes.

En este territorio institucional intervienen semanalmente distintos actores. Por un lado, los profesores formadores, quienes proponen lecturas y trabajos de socialización en relación con los textos teóricos. Se incorporan los profesores de los Ateneos de disciplinas específicas. Este espacio formativo es un campo de investigación que va transformándose durante el año a partir de tres grandes momentos. Un primer momento refiere a los encuentros semanales, previos a las prácticas de Residencia pedagógica integral en instituciones asociadas, primando las clases expositivas y la lectura de autores referentes del campo educativo. Un segundo momento comienza con la Residencia de los futuros docentes en instituciones asociadas, período que conlleva la escritura de las planificaciones de clases. Se llega finalmente a transitar un tercer momento donde los residentes han concluido su Residencia pedagógica integral. Las prácticas pre-profesionales son decisivamente la variable que templa el espacio curricular.

La entrada en la situación de campo se realiza considerando los principios de responsabilidad y ética investigativa. Se suma a ello el éxito en la negociación de ingreso reconociendo interés en la propuesta de estudio. La lectura atenta del proyecto de investigación por parte del equipo de cátedra y el otorgamiento de un tiempo, dentro del espacio de la clase para presentar el proyecto, son indicadores de esa explícita consideración. Con todo, se debe señalar la relación entre investigador y practicantes co-construyendo una narrativa como condición para un trabajo fructífero. Tal como afirman Connelly y Clandinin (1995) para que un estudio resulte productivo se precisa la construcción de una “comunidad de atención mutua” (p. 19), comunidad entre los practicantes y el investigador. La misma hunde sus raíces en un hacer donde ambos integrantes son partícipes y colaboradores, teniendo valor para uno y otros, para la teoría y para la práctica (Nottings citada por Connelly y Clandinin, 1995). “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (Connelly

y Clandinin, 1995, p. 16). Así la voz de los participantes y del investigador son narraciones en un contexto experiencial que entrama sentidos a lo largo de un proceso sostenido en el tiempo. Progresivamente, se construye y re-construye un discurso a partir de una imprescindible relación de colaboración dentro de una comunidad.

Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Capítulo II

2. Estado del arte

En esta instancia avanzamos con la elaboración de la trama del texto, pesquisando aquellos elementos imprescindibles que nos sirven de anclaje para precisar nuestro tejido. Abordamos este apartado con el propósito de dar a conocer producciones teóricas y conocimientos científicos cercanos al interés investigativo. Definimos el intersticio por el cual la indagación de la narrativa, como dispositivo de construcción de planificaciones de clases, se hace un lugar al interior del campo educativo y proyectamos desde qué líneas aportar saberes teóricos en relación con el objeto de estudio.

El eje de la presente investigación lo constituye la narrativa como instrumento que busca articular el saber didáctico y el saber experiencial del futuro profesor. Se focaliza en la escritura de planificaciones narrativizada, considerando y pronunciando, por ello, la subjetividad del estudiante de nivel superior, preparándose para desarrollar clases en el nivel primario. Lo nuclear es desentrañar cómo la modalidad narrativa es instrumento escrito que habilita al estudiante a introducir espacios de subjetividad silenciados por la planificación de formato tradicional. Es pensar en una tecnología educativa que reconozca una escritura significativa para el futuro profesor, donde su voz se entrama con contenidos disciplinares y objetivos educativos para alcanzar con el grupo de estudiantes de nivel primario.

En primer lugar, este apartado despliega una reseña bibliográfica elaborada por Cartolari y Carlino (2009). Esta mención es relevante porque contextualiza líneas de pensamiento acerca de la escritura y la lectura de los futuros profesores en formación inicial. Cartolari y Carlino (2009) exploran en revistas, congresos y jornadas. Los documentos tienen a las prácticas de leer y escribir, en tanto obstáculo, potencia o transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, como principal problemática. En segundo lugar, considerando que en la instancia preactiva de la enseñanza es preciso prever nuestro acontecer docente en viva articulación con saberes científicos a enseñar, en diálogo directo con nosotros mismos actuando en una realidad situada y singular con sujetos concretos, sumamos los aportes de Bombini y Labeur (2014) y Bombini (2001, 2015). Estos autores brindan la categoría de guion conjetural y ponen en entredicho la escritura prescriptiva que conlleva la planificación tradicional y que obtura el despliegue de una buena práctica. Así, el apartado continúa analizando temas, metodologías y conclusiones de investigaciones

educativas focalizadas en la narrativa en tanto guion conjetural para la realización de prácticas pre-profesionales en el nivel superior especialmente universitario. Por último, presentamos investigaciones del campo educativo elaboradas en una fase postactiva de las prácticas de enseñanza, como sostén vertebrador de la reflexión docente. En un tiempo distinto al de la inmediatez de la práctica el practicante o docente documentan y socializan sus experiencias profesionales. El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP); Alliaud, Suárez, Feldman, Vezub y Mórtola con el Proyecto “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional” de la Universidad de Buenos Aires (UBA); Suárez y Dávila (2018) con un proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) sobre memoria y documentación narrativa docente; Zabalza (2004) con la potencia desplegada en torno al dispositivo diario de clases, son algunos de los testimonios investigativos sobre escritura narrativa en entornos formativos de nivel superior.

Para comenzar cabe afirmar, junto con Cartolari y Carlino (2009), que la lectura y la escritura son prácticas que preocupan a investigadores sociales y, especialmente, aquellos vinculados con la educación de nivel superior. En el artículo “Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica” las autoras hacen referencia a publicaciones científicas internacionales, actas de congresos y jornadas nacionales que dan cuenta de la inquietud en derredor de la temática. Agrupándolos en líneas de investigación y con orientaciones metodológicas de corte cualitativo y/o cuantitativo, dichos estudios interpretan obstáculos o potencialidades que la práctica de lectura y escritura académica conserva. Por un lado, encuentran bibliografía que concibe a la escritura como un proceso cognitivo más elaborado y complejo que la sola lectura o estudio de textos disciplinares. Otra perspectiva, se ocupa de examinar el proceso de escritura como aprendizaje situado y contextualizado. Para esta segunda línea, la escritura sería una *vía regia* para alcanzar el aprendizaje de contenidos de diferentes materias curriculares. Así los estudiantes “utilizando el género y discurso característicos de la disciplina que aprenden, la totalidad de la experiencia de aprendizaje de una asignatura puede resultar transformada y transformadora” (Cartolari y Carlino, 2009, p. 206). Por último, se expone un tipo de bibliografía que considera los procesos de lectura y escritura en nivel superior desde una dimensión política

e ideológicamente construida. Se enfatiza la necesidad de formar educadores que redistribuyan el capital cultural interiorizado para que otros puedan participar de distintas áreas de conocimiento. Para las perspectivas descriptas, son un objeto teórico a problematizar la lectura, la escritura y las prácticas de enseñanza durante el proceso de formación inicial, en espacios disciplinares de diferentes niveles educativos. Expresan las investigadoras que la cualidad con la cual se aprehende a leer y escribir, en ámbitos académicos, incide en el acompañamiento del docente hacia los estudiantes. El modo en que los futuros docentes aprenden puede ser un factor de mejora de estrategias pedagógicas a emplear en sus clases.

En el presente informe de investigación nos focalizamos en una práctica que, como sostienen Cartolari y Carlino (2009), involucra la escritura implicando procesos cognitivos, de aprendizaje, de participación y acción cultural. Por ello, hemos organizado la revisión de investigaciones, donde la escritura narrativa es dispositivo para asentar el pensar del docente o futuro docente, considerando si se realizan a priori o a posteriori de la práctica de enseñanza. Al decir de Jackson (1991) la materialización de esta propuesta se desarrolla en etapas, preactiva, interactiva y postactiva, secuenciadas temporalmente. En una primera etapa el docente debe programar la acción que comunicará y definirá junto a sus estudiantes en el espacio del aula. Una segunda fase se define cuando el profesor, frente al aula, interactúa y toma decisiones justificadas por impulsos y sentimientos. Una tercera fase, refiere a la práctica posterior a la clase transmitida.

Investigaciones sobre narrativa en relación con las fases de la enseñanza:

- a) en la fase preactiva de la enseñanza, las planificaciones de clases son guiones conjeturales narrados desde la primera persona que cumplen la función de planificar las prácticas en contextos de formación profesional.
- b) como proceso reflexivo a posteriori de la práctica en el aula. La escritura narrativa acompaña las tareas de exploración reflexiva de las prácticas realizadas, posibilitando una rememoración guiada y una socialización de la clase.

a) La escritura narrativa en textos que cumplen la función de planificar la práctica en contextos de formación profesional

Estas investigaciones se abocan al procesamiento del material empírico elaborado por estudiantes de nivel superior y a la construcción de conocimiento teórico, viabilizando un acercamiento diferente a los diseños. El objetivo es iluminar la voz narrativa del futuro docente dentro de un particular género de escritura. Lejos de escindir teoría y práctica educativa, es comunicar un nuevo vínculo. Como autor de una de estas investigaciones para la formación docente de estudiantes de los Profesorados en Letras en el ámbito universitario, Bombini (2001) expresa:

“es necesario detenerse a precisar cuáles son aquellos géneros de escritura que la investigación etnográfica ha venido aprovechando para su producción y supone también abrir un cuestionamiento metodológico respecto de cuáles podrían ser otros géneros, fértiles, pero poco explotados, entre los tipos de textos de uso escolar y de la investigación habituales que sean fértiles para el campo de la didáctica y de la formación docente” (p.4).

A continuación, se citan trabajos de indagación en el nivel superior universitario.

-Bombini (2001) presenta en el marco de las Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, el proyecto “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Comenzado en la Universidad Nacional de La Plata y continuado en la Universidad de Buenos Aires, el proyecto se desarrolla en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Posteriormente, en “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica” Bombini y Labeur (2014) y Bombini (2001, 2015) “Prácticas de formación y escritura de ficción” ambos autores dan cuenta de esa experiencia con un trabajo de investigación dentro del ámbito de la mencionada Cátedra. Las muestras la componen las escrituras de las prácticas de estudiantes, futuros profesores de nivel secundario o superior de Letras. Esta línea exploratoria se sustenta a partir de una relación productiva entre los procesos de escritura de los géneros diseñados para llevar a cabo la práctica, la enseñanza, los modos en que se configura la propia práctica y la reflexión sobre ella. Indaga al mismo tiempo la potencialidad de una escritura didáctica *de ficción* con características principalmente narrativas. Planteados y profundizados desde las escrituras de prácticas de formación de futuros docentes en Letras, este texto pertenece al género de didáctica ficción. La escritura es modulada desde un relato narrativo e incorpora también la

descripción, la argumentación y el diálogo, revelando una relación productiva. Para Bombini y Labeur (2014) coexisten dos dimensiones que se determinan recíprocamente: la práctica de escritura y los procedimientos como se llevan a cabo la práctica de enseñanza. Bombini (2015) enuncia el *guion conjetural* dentro de los llamados géneros de escritura de la práctica, como texto que habilita otras preguntas cursadas por los escribientes en torno a la práctica de enseñanza futura. En esta experiencia de formación académica universitaria, al profundizar en la escritura narrativa, se presentan campos epistemológicos enriqueciéndose mutuamente: un aprendizaje sobre el escribir en esa anticipación de clases y un aprendizaje de la propia práctica de enseñanza en tanto se la escribe. En las inscripciones, bordeando el límite entre lo literario y lo didáctico, surge el *guion conjetural*. Esa relación productiva, entre escribir y la reflexión sobre la práctica de enseñanza, constituye conocimiento profesional. En el *guion conjetural*, escritura abierta y compartida, el practicante:

“hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo, y, desafiando el lugar común de la neutralidad del saber escolar, el guion se escribe en primera persona. Las situaciones y contenidos son presentados por un “yo” que escribe lo que imagina para su futuro en el aula en un texto narrativo” (Bombini, 2014, p.22).

Bombini (2015) expresa que, junto con el guion conjetural, también se inscribe el *autorregistro* como dispositivo de práctica. Es una narración que contienen elucidaciones y argumentos en los que el practicante describe e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clases. Sumado al *autorregistro* hallamos las *dos hojitas*. Estas hojitas asientan la escritura de un texto sucinto, donde el futuro docente cuenta un acontecimiento de la práctica reconocido como luminoso. Las narrativas así planteadas “son el soporte de los procesos de reflexión acerca de la práctica” (Bombini y Labeur, 2014, p. 20) y territorios fructíferos para articular tensiones entre saberes y experiencias de enseñanza, entre prácticas y teorías por construirse.

- Borgani y Santos La Rosa (2016) son asesores de la práctica docente de residentes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur (U.N del Sur). Trazan resultados de un estudio sobre las planificaciones docentes de prácticas pre-profesionales desde el guion conjetural como formato de registro. Advierten inicialmente una dificultad o interrogante planteado por los estudiantes universitarios preguntándose cómo articular

contenidos temáticos otorgados por los profesores-tutores y la formación inicial recibida en la didáctica de dicha disciplina. Cabe considerar que el espacio curricular proyecta la enseñanza de la Historia desde una visión problematizadora, con ejes a desplegar en la clase, configurando un abordaje flexible del proceso. Los investigadores parten de formular a los estudiantes “Qué queremos enseñar, para qué y de qué manera” como cuestiones insoslayables a reflexionar. Contenidos, actividades y posicionamientos historiográficos son interpelados. El propósito de este estudio es:

“A fin de lograr la deconstrucción de estas concepciones y tradiciones asociadas a la enseñanza de la historia escolar incorporamos el guion conjetural, a partir del cual nos propusimos reformular la estructura de la planificación tradicional de corte tecnocrático” (p.5).

Los investigadores establecen al guion conjetural como aquella metodología que les permite a los estudiantes desarrollar, en una etapa preactiva, un diseño enlazado con la disciplina Historia de un modo distinto al tradicional. A partir de los componentes fundantes de un diseño, objetivos, contenidos, estrategias didácticas, actividades y recursos, las problemáticas históricas a estudiar son desplegadas en una planificación “desburocratizada”. Luego del año de investigación se hace evidente que las planificaciones para la enseñanza, lejos de rigidizar, problematizan la práctica, conformándose en un guion en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción.

- López Cabral y Leymonie (2017), formadoras de formadores del Instituto Universitario CLAEH. Uruguay, presentan “Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas?”. Exponen los resultados de una investigación cualitativa con narrativas de planificaciones de estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas del Instituto de Profesores Artigas, cursantes de cuarto año de la carrera. Uno de los propósitos es indagar la función epistémica de la escritura de la planificación desde el guion conjetural. Explican que los guiones conjeturales son textos narrativos que “[...] posibilitan el acercamiento a la producción de saberes acerca de la práctica docente, habilitando la potencialidad de transformar las prácticas de enseñanza y sus rituales” (p.2). Basados en la teoría fundamentada analizan veinte (20) guiones conjeturales de futuros profesores. Sostienen que, dentro del Campo de la Didáctica, es

preciso pensar y planear escrituralmente los diseños para la enseñanza enlazados con imaginación, creatividad y reflexión. La escritura de las planificaciones de clase como guiones conjeturales coadyuva a volver reflexivamente sobre la clase, hallando en un diálogo posterior, comprensiones, omisiones, incertidumbres, sentimientos vinculados a las intervenciones en la clase. Las planificaciones narrativizadas susciben a:

- La representación e imaginación de cierto modo de actuar.
- El acto de escritura desde el “yo”.
- La función epistémica de la planificación.
- La construcción de una “secuencia narrativa”.
- El análisis entre lo “programado y lo sucedido”.

En las conclusiones del estudio “Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas?” las narrativas organizadas y analizadas confirman provisoriamente a) ciertos niveles de opacidad, b) la complejidad de la práctica que intenta ser pronunciada a partir de un pliegue reflexivo sobre las mismas y c) una reflexión construida que pasa inadvertidamente en el texto. Desde este posicionamiento epistemológico las planificaciones de clase son observadas como elaboración temporal, celebrando el crecimiento de un conocimiento profesional en formación y transformación e instituyendo de un modo renovado la vida profesional de los futuros profesores. La investigación descripta ofrece una mirada enriquecida en el campo educativo desde el momento en que prioriza la construcción del diseño metodológico didáctico para la enseñanza, valiéndose de la integración y articulación de saberes prácticos, experiencias y pasiones.

b) La escritura narrativa acompaña las tareas de inscripción y exploración reflexiva de las prácticas de enseñanza realizadas

Desde estas investigaciones se define y resignifica lo vivido en el espacio del aula, en momento posteriores al desarrollo de las prácticas de enseñanza, viabilizando mejoras para próximas clases. El propósito es construir conocimiento sobre las prácticas docentes, experiencias escolares y representaciones sociales desde los propios profesores. El docente o futuro docente realiza después de la clase un registro personal, a distancia de la acción y las tensiones que esta despliega. Dentro de un dispositivo de formación dispuesto para

alcanzar la comprensión del mundo escolar, lo acontecido se revisita y esta indagación propone nuevos conocimientos. El docente explora desde una narrativa la experiencia vivida y, como sostienen estas investigaciones, es preciso volver sobre la clase brindada debido a que:

“Nuestra indagación narrativa como docentes es una forma de recuperar nuestras historias de experiencias pasadas y presentes para poder comprender mejor nuestras transiciones, nuestras dificultades personales y los resquicios que exploramos en nuestro escenario institucional. En este proceso de indagación sobre nuestra experiencia imaginamos nuevas historias que nos abren posibilidades para nuestro quehacer docente” (Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín, 2019, p.68).

De este modo recordar y documentar la práctica pretérita es co-construir saberes y experticias colectivamente con pares, profesionales e investigadores, es hacer circular los sentidos en palabras, desde el encuentro y desencuentro, es pensar sobre lo que el texto recubre o devela. Esta escritura, abordada por las investigaciones que detallamos a continuación, es un documento público elaborado a partir de dispositivos metodológicos preparados para que las vivencias de la práctica docente sean narrativamente compartidas. En tanto voz puesta en acción, con emociones, decisiones razonadas y valores éticos ligados al acto pedagógico, la escritura es valorada significativamente por el propio sujeto enseñante y para la investigación social.

Desde el equipo de investigación Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Porta, Álvarez y Yedaide realizan investigaciones desde un enfoque (auto)biográfico-narrativo. La perspectiva narrativa posibilita el acceso a un tipo de conocimiento narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, citado en Porta, Álvarez y Yedaide, 2014). La narración se presenta como posibilidad para buscar e interpretar, junto con otros, razones, oscuridades y aperturas. A partir de 2003 el GIEEC lleva adelante trabajos de indagación, construcción de teoría y circulación de hallazgos teórico-conceptuales obtenidos en el proceso de una fértil producción. Lo personal, privado y situado, amalgamado en lo público e institucionalizado, es redimensionado desde la palabra de los sujetos investigados, profesores de instituciones educativas del nivel superior. Los saberes y conocimientos en y de la práctica son compartidos, potenciados y

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

transformados desde el discurso narrativamente categorizado. Así, bajo un cuidadoso estudio de los sentidos vitales que los docentes sitúan en las entrevistas en profundidad, encuestas semiestructuradas y grupos focales, las narraciones de experiencias profesionales son sustento de prolíficos proyectos. La información recogida brinda herramientas para continuar construyendo una búsqueda colectiva, posicionando a la formación docente y la buena enseñanza como categorías guías para repensar los modos del enseñar y aprender en las instituciones formativas. Los proyectos articulan un conocimiento en torno a la génesis de marcas imborrables en el hacer profesional y la interpretación de la preeminencia de concepciones hegemónicas.

Proyectos del Grupo GIEEC:

-Buenas prácticas y formación del profesorado de inglés

En estas investigaciones, en las que el objeto de estudio son las prácticas de enseñanza y la formación docente, se despliega la construcción de narrativas biográficas de formadores de formadores, profesores memorables como “docentes que dejan huellas en la memoria y en la vida de sus alumnos” (Porta y Flores, 2017, p.36). Establece un particular interés alrededor de la categoría de buena enseñanza. Para Porta y Yedaide (2014) “el recorrido comenzó con el estudio de la buena enseñanza, categoría acuñada por Fenstermacher en la obra de Wittrock en 1989” (p.178). La enseñanza, velada aún por la tenaz preeminencia del tecnicismo en la formación docente, es pensada dentro de la lógica de la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD) y revalorizada desde la dimensión política (Porta y Yedaide, 2014). El propósito es construir conocimiento en torno a la didáctica en el nivel superior, considerándose que mucho de lo que el profesor enuncia en las entrevistas, tiene implicancias en el trabajo dentro del aula universitaria. La narrativa biográfica, elaborada a partir de encuestas a los estudiantes y entrevistas realizadas (en diversas modalidades) a los docentes mencionados como significativos, es una categoría que atraviesa el proyecto, desafiando a la colonialidad del saber.

-Formación del profesorado II: la narración en la enseñanza

Luego de transcurridos dos años del proyecto anterior, en este proyecto se intensifica la profundización del análisis a partir del paradigma hermenéutico. Reconociendo los aportes

fundamentales de Clandinin y Connelly (1994), los profesores no sólo atribuyen, crean y recrean sentidos en el mundo desde sus experiencias de vida, intentando revelar significados provisorios a los fenómenos educativos, sino que también, desde el discurso construido y su transformación posterior en una práctica reflexiva, permiten elaborar una singular mirada en derredor del conocimiento del profesorado y de su identidad profesional.

-Formación del profesorado III: (auto) biografías de los profesores memorables

Con un diseño de investigación de corte naturalista este proyecto indaga en los vínculos entre los relatos, sobre las prácticas educativas en el nivel superior de seis profesores considerados notables por sus propios estudiantes, y su vida profesional y personal. Trabajan la relación entre lo que cuentan los buenos docentes de su vida profesional y la mención de buenos docentes que dejaron huellas imborrables en sus biografías. El proyecto sostiene un proceso de trabajo desde los decires que los propios sujetos de la práctica educativa logran manifestar en las entrevistas en profundidad. Desde cuatro categorías nativas emergentes, construidas dentro del enfoque (auto) biográfico-narrativo considerado como metodología pertinente de indagación y comprensión de los relatos de los docentes, los fines del proyecto distan de perseguir la verdad de las buenas prácticas. Comparte, en cambio, la necesidad de dar prioridad a la voz de los enseñantes. Estos consideran a la educación como dominio artístico, cuyo itinerario profesional es vivido como un viaje de avance intelectual, docente y académico, desarrollando su profesión a partir de la implicación de emociones combinada con rigor y pasión intelectual.

-Formación del profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes.

Este proyecto consiste en una exploración de la historia de vida de profesores considerados por los estudiantes como excelentes. Desde los bordes de la producción académica sobre la formación docente, y profundizando en los hallazgos del anterior proyecto, este trabajo del Grupo GIEEC, indaga en las características del buen mentor. La idea del mentor, como acompañamiento a los jóvenes adultos, alude a quienes han dejado huellas perceptibles en las prácticas educativas de los profesores memorables. El vínculo entre el mentor y el joven profesor comunica amistad, proporciona información y orienta la iniciación en investigación o docencia. El proyecto tiene, además, como objetivo elaborar un programa universitario de

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

mentores, permitiendo un acompañamiento a los jóvenes profesionales que se inician en el mundo de la enseñanza universitaria.

-Formación del profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional

Con una duración aproximada de dos años de trabajo el proyecto indaga, desde las narrativas que realizan docentes universitarios de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Los instrumentos metodológicos empleados son entrevistas en profundidad, grupos focales, informantes cruzados, biogramas y profesiogramas. Los decires en torno a las prácticas educativas que llevan adelante los docentes universitarios, la mención de los mentores como guías de sus trayectos profesionales, la pasión, amorosidad, entusiasmo en la práctica, son instancias claves para profundizar en el hallazgo de nuevas problemáticas en torno a la profesionalización del docente universitario. El Grupo GIEEC, convencido de la incidencia de esas emociones en la construcción de la buena enseñanza, amplía el campo de los entrevistados y lo metodológico hasta aquí dispuesto. Se incursiona en la observación etnográfica, los diarios de clase y la confluencia de narrativas docentes y estudiantiles, para la construcción de historias de vida de docentes distinguidos como memorables por estudiantes avanzados de la carrera.

-Formación del profesorado VI: (Auto) Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial. Período: 2014/2015 Secretaría de Ciencia, Tecnología y Coordinación-UNMdP.

En este proyecto se amplía la investigación y recopilación de material empírico, incorporando la biografía de la institución universitaria como posibilidad de exploración y una modalidad comparada Argentina - Brasil. Continuando la línea de investigación de los proyectos anteriores, se investigan pasiones, emociones y afectos que dejan huellas en los sujetos aprendientes y enseñantes que habitan las aulas universitarias en su transcurrir histórico. En el proyecto se hallan hilos conductores entre las narraciones de los estudiantes en relación con sus profesores y de estos hacia sus propios mentores. El pensamiento enmarcado en la tradición didáctica se problematiza y se piensa reflexivamente desde una mirada teórico-conceptual con perspectiva decolonial.

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

- Formación del Profesorado VII: (auto) biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva decolonial. Período 2016/2017. Secretaría de Ciencia, Tecnología y Coordinación- Universidad Nacional de Mar del Plata.

Este proyecto del grupo de investigación continúa con la indagación narrativa a docentes memorables universitarios de la Facultad de Humanidades de la UNMdP iniciada en 2008. Profundiza, mediante relatos de los profesores, estudiantes y miembros de las cátedras, en y sobre las prácticas de enseñanza en las aulas del nivel superior, desde un enfoque interpretativo. El objetivo es comprender, desde la Nueva Agenda de la Didáctica, los discursos, narraciones y prácticas de los profesores, centralizados en la dimensión ética de la enseñanza, la pasión y el vínculo con la disciplina enseñada en perspectiva decolonial.

- Formación del Profesorado VIII: narrativas y (auto) biografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías queer. Período 2018/2019. Secretaría de Ciencia, Tecnología y Coordinación- Universidad Nacional de Mar del Plata.

A partir de estas investigaciones el Grupo GIEEC se propone comprender el mundo del sujeto entrevistado, su “saber docente” y su pasión desde una triple mirada: pasión por la enseñanza, por la disciplina y por el vínculo con los estudiantes. Las observaciones no participantes, grupos focales a graduados adscriptos y retazos narrativos de estudiantes del profesorado de distintas cohortes habilitan el estudio de un hacer y un saber profesional y colectivo construido desde la práctica. Las investigaciones del Grupo GIEEC proponen pensar en el enriquecimiento de la formación docente desde una perspectiva de análisis narrativo y biográfico-narrativo a distancia de una mirada eurocéntrica sobre el enseñar, el aprender y la educabilidad.

Por su parte, los autores Alliaud, Suárez, Feldman, Vezub y Mórtola se plantean investigar los saberes prácticos docentes dentro del Proyecto “Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional” UBACyT (2008-2010) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras desde distintas líneas de investigación. Dicho proyecto se halla contenido en la obra “El saber de la experiencia Narrativa, investigación y formación docente” (Alliaud y Suárez, 2011). La intención es documentar y

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

analizar esos saberes de experiencia docente con la finalidad de hacerlos públicos. A partir de la documentación narrativa se sostiene que es posible recabar saberes docentes para fructificar la formación inicial y permanente. La propia voz hecha escritura, enlazada a las palabras de otros colegas, van constituyendo polifónicamente la formación profesional y, por ende, la transformación personal. En tono narrativo se invita a escribir, leer, escuchar para reflexionar con pares, sobre el hacer, el saber y el padecer en las instituciones educativas. Al decir de los investigadores, es una producción colaborativa que viene a colocarse entre la formación y la investigación educativa, creando una variedad de interrogantes que invitan a mejorar la práctica. Posiciona al sujeto docente como sujeto narrador y artífice de su propio trabajo, tensionando cuestiones sustantivas del campo didáctico y pedagógico. Es una propuesta de investigación - formación - acción que sitúa al docente en un universo plural, e inmerso como autor de sus acciones, se involucra contando a otros la complejidad del cotidiano escolar y convirtiendo ese relato en aprendizaje para futuros docentes. La propuesta investigativa ambiciona a) producir conocimiento creando y recreando ese saber elaborado a partir de las experiencias vividas por quienes enseñan o enseñaron en diferentes escenarios y momentos históricos, b) describir e interpretar la organización del conocimiento experiencial docente para confrontarlo con la teoría pedagógica pública y c) desarrollar y poner a prueba estrategias y dispositivos para que los docentes reconstruyan narrativamente sus experiencias.

La propuesta de investigación desarrolla las siguientes líneas de indagación:

- a) Narraciones, experiencia y formación.

Alliaud concibe la propuesta de indagación a partir del interrogante *¿Cómo lo han hecho?* Trabaja con relatos de maestros y profesores reconocidos por su trayectoria profesional, dedicación y humanismo. La experiencia de las hermanas Cossettini y la obra “El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual” donde Rancière (citado en Alliaud y Suárez, 2011) cuenta la experiencia del maestro Jacotot, componen algunas de las experiencias investigadas. Los relatos pedagógicos de docentes se amplían con “Elogio de la transmisión: El maestro y el alumno” de Ladjali y Steiner. Son narraciones estudiadas desde un saber preocupado por un hacer profesional y generado desde una práctica pedagógica que se convierte en instancia problematizadora.

b) Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la experiencia escolar

Suárez inicia esta línea de investigación desde el interior de la vida escolar, a partir del discurrir de la escritura docente en espacios institucionalizados. El investigador expresa la necesidad de develar ciertos interrogantes, cercanos a los sentidos que el enseñante da a su saber docente y al conocimiento en acción, que van construyéndose implícitamente en el devenir profesional. La palabra del educador es recogida para reconocer si este resignifica, contextualiza y rediseña a escala particular el currículum escolar, o si traduce el mandato público a su circunstancia. Se busca conocer el curriculum escolar desde la narrativa docente, consumada entre la prescripción y la práctica, y advertir sobre la posición del enseñante en el desarrollo las políticas educativas de formación, capacitación y desarrollo profesional.

c) Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente

Feldman indaga en las imágenes escolares como metáforas que los docentes hacen. Las anécdotas del aula crean sentidos y las representaciones brindadas conversan alrededor de tres funciones a) enunciar el nivel de organización del conocimiento práctico, b) anunciar experiencias de manera imaginativa y afectivamente más potente que otros recursos y c) ser utilizadas como dispositivos de producción del significado (p. 150). El investigador pone en cuestión la hegemonía de ciertos dispositivos por sobre otros y la potencialidad de la imagen a la hora de iluminar las aristas de la práctica docente.

d) ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?

Vezub trabaja sobre las etapas de formación docente, desde el aprendizaje en instituciones de nivel superior hasta los aciertos, desaciertos o decepciones del acontecer de la práctica en las escuelas una vez titulados. El estudio se lleva a cabo con profesores de Ciencias Sociales del distrito del Conurbano Bonaerense desempeñándose en los primeros años del nivel secundario. Se abordan cuatro casos en profundidad para dar cuenta de transformaciones en las subjetividades de los adolescentes dentro de la crisis de la escuela moderna y cómo las políticas de capacitación en la formación permanente marcan singularmente la trayectoria de los docentes. La investigadora recurre metodológicamente a la reconstrucción narrativa de historias profesionales y a la observación de clases.

e) La socialización laboral de los maestros como espacio formativo

Mórtola aborda el desempeño docente en los primeros años de socialización en las instituciones escolares. Desde esta línea indagatoria los modelos que los enseñantes expertos proponen se hallan próximos a la reflexión crítica. Pensar sobre la formación en la socialización profesional permite otros modos de transitar la carrera docente y repensar los modelos del habitus escolar heredado. Los docentes jóvenes, desde el enseñar al aprender a enseñar, observan formas que la escuela presenta como objetivos a perpetuidad. No obstante, volver sobre ellos posibilita resignificar representaciones consideradas frecuentemente inmóviles.

- Suárez y Dávila (2018) en el artículo “Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial” exponen resultados de un proyecto de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPA) de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Es llevado adelante en el período 2011-2012, de manera co-participada, entre investigadores universitarios y docentes del Nivel Inicial en tres regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los 123 relatos de experiencia escritos por maestras, personal directivo e inspectoras de nivel inicial del conurbano bonaerense, constituyen el material empírico. En el primer año se insta a los participantes a formar parte de seminarios-talleres de documentación narrativa, realizando un acercamiento compartido sobre teorías prácticas y modos de llevar adelante la práctica de escritura. Luego escriben sobre experiencias escolares reveladoras cuyos escenarios son las instituciones donde se desempeñan. Las temáticas de alfabetización en el nivel inicial y la construcción de pautas de convivencia en el jardín de infantes son algunos de los tópicos afrontados. En esta etapa la investigación se focaliza autobiográficamente en docentes que trabajan en contexto de vulnerabilidad social. Durante un segundo año dicho material es organizado realizándose una aproximación heurística provisional. Una doble hermenéutica guía el trayecto de esta etapa de indagación, ansiando recuperar la práctica desde una perspectiva que involucre subjetivamente a enseñantes y demás intervinientes del proceso de aprendizaje. Las conclusiones alcanzadas indican cómo las prácticas narrativas de las docentes se deslizan desde lugares pasivos, receptivos de saberes y conocimientos “hacia posiciones mucho más activas, productivas y creativas en relación con la escritura y el

discurso, la reflexión sobre la práctica y la transformación del saber de experiencia en saber pedagógico” (Suárez y Dávila, 2018, p. 53). La experiencia compartida cede a una transformación subjetiva de los intervinientes en la investigación- acción y reflexión de la práctica y, a la formación de una comunidad de investigación, red que sostiene voces plurales en el ejercicio de la docencia.

-Como referente teórico Zabalza (2004) indaga y teoriza sobre los diarios de clase de siete profesores de enseñanza primaria, siendo, además, estudiantes universitarios de la Cátedra de Didáctica donde el autor es profesor. Zabalza (2004) los nombra como “profesores-alumnos” (p.58). En relación con los diarios de clase, son documentos personales escritos por los profesores inscribiendo los sentimientos de lo que va aconteciendo en el transcurso de una clase. Estos instrumentos autobiográficos del profesor, experiencias narrativas, a cierta distancia de la acción interactiva, aprueban un pliegue reflexivo sobre lo ocurrido. Es un modo registral de releer el cotidiano de la jornada escolar, procurando hacer de los rituales y rutinas una práctica deliberada. El proceso seguido por Zabalza (2004) para llevar a cabo el trabajo con diarios de clase de profesores de nivel primario es: a) una primera lectura exploratoria, que le permite habituarse a la pluralidad de géneros escriturales y temas del universo del aula y b) una segunda instancia metodológica donde realiza lecturas con anotaciones al margen, aproximación que admite encontrar redundancias o momentos críticos señalados por el docente. Zabalza (2004) expresa que “se necesita rebobinar lo que se ha hecho, analizar los puntos fuertes y débiles de nuestro ejercicio profesional y progresar basándose en reajustes permanentes. Sin mirar atrás es imposible seguir adelante” (p.144). Los diarios de clase son registros de incidentes y observaciones, dispositivos de construcción de escritura de la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva. Se conservan como forma de expresión escrita que emplea la experiencia personal, convirtiéndose en autoconocimiento profesional.

- Otra investigación la constituye el proyecto de Boubée, Delorenzi, Petrucelli y Rey durante los ciclos lectivos 2008-2009. Se investiga las narrativas de estudiantes residentes y la escritura del profesor de Práctica de los casos seleccionados. Denominado “Planificación, acción y reflexión en la Práctica Docente de los alumnos del Profesorado de Matemática” es un proyecto desarrollado en el ISFD N° 156 en vínculo con la Facultad de Agronomía de la

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Lo nuclear es profundizar en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los estudiantes, en los dos últimos años del profesorado de Matemática, en el momento de su Residencia de grado. Se analizan e interpretan diarios de clase, biografía escolar y entrevista en profundidad de los futuros profesores. El proyecto es planteado desde propuestas que en las últimas décadas inspiraron estudios didácticos “y desde las que los docentes pudimos construir perspectivas diferentes: pensar la clase anticipadamente, reflexionar en torno a ella una vez concluida y actuar en ella con sabiduría” (Litwin citada por Boubée et. al., 2008, p. 382). Explorando las tres perspectivas, se articula la información desprendida de la construcción de la planificación en la etapa preactiva de la enseñanza, de las prácticas de enseñanza y de la reflexión de los estudiantes. Estas referencias transitan el proceso de triangulación con las narraciones del diario de clases aportadas por el profesor de la Práctica Docente. Las conclusiones logran abrir, desde el cruce de la biografía escolar de los estudiantes tomados como casos y la voz del profesor formador, concepciones implícitas de la enseñanza, de la planificación y de la evaluación. A partir del espacio curricular de Práctica Docente y con una perspectiva etnográfica, la narrativa se vuelve instrumento de socialización, problematizando las construcciones didácticas metodológicas.

Estas investigaciones sobre las prácticas de escritura y sobre la práctica como dispositivo de formación, nutriendo el ámbito académico y los niveles educativos, se realizan objetivando la clase por venir o estableciendo registros en momentos posteriores al desarrollo de la clase. Los estudios vinculados al guion conjetural evidencian una traza en tiempos distintos al de la situación de enseñanza materializada. Esta narrativa en primera persona, desde sus múltiples versiones, es borrador investido de las voces del propio practicante o docente, de sus estudiantes, de sus compañeros de práctica, del profesor del espacio curricular y de investigadores del campo educativo. Es un bosquejo flexible que delimita un espacio textual pleno de subjetividad. Conjugada entre saberes disciplinares y contexto institucional, la narrativa para la enseñanza como guion conjetural genera conocimientos sobre modos de escribir, clarificando ideas iniciales, y la práctica de enseñanza, esbozando formas alternativas de contar la práctica futura.

Los estudios descriptos, que tienen a la escritura narrativa como prolegómeno para la consecución de prácticas de enseñanza y dispositivo de narración de prácticas docentes por venir, no son hallados con estudiantes de Residencia pedagógica integral de nivel primario. Empero, el dispositivo de autorregistro sí es objeto de estudio de investigaciones educativas, involucrando la reflexión sobre prácticas de enseñanza desarrolladas en distintos niveles educativos, teniendo como participantes a futuros docentes del nivel primario.

2.1. Marco teórico

El propósito central de esta investigación es comprender la narrativa como dispositivo de construcción de planificaciones para la enseñanza que llevan adelante residentes del Profesorado de Educación Primaria. Por ello, enunciaremos el andamiaje teórico elaborado a partir del proceso investigativo, exponiendo como ejes conceptuales orientadores: narrativa, dispositivo de formación, planificación de clases y práctica pre-profesional.

Adelantamos los autores en los que nos apoyamos para abordar las categorías mencionadas:

- *narrativa*, concepto que transversa el presente trabajo investigativo, estos autores ofrecen su perspectiva personal: Connelly y Clandinin (1995), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), Bruner (1991, 2003) y Hermida, Pionetti y Segretin (2017),
- *dispositivo de formación* se aborda desde Deleuze (1990), Souto (1999) y Sanjurjo (2012),
- *planificación de clases*, es otro concepto fundamental que entrama el recorrido investigativo. Guían el proceso Souto (1993), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993), Edelstein y Coria (1995), Litwin (2004), Zoopi (2007), Davini (2008), Camillioni, Basabe, Cols y Feeney (2008), Migueles (2013), Bombini (2015),
- *práctica pre-profesional* se consideran los aportes teóricos realizados por Edelstein y Coria (1993), Souto (2009), Sanjurjo (2010), Edelstein (2011) y Sanjurjo (2017).

2.1.1. Sobre la narrativa

En términos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la actual coyuntura posmoderna presenta una crisis en la racionalidad técnica. El giro hermenéutico o hermenéutico-narrativo en ciencias sociales, incorporado a una nueva configuración del pensamiento social, provoca

otros modos de entender los actos humanos. El enfoque tradicionalista intenta explicar “científicamente” los acontecimientos en torno al sujeto individual y colectivo. Sin embargo, a través de una mirada renovada la investigación social, y más específicamente la investigación biográfica narrativa, hace algunas décadas propone nuevas discusiones. Los docentes y las dimensiones morales, emotivas, políticas y técnicas, puestas en juego en sus prácticas, constituyen un campo de estudios interdisciplinarios.

Las estructuras narrativas, mencionan los autores, organizan por medios de signos lingüísticos subjetivos, personales y socialmente compartidos, el marco o estructura por el que los humanos conceden sentidos al mundo y organizan su experiencia. Para Sarbin, la narrativa tiene *dos grandes funciones*: a) proveer formas de interpretación y b) proporcionar guías para la acción (citado Bolívar, Domingo, Fernández, 2001). El sujeto narrador, suministrando en el encuentro con otros, modos de ver el mundo e indicando caminos alternativos, “[...] toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la torna a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su historia” (Benjamín citado en Oyarzun Robles, 2008, p.65). La narrativa, portando la huella del narrador tanto como la mano del artesano sobre la vasija de barro, expone relatos que cimientan y se retienen en las profundidades de la memoria del oyente y este los profiere para otros. Comunicación transmitida y enriquecidas con las historias que las perpetúan, las narrativas constituyen intersubjetivamente a los sujetos exponiéndolos a una constante alteridad “[...] esta intersubjetividad sólo es posible en y por la comunicación, y esta comunicación, por ende, es esencialmente un intercambio de narrativas. Toda experiencia es, en este sentido, experiencia común” (Oyarzun Robles, 2008, p.13). La experiencia narrativa, de este modo, conjuga dos instantes y posiciona a los sujetos en un devenir común. Desplegados en el espacio de la comunicabilidad de la experiencia, se localiza el momento en que el narrador comparte los contenidos de su historia y, conjuntamente, el momento de la escucha. Ambos, en la alteridad, son constituyentes de lo humano.

Entre los múltiples encuadres que van haciendo de la narrativa, Bolívar, Domingo y Fernández (2001), hallan un modo de pensar dicha categoría y utilizarla en investigación educativa. La narrativa es “un tipo particular de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en relato [...]” (p.19). Bruner (1991, citado en

Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) postula que la capacidad narrativa del agente admite disponer, como marcos espaciales y temporales, las experiencias vividas. La narrativa acontece entonces como fenómeno, pero admite, además, ser método que habilita a conocer la vida de los profesores y la experiencia educativa. La narrativa es “[...] el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 13). Al decir de Huber, Caine, Huber et al. (2014), Connelly y Clandinin (2006), teóricos promotores del término ‘investigación narrativa’, conciben a la narrativa como metodología y “una forma de componer el mundo, de vivir” (p. 45).

Desde sus comienzos en la indagación narrativa, Connelly y Clandinin, moldean sus estudios a partir de los aportes de Dewey (2010). En relación con la experiencia educativa, este pensador partidario de la filosofía pragmática y referente de la pedagogía del siglo XX, señala que una experiencia es educativa cuando está acompañada de los principios de continuidad y de carácter interactivo. En relación con la dimensión de continuidad es preciso advertirla cuando la experiencia habilita al crecimiento del sujeto y ese crecimiento futuro se da en múltiples direcciones, diferentes a las vividas en el pasado. En relación con el carácter de interactividad de la experiencia Dewey (2010) describe que la experiencia es educativa en tanto porte un carácter social y sea parte de una situación específica. Para el autor los individuos viven en una serie de situaciones, lo que significa vivir una interacción con su ambiente. La continuidad y la interacción, como coordenadas longitudinales y laterales de la experiencia educativa, se dan en simultáneo, modificándose o replegándose conjuntamente. De acuerdo con Huber, Caine, Huber et al. (2014) el concepto en torno a la naturaleza de la experiencia “engendró una manera de explorar la experiencia” (p.45). Para Clandinin y Connelly (citado en Huber, Caine, Huber et al., 2014), las ideas de Dewey crearon un “telón imaginativo” para el progreso de la indagación narrativa (p. 45). Además, expresan que el tiempo y el espacio se vuelven, en construcciones escritas, trama y escenario respectivamente. Los primeros elementos, conformadores de la experiencia narrativa, trabajan juntos para dar sentido al relato. Así sostienen que:

- Trama: el tiempo es sustancial para la trama. Trama y tiempo son recipientes y transmisiones de historias. Desde el punto de vista de la trama, la estructura central del tiempo es pasado-presente y futuro.
- Escenario: es el lugar, ambiente físico y humano, donde la acción acontece, donde las personas crecen, aprenden y viven sus historias, y donde el contexto social y cultural oprime o consiente. Se hallan compuestos de personajes, ambientes físicos y contextos.
- Narrador: un sujeto que cuenta. Presenta el punto de vista, la perspectiva o el conocimiento del mundo (Bruner, 2003).

La experiencia humana se expone como relato hallándose el sujeto narrador presente en esa representación de sentidos de sí y del mundo, de sí en el mundo. La investigación biográfico-narrativa analiza e interpreta, con variedad de instrumental cualitativo, lo intertextual y polifónico de los relatos. Las historias, los recuerdos rememorados, la vida profesional y el quehacer concreto desde la práctica situada, sobrevienen reconfigurados y reordenados narrativamente.

A partir de este enfoque las características principales de la narrativa son:

- Un conocimiento basado en una epistemología constructivista e interpretativa. El lenguaje media la experiencia y la acción.
- La narrativa es una estructura central en el modo como los humanos construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividas como una narración.
- La trama argumental configura el relato narrativo.
- Temporalidad y narración forman un todo: el tiempo es constituyente del significado.
- Las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001).

La voz del profesor, temporalizaciones de la experiencia enunciada en narrativas, recupera la autoridad sobre su escritura, práctica, saber y formación profesional. Los sujetos, como sujetos que narran y sujetos narrados, desarrollan, elaboran, padecen, viven e interpretan sus vidas como relatos y “Este volver a contar y a vivir es también un volver a relatar que cambia

los relatos de los cuales se vive” (Clandinin citado en Huber, Caine, Huber et al., 2014, p.56). Los sentidos y juicios acontecidos en los escenarios escolares, que integran y entraman teoría y práctica profesional, están contruidos narrativamente. Con una metodología de corte hermenéutico o interpretativo, se recapitulan experiencias de vida y de prácticas docentes, y se evoca apelando a una memoria pedagógica.

Este enfoque investigativo en educación, que documenta y valora las elucidaciones que los sujetos hacen de lo vivido, imaginado o anhelado, se ha constituido en una forma legítima para analizar y profundizar en casos singulares, aportando comprensión para otros casos similares. Los sentidos y significados revelados viabilizan la indagación y el estudio acerca de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional del docente. Dentro del territorio de las narrativas o escrituras del yo, historias, textos diferidos, entrevistas, relatos biográficos o (auto) biográficos, documentos personales y diarios del profesor devienen texto polifónico que ligan voces, espacios personales y profesionales y modos de actuar y saber hacer el mundo y ‘en’ el mundo.

La tarea de escritura narrativa, un tipo de relato intersubjetivo, habilita a diseños de enseñanza que interpelan a la práctica docente, componiéndola desde la intertextualidad. Es un despliegue de acción real, acción entendida en palabras de Dewey (2010) como ensayo sobre el mundo. Escribir narrativamente es dar sentido y organizar nuestras acciones, implicando un aprendizaje reflexivo y por ello formativo. Bruner (2003), fiel representante de la revolución cognitiva pronuncia en *La fábrica de historias* que:

“[...] narrar deriva ya de *narrare* latino, ya de *gnarus*, que es ‘aquel que sabe de un modo particular’, lo que nos hace pensar que relatar implica ya un modo de conocer, ya un modo de narrar, en una mezcla inextricable” (p. 48).

Esta forma de describir acontecimientos de la vida humana, flexible y de fácil acceso para tratar las inciertas derivas de las expectativas personales y sociales, conserva un marco espacio temporal con un narrador que cuenta una trama a partir de una estructura narrativa. Al decir de Connelly y Clandinin (1995) “[...] el tiempo y el espacio se convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente” (p.35). La trama y el tiempo son recipientes transmisores de historias, expresiones que hablan de “la vida -en-

movimiento”, con un comienzo y un final. El escenario brinda un lugar donde ese movimiento y acción transcurren, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, donde el contexto social y cultural constriñe o habilita. La articulación entre estos componentes, trama, tiempo y escenario, refiere a una narración que asume a) una singular secuencia de sucesos, con una trama que le da significado al papel que representa cada personaje, b) “El *sentido* y la *referencia* de un relato guardan entre sí una relación anómala” (Bruner, 1991, p.56), resolviendo la posibilidad de independencia del relato con respecto a la realidad extralingüística y c) la emergencia del aparato narrativo, para hacer frente a la canonicidad y la excepcionalidad, renegociando significados comunitarios, describiéndose mundos posibles y colocando los acontecimientos en un horizonte más amplio de posibilidades alternativas, la realidad entre paréntesis.

Específicamente dentro del campo educativo, la narrativa es texto escrito especialmente con un propósito pedagógico y es, en el presente estudio, investigado como dispositivo de construcción de planificaciones didácticas. En el conjunto de *discursos de las prácticas*, mencionados por Bombini (2015), y reunida dentro del género de didáctica ficción con fuerte predominancia narrativa, la narrativa es dispositivo, proceso, espacio, engranaje, mecanismo que facilita, potenciándolo, la puesta en marcha del proyecto didáctico flexible. Se hace referencia explícita a una ficción que no habla la lengua de la apariencia. Defendida desde un lenguaje narrativo la ficción viene a ordenar, jerarquizar, revelar ciertas relaciones, atesorar, alumbrar una línea del relato, un sendero, contrastar, secuenciar en el tiempo, crear suspenso, recordar y recordar, explicar, evaluar e interpretar. (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017) Es construcción situada, instrumento y proceso, que promete en su implementación ser elemento innovador adaptado creativamente al contexto de práctica. En colaboración con el despliegue de la escritura narrativa, el futuro profesor reflexiona sobre el planteo didáctico, interpelando e interpeándose junto a otros. La propuesta de la implementación de la narrativa como dispositivo de construcción de planificaciones requiere conocimientos profesionales para su confección y puesta en acto. A posteriori, la planificación narrativizada, consistirá en acción reflexiva por su socialización y, modificada, ajustada, evaluada ante sí y ante otros, enriquece el desarrollo de una próxima clase. Los relatos de docentes co-formadores, de profesores del espacio curricular del Taller de Práctica, de otros residentes, son enunciados de incidentes o dilemas singulares que hacen a

las prácticas de la enseñanza e instituyentes de las escrituras didácticas. El residente se implica afectivamente en su escritura narrativa para planificaciones de clases, puesto que pronuncia sentidos de ese mundo escolar. En simultáneo va edificando conocimientos experiencial y profesional. De este modo el *habitus*, distinguido en sí mismo y advertido en las prácticas de enseñanza del docente co-formador, es puesto en cuestión por el empleo de un lenguaje en comunión con vivencias que la práctica concreta propone.

2.1.2. Sobre dispositivo de formación

Tal como señala Sanjurjo (2009) los dispositivos son “productos de un acto creativo que intenta articular la lógica del contenido que se pretende enseñar con las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos particulares en los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza” (p.40). Es una red cuyas líneas vinculan, en una propuesta didáctica, conocimientos disciplinares a ser transmitidos en contexto con un grupo social y culturalmente situado. El dispositivo es espacio de innovación, organizado desde los componentes básicos, que la didáctica propone para la construcción de los planes para la enseñanza.

Ante las preguntas ¿Es el método la respuesta a la complejidad que compone hoy las prácticas de enseñanza, el concepto que nombra los modos de pensar el conocimiento, en su incompletud y falibilidad, lejos de la insoslayable verdad del pensamiento moderno? Sus pasos prescriptivos ¿contestan los interrogantes en torno a la realidad en continua transformación? ¿La razón asegura ese conocimiento? ¿Las pasiones no son también constitutivas del sujeto? Souto (1999) responde a estos interrogantes con la noción de dispositivo. Dentro del campo educativo, el dispositivo es construcción social y a la vez técnica. Esta última perspectiva debe abordarse comprensivamente como juego de relaciones de poder y saber con un carácter estratégico. Como singularidad del dispositivo se nombra su carácter estratégico acordando la posibilidad de reutilización de fenómenos sociales que, en su aplicación, se vislumbran. El dispositivo hace suyo y desanuda los fenómenos sociales, generando una nueva producción y desarrollando potencialidades en prácticas, sujetos, espacios y tiempos.

Superando la linealidad del método y la técnica, Deleuze (1990) se pregunta ¿qué es un dispositivo? Dirá que el dispositivo “es una especie de ovillo o madeja, un conjunto

multilineal” (p.155). Es una dimensión cuyas líneas toman cauces iluminando diferencialmente los objetos, formando figuras variables. Las líneas no se contentan con sólo componer el dispositivo, lo traspasan, lo arrastran y, en ese trayecto, las coordenadas dejan de ser constantes para dar lugar al saber, al poder y a la subjetividad. Dentro de sí la creación provoca, se pone en juego, y cada operación evidencia su capacidad para transformarse y fisurarse, trazándose caminos que aprehenden lo nuevo. En la obra “Grupos y dispositivos de formación” (Souto, 1999) Gaidulewicz define los dispositivos como variables en permanente tensión y desequilibrio, mencionando tres premisas a las cuales remite esta categoría. Por un lado, la realidad social comprendida como construcción histórica; por otro lado, la lucha contra lo evidente, cuestionando “lo natural”, “lo dado” y, por último, la trama social entendida como red de fuerzas que forman al hombre y lo sujetan a la trama de significados y de influencia mutua. Nociones como saber y poder cobran aquí una fuerza productora.

Pensar el dispositivo dentro del campo educativo es distinguir en el acto pedagógico, los modelos que aún rigen la educación y la formación. La enseñanza, en términos clásicos, está regida por determinados encuadres y normas instituidas: años de escolaridad, gradualidad, asegurando términos de un plan curricular, objetivos fijados y elaborados a priori del acto pedagógico, con un sujeto que educa y otro que aprende, un profesor que trabaja para sus estudiantes en relaciones de poder asimétricas. Diseñada y trazada de este modo, la enseñanza se revela como modelo único. Así pluralidad - unicidad, orden - desorden, simplicidad - complejidad, hacer - saber, subjetividad - objetividad, método o estrategia son instancias que se revelan como estándares exclusivos, en lo uno o lo otro, sin ser pensados complementariamente.

Desde un pensamiento programático, ese modelo único de enseñanza, ciñe los sentidos que la formación considera. Afirma Souto (2016):

“El dispositivo se crea en función de un análisis de situación, de indagación y análisis de la demanda [...]. Es multifacético, responde al sentido de estrategia, tiene un encuadre previo que anticipa condiciones, pero no las determina y se abre a diversas alternativas que se van diciendo y modificando sobre la marcha” (p. 204).

Como plan estratégico, engranaje, artificio o proceso, el dispositivo pedagógico y el encuadre (espacio, tiempo y dinámica de trabajo específico), conforman una base que admite fluir el encuentro con otros. Es provocador de transformaciones, creando y generando espacios intersubjetivos, acercando a los sujetos a la elaboración de su propio proyecto de formación y profesionalización. A diferencia del modelo único para la enseñanza, el dispositivo es una estrategia producida atendiendo a posibles escenarios. Preparado para lo imprevisto, es analizador y revelador de significados, entramando lo móvil y por ello cambiante. Obra como acción que deja en torno a sí la libertad de modificarse, des-anudando relaciones de poder y saber, para reconstruirlas en nuevos sentidos personales y profesionales. La narrativa considerada como dispositivo, junto con la caja de herramientas que la didáctica brinda, potencia la construcción de planificaciones de clases como materialización de encuentros, con uno mismo, con los otros, con contenidos y tareas disciplinares.

2.1.3. Sobre planificación de clases

Al decir de Zoppi (2007) la planificación se relaciona, históricamente, con la idea de que mejorar el presente de la humanidad depende de un futuro que insta a ser planificado y ejecutado. Hargreaves (citado en Zoppi, 2007) considera la esperanzada creencia “[...] en el valor del planeamiento y con él, de los logros que acarreará la introducción de la racionalidad, dada por la aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos para lograr la reforma social” (p.23). En las últimas tres décadas los estudios didácticos han acompañado desplazamientos en torno a la concepción de la planificación y la construcción de conocimientos que elabora el docente. Estos lineamientos teóricos, orientando las prácticas de enseñanza y la formación profesional, pueden incorporarse en etapas que definen la aparición de nuevos sistemas de categorías y teorías (Litwin, 2004). La especialista considera la primera etapa, asociada al posicionamiento sostenido por Hargreaves, (citado en Zoppi, 2007), de corte prescriptivo y normativo:

“con énfasis en el planeamiento, esto es, la programación en todos sus sentidos. Pensar la clase, diseñar anticipadamente las estrategias, estudiar las mejores propuestas con el objeto de despertar y mantener el interés de los estudiantes, planear los ciclos escolares completos, se constituyeron en buenos reaseguros de la tarea docente” (p. 11).

Según Litwin (2004) dentro de la agenda clásica para la didáctica, en las últimas tres décadas, se trazan perspectivas de investigación focalizadas en los distintos momentos de la enseñanza. En primera instancia el enfoque es de corte prescriptivo. Aquí las categorías fundamentales del planeamiento, objetivos, selección y organización de contenidos, determinación del método, diseño de actividades y prácticas para la evaluación, se articulan para un pensar y accionar docente futuro. Empero, esta agenda clásica recibe críticas y controversias, y una segunda línea de estudios permiten repensar novedosos posicionamientos en torno a la reflexión del docente posterior a la clase transmitida. Un tercer enfoque se centra en el estudio del transcurrir de la clase, en la toma de decisiones que realiza el docente en el momento de la acción interactiva. Intervenciones que conllevan reflexión, realizándose a partir de Schön (1992) aporte de categorías distintivas para el proceder dentro del aula.

Desde la perspectiva mencionada las prácticas de enseñanza son siempre una acción intencional, un acto realizado con otros y con unos fines determinados (Camillioni, Basabe y Cols, et al., 2008). En la etapa preactiva de la enseñanza (Jackson, 1991), estableciendo sentidos, valores y direcciones, a distancia de la urgencia de la clase por venir, el futuro docente cree adoptar para su planificación algunas decisiones escindidas de los direccionamientos educativos macro estructurales. Sin embargo, en relación al planeamiento, Zoppi (2007) postula que el curriculum oficial se afirma como portavoz, organizador o formato pedagógico según distintos niveles decisorio:

- a nivel macro-estructural, el curriculum actúa como portavoz racionalizante de los ideales propuestos por cada proyecto político-educativo dominante;
- a nivel de los establecimientos escolares, actúa como organizador legitimante de las prácticas socio-institucionales y,
- a nivel del trabajo didáctico de los docentes, actúa como formato pedagógico del currículo (p. 17).

En efecto, cada nivel requiere de la planificación didáctica su actuación como tecnología para canalizar la energía social que enuncia el currículo prescripto. Durante el trayecto de

la práctica, el futuro docente elabora su diseño para la enseñanza en este territorio pleno de complejidades y, considerándolas, se dispone a escribir la clase.

Este dispositivo escrito, que pone en juego tensiones sociales, apreciaciones personales y competencias profesionales, establece distintas representaciones en relación con el tiempo. Por un lado, el tiempo de construcción y, a distancia, un tiempo de implementación en la clase. Expresa Migueles (2013) que el autor de la planificación para la enseñanza, ha de “sostener una *ficción de identidad*” (p. 248) debido a que:

“la temporalidad prevista en la planificación no es igual a la que acontece en la situación de enseñanza, ni el tiempo de la situación de enseñanza es equivalente al del aprendizaje del estudiante. Pero no basta con comprenderlo en términos enunciativos, hay que asumirlo como experiencia de ruptura” (p. 248).

El docente o futuro docente asume la dimensión entre un tiempo cronológico, lineal, homogéneo, continuo, narrado en las planificaciones de clases, y un tiempo práctico hecho de “islotos” (Edelstein y Coria, 1995) o tareas escolares propuestas a los estudiantes en el aula. Reconocer estas temporalidades es partir del registro de una ruptura, que atraviesa la escritura para las prácticas pre-profesionales. Escribir una planificación de clases implica apropiarse de la diferencia y mantener, mientras se escribe, clara noción sobre esta ficción. Son tiempos, que ambicionados análogos, en la acción de práctica pedagógica se distancian y la ficción se convierte en realidad provocando incertidumbre. Dar acogida reflexivamente a esta perspectiva habilita al docente avanzar en un presente que inscribe previsiones y reversiones.

Explorar la distinción entre el tiempo pretérito de la escritura, registro de una temporalidad anticipada para una práctica de enseñanza futura, y el tiempo urgente del aula, admite interrogar los diseños de planificación constreñido en modelos tradicionales desde “una Didáctica construida con esa mirada hacia afuera” (Contreras Domingo citado en Alliaud y Suárez, 2011, p.40). Los tiempos de la práctica docente son fluctuantes, cartografiados sobre escenarios escolares definidos por emociones, inquietudes y saberes desplegados por sujetos concretos. En los tiempos de la enseñanza, acto orientado hacia otros y hacia uno mismo, cohabitan propósitos político-educativos y acciones situadas. La lectura de Contreras

Domingo (citado en Alliaud y Suárez, 2011) profundiza nuestra reflexión sobre la enseñanza sosteniendo que la misma es:

“un oficio muy delicado, no solo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos. Lo que siempre está en juego, en cuanto docentes, en cualquier situación educativa, es qué significa para nosotros, qué nos surge hacer, qué pensamos que tenemos que hacer, cómo nos relacionamos con eso que nos pasa o nos surge o pensamos que tenemos que hacer..., qué estamos en condiciones de hacer... y qué es lo que realmente hacemos” (p.40).

¿Hacia dónde mirar? ¿Qué debemos advertir en el plan de enseñanza? Construir un plan para la enseñanza es poner en juego “un dispositivo técnico particular [...] que expresa las decisiones del maestro o profesor, su fuerza instituyente” (Souto, 1993, p. 240). El futuro docente debe pensar, ponderar, juzgar e integrar en un registro escrito las posibles variables que intervendrán en la clase. La forma que adoptan esas decisiones construye la narrativa de una planificación siendo determinante esta representación de intenciones educativas. Si la forma narrativa, que adquiera la planificación de clases diseñada, canaliza intereses, expectativas y deseos de docentes y estudiantes da lugar “a un instrumento grupal creativo.” (Souto, 1993, p. 241). El pensamiento práctico y teórico del docente, proveniente de diferentes fuentes, adquiere carácter y se transforma en un cuerpo escritural asequible a otros, soporte de una explícita comunicación. Es un obrar por venir, un futuro escolar acaecido texto de saber público, que corporiza pensamientos y transmite decisiones y pasiones. De este modo, la planificación para la enseñanza, inicialmente objeto-fin, deviene texto interpretado cuando es reversionada en el aula.

Las planificaciones didácticas, desde los años sesenta, son observadas por docentes e investigadores educativos como síntesis de prescripciones y normativas emanadas del Estado, “tranquilizadoras, pero de bajo impacto” (Sanjurjo, 2019, p.36). Estos escritos se elaboran como modelos universales pensados para aprendientes considerados ideales. Desde una lógica eficientista, sujetos enseñantes, proceso de enseñanza, aprendientes, proceso de aprendizaje, conocimientos y diseños didácticos son concebidos desconociendo las características sociales e históricas en los cuales se desenvuelven y obran. El docente es visto como técnico que debe conocer y aplicar indicaciones, elaboradas por expertos, para que el estudiante aprenda y logre los objetivos escolares. Las planificaciones para la enseñanza son

afianzadas en listado de títulos a completar, una grilla prediseñada. Edelstein y Coria (1995) afirman que el método es considerado:

“instancia situada por encima del sujeto que lo operativiza y sin relación con el objeto que lo posibilita: aparece como “neutro”, “aséptico”, otorgando así a quien lo manipula la posibilidad de resolver problemas independientemente del enfoque que se trate” (p. 64).

Las autoras hacen mención a la preeminencia, dentro de los diseños didácticos, de un conjunto de elementos técnicos - instrumentales a distancia del enseñante, del contenido y como forma única de enseñar. Con frecuencia la idea de un modelo general y autónomo, un método a aplicar, más allá de la naturaleza del conocimiento que se desea impartir, debería resolver los problemas de la enseñanza. Diseñado como texto universalmente aplicable, el método prescinde de la especificidad del contenido y del escribiente de la propuesta pedagógica, quien sitúa frente a los estudiantes su obra.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) las planificaciones son recursos que posibilitan acercarse a la práctica concreta en condiciones de trabajo trazadas por instituciones. Estos escritos, forjados por exigencias laborales y profesionales, pensamientos, teorías y prácticas instituidas, comulgan con la acción presente en los escenarios escolares. Empero, al interior de la práctica interactiva de la enseñanza, los saberes de experiencia juegan lo suyo pues son saberes dispuestos:

“en procesos de resolución de problemas, que afrontan desde sus posibilidades reales, en una situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuentran con dilemas ante lo que es preciso optar con justificaciones éticas y científicas si las hay” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993, p.314).

Por consiguiente, el plan para la enseñanza, entre exigencias de la práctica real, deviene campo de consenso y disenso. Es texto de saber construido a partir de categorías didácticas, métodos, recursos, estrategias y técnicas organizadas desde tradiciones, creencias y valores sobre el quehacer educativo que miran hacia afuera “ya que hay toda una Didáctica construida con esa mirada” (Contreras Domingo citado en Alliaud y Suárez, 2011, p.40).

La crítica al enfoque tecnicista de la enseñanza sitúa interrogantes sobre los modelos de planificaciones de clases que eluden la subjetividad de quienes trabajan, forman y se

profesionalizan diariamente en las instituciones escolares. Para Davini (2008) es un requisito valorar el papel reflexivo y representativo del profesor “porque son siempre los mediadores activos en la realización y concreción de la enseñanza” (p. 73). En el proceso de analizar, reconstruir y elaborar estrategias de enseñanza, tareas académicas y actividades, el profesor construye ambientes de aprendizaje para situaciones y sujetos determinados, seleccionando los medios adecuados para definir sus propósitos. Estos diseños deben ser expresión de aconteceres, incertidumbres, posibles respuestas creando atajos y opciones. La investigación educativa, empleando instrumentos etnográficos desarrollados situadamente, permite reflexionar sobre los esquemas o modelos didácticos diseñados para la enseñanza.

Con nuevas perspectivas trazadas desde el campo de la investigación, social y educativa, la práctica docente comienza a ser planteada como práctica social (Bombini, 2015). Este recorrido interpela las tradicionales nociones acerca del método y el quehacer cotidiano del docente. Un cambio de paradigma, reinterpretando concepciones y prácticas educativas, rescata la dimensión personal y reclama la vuelta al *yo* enunciador del profesor. La investigación social, intentando dilucidar la complejidad de las prácticas docente, busca comprender los sentimientos y las vivencias profesionales que ponen en juego. La narrativa escrita pensada como dispositivo en la construcción de las planificaciones de clases, es versión y re-visión de ese mundo escolar. Es texto que incorpora las voces de actores y autores claves, organizando tramas discursivas y acciones didácticas por venir. Como enuncia Caporossi (2009) la narrativa reinscribe la tarea de enseñar, restituyendo la autoría de los docentes en su propio hacer, incorpora mundos posibles y abre la emergencia de nuevos sentidos. Finalmente, la escritura narrativa evidencia expresiones subjetivas que interpelan al sujeto docente, al tomar decisiones en escenas simultáneas, relativamente inciertas y en escenarios contextualizados.

2.1.4. Sobre las prácticas pre-profesionales

Escribe Sanjurjo (2010) que el interés teórico reunido en torno a las prácticas profesionales es reciente debido a que, en los orígenes de la profesión, la preocupación radica en cómo incorporar docentes y normar el oficio. Para la autora “A mediados del siglo pasado y por influencia de las corrientes tecnicistas, la preocupación se centró fundamentalmente en el hacer, en la práctica entendida como la reproducción de modelos internalizados

acríticamente” (p. 1). Pero, en las últimas décadas, las inquietudes se bifurcan a nuevos territorios, abarcando cuestiones epistemológicas, pedagógicas y políticas (Sanjurjo, 2010). En los programas de formación inicial y desarrollo profesional de los docentes, la racionalidad técnica instrumental enfatizó el hallazgo de soluciones a problemáticas a partir de la aplicación de técnicas más que a la identificación, evaluación y utilización de los mejores medios para poder resolverlas (Schön citado en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Tomar decisiones en situaciones prácticas implica pensar en problemas por construirse. Esta operación envuelve una elaboración, considerando que cada acontecimiento de la práctica de enseñanza es singular, y responder conlleva actuaciones originales.

En las últimas décadas las investigaciones educativas y las teorías emanadas de esos procesos de análisis, comienzan a pensar la práctica y los profesores desde una posición hermenéutica-reflexiva. Para González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2010) “El reconocimiento de los docentes como generadores de conocimiento ha supuesto un interesante revulsivo para la investigación educativa en general y, especialmente, para la enseñanza tanto como ámbito de estudio como de intervención” (p. 51). Las preocupaciones epistemológicas, políticas y sociales han hecho que referentes del campo educativo formularan sus comprensiones de la práctica. Estos teóricos proponen pensar la formación para el trabajo docente desde el ecosistema escolar, donde los sujetos emprenden su oficio, lo cual conduce a deliberar, al interior de la tarea docente, sobre la toma de decisiones con fundamento y profesionalidad. Tal como expresa Schön (citado en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993) esto implica componer el sentido de la situación y responder considerando una variedad de medios para alcanzar una meta. Los profesionales de la educación, actuando con fundamentos, se hacen responsables de las consecuencias y resultados de lo que implica su accionar.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) la práctica no admite simplificaciones en su complejidad. Es una reducción ilusoria intentar hacer del acto de enseñar una rutina a partir de esquemas de aplicación cerrados, lineales y altamente predictivos. Si se piensa en una *desconsideración* de lo complejo se desconoce que la práctica de enseñanza comporta:

- la multidimensionalidad por cuanto son muchas las cosas que es preciso hacer y cada una de ellas se implican en dimensiones y aspectos muy distintos: elementos personales, materiales, organizativos y sociales, comprende acciones muy variadas y de igual complejidad,
- son varias las tareas que un profesor resuelve simultáneamente en un grupo de alumnos,
- el docente puede prever cursos de acción, tareas en sus rasgos generales, pero buena parte de su actuación está regida por la inmediatez de decisiones que tiene que tomar constantemente,
- su práctica no puede predecirse, pues son muchos los factores que intervienen en una situación,
- existe una implicación personal donde se proyecta la idiosincrasia de cada uno, la subjetividad conformada por la biografía escolar, la formación y la cultura de procedencia,
- todo ello dentro de contextos variables y determinados no por voluntad del profesor sino por las condiciones concretas de existencia,
- son pocos los objetivos que permiten una planificación algorítmica, es decir, una estructura de acciones secuenciadas de tal suerte que nos lleven de forma segura a la conquista de la meta propuesta. La mayoría de los objetivos tiene una naturaleza compleja y son siempre interpretables (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

Comprender la práctica profesional docente es reconocer a los sujetos como copartícipes en los procesos de producción de saberes pedagógicos. Es, además, fortificar el papel activo de ese conocimiento profesional que el sujeto construye acerca de la experiencia y de la acción (Leite Méndez y Suárez, 2020). Desde la epistemología de la práctica propuesta por Schön (1992), el conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, se edifican en y con la actuación que el práctico desarrolla. Así, toda práctica lleva implícita conocimientos y saberes teórico-prácticos, aunque los mismos no

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

siempre puedan ser claramente descriptos. Se torna preciso hacerlos conscientes, objetivarlos para socializarlos e incluirlos en procesos reflexivos.

La enseñanza, como acción social, compleja, poblada de conflictos de valores (Sanjurjo, 2010), no se reduce a cuestiones meramente instrumentales porque definir problemas y propósitos educativos implica, para el futuro profesor, asumir un posicionamiento ético-político. Reflexionar críticamente sobre la práctica docente, es considerar este posicionamiento y valorar el conocimiento que se construye a partir de él.

En relación con las prácticas pre-profesionales, de sujetos adultos transitando el proceso de formación inicial en instituciones asociadas, Edelstein y Coria (1995) invitan a enfocarla como “un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales, formadores y practicantes, que dejarán una impronta muy significativa en los sujetos [...]” (p. 37), marcando su trayectoria. Profundizar el estudio de las prácticas pre-profesionales es pensar el impacto de esas tradiciones impresas en el tiempo sobre el proceso de construcción de planificaciones de clases.

Para Edelstein y Coria (1995) durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales el futuro profesor incorpora dos planos de aprendizaje. Por un lado, observa que debe trabajar en y con la urgencia del tiempo en la enseñanza. Por otro lado, reconoce y aprende la diferencia entre ser estudiante y ser docente. El futuro profesor asume que ciertas gestualidades, miradas y palabras, forman parte de la formación inicial y del ser docente y, que ese amplio universo de la práctica, también legitima o niega posiciones y roles (Edelstein y Coria, 1995).

Las prácticas pre-profesionales son territorios atesorados para que el estudiante realice sus primeras socializaciones laborales. La trayectoria sociocultural del sujeto en formación profesional impacta en esos territorios preparados para desarrollar procesos de enseñanza. En ellos el futuro docente experimenta, se forma, transforma y conjuga su biografía con los escenarios cuidados. Comprendemos que la construcción del conocimiento profesional de ese sujeto adulto depende de saberes teóricos, disciplinarios, formalizados y de saberes experienciales apropiados en su trayecto de vida. Traducidos en la práctica como comportamientos, modos de relaciones, emociones, formas de pensamiento, razonamientos

e interpretaciones subjetivas y grupales van definiéndose y precisando el proceso formativo inicial (Dominicé citado en Delory - Momberguer, 2020).

La perspectiva que sustenta los lineamientos de la formación inicial y las prácticas pre-profesionales depende de marcos orientadores y organizadores. González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2010) afirman que coexisten cuatro modelos en el campo de la formación y profesionalización docente que invitan a pensar qué y cómo se aprende la teoría y qué y cómo se aprende la práctica de acuerdo a estos modelos. Las siguientes son las situaciones planteadas por los autores para valorar las propuestas curriculares del practicum:

a) Modelo artesanal: se aprende de la práctica

La teoría y la práctica, contraponiéndose, divisan diferentes perspectivas. La primera, observa a la universidad o los institutos de formación profesional como único lugar de acogida y, la segunda, está relacionada con las instituciones asociadas. Es necesario añadir la separación de perspectiva, del plano educativo y formativo, de profesores del espacio curricular de la práctica y docentes co-formadores. El practicante o residente se halla en medio de este panorama, incorporando rutinas escolares ‘que funcionan’ y transitando una socialización profesional acrítica. Sin plataforma guía para llevar adelante, sus decisiones no son fundamentadas y acertadas para un mejor desempeño pre-profesional.

b) Modelo autoescuela: se aprende aplicando la teoría

Considerada desde una racionalidad técnica la teoría informa a la práctica y el practicante o docente titulado aplica los conocimientos teóricos adquiridos. Ante determinado problema de la actividad docente, un conjunto de técnicas, derivadas de conocimientos científicos, permite arribar a la solución adecuada. El límite que presenta este modelo es considerar que, en el territorio de la práctica, los problemas están a la espera de ser ubicados, cuando en la realidad de los escenarios profesionalizantes, el futuro docente construye los problemas con destreza y fundamentaciones pertinentes.

c) Modelo puzzle: se aprende completando la teoría con la práctica

El aprendizaje profesional requiere, además, de teorías científicas derivadas de investigaciones sociales y del campo educativo, conocimientos y aptitudes que los profesorado brindan. Se entranan capacidades, contenidas en el terreno de la práctica, y

completan así la formación inicial. El ensamble fragmentado de la formación considera que los institutos docentes llevan adelante las premisas sobre los cuales debe desarrollarse la práctica, quedando para la escuela asociada acatar.

d) Espiral reflexiva: se aprende contrastando la teoría y la práctica

Como afirman González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2010) es necesario un abordaje reflexivo de qué y cómo se aprenden conocimientos académicos en los institutos superiores o universidades, para enriquecer el qué y el cómo de los conocimientos y saberes que entrelazan la biografía escolar del sujeto practicante con el itinerario de la práctica. Sopesar de este modo cómo ambos aprendizajes se integran, contrastando y desafiando saberes incorporados. Se acuerda con los autores que el espacio de las prácticas pre-profesionales “[...] alcanza su pleno sentido curricular y formativo [...] al analizar y reflexionar sobre lo aprendido, cuestionar las condiciones y consecuencias de la actuación observada y/o desarrollada y buscar otras alternativas de futuro” (p. 57).

Como aproximación al ejercicio real de la docencia la práctica pre-profesional es pensada y concertada desde sentidos y demandas plurales. Desde esta perspectiva las prácticas docentes tensionan posicionamientos y planteamientos de los institutos de formación y de los establecimientos educativos asociados. Para un sujeto practicante desarrollar la clase implica a) organizar y compartir el espacio designado con otros o por otros, transformándolo en ambiente de enseñanza y de aprendizaje, b) articular los componentes didácticos considerando el tiempo escolar del que dispone, c) lograr la construcción y presentación de propuestas innovadoras que despierten el interés del grupo de estudiantes y sean satisfactoriamente evaluadas por los profesores formadores y docentes co-formadores y d) resolver casuísticamente una serie de eventos, desde determinaciones de corte didáctico y axiológico que el ejercicio de la práctica informa (Edelstein, 2011).

Corresponde que los progresos y oscilaciones, del trayecto de formación inicial y el desarrollo pre-profesional del docente, sean acompañados de instancias de reflexión crítica. Es, al decir de Sanjurjo (2010), reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses. Los procesos de recursividad sobre las experiencias prácticas de los sujetos conciernen a una transformación y mejoramiento. Agrega la autora “La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino

también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitan la acción para el cambio” (p. 5). Al riesgo psicologicista de algunos aportes, se hace imprescindible la visión comprometida de criterios, contextos, condiciones sociales y políticas en los cuales las prácticas pre-profesionales se emplazan.

2.2. Marco metodológico

2.2.1. Enfoque

Para Taylor y Bogdan (1994) la metodología “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (p.15). Al abordar temas sociales desde una perspectiva positivista se indaga la vida hallando las causas de los acontecimientos “con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Taylor y Bogdan, 1994, p.15). Por el contrario, la perspectiva fenomenológica, intenta comprender contextualizadamente las acciones de los sujetos desde su propio posicionamiento en el mundo. Dentro de este último enfoque, como un modo singular de hacer frente a la realidad para interpretarla, la investigación cualitativa se proyecta inductiva y holística. Ambiciona comprender, desde los datos descriptivos generados por la utilización de determinados instrumentos metodológicos, las experiencias de sujetos y escenarios, mirados como un todo.

La presente investigación, basada y desarrollada con un enfoque hermenéutico cualitativo, busca comprender la narrativa como dispositivo para la construcción de planificaciones. La investigación cualitativa se dedica a estudiar situaciones naturales observando procesos sociales (Denzin y Lincoln citado en Vasilachis de Gialdino, 2006). Los investigadores tratan de captar las realidades del mundo tal como realmente ocurren y comprender dichos contextos. Se interesan por el significado que las personas otorgan a sus acciones, cómo entienden y producen su mundo. Indagan, desde una práctica real y situada, las experiencias personales significativas y teorías construidas. La meta de una investigación cualitativa es, por consiguiente: comprender las particularidades y detalles del objeto de estudio en la complejidad de su contexto; proveer nuevas representaciones sobre lo que es el conocimiento validado empíricamente, lo conocido y lo que importa conocer, describir, exponer, clarificar y profundizar. Se privilegia el análisis de las divergencias por sobre la búsqueda de las uniformidades y la utilización de múltiples estrategias metodológicas para la obtención de datos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El artículo *Education Researcher* de Conelly y Clandinin (1990) inaugura el término de ‘investigación narrativa’, afirmando la insuficiencia del paradigma positivista y acompañando la notoria orientación que toma la investigación en ciencias sociales hacia los relatos de experiencias de vida de los sujetos. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) mencionan a “la investigación narrativa como una subárea dentro del amplio paraguas de investigación cualitativa” (p.18), intentando colocar entre signos de interrogación un tipo de investigación social que atomiza los actos de los sujetos para luego, en su rearmado, construir las conclusiones.

Ante la caída de los grandes relatos “la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo” (Bolívar, 2014, p. 725), desde hace aproximadamente dos décadas, emerge con fuerza la reivindicación del yo. Las ciencias sociales comienzan a jerarquizar las pequeñas, pero auténticas narrativas personales. La investigación narrativa en el contexto educativo, basada en la comunicación, busca captar la riqueza, complejidad y el carácter singular del relato del profesor o del sujeto de la práctica. Las vertientes de este enfoque investigativo ensamblan tramas, marcas enunciativas o retóricas, relatos, autorrelatos, modos de nombrar, historias hechas cuerpo, subjetivadas, observadoras del detalle y lo único, narraciones que el sujeto y/o los grupos componen y comparten.

En la investigación narrativa interaccionan y transversalizan diversas cuestiones de las ciencias sociales, tramándose con posicionamientos e instrumental metodológico procedentes de la teoría lingüística/literaria, de historia, antropología, psicología, filosofía hermenéutica, sociología y etnografía. Las ciencias sociales influyen y aportan, desde sus propios campos y encuadres, perspectivas y conocimientos donde abordar narrativamente el análisis cualitativo y hermenéutico de sujetos, prácticas, instituciones y contextos. Las narrativas, género de acción y representación, están articuladas a concepciones sobre una organización social donde el sujeto trabaja, realiza prácticas colectivas, aprende, se forma e interacciona. Este sujeto, a partir de sus historias relatadas, señala realidades del mundo personal, profesional y comunitario que lo involucra. Las narrativas deben ser interpretadas e hiladas con instituciones, agencias sociales concretas situadas en un espacio y en un tiempo determinado (Remedí, 2008). Las experiencias educativas, unidas a las interpretaciones que el sujeto hace de las coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales y

políticas son recibidas por el investigador cualitativo y analizadas en ese contexto. Tal como se describe, los acontecimientos poseen una temporalidad y una espacialidad personal, pero también social que se organiza gracias al relato de la experiencia, en este caso, material empírico que permite analizar la problemática estudiada. La palabra circula en dos vertientes, por un lado, desmontando categorías colonizadas por modelos onto-epistémicos y por otro reconstruyendo, envolviendo y tejiendo nuevos modos de mirar el mundo educativo. Los profesores son reconocidos como participantes, sujetos de saber y discurso, y productores de conocimiento que, al hacerlo público, inciden en los términos que definen la práctica docente (Leite Méndez y Suárez, 2020).

Para Stake (1999) la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar, en contemplación y singularización, lo propio y característico de dicho universo social. La presente investigación cualitativa tiene como objetivo indagar y comprender el potencial que presenta el género narrativo como dispositivo para la construcción de planificaciones de clases para las prácticas pre- profesionales. Se focaliza en el análisis interpretativo del material narrativo brindado por dos residentes. La decisión sobre el número de participantes escogidos se encuentra en relación con el nivel de amplitud, profundidad y sustanciación que el trabajo investigativo ambicioso alcanza. Las participantes Sofía y Sabrina son seleccionadas por la accesibilidad, el compromiso y la disponibilidad con que nos ofrecen sus narrativas orales o escritas y el tiempo personal concedido para el avance en el proceso de investigación.

- Sofía es una joven, sin hijos, estudiante de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria y de 1º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Durante el transcurso de su formación inicial ha realizado un único día de reemplazo en una escuela primaria.
- Sabrina es una joven casada, mamá de un niño y una niña, estudiante de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria y profesora titular en un Centro de Capacitación Laboral (CeCLA) Formación para adultos perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Ha realizado numerosos reemplazos en escuelas primarias y cursos de educación no formal.

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

En la presente investigación el estudio de casos es entendido como estrategia de investigación empírica. Un criterio particularmente relevante para la selección de esta estrategia es “obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos” (Stake, 1999, p.17). Una vez establecido el objetivo del proyecto, se considera el tiempo disponible para el trabajo, las posibilidades de acceso al campo y a los actores. Existe proximidad con las participantes escogidas, las indagaciones son bien recibidas y están dispuestas a dar su razonamiento y apreciaciones sobre el objeto problematizado. Por tanto, la aspiración de profundidad y amplitud del estudio sumado a la predisposición, accesibilidad, voluntad de reflexión conjunta son elementos determinantes a la hora de la selección de los casos.

Siendo los escritos académicos requisito del trayecto de formación, la información obtenida de las planificaciones de clases, permite la obtención de datos y la construcción de categorías de análisis. La intención, por tanto, no es presentar a las participantes como casos atípicos, sino referenciarlos en su experiencia formativa para reflexionar sobre la potencialidad de producción narrativa didáctica en el campo de la formación inicial. Esta metodología seleccionada, una mirada narrativa hacia sujetos en formación, pretende ahondar en la construcción de conocimiento sobre las prácticas pre-profesionales y no universalizar como ejemplo modélico para otros casos. Situada sobre el material empírico, resultado de la utilización de instrumentos de indagación cualitativa, la investigación busca comprender el mundo desde el cual ambas residentes se enuncian. En suma, el estudio de casos exige preferir aquellos actores que logran aportar explicaciones, justificaciones, reflexiones para la investigación, abordando modos de ver el mundo educativo. Requiere particularizar la mirada sobre las acciones y las comprensiones de estos sujetos que dan su voz, tiempo y narrativas con interés y compromiso. La investigación desiste unificar y/o generalizar. Se espera, en cambio, arribar a descripciones abiertas desde la experiencia de los sujetos y la preservación de realidades múltiples, incluso si esto llevara a sostener visiones contradictorias con las participantes. Tal como expresa Stake (1999) “No elegimos el diseño del estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones” (p.20). Los sentidos que Sofía y Sabrina asignan a los relatos y autorrelatos, historias y narrativa orales y escritas son materia prima de este estudio. Se procura dilucidar cómo esas escrituras son desplegadas en las prácticas docentes, en los escenarios de la formación inicial, y soportes de reflexión crítica para el desarrollo de las prácticas profesionales futuras. La investigación

narrativa y los estudios de casos comparten, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001), las siguientes características: son interpretativos en tanto intentan conocer los sucesos a través de las vivencias de los actores; son naturalistas captando las acciones tal como se presentan y consideran que la comprensión es singular y situada, no siendo la generalización la que guía el proyecto de investigación.

El diseño de la presente investigación es flexible por cuanto nuestra postura es abierta a modificaciones en la marcha, construcción y materialización paulatina del objeto problematizado. Como sostiene Mendizabal citada por Vasilachis (2006):

“El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación” (p.65).

Durante el trayecto de investigación cualitativa nuestras concepciones y las de las participantes están presentes en el texto que gradualmente es co-construido. Partir de un diseño con estas características es considerar las transformaciones que los sujetos involucrados, los contextos, las circunstancias habilitan durante el hacer investigativo. Los datos, recolectados en el campo y cosechados en este proceso, son producto de la utilización del instrumental metodológico y “se constituye en «una/o» con la persona que investiga, «camina en sus zapatos» comprende sus puntos de vista” (Savage citado en Vasilachis, 2006, p.34).

2.2.2. Principales criterios de la investigación cualitativa

Un paradigma, dentro del campo investigativo, es definido como “un sistema básico de creencias o cosmovisión que guía al investigador” (Guba y Lincoln, 1998, p.1). Estos modos de orientar el trabajo investigativo envuelven la metodología a utilizar, según un posicionamiento ontológico y epistemológico adoptado por el investigador. Para los autores la emergencia de los paradigmas alternativos, a distancia de la “perspectiva comúnmente aceptada” (p. 3), se debe a una creciente insatisfacción de los enfoques cuantitativos. La ponderación en la cuantificación, la verificación, la refutación de las hipótesis y la

imperiosidad de certezas, como criterios de verdad de una ciencia, lleva a la distinción entre ciencias ‘duras’ y ‘blandas’. Al interior de estas últimas estarían las ciencias sociales pretendiendo indicar (supuesta) ambigüedad e inexactitud en las conclusiones alcanzadas. La necesidad de comprobar presunciones y proposiciones que resultan fácilmente demostrables, persigue el propósito de predecir y controlar los fenómenos. Tal como sostienen Guba y Lincoln (1998), es John Stuart Mill quien insta a los científicos sociales a llevar a cabo investigaciones con un predominio de la cuantificación, como parámetro a considerar en la elaboración de fórmulas guías, y reproducir la lógica establecida por los métodos ‘más duros’ para lograr un conocimiento ‘más válido’.

En alusión a la investigación cualitativa basada en el paradigma interpretativo Creswell (citado en Vasilachis, 2006) plantea el interrogante “¿cómo sabemos que el estudio cualitativo es creíble, preciso y cierto?”(p.90). Para Vasilachis (2006) se debe atender criterios dependientes de los marcos metodológicos seleccionados, en tanto definen consideraciones epistemológicas, ontológicas, filosóficas y teóricas; de las tradiciones elegidas pues se convierten en el gran paraguas para analizar el fenómeno social; de los propósitos de la investigación y la audiencia que pondera el trabajo realizado. Este proceso investigativo, encuadrado desde la perspectiva cualitativa da cuenta de su calidad teórica, metodológica y de relevancia social a partir de los criterios de credibilidad, transferibilidad, seguridad y/o auditabilidad y confirmabilidad.

El criterio de la *credibilidad*, llamado también criterio de comprensión o validez, refiere a la evaluación de la confianza en el proceso y las conclusiones del estudio. Este objetivo hace mención a la interpretación alcanzada con los datos y los hallazgos obtenidos, en tanto dicha interpretación construye un conocimiento basado en los sentidos que las participantes otorgan a su mundo social. La validez de la investigación se encuentra en estrecha correspondencia con el campo de estudio y la inmersión del investigador en dicho contexto. En el caso que nos convoca la permanencia durante el año 2019, relevando información, registrando detallada y densamente las indicaciones que el territorio del Taller de Práctica IV nos brinda, admite considerar la validez del presente proceso investigativo.

Interrogar el alcance de las conclusiones alcanzadas por una investigación cualitativa es ingresar el criterio de *transferibilidad* como condición de calidad de un proyecto. Un

contexto particular, con ámbitos acotados, respetando las situaciones en él desarrolladas es el marco para la construcción de conocimientos de esta investigación. Por tanto, comprender la narrativa como dispositivo de construcción de planificaciones de clases para llevar a cabo prácticas pre-profesionales, no es inferir y generalizar a partir de los casos pretendiendo trasladar desde aquí los conocimientos logrados.

Tal como afirma Vasilachis (2006) el criterio de confiabilidad es redefinido por el de *seguridad y/o auditabilidad*. Si bien la posibilidad de realizar confirmaciones medibles en el ámbito de las ciencias ‘duras’ resulta plausible, al hablar de investigación cualitativa esto se restringe. Las preguntas en entrevistas, establecidas por el investigador a las participantes, dan como resultado respuestas singularmente trazadas en situaciones únicas. De este modo, la seguridad en el proceder cualitativo está dado por el uso de reglas de trabajo, pautas en la escritura de los registros cursados y el reconocimiento de las diferencias entre los testimonios de las participantes y las interpretaciones de los datos advertidos.

Por último, hacemos mención al criterio de *confirmabilidad* de los datos. Este criterio aporta la visión de otro investigador sobre los hallazgos concretados en nuestro estudio. La investigación cualitativa actúa en cooperación con otro investigador que ofrece su mirada sobre el procedimiento realizado. Surgido en las ciencias exactas como objetividad es redefinido por Guba y Lincoln (1985) como *confirmabilidad* para dar calidad a los estudios de perspectiva cualitativa (Vasilachis, 2006).

En este apartado se han desarrollado las consideraciones generales como criterios de validez del procedimiento y las conclusiones de las investigaciones cualitativas de las ciencias sociales. En el presente informe de tesis anhelamos dar luminosidad a cada uno de los criterios de calidad, teniendo en cuenta los entornos que trama el campo. Desde la voz de las participantes y nuestra cosmovisión emergen, lejos de la pretensión de generalización y universalidad, hallazgos que discurren sobre rasgos característicos del territorio de formación inicial docente.

2.2.3. Instrumentos de indagación

Durante el ciclo lectivo de 2019 me desempeñé como Profesora Adscripta de la Cátedra Taller de Práctica IV. Las tareas de gestión, presentación del proyecto de investigación y

aceptación de la solicitud para llevarlo a cabo, sitúan la práctica investigativa en el espacio y tiempo del Taller. Los profesores de Taller de Práctica IV y Ateneos de disciplinas específicas acuerdan con los estudiantes el dictado de clases semanales. Ese es el campo, donde se despliega el trabajo de la primera etapa de la investigación. Los encuentros presenciales de dos horas cátedras los realizamos durante ese primer año. En el mes de noviembre de 2019 Sofía y Sabrina se gradúan como Profesoras de Educación Primaria. En el año 2020 debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por pandemia nos comunicamos de forma virtual buscando recabar más información a través de instrumentos metodológicos redefinidos por el contexto sanitario.

Los instrumentos metodológicos contruidos con el propósito de alcanzar los objetivos específicos y las preguntas al objeto de estudio son: a) estudio de documentos: Carpetas de Taller de Práctica (C.T.P.), planificaciones de clases, mensajes personales b) entrevista en profundidad y entrevista de grupo focal y c) relatos de experiencia de planificación.

Los *documentos y estudio de documentos* refieren “a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles” (Erlandson et al. citado en Valles, 1999, p.120). El material vital de la investigación lo constituyen las C.T.P. contruidas durante el trayecto de formación inicial, planificaciones de clases elaboradas desde segundo año de la carrera, los relatos de experiencia de planificación y los mensajes de audio de WhatsApp. Los documentos son leídos, escuchados y analizados, reconociendo la elaboración subjetiva y la referencia de aspectos del mundo social, profesional, personal. Los datos obtenidos de los documentos, evidenciando valores, intereses y propósitos del sujeto que los produce, se emplean de igual modo que los derivados de las entrevistas o las observaciones (Valles, 1999).

Planteamos la descripción de instrumentos metodológicos empleados para llevar adelante el proceso de investigación. Primeramente, se hace referencia a aquellos documentos que Sofía y Sabrina han elaborado a lo largo de su carrera de formación docente: las C.T.P. de los diferentes años del estudio de grado y las planificaciones de clase solicitadas por las diversas cátedras o unidades curriculares. Este primer acercamiento posibilita la construcción de guías para efectuar entrevistas individuales y una entrevista de grupo focal con el fin de recabar material empírico que habilita la profundización del objeto de estudio. Por último,

un relato de experiencia de planificación. Esta narración solicitada a las participantes promueve la rememoración de una experiencia del espacio de la práctica que haya resultado significativa.

Carpetas de Taller de Práctica

Los primeros materiales requeridos a las participantes son Carpetas de Taller de Práctica IV (C.T.P. IV), que se halla en proceso de elaboración, y los borradores de las planificaciones de clases para el desarrollo de la Residencia pedagógica integral. Las participantes suman al envío las C.T.P. III. Esto acontece porque las C.T.P.III portan las planificaciones de clases elaboradas al interior del espacio de la práctica docente. En relación a las C.T.P. anteriores, las C.T.P. I y II, son recibidas también como material. En relación con el primer año de la carrera los futuros docentes no elaboran planificaciones y las planificaciones de segundo año son solicitadas por las cátedras para llevar adelante micro experiencias ante el grupo de pares o como trabajos evaluativos. Las planificaciones de segundo año se hallan fuera del cuerpo de la C.T.P. II y también nos las brindan vía correo electrónico.

Comprendemos a las C.T.P. como documentos de las prácticas pre-profesionales que se organizan y reglan a partir de puntos a considerar. Estos puntos, denominados indicadores evaluativos en cuarto año, son propuestos por las cátedras de Taller para acoger y definir las narrativas de las experiencias de la práctica y de las planificaciones de clases. En las C.T.P. Sofía y Sabrina asientan una escritura académica que será analizada desde estos puntos o indicadores evaluativos. Los mismos varían de acuerdo a los años de la carrera. Los puntos a considerar de las C.T.P. I están abocados al rastreo de información e instrumentos de lectura, dentro de las instituciones asociadas, que brindan perfiles de la escuela, del docente co-formador y las prácticas de enseñanza. El futuro docente emplea para ello la observación, la entrevista y la narrativa autobiográfica. Para segundo año se suman, a los puntos anteriores, el registro de las experiencias, el análisis de documentos y el diario de clases. Para tercer año la cátedra de Taller de Práctica III, añade el diagnóstico institucional, fundamentación de la práctica docente - marco teórico, concepciones sobre la enseñanza, concepciones sobre el aprendizaje, esquema disciplinar de las áreas, diagnóstico del grupo - clase, estructura didáctica, guía de observación áulica, registro de observaciones, planificación de clases y reflexiones sobre la propia práctica, entre otros.

Planificaciones de clases

Los practicantes de primer y segundo año no elaboran planificaciones para llevar adelante clases frente a un grupo de estudiantes de escuela primaria. En primer año cumplen el rol de observadores participantes y en segundo año realizan experiencias de acompañamiento, colaborando con el docente co-formador en la preparación de actividades, coordinación de grupos, preparación de actos escolares, participación en organismos internos de las escuelas asociadas, en reuniones, en salidas con los estudiantes y en tareas administrativas entre otras.

Las planificaciones de clases de tercer año, sí forman parte del cuerpo de la C.T.P. III. La elaboración y presentación en tiempo y forma de estos escritos son el requerimiento más importante para concretar la práctica. Luego de recibir, por parte de las docentes co-formadoras, los temas a enseñar en el grado, las escrituras comienzan a tejerse en ese espacio de aprendizaje que constituyen los encuentros semanales en el profesorado. Soy observadora participante del despliegue del proceso de elaboración de los borradores de planificaciones. En dichas reuniones, con otros compañeros y profesores formadores, socializan inquietudes y propuestas, ensamblan y articulan actividades y tareas según encuadres específicos, establecen apreciaciones sobre la utilización de recursos didácticos, fundamentan decisiones para la escritura del plan. Cada practicante y residente delinea su propio borrador para realizar prácticas de enseñanza en escuelas primarias asociadas, formalizando un aspecto fundamental del período de práctica pre profesional.

El Taller de Práctica IV, espacio curricular que tiene la responsabilidad del acompañamiento de los futuros profesores en la Residencia pedagógica integral, solicita planificaciones manuscritas para el primer cuatrimestre y planificaciones de clases compartidas por Google Drive para el segundo cuatrimestre. Atentos a ello, solicitamos el envío de fotografías de los borradores manuscritos. Pretendiendo ahondar en los objetivos y las preguntas de investigación, estudiamos las C.T.P. I, II y III de ambas participantes. Al estar éstas digitalizadas, son recibidas vía mail, sumándose al material empírico recogido.

Los documentos se ordenan y analizan y la información obtenida va siendo clasificada. La comprensión de la narrativa como dispositivo para la construcción de planificaciones nos lleva a una lectura pormenorizada del contenido de las C.T.P. Este análisis de contenido es un procedimiento que habilita a la construcción de temas y preguntas para la guía de la

entrevista en profundidad, entrevista de grupo focal y los relatos de experiencia significativa de planificación de clases.

Entrevista en profundidad

Con el propósito de comprender los textos narrativos como potencialidad para la escritura de planes de clases consideramos necesario realizar, con cada participante, una entrevista en profundidad. La misma, desplegada en dos tiempos, se centra en focos de interés explorando luego de un interanálisis, aquellos puntos oscuros “o en blanco”, cuestiones a plantear en los próximos encuentros (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Para llevar a cabo el primer encuentro se envía por correo electrónico una guía con preguntas. El guion de entrevista, sostiene Valles (1999) “contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas” (p. 204). El propósito del mencionado proceder es anticipar lineamientos sobre los cuales versarán los encuentros. El primero de ellos se realiza de manera presencial con Sofía y luego con Sabrina, una vez que ambas concluyen el período de Residencia y son docentes tituladas. El espacio para realizar los encuentros es la Sala de Conferencias de la Biblioteca Argentina de la ciudad. Por sus características ambientales, permite la grabación de la conversación y un clima de trabajo apropiado. El segundo encuentro es de manera virtual debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Las palabras rememoradas e imágenes son desplegadas en el discurso que se va co-construyendo y, la transcripción de los encuentros, produce un nuevo texto.

Como exponen Denzin y Lincoln (2015) la entrevista es realizada como conversación, porque al menos dos personas crean la realidad de la situación y se producen comprensiones contextualizadas. Las características de las personas que asisten al encuentro permiten la construcción de un material narrativo focalizado en la voz de quien/es narra/n. El tiempo destinado para la misma habilita que las participantes se expresen, cuenten sus experiencias en la práctica y reflexionen en voz alta. En las conversaciones se dan cita un tiempo presente en su devenir urgente y perentorio, un tiempo pretérito de acciones u omisiones experimentadas y, un tiempo futuro, de infinitas posibilidades e incertidumbres profesionales y personales.

En referencia a la entrevista en profundidad, modalidad particular dentro del grupo de instrumentos de investigación cualitativa, admite la elaboración de un discurso singular entre investigador y participante. Propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) en este tipo de instrumento, se retorna a precisos centros de interés o contenidos de especial significación en sucesivas entrevistas. Valles (1999) afirma que la entrevista en profundidad posee, frente a otros instrumentos cualitativos, las siguientes ventajas:

- 1) el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados,
- 2) proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo,
- 3) la entrevista en profundidad es, junto al grupo de discusión, más capaz y eficaz en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador o de un contexto grupal de interacción,
- 6) la entrevista en profundidad puede preferirse por su intimidad o por su comodidad.

En este punto, incorporamos una mención en relación con las entrevistas presenciales y las mediadas por la virtualidad. Los dos últimos encuentros de la entrevista en profundidad desarrollada con cada una de las participantes y la entrevista de grupo focal acontecen en contexto de pandemia. En medio del avance del proceso investigativo, preguntamos a Sofía y a Sabrina qué medio consideran apropiados sostener para los próximos encuentros y definimos conjuntamente proseguir por videollamadas y mensajes de audio o escritos por WhatsApp. Ello favorece recabar mayor cantidad de material empírico, profundizar el proceso y llegar a la consecución de los objetivos investigativos. Los últimos encuentros de la entrevista en profundidad y la entrevista de grupo focal se realizan vía Google Meet por el espacio de una hora. Solicitamos autorización a las participantes para grabar y luego transcribir. Cabe mencionar que nos encontramos en una instancia de aislamiento preventivo, estamos en nuestros hogares compartiendo el espacio de convivencia con otros. Conocer las enunciaciones, gestos, intensidades de las voces de las participantes por medios virtuales implica agudizar nuestros sentidos. La prioridad en la entrevista que se le asigna al

cuerpo presente debe redefinirse en un contexto donde, los instrumentos cualitativos implementados, se ponen en práctica por medios virtuales. Markham (citada por Denzin y Lincoln, 2015), insiste por definir los siguientes interrogantes:

“¿Cuánto dependemos de nuestros cuerpos y de los cuerpos de los participantes para establecer una presencia y conocer al otro? ¿Es esa dependencia justificada o conveniente? ¿Hará nuestra imagen del otro, en persona, que tengamos una comprensión más íntegra de ellos? Más directamente, ¿es la presencia corporeizada de un participante una medida de su autenticidad?” (p.344).

Los encuentros virtuales con Sofía y Sabrina habilitan la construcción de una conversación que explora retrospectivamente sentidos y sentires de las prácticas pre-profesionales y, en ella, la implicación narrativa en las planificaciones de clases. Cuando las situaciones se enuncian, cuestiones planteadas en voz alta permiten pensar potenciales escenas que quedaron para ser consideradas en futuras prácticas de enseñanza. Los acontecimientos en las entrevistas virtuales posibilitan organizar, desde una discursividad narrativa plena de recuerdos, reflexiones e interpretaciones, escenarios y tiempos escolares vividos, inscripciones en el cuerpo y en la memoria de ambas participantes.

Entrevista de grupo focal

El guion de la entrevista de grupo focal lo construimos luego del análisis de la entrevista en profundidad. La entrevista de grupo focal se ejecuta de modo virtual en contexto de ASPO durante el año 2020. La misma posee componentes que la hacen particularmente significativa. La guía es enviada a Sofía y a Sabrina a sus correos electrónicos. Decidimos una hora y un día para encontrarnos en una modalidad *on line* sincrónica. Al inicio del encuentro leemos la guía con preguntas y se da una conversación sobre tópicos a profundizar entre ambas, sin nuestra intervención. El micrófono se cierra para escucharlas dialogar y participamos solo en algunos momentos. Lo fructífero de este tipo de instrumento metodológico es la actividad enunciativa que se produce, las reflexiones y los saberes compartidos que se generan en torno a la problemática estudiada. Tal como expresan Denzin y Lincoln (2015) “Hoy en día, se designa genéricamente a todas las entrevistas de grupo como entrevistas de grupo focal” (p.155). Para estos autores la entrevista de grupo focal se basa en los siguientes criterios:

- Durante la entrevista grupal, el entrevistador/moderador dirige la investigación y la interacción entre los entrevistados de forma muy estructurada o no estructurada, dependiendo de su propósito.
- También es posible utilizar las entrevistas grupales para estimular los recuerdos del entrevistado, para conseguir descripciones detalladas de ciertos acontecimientos o experiencias compartidas por los integrantes del grupo.
- Algunas ventajas de la entrevista grupal: a- son relativamente fáciles de conducir y, por lo general, aportan gran cantidad de datos acumulados y detallados, b- pueden resultar estimulantes para los entrevistados e inducir sus recuerdos y c- el formato es flexible.

Relato de experiencia de planificación

Para el análisis y comprensión del objeto de estudio, se solicita, como último instrumento de investigación, la narrativa de una experiencia significativa de planificación de clases. Las participantes aportan, al conjunto compuesto por carpetas de Taller de Práctica, planificaciones de clases, mensajes y entrevistas, un relato de experiencia de planificación. Construimos un guion a partir del análisis de las C.T.P. elaboradas y las entrevistas realizadas. Para el relato de experiencia de planificación se requiere la selección de una clase, o una secuencia, considerada singular, por los motivos que expresarán. Reconstruyen los pasos para la elaboración de la planificación didáctica de esa clase o secuencia didáctica. Sofía decide enviar por mail una carta relatando *la historia* de cuando planificó la clase y Sabrina resuelve contarle en una entrevista virtual, aduciendo que *es más fácil narrar oralmente*. Ambos relatos son brindados por las participantes durante el transcurso del año 2020.

En palabras de Denzin y Lincoln (2015) “La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada” (p. 69). Cada instrumento metodológico construido genera un tipo de análisis particular. En este caso, los relatos expresan emociones, interpretaciones, sentidos que las profesoras construyen en relación con otros en un entorno de aprendizaje. Es un enunciado cuyas características las deciden las propias participantes: formato, experiencia de planificación a narrar (año de la

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

carrera, grado en el cual se practicó, contenido desarrollado, etc.), rol y perspectiva desde la cual se relata la experiencia. Las participantes cuentan la historia, en un tiempo diferente a las premuras del contexto de la práctica, un tiempo subjetivo que traza y deja huellas en cada una de las prácticas relatadas. Estas narraciones comienzan adoptando un punto de vista desde donde describir la clase escogida. Es un *self* en una coyuntura socio cultural específica, en un acontecer diferente al tiempo de la acción interactiva en el aula.

Con el desarrollo de este instrumento cualitativo se analiza la relación entre la subjetividad de las participantes y sus planificaciones. Souto (2016) plantea que el sujeto en formación se forma y transforma en relación con otros, una transformación de capacidades, disposiciones, modo de vinculación, de hacer y conocer propios del campo profesional. Es un sujeto que construye su subjetividad, una cualidad, atributo del sujeto, formada por “[...] las tensiones de des-subjetivación y re-subjetivación como modo de relación singular con el mundo” (Najmanovich citado en Souto, 2016, p. 219). La autora continúa sosteniendo que;

“Ante la caída del lugar social de las instituciones, de las formas de subjetivación tradicionales, el sujeto queda fragmentado, librado a sí mismos, a los procesos de des-subjetivación y a la vez a la integración que nuevas formas de subjetivación produce” (p. 215).

Indica además que el conocimiento es el medio para convertirse en sujeto y la educación el lugar social que colabora a dicha constitución. Se reivindica así el papel fundamental de la formación en el sujeto adulto y el vínculo con los otros en tanto se es sujeto con otros y entre otros.

La implementación del relato de una experiencia de planificación, como herramienta de investigación, propende a la organización de acciones propias y ajenas en relación con los acontecimientos previos a la acción en el aula. La propuesta de narrar la experiencia de construcción de planificación de una clase o secuencia didáctica sitúa a Sofía y Sabrina en una práctica de escritura que admite particulares modos de pensar, sentir y obrar en registros escritos. Es volver, en retrospectiva, a los aconteceres de esa práctica específica, pero con una disposición personal distinta y desde nuevas coordenadas temporales.

Un paso obligado en este proceso de investigación es interpelar y transitar los límites, recrear los instrumentos cualitativos construidos y proseguir a partir de términos renovados.

Afirmamos de este modo un diseño de investigación permeado por la sensibilidad de las participantes y de la investigadora, por el conocimiento y posicionamiento que se posea sobre un tema y un contexto espacial y temporal en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva la investigación (Alonso citado en Valles, 1999). La composición e implementación de instrumentos cualitativos, presenciales y virtuales, permite elaborar una investigación como producción científica flexible, atravesada por circunstancias personales y sociales que la singularizan. El análisis de los datos empíricos vertidos del conjunto del material recogido, se realiza a partir de la implicación del investigador quien, lejos de la neutralidad auspiciada por el paradigma positivista, se posiciona, enuncia y participa como elemento esencial, junto a otros, para la validación de los alcances de la investigación.

2.3. Construir comunidad y habitar el sentido

*“¿qué podemos hacer cada uno de nosotros sino transformar
nuestra inquietud en historia?*

Y, para esa transformación, para ese alivio,

¿acaso contamos con otra cosa que con los relatos desordenados de las historias recibidas”

(Larrosa, 2000, p. 22)

El proceso de recogida de datos empíricos se da a partir de la lectura exploratoria y análisis de C.T.P y planificaciones de clases construidas en el proceso de formación, los diferentes encuentros que conforman la entrevista en profundidad, registros narrativos de experiencias de la práctica docente, mails y mensajes de WhatsApp.

Estas herramientas del trabajo son puestas a rodar gracias a una comunidad colaborativa creada con las participantes. Es una comunidad sustentada en el tiempo, formada desde el reconocimiento y el respeto a las diferencias, siendo fundamentos imprescindibles de esta relación. Para las investigadoras narrativas Connely y Clandinin (citadas por Suárez, 2011) una comunidad de atención mutua reconoce la construcción de conocimiento mediante relaciones horizontales establecidas entre los interlocutores, consintiendo las diferencias en la responsabilidad y compromiso asumido entre ambos. Este requisito metodológico, se fortalece a partir de un *tiempo* cronológico, real y sostenido, para nosotros, período 2019 - 2021, y un *espacio* inicialmente presencial, brindado por el Taller de Práctica IV dentro del instituto de formación, y luego virtual por el contexto de pandemia. Por último, como

requerimiento ineludible, la *voz* de las participantes. Por medio de la entrevista en profundidad, de narrativas o escritura personal-reflexiva y las C.T.P. Sofía y Sabrina visibilizan y comparten sentidos del mundo de las prácticas pre-profesional. Al decir de Brizman (citado en Connely y Clandinin, 1995) “La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien” (p. 20). Los sentidos que aporta cada uno de los integrantes de la comunidad de atención mutua, sentidos experienciales construidos en relación con su vida personal y profesional, están presentes a partir de la voz de cada uno. Dentro de una comunidad de diálogos y experiencias compartidas, en un trazado de consensos y perspectivas disímiles, las participantes encuentran las palabras para que sus voces se pronuncien y sus posicionamientos se clarifiquen. Las voces exponen visiones construidas en relación con uno mismo y con los otros hacia quienes dirige sus palabras. Por medio de situaciones de igualdad y atención recíproca esta práctica dialógica adquiere valor y lo planteado apunta a mejorar las propias disposiciones y capacidades. En síntesis, alzar la voz, tomar la palabra y darla a conocer implica relaciones. Desde un inicio es relación con uno mismo en tanto el individuo se vincula con el sentido de su experiencia y por ende del lenguaje que lo define. La voz es, asimismo, relación con los otros en un acto de comprensión en tanto proceso social que nos implica.

Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Capítulo III

3. Análisis de material empírico

La presente investigación busca comprender el texto narrativo para elaborar planificaciones de clases durante las prácticas pre-profesionales de futuras docentes de nivel primario. Desde una perspectiva hermenéutica cualitativa se utilizan instrumentos metodológicos, prevaleciendo la producción de datos empíricos, para categorizar y conceptualizar teóricamente. En este apartado exponemos el estudio del material documental recolectado, conteniendo una pluralidad de voces y, priorizando la configuración de sentidos sobre las acciones de las participantes intervinientes en la práctica, desarrollamos una interpretación narrativa. Un primer acercamiento lo constituye la lectura exploratoria de los documentos escritos y un segundo momento está dado por las inferencias sobre el material analizado.

En atención a los documentos elaborados, en el espacio del instituto de formación, cabe aclarar que lo escrito por los futuros profesores se materializa en trabajos prácticos, parciales individuales o grupales, monografías, informes, planificaciones de clases, C.T.P. y/o proyectos. Es decir, las producciones en el ámbito académico son discursos demandados, esperados y evaluados desde las materias o asignaturas de la carrera.

La escritura académica del mundo de la Educación Superior exige el uso de géneros legitimados, procurando alcanzar “objetividad”. Al decir de Larrosa (citado en Hermida, Pionetti y Segretin, 2017) en los ámbitos de saber la escritura académica se comporta como un corpus compacto y un dispositivo de control del lenguaje. El presente análisis refiere a la relación del lenguaje imperante en formación superior con las imágenes del leer, escuchar, escribir y hablar propias de los sujetos en la formación inicial.

Paralelamente a la elaboración de producciones escritas al interior de las cátedras, los futuros profesores comienzan a realizar las primeras inmersiones en las escuelas asociadas. Durante el proceso de formación los saberes implícitos y explícitamente agenciados, la socialización profesional y las relaciones con el mundo del trabajo docente, junto con los saberes teóricos que van adquiriendo, son las herramientas para la construcción de las C.T.P. Sofía nos brinda las C.T.P. I, II, III y IV y Sabrina C.T.P. II, III, IV (a la C.T.P. I no la tiene en su poder). A partir de tercer año las planificaciones, para desarrollar las clases a estudiantes de primaria, se encuentran formando parte del cuerpo de las C.T.P.III. Las planificaciones de clases se

leen, interpretan e indagan exhaustivamente, profundizando en los planes realizados durante el último año de la formación inicial, siendo Sofía y Sabrina residentes. Posteriormente, se abordan comprensivamente las entrevistas realizadas y los relatos de experiencia de planificación de clases. La lectura y relectura detallada de los documentos, arroja indicios de gran interés para el campo educativo.

3.1. Carpetas de Taller de Práctica

*“No basta con decir que escribir o leer sea importante para el mañana,
que escribir o leer sirva para el futuro trabajo o estudio,
que escribir o leer garantice una u otra posición de privilegio, una calificación, una distinción.*

Escribiendo es en presente, no en futuro”

(Skliar y Brailovsky, 2015, p.266)

Sofía y Sabrina colaboran con las C.T.P, esos documentos que desde un tiempo actual presentifica un futuro. Son producciones que, en pos de un provecho para su carrera profesional, se realizan en un presente colmado de vivencias. Postulado por Skliar y Brailovsky (2015) el escribir es en realidad un *escribiendo*.

Analizar las C.T.P. de las participantes nos posibilita estudiar el territorio contextual donde las planificaciones de clases son alojadas, permaneciendo allí durante los últimos dos años de la carrera. Sofía nos procura las C.T.P. pertenecientes al 1º, 2º, 3º y 4º año y planificaciones de clases desde 2º año del Profesorado de Educación Primaria. Sabrina hace lo suyo con las C.T.P. de 2º, 3º y 4º de la carrera y las planificaciones de clases realizadas desde 2º año. Estos materiales encuadrados en esquemas específicos, trabajados a petición de los espacios curriculares, admiten la aplicación de la metodología de estudio de documentos. Las C.T.P. son dispositivos didácticos organizadores del ejercicio de la práctica, contienen producciones de las estudiantes e implican, para el profesor responsable de la cátedra de Taller de Práctica, certidumbre en la apropiación de conocimientos disciplinarios. Una vez concluidas las observaciones en primer año o las prácticas de enseñanza en 2º, 3º y 4º año, al final del ciclo lectivo llega el momento de evaluación del recorrido realizado. Ante un tribunal compuesto por profesores de la cátedra, las C.T.P. adquieren voz en la pronunciación del estudiante, siendo calificado su desempeño. El profesor de Taller de Práctica tilda en una planilla los indicadores explicitados en las C.T.P.

de las estudiantes. El profesor del instituto formador es el principal lector y evaluador de las C.T.P., estableciendo con calificaciones (bien, aprobado, completar, entre otras) la justeza de lo escrito a lo prescripto. Las C.T.P., requisito *sine qua non* del avance en el trayecto de las prácticas pre-profesionales, son requerimiento de escritura. Constituidas bajo diferentes puntos a considerar o indicadores evaluativos, varían cualitativa y cuantitativamente de acuerdo con el año de cursado. Esta diferencia en la construcción de las C.T.P. ofrece como resultado producciones que difieren de un año a otro. Sofía y Sabrina acompañan, como futuras docentes, esa adecuación escritural desde el primer año de la formación considerando las múltiples demandas de las cátedras.

Puntos a considerar o indicadores evaluativos de las C.T.P según los diferentes años de la carrera:

I (2016)

- Presentación de la institución
- Agenda del docente
- Análisis de las observaciones
- Texto narrativo
- Entrevistas en las escuelas asociadas (vicedirector - maestra - asistente escolar - alumnas)
- Listado de interrogantes
- Reflexión de las observaciones
- Anexo: Descripción de acontecimientos. Discurso del Profesor y estudiantes. Registro subjetivo/sensaciones y sentimientos del observador.
- Reflexión del día.
- Nota de solicitud de ingreso a Escuela asociada
- Planilla de asistencia a observaciones

II (2017)

- Introducción
- Desarrollo:
 1. Aspectos socio-comunitarios e institucionales.

2. Guía de observación áulica
 3. Caracterización del grupo.
 4. Registros narrativo - descriptivo/registro etnográfico/descripción detallada y minuciosa de la actividad del docente y alumnos
 5. Análisis de clase
 6. Entrevista al co-formador
 7. Colaboración
 8. Interrogantes
 9. Reflexión
- Bibliografía
 - Anexo (Planilla de Educación Primaria-Taller de Práctica II. Nota de solicitud de ingreso a escuela asociada).
 - C.T.P de Sofía: Diario de clases

III (2018)

- Diagnóstico institucional
- Nómina de los alumnos y registro de asistencia
- Horario semanal
- Planilla de asistencia del practicante en observaciones y en la práctica
- Planilla de contenidos asignados
- Fundamentación de la práctica docente. Marco teórico
 1. Concepciones sobre la enseñanza
 2. Concepciones sobre el aprendizaje
- Esquema disciplinar de las áreas
- Diagnóstico del grupo - clase
- Estructura didáctica
- Grupo de niños
- Planificación didáctica
- Desarrollo de la propuesta didáctica
- Seguimiento del alumno
- Relación con la comunidad

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

- Guía de observación áulica y registro de observaciones
- Planes de clases y/o unidades didácticas Planificaciones elaboradas por el estudiante
- Reflexiones sobre la propia práctica
- Planillas de contenidos asignados
- Planillas de evaluación.

IV (2019)

- Planilla indicadores evaluativos de la carpeta de Residencia
- Contrato pedagógico
- Institución
- Diagnóstico institucional. Personal. Edificio y su ambientación. Estructura didáctica. Relación con la comunidad. El ingreso. Recreos. Aula virtual. Cartelera.
- Horario del grado
- Listado de alumnos
- Grupo de niños
- Seguimiento del alumno
- Diagnóstico áulico
- Registro de las clases observadas
- Planilla de temas asignados para la elaboración de planificaciones de Unidad Didáctica y Secuencias de clases en la etapa de Residencia Docente
- Planificación período de Residencia-Secuencia didáctica
- Borradores de planificaciones
- Esquema de planificación para memorizar pasos
- Bitácora
- Guía de evaluación y seguimiento de los practicantes/residentes: aspecto general - aspecto profesional (planificación, desempeño - Apreciación final).
- Planilla de Trabajos Prácticos de Cs. Naturales /Matemática)
- Informe final-Autoevaluación

Los ítems mencionados enmarcan de modo singular la escritura académica de las participantes. Cada uno de esos puntos a considerar o indicadores, demanda tipologías textuales distintas, cercanas a la descripción, a la información, a la argumentación a la

justificación, a la reflexión. Algunos ítems, para cumplir con los requerimientos de la cátedra, dependen de la obtención de información que les brinde el equipo directivo de la escuela asociada, son referencias administrativas, organización edilicia, historia de la escuela, entre otras cuestiones. Otro grupo de puntos a considerar o indicadores lo forman las planificaciones de clases para la enseñanza, un tipo de ítems que requiere tiempos de elaboración distintos. Inicialmente son borradores personales, amalgamado a un contexto situacional y, a posteriori, son texto de saber expuesto ante otros como documento público. Por último, se señalan los puntos a considerar o indicadores cercanos a una escritura subjetiva, personal, entre ellos la 'bitácora', 'la reflexión del día' o 'el diario de clases'. Los mismos solicitan una escritura del yo, próxima al género narrativo. Estos puntos o indicadores, bitácora, reflexión del día, diario de clases, poseen una estructuración libre, atenta a consideraciones personales y auto evaluativas. Ciertos escritos incorporan citas o frases célebres con las que el futuro docente se identifica.

3.1.1. Carpetas de Taller de Práctica I, II, III y IV de Sofía

Desde un primer momento, y luego de haber comunicado los objetivos de investigación en relación a la narrativa como dispositivo de construcción en planificaciones de clases, Sofía se dispone a enviar el material digitalizado. Durante los días martes del año 2019, cuando nos encontramos con ella en el espacio de la cátedra de Taller de Práctica IV y Ateneos de disciplinas específicas, manifiesta reconocer que le falta completar algunos de los envíos prometidos. Es necesario mencionar que la vida de Sofía, durante el año 2019, se comparte entre el cursado del Profesorado de Educación Primaria y la Residencia pedagógica integral en una escuela asociada, y el cursado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la ciudad.

En una primera lectura exploratoria se describe el material entregado por Sofía. Las C.T.P. I, II, III y IV, son cinco cuadernillos manuscritos o computarizados y su diario de clases.

Primeras lecturas exploratorias de las C.T.P. de Sofía

En la carátula del documento C.T.P.I se leen consideraciones evaluativas realizadas por la profesora de Taller de Práctica I 'T.P. (trabajo práctico) Aprobado 8 (ocho) Ver observaciones (en relación con) Presentación de la escuela y Reflexión final'. En el interior

de la C.T.P. I se hallan correcciones con 'bien', 'visto' o 'completar' en cada ítem. En relación con la narrativa del documento, Sofía comienza describiendo la institución: datos, barrio donde se encuentra emplazada y organización escolar. Incorpora un plano del barrio y fotografías en blanco y negro (del barrio y del comedor) de la escuela. Registra las observaciones de clases de la docente co-formadora y debajo narra su 'Reflexión del día' en un único párrafo. La profesora de Taller de Práctica le escribe que debe completarlo. La C.T.P. II es similar en su constitución a la C.T.P.I. También lleva en su interior correcciones de la profesora de Taller de Práctica II. El texto de presentación de la escuela asociada va acompañado de fotografías en blanco y negro del frente de la escuela y se agregan imágenes del interior de dos aulas donde se observan trabajos realizados por los alumnos. En este segundo año se le solicita la escritura de un diario de clases. Sofía entrega así un pequeño cuaderno de tapas blandas donde va relatando las sensaciones, incluso las frustraciones en cada día de práctica. El diario de clases es satelital, está por fuera, del cuerpo de la carpeta. La C.T.P. III lleva la firma y sello de la profesora de Taller de Práctica III en algunas páginas interiores. Es un documento con un cuerpo mucho más abultado. Se incorpora en él fotografías del frente de la escuela donde realiza sus prácticas pre-profesionales y de un acto escolar. Sofía agrega el croquis de un aula. Comienzan a incorporarse este año las planificaciones de clase para realizar las prácticas de enseñanza. El indicador 'Reflexiones sobre la propia práctica' no está presente en el cuerpo de la carpeta. Sofía afirma que esto se debe a que la profesora de Taller III se la ha solicitado. La C.T.P. IV está dividida en dos partes, refieren al primer y segundo cuatrimestre de la Residencia de práctica integral. La carátula del cuadernillo del primer cuatrimestre es el Contrato pedagógico, acuerdo entre el instituto formador y la escuela asociada donde se fijan principales lineamientos, entre ellos, los que el futuro profesor debe considerar y cumplir al momento de realizar sus prácticas pre-profesionales. Las planificaciones de clases para efectivizar dichas prácticas son el eje vertebrador de la C.T.P. ocupando casi todo el cuerpo de ambos cuadernillos. Se lee al interior de cada uno una 'Bitácora' con reflexiones semanales sobre las prácticas de enseñanza realizadas.

3.1.1.1. Análisis e interpretación de la C.T.P. I

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Durante el año 2016 Sofía asiste durante una semana a una escuela primaria del noroeste de la ciudad y es observadora participante en tercer grado junto a otra compañera. La C.T.P. I, escrita individualmente, se estructura a partir de la narración de distintos ítems. Ella se implica en las situaciones que va detallando, nombrándose dentro del texto que narra, dando cuenta de sus acciones en el mundo de la práctica. Dice *observar, conocer, estar presentes y permanecer a lo largo de una jornada escolar, asistir, ser advertida y bien recibida por el personal de la escuela*. Estas observaciones sobre sus propias tareas constituyen coordenadas de una conversación que Sofía asume con el entorno y manifiesta expresamente en los textos que elabora a solicitud de la cátedra de Taller de Práctica I.

A continuación, presentamos pasajes de la C.T.P I de Sofía, narrados dentro de los puntos que debe considerar para la escritura de las experiencias de práctica:

a) Presentación de la institución: la participante acompaña el siguiente enunciado con fotografías en blanco y negro del frente y del comedor de la escuela. Anexa un plano del barrio y continúa en el mismo ítem con el relato de la biografía del prócer cuyo nombre lleva la institución.

“Mi observación la realicé en la escuela...” (C.T.P. I -Presentación de la institución)

b) Agenda del docente: aquí Sofía realiza un detalle cronológico y exhaustivo del desempeño de la docente co-formadora en lugares fuera del aula y las interacciones con algunos estudiantes:

“7:45 La docente titular llegó al establecimiento y se dirigió a la sala de maestros. 8:00 Hizo a los niños formar. 8.10: Llevó a los niños al comedor. Vio que ingresó un niño muy enfadado, con lo cual lo separó, se sentaron, le preguntó qué le pasaba y lo contuvo. 8: La docente fue con otro curso.9:30 (la docente co-formadora) tuvo su recreo libre”
(C.T.P. I - Agenda del docente)

c) Texto narrativo: en él Sofía reconoce el impacto en el encuentro con la institución y los docentes.

“El primer día llegué temprano, me recibió la portera y de a poco iban ingresando los docentes y los alumnos, ella (la co-formadora) me presentó ante los alumnos y demás profesores, tanto a mi compañera y a mí [los estudiantes] se nos acercaban mucho, al

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

principio les costaba entender porque estábamos ahí, destaco los distintos perfiles de las docentes (la motivación, el cansancio, los enojos). Creo que (las co-formadoras) se sentían, los primeros días, incómodas por nuestra presencia allí, pero siempre fueron muy respetuosas con nosotras” (C.T.P. I. -Texto narrativo).

d) Entrevistas: la aplicación de instrumentos etnográficos para el análisis de las prácticas docentes origina la escritura de relatos biográficos y autobiográficos. En ellos se rescatan las voces y las historias de vida del vice-director, docente co-formadora, estudiantes de nivel primario y auxiliares docentes. Algunos de los interrogantes que Sofía plantea en la entrevista a la docente co-formadora son inquietudes en relación con las distintas aristas que conforman la profesión por ella escogida. También se advierte cómo estas preguntas ponen en tensión su propia elección profesional:

“¿Por qué eligió ser maestra?” (C.T.P. I. -Entrevistas).

“¿Cuál es la materia que más le gusta enseñar?” (C.T.P. I. -Entrevistas).

“¿Cómo es su relación con los padres?” (C.T.P. I. -Entrevistas).

“¿Es apto el salón para enseñar?” (C.T.P. I. -Entrevistas).

“¿Quién la inspira? ¿Algún pedagogo?” (C.T.P. I. -Entrevistas).

e) Observaciones de clases: para la ‘Observación de las clases’ la cátedra de Taller de Práctica I solicita a los futuros docentes el empleo, en el campo, de un diseño en tres columnas a completar. Columna 1: Hora/ Descripción de acontecimientos - Columna 2: Discursos de profesor y alumno - Columna 3: Registro subjetivo. Sensaciones y sentimientos del observador. En esa segunda columna Sofía cuenta (en tercera persona del singular) las acciones observadas de los estudiantes del grado, a la docente co-formadora y al personal de la institución, desde el ingreso a la escuela hasta llegar al aula. Detalla los diálogos entre el docente co-formador y estudiantes diferenciando con una tipografía itálica los decires y gestos. Las sensaciones y sentimientos se recogen en esa tercera columna donde evoca recuerdos personales mientras observa la escena:

“La maestra de Lengua me hacía acordar a mi señorita Laura” (C.T.P. I - Observaciones de clases).

“Cuando iba a la primaria me hicieron el mismo cuadro para completar” (C.T.P. I - Observaciones de clases).

f) Análisis de las observaciones: Relata rasgos docentes y tradiciones escolares advertidas en la escuela asociada, fundamentando teóricamente con citas del texto de Davini (2014).

“Luego de haber asistido (durante una semana) y tener un conocimiento previo de lo que son las tradiciones en la formación docente, pude observar diferentes perfiles y actos a lo largo de la jornada” (C.T.P I - Análisis de Observaciones).

g) Listado de interrogantes: si en las entrevistas Sofía plantea a la docente co-formadora preguntas sobre el oficio, en este nuevo espacio abierto a la escritura reflexiva proyecta temas que la inquietan en relación con el vínculo entre docentes y estudiantes, entre otros:

“¿Es necesario exponer a los niños con gritos?” (C.T.P I - Listado de interrogantes).

“Los docentes ¿Creen en sus alumnos?” (C.T.P I - Listado de interrogantes).

“¿Hay lazos afectivos entre los maestros y los niños?” (C.T.P I - Listado de interrogantes).

“¿Por qué los días de lluvia falta más de la mitad del curso? (C.T.P I - Listado de interrogantes).

“¿Por qué tantos niños no presentan la tarea?” (C.T.P I - Listado de interrogantes).

h) Reflexión sobre las observaciones: este ítem, posterior al listado de interrogantes, es un relato personal que comienza planteando las observaciones dentro del aula como un tiempo de aprendizaje. Considera que hay que generar posibles *modificaciones pedagógicas* dentro de las clases observadas y anhela en sus futuras prácticas de enseñanza innovar con metodología de la escuela nueva. Es un relato breve que la profesora de Taller de Práctica I le solicita que complete:

“Creo que la oportunidad de poder ir a observar una semana fue muy nutritiva para mi experiencia como alumna del profesorado del nivel primario” (C.T.P I - Reflexión sobre las observaciones).

“Me dieron muchas ganas de seguir yendo, los días se me pasaron muy rápido, creo que fue porque me sentí muy cómoda y sentí que la educación es un espacio el cual me quiero dedicar” (C.T.P I - Reflexión sobre las observaciones).

i) Reflexiones del día: detalla impresiones de la cotidianeidad del aula. Los relatos personales se suceden posterior a una observación diaria:

“En el día de hoy tuve ansias por comenzar, me sentí muy cómoda. Me llamó la atención que sólo los niños se nos acercaban y sobre todo en los recreos. En el día de hoy no vi ninguna dificultad” (C.T.P. I Reflexiones del día 1°).

“Cada día me integro mejor con los alumnos, algo que personalmente no me gustó o que quizá yo no haría es lo que hizo la maestra de lengua de gritarles”. (C.T.P. I Reflexiones del día 2).

“No tuve ningún inconveniente, hoy pude conocerlos a todos. Noté que el niño que repitió es un poco distraído o travieso, pero ninguno hace travesuras que puedan sorprenderme o asustarme. También noto que son niños muy agradecidos” (C.T.P. I Reflexiones del día 3).

“No me había dado cuenta que ya falta poco, no quiero que termine... Cada día me siento más contenta y feliz” (C.T.P. I Reflexiones del día 4).

“Hoy fue mi último día. Me sentí algo triste porque no quería que termine. Cuando estaba en el comedor desayunando, entró un niño de otro curso llorando, y la docente (co-formadora), que no es su maestra, se sentó con él y le preguntaba que le había sucedido, me gustó mucho la forma en que lo hizo. Cuando los alumnos de tercero A estaban en la clase de tecnología supe que ella llamó a la mamá del mismo (alumno) y hablaron en ese momento que tuvo libre. Me quedé algo preocupada por el asunto de que organizaban peleas a veces, una alumna me contó que ya en el año hubo otra pelea grande, pero que los docentes supieron manejar la situación. A lo largo de los días sentí mucho respeto por todos, tanto adultos como los niños. Recibí cartas de los niños de despedida y me sentí conmovida porque no quería que nos fuéramos, y que volvámos el año próximo” (C.T.P. I Reflexiones del día 5).

La C.T.P. I que confecciona Sofía se cierra con una planilla de solicitud de autorización de ingreso a la escuela asociada y de asistencia firmada diariamente por los docentes co-

formadores, a quienes observa en sus clases, junto con el tema que desarrolla cada uno ese día.

3.1.1.2. Análisis e interpretación de la C.T.P. II

En segundo año de la carrera el tiempo de observaciones es de dos semanas en primer grado, en una escuela de la ciudad. A su rol de observadora participante, se incorpora el desempeño en “pequeñas experiencias de acompañamiento colaborando en tareas como: preparación de actividades, coordinación de grupos, actos escolares” (Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente, 2009, p. 45). Los ítems que conforman la C.T.P. II son similares a la carpeta del año anterior. Se agrega el ítem Diario de clases y no se incorpora el ítem ‘Reflexiones del día’ como en la C.T.P. I.

Los puntos a considerar de la C.T.P. II son:

a) Institucional: es una narrativa impersonal que brinda datos de la escuela. Menciona proyectos institucionales. Añade, con relación la C.T.P. I, la ubicación de la cartelera donde observa trabajos realizados por estudiantes para una efeméride escolar.

b) Guía de observación áulica: bajo este ítem engloba aspectos como arquitectura del aula, la presencia de láminas de revistas docentes y la ausencia de trabajos creados por los propios estudiantes, características del vínculo y comunicación entre actores, descripción de estrategias metodológicas de las prácticas de enseñanza observadas, recursos, evaluación de los estudiantes. Agrega en relación con la secuencia didáctica:

“al comienzo de la jornada, los alumnos colocaban alfombras en el suelo, formando una ronda y la docente daba un disparador para realizar un debate del tema a enseñar, otorgándole un papel activo a los alumnos y al terminar hacían relajación, esta consistía en estirar o cerrar los ojos y pensar en algo lindo [...] Las secuencias didácticas eran muy similares todos los días” (C.T.P. II - Guía de observación áulica).

c) Registro narrativo/ descriptivo. Descripción detallada y minuciosa de la actividad del docente y alumno: es un diálogo sin columnas. Se suprimen los términos *subjetivos*, *sensaciones* y *sentimientos* del indicador ‘Observación de las clases’ del año anterior. Las acciones de los sujetos dentro del aula se presentan en una conversación. Sofía apela al recurso del paréntesis y la tipografía itálica para distinguir gestos de expresiones verbales:

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

“Maestra: Hoy vamos hacer la S ¿Cómo suena? Los alumnos: SSSS (*Pronuncian la s*) (*Interrupción: madre vino a buscar a una alumna*) (*La señorita me dice que trabaja con música*)” (C.T.P. II - Registro narrativo/ descriptivo Día 1°).

d) Análisis de clase: elige escribir sobre una clase de Escuela Abierta (actualización profesional en servicio). El área es Ciencias Naturales. Destaca el trabajo docente aludiendo a la variedad de recursos, objetivos, contenidos y tiempos considerados para el desarrollo de la clase. A medida que va reflexionando sobre la clase que observa incorpora citas textuales de Vargas (2007), Ausubel, Vygotsky, Sanjurjo.

e) Colaboración: *La (colaboración) más significativa fue el día que di ´mi primera clase´*. Así comienza Sofía a narrar la invitación hecha por la docente co-formadora al proponerle que desarrolle una actividad ya planificada. La tarea que le asignan es explicar una copia para que los estudiantes realicen:

“Me paré frente al curso y lo hicimos entre todos” (C.T.P.II - Colaboración).

“me preguntaba si lo que había dicho estaba bien, quizás lo hubiese podido explicar de otra forma” (C.T.P.II - Colaboración).

f) Interrogantes: se observa la amplitud, en relación con la C.T.P. I, en los temas que le preocupan sobre el trabajo docente. Alude a: la utilización eficaz de recursos disponibles, la relación entre los espacios del aula y la metodología de trabajo, el ritmo de trabajo, los agrupamientos, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el relevamiento de los conocimientos previos, la colaboración o interés de los estudiantes en la propuesta, la corrección de las tareas escolares y extraescolares, la evaluación del aprendizaje y la modificación de la secuencia didáctica para el grupo.

g) Reflexión: es el último de los puntos de la carpeta. Sofía destaca mayor significatividad en la experiencia de este año con respecto a la del año anterior:

“me sentí más contenida y respetada por la docente titular, la directora y los niños. Me encantaría volver a ir, ya que muchas docentes se mostraron predispuesta a que vuelva” (C.T.P. II - Reflexión).

La participante revela, con el siguiente relato, una escucha atenta y una observación aguda de ciertas situaciones escolares:

“debo admitir que las historias que escuchaba o los hechos que vi no me sorprendieron” (C.T.P. II Reflexión).

En relación con la heterogeneidad del grupo de estudiantes agrega:

“la idea de que un solo maestro frente a un primer grado con niños que poseían tanta heterogeneidad, es poco, necesitaría la ayuda de otro profesor, o por qué no de un estudiante de formación docente” (C.T.P. II - Reflexión).

h) Diario de clases: en un cuaderno de tapas delgadas Sofía menciona incidentes donde es protagonista:

“Algo me entristeció mucho. La señorita me pidió que prepare a los chicos. Fueron cinco minutos que me desbordaron” (C.T.P. II Anexo - Diario de clases).

Los acontecimientos vividos dibujan tiempos subjetivos, diferentes de un tiempo cronológico:

“Se me están pasando rápido los días” (C.T.P. II Anexo - Diario de clases).

“La semana se pasó *volando*” (C.T.P. II Anexo - Diario de clases).

“No dejo de comparar mi experiencia como alumna con la de futura docente, creo que los tiempos han pasado y los niños han cambiado” (C.T.P. II Anexo - Diario de clases).

“Me fui con un nudito en la garganta. No me quería ir. Quería que el tiempo no pasara, que el día fuera más largo” (C.T.P. II Anexo - Diario de clases).

El diario de clases es un documento materializado en un pequeño cuaderno, externo a la C.T.P II, y se presenta en la evaluación a fin de ciclo lectivo como anexo de la carpeta.

3.1.1.3. Análisis e interpretación de la C.T.P. III

En el tercer año de la carrera de formación docente Sofía realiza sus prácticas, con una pareja pedagógica, durante la segunda mitad del año en una escuela de la ciudad. El cuerpo de la C.T.P. III es considerablemente voluminoso duplicándose la cantidad de ítems con respecto a la C.T.P. II. La transición de observadora participante a practicante adiciona nuevos puntos a considerar: nómina de alumnos y registro de asistencia, planilla de asistencia del practicante, planilla contenidos asignados, fundamentación de la práctica docente, esquema disciplinar de las áreas, diagnóstico del grupo-clase (al cual se añaden otro subconjunto de

puntos a considerar) y planificaciones de clases y/o unidades didácticas. A los apartados de la C.T.P. II la C.T.P. III adiciona:

a) Reflexiones sobre la propia práctica: menciona que la profesora del Taller de Práctica III lo retiró de su C.T.P., por ello no es parte de los documentos analizados en esta investigación.

b) Registro de observaciones: escritura manuscrita. En ciertos momentos narra en tercera persona del plural:

“Nos presentaron (ante la escuela)” (C.T.P. III - Registro de observaciones Día 1°).

“Nos volvieron a presentar (ante el grado) y nos explicaron que es una tertulia” (C.T.P. III - Registro de observaciones Día 1°).

“Fuimos al patio” (C.T.P. III Registro de observaciones Día 2°).

El resto del texto es una descripción cronológica de lo observado, con un narrador situado exteriormente:

“Siguen trabajando en equipo” (C.T.P. III - Registro de observaciones Día 4°).

“Investigan y responden preguntas” (C.T.P. III - Registro de observaciones Día 4°).

“Se retiran” (C.T.P. III - Registro de observaciones Día 4°).

A medida que el tiempo de las observaciones de clases avanzan se hace más acotada la escritura de las mismas. El último día termina escribiendo solo *Inglés* (C.T.P. III - Día 9°). Las observaciones aparecen firmadas y corregidas por las profesoras de práctica.

c) Planificaciones de clases: espacio de escritura vital durante este período de formación inicial. Se profundiza en el Apartado Análisis de planificaciones de clases.

3.1.1.4. Análisis e interpretación de la C.T.P. IV

En cuarto año de formación inicial Sofía desempeña su Residencia pedagógica integral a lo largo de un ciclo lectivo. Este período lo desarrolla en una escuela de la ciudad, junto a la pareja pedagógica del año anterior. La carpeta es personal y la escribe únicamente ella. La participante comienza en el mes de mayo realizando observaciones de clases y, en el mes de junio, presenta sus planificaciones de clases para desarrollar clases en el grado. Las prácticas para la enseñanza se realizan una vez aprobados dichos documentos. El segundo período de

prácticas pre-profesionales, luego del receso invernal, las prácticas se realizan en otro ciclo escolar. La Residencia concluye en noviembre del mismo año. En relación con la C.T.P. IV se presenta subdividida en dos cuerpos: a) primer cuatrimestre -escrita manuscrita- (en adelante C.T.P. IV 1°) y b) un segundo cuatrimestre -escrita en computadora- (en adelante C.T.P. IV 2°). Cabe destacar en ellas los siguientes indicadores:

a) Observaciones de clases: en el primer y segundo cuatrimestre detalla sucesos en tercera persona, referencias escuetas, escritas en oraciones explicativas:

“La profesora presenta el contenido a partir de la entrega de fotocopia” (C.T.P. IV 1°- Observaciones de clases Día 3°).

“A medida que se hacen las actividades en plenario, la docente interrumpe para explicar” (C.T.P. IV 1° - Observaciones de clases Día 2°).

“Luego les pide que respondan cuatro preguntas, cuyas respuestas están en la fotocopia” (C.T.P. IV 1° - Observaciones de clases Día 3°).

“Les da como actividad un problema” (C.T.P. IV 1° - Observaciones de clases Día 1°).

“La clase finaliza con la corrección del problema” (C.T.P. IV 1° - Observaciones de clases Día 1°)

“No se plantea cierre (de la clase)”. (C.T.P. IV 1° - Observaciones de clases Día 4°).

b) Bitácora: la escritura es semanal. Este ítem no se encuentra detallado en la Planilla de indicadores evaluativos de la C.T.P. IV. En el primer cuatrimestre de prácticas expresa:

“Fue la semana más corta, pero, a la vez, más larga de mis prácticas” (C.T.P. 1° - Bitácora Tercera semana).

“Lo peor fue que me cambiaron los horarios curriculares” (C.T.P. 1°- Bitácora Tercera semana).

“Me fui súper angustiada, doy las gracias que estoy con mi amiga y mi pareja pedagógica, y que mis profesoras de taller son comprensivas, porque si no me sentiría peor y sola”. (C.T.P. IV 1° - Bitácora Tercera semana).

“No me siento muy cómoda, no me gustan mis clases, porque sé que puedo hacer cosas mucho más lindas” (C.T.P. IV 1° - Bitácora Cuarta semana).

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

“Siento que la mirada de la co-formadora me pesa, se enojó porque los/las alumnos/as quisieron escribir una carta y supuestamente los padres van a venir a quejarse” (C.T.P. IV 1° - Bitácora Cuarta semana).

“Nunca creí que iba a decir esto, pero, ¡Sí terminé mi primera etapa!” (C.T.P. IV 1° - Bitácora Quinta semana).

Para el segundo cuatrimestre reserva una escritura más alentadora detallando:

“Las docentes se muestran predispuestas a ayudarnos, ese temor que sentía al principio ya no lo tengo”. (C.T.P. IV 2° - Bitácora Primera semana).

En relación con las planificaciones que debe presentar a la docente co-formadora del segundo cuatrimestre formula:

“Con (la co-formadora) nos llevamos muy bien, me gusta que sea mi co-formadora, me da total libertad para planificar y eso me hace sentir segura”. (C.T.P. IV 2° - Bitácora Segunda semana)

La confianza que va adquiriendo Sofía en este último período de práctica intensiva, se articula con mayor independencia a la hora de narrar sus planificaciones de clases. Y esto se enlaza asimismo con la sensación de autonomía para afrontar el trabajo en el aula:

“Las docentes se muestran predispuestas a ayudarnos, ese temor que tenía al principio ya no lo tengo” (C.T.P. IV 2° - Bitácora Primera semana).

“puedo solucionar imprevistos, cosa que me costaba, aunque creo que eso me pasa según la docente de los alumnos. Cuánta más libertad me dan para hacer, trato de hacerlo, cuando no es así siempre les pregunto a las docentes cuáles creen que es la mejor opción” (C.T.P. IV 2° - Bitácora Tercera semana).

Dentro de este ítem en relación con las planificaciones de clases Sofía narra:

“No sé cómo hice en dos horas para arreglar todo (las planificaciones de clases para las prácticas de enseñanza), ‘es un don’ (jajaja), estoy acostumbrada a hacer todo con tiempo, de forma ordenada” (C.T.P. IV 2° - Bitácora Quinta semana).

“Por las dudas los días anteriores siempre les digo (a las co-formadoras) de revisar las planificaciones por si quiere cambiar algo” (C.T.P. IV 2° - Bitácora Quinta semana).

c) Informe final. Autoevaluación: Involucra los dos cuatrimestres de la Residencia pedagógica integral. Este relato de Sofía es una invitación a repasar y reflexionar, desde distintas dimensiones, su propio accionar. Plasma inicialmente consideraciones sobre las planificaciones, aspecto fundamental durante este último período de formación:

“Al releer mis planificaciones diarias creo que hice un trabajo satisfactorio, me condicionó mucho las relaciones con las co-formadoras, es algo que tengo que aprender y me comprometo a hacerlo” (C.T.P. IV 2° - Informe autoevaluativo)

En relación con las planificaciones de clases elaboradas la participante menciona:

“Mi principal ventaja es siempre verles el lado bueno a las cosas y aprender de ello. Creo que lo mejor es estar siempre preparada, siempre tuve las planificaciones con tiempo hechas, pero al cambiármelas a último momento, no me daba tiempo a prepararme como realmente hubiera querido” (C.T.P. IV 2° - Informe autoevaluativo)

Sofía señala haber realizado un buen proceso, con una ardua indagación de materiales para la construcción de sus planificaciones para la enseñanza. Establece un camino que anhela descubrir *la mejor forma*:

“El proceso que llevé a cabo lo considero satisfactorio. Constantemente repensar mi planificación. Durante todo el día buscaba, ideaba cuál sería la mejor forma de explicar los temas asignados” (C.T.P. IV 2° - Informe autoevaluativo)

“No sé si hay bibliografía exacta para la tarea docente, son varias” (C.T.P. IV 2° - Informe autoevaluativo)

La participante recorre este trayecto de la práctica pre-profesional, considerando la existencia de modos precisos de escribir sus planificaciones. Este proceder, ya contenido en lo que ella menciona como *bibliografía exacta*, solo ameritaría ser descubierto. Sofía habla de un insistente *repensar* sobre los textos didácticos, instada tal vez en hallar ese recurso.

Detalla, dentro del mismo indicador evaluativo, los momentos en los cuales dice aprender el oficio y las tareas de escritura que el mismo involucra:

“Yo he aprendido mucho de las experiencias o anécdotas que nos relatan los/las docentes, pero más aun aprendo en el momento de mi propia práctica” (C.T.P. IV 2° - Informe autoevaluativo)

Para Sofía la experiencia de compartir diariamente conversaciones con las docentes conformadoras es un territorio fundamental para formarse profesionalmente. Valora las experiencias profesionales relatadas y esa participación favorece la construcción de saberes desde las prácticas.

d) Planificación período de Residencia: su análisis se profundiza en el apartado Análisis de planificaciones de clases.

En un primer cuatrimestre de la Residencia pedagógica integral docente la escritura narrativa, contenida en la 'Bitácora' o en el 'Informe final. Autoevaluación', es desahogo de sucesos escolares padecidos, esperando la pronta finalización de este período de formación. En una segunda etapa la Bitácora relata una progresiva adquisición de seguridad en las prácticas de enseñanza llevadas y en la redacción de las planificaciones de clases construidas.

3.1.2. Carpeta de Taller de Práctica de Sabrina

Sabrina nos brinda las C.T.P. II, II, IV. (la C.T.P.I la participante se la presta a una compañera y no la posee). Cuando precisa ampliar la información sobre este material recurre a la escritura destacada en rojo sobre lo enviado vía correo electrónico. Remite asimismo mensajes de audios de WhatsApp luego de desarrollar sus clases, para relatar acontecimientos de la práctica docente.

Las C.T.P. II, III y IV son cuatro cuadernillos, manuscritos o en computadora. Se los describen a continuación.

Primeras lecturas exploratorias de las C.T.P. de Sabrina

La C.T.P. II contiene descripción del barrio, del edificio escolar, horarios de ingreso y egreso, matrícula, funcionamiento del comedor, biblioteca, cantidad de patios de la escuela primaria asociada. Porta una primera fotografía en blanco y negro precisando la ubicación de la escuela y otra de un afiche con información para la comunidad pegado en un hall. Continúa con el detalle de las observaciones de las prácticas de enseñanza de la docente conformadora, del análisis de una clase, presenta transcripciones de entrevistas a actores escolares y cierra con el ítem Reflexión, ocupando este último punto un párrafo. La C.T.P. III está organizada como un único documento. Contiene una descripción de los aspectos

institucionales que considera relevantes (información que es extraída de internet). Agrega el plano donde se ubica la escuela, numerosas fotografías de actividades escolares con personal docente y directivos. El cierre de la C.T.P. III es el indicador evaluativo ‘Reflexión sobre la propia práctica’. La C.T.P. IV está conformada por dos cuerpos. Cada uno de ellos corresponde a los cuatrimestres de la Residencia pedagógica integral. Incorpora fotografías del frente del edificio de la institución y dos croquis, pertenecientes cada uno, a la P.B. y al 1° piso. Para el primer y segundo cuatrimestre agrega en su C.T.P. IV imágenes de manuales escolares con información de una efeméride, gráficos a completar o cuentos que leerán los alumnos. El cierre de este documento lo compone el ‘Informe Final-Autoevaluación’ mencionando aspectos relacionados con las planificaciones de clases elaboradas. Contiene reflexiones en torno distintas dimensiones de su práctica intensiva llevada adelante en primer y segundo ciclo.

3.1.2.1. Análisis e interpretación de la C.T.P. II

En ausencia de la C.T.P. I, se inicia el análisis de la C.T.P. II.

Durante el segundo año de formación inicial Sabrina realiza sus observaciones en sexto grado durante dos semanas en una escuela del Barrio Cinco Esquinas de la ciudad. En la C.T.P. II constan los siguientes puntos a considerar:

- a) Observaciones áulicas: se distingue un texto acompañado de fotografías de aulas, patios de recreo, haciendo más ilustrativa la travesía por la escuela primaria donde es observadora participante. Detiene su mirada sobre las huellas artísticas de los estudiantes. Incorpora un análisis de la práctica de enseñanza del docente co- formador de Matemática y Ciencias Naturales: modos de comenzar la clase, cantidad de contenidos explicados, formas de agrupamiento, relación entre estudiantes del grado y docente co-formador.
- b) Descripción detallada y minuciosa de la actividad del docente y el alumno: Sabrina describe el diálogo entre docente co-formador y estudiante, empleando comillas como artificio para representar fielmente la palabra de los actores:

“Cuando todos los alumnos terminaron de escribir, el docente les indica cuando pueden ‘arrancar’ para ver quién gana, ‘quien queda en el primer lugar’ y ‘quien en el último’”
(C.T.P.II - Día 1° Observación).

“Les preguntó de golpe (el docente de Ciencias):

- ¿Qué es el relieve?

Uno de los alumnos después de tirar muchas respuestas junto a sus compañeros comentó.

-Es la llanura” (C.T.P.II - Día 3° de Observación).

c) Análisis de la clase: narra la observación de una clase del docente co-formador de Matemática y refiere:

“se pudo observar, que no se utilizó una secuencia metodológica, (al menos en esa semana) por lo que la clase inició y finalizó únicamente ese día, sin precedentes” (C.T.P. II - Análisis de clase).

“en la clase no se pudo apreciar la autoridad del docente [...] fue más visible el mal comportamiento de los alumnos”. (C.T.P. II - Análisis de clase).

“se les otorgó (a los alumnos) demasiado tiempo entre pregunta y pregunta, aun cuando se veía cómo los alumnos se dispersaban” (C.T.P. II - Análisis de clase).

Establece consideraciones personales en relación con el tiempo otorgado a los estudiantes para responder una consigna. Destaca en el docente co-formador su conocimiento de la vida personal de los estudiantes y el lograr advertir el interés de los mismos en el género musical rap:

“Proponía, cada vez que le era posible que los alumnos escriban un Rap, sabiendo que es lo que les llama la atención” (C.T.P. II - Análisis de clase).

Sabrina también cuenta dentro de este apartado una situación en la cual es protagonista. Cruza mirada con el docente co-formador cuando este está llamando la atención a un estudiante del grupo por la conducta y sus calificaciones:

“Se podían observar muchos tipos de mirada, las que me recuerda al libro “Reinventar la mirada sobre la escuela” de Sandra Nicastro (2006), en donde plantea diversos tipos de miradas, muchas de las cuales observé: entre docentes y alumnos, alumnos con alumnos, directivos con alumnos y docentes, e inclusive podría decir que fui parte de alguna que otra mirada. *Miradas situacionales, escuchas osadas, una mirada que provoca odio* (nombre de subtítulos de la obra de Nicastro (2006)) “Esta última se

pudo apreciar en el momento en que el docente le llama la atención a un alumno por su mal comportamiento y sus bajas notas” (C.T.P. II Análisis de clase).

Incorpora en el mismo punto citas de autores como Brovelli (2003) para referirse a la lógica de interacción, Davini (2003) y Merieu con relación al empleo del tiempo para realizar una actividad, Nicastro (2006) para hablar sobre los tipos de miradas dentro de una institución escolar y Feldman (2010) en lo relativo a evaluación de los aprendizajes escolares.

d) Conclusión de análisis de clases: relata la práctica del formador del siguiente modo;

“creo que la clase no fue la mejor que dio [...] los motivos pueden ser diversos” (C.T.P. II - Análisis de clases).

“(uno de los motivos puede ser) la manera de tratar la información”. (C.T.P. II - Análisis de clases).

Afirma el uso de las TICS como recurso didáctico para atrapar la atención de los estudiantes:

“Con ayuda de nuevas tecnologías u otro método didáctico los alumnos hubieran atendido más la clase” (C.T.P. II Análisis de clases).

e) Entrevista: describe una entrevista realizada al docente co-formador. Construye interrogantes sobre la profesión docente y los plantea a su interlocutor. Los temas se refieren a su biografía profesional, la idea de aula, maneras de planificar, la evaluación educativa, la relación entre la familia y la escuela. Para finalizar le propone narrar alguna experiencia que le haya dejado huellas en su paso por la docencia.

f) Interrogantes referido a la tarea docente: son preguntas que Sabrina deja planteadas en relación con temas que le preocupan: la atención de los alumnos, el interés en la formación profesional de los docentes, la violencia en la escuela, el miedo a conversar con los padres, la pérdida de confianza hacia los maestros, el respeto de la sociedad hacia ellos y la vacancia de capacitación en servicio.

g) Reflexión: relata experiencias vividas con el grupo de estudiantes y expresa el deseo de dejar la carrera:

“ver el estado en que se encuentran los pre adolescentes, me preocupó, me alarmó, me espantó por momentos” (C.T.P. II - Reflexión).

“pensando tranquilamente los sucesos, me di cuenta de que sí, quiero seguir con dicha carrera” (C.T.P. II - Reflexión).

Insiste en mencionar la pretensión de permanecer en la profesión elegida revelando:

“voy a ser positiva en pensar que puedo lograr dejar mi huella en alguien, que voy a poder ayudar así sea para escucharlos, aconsejarlos, educarlos” (C.T.P. II Reflexión).

La implementación de herramientas etnográficas admite un discurso pleno de sentidos personales, reflexiones, observaciones y abordaje de las propias inquietudes sobre el oficio y el entorno escolar que va conociendo paulatinamente.

3.1.2.2. Análisis e interpretación de la C.T.P. III de Sabrina

La C.T.P III es el documento que Sabrina elabora durante la segunda mitad del año 2018. En tercer año de la carrera el tiempo de observaciones es de tres semanas y se destina un mes para practicar frente al grado. Esto se cumple en una escuela de la ciudad. A su rol de observadora del año anterior se suma la actuación de practicante. Aparece por primera vez en las carpetas el indicador ‘Planificaciones de clases o unidades didácticas’. Los indicadores que acompañan la C.T.P III son:

- a) Diagnóstico institucional. Guía de Observación Institucional: informa sobre datos históricos de la escuela, la comunidad educativa, característica del edificio y el barrio escolar. Describe rutinas escolares en relación con ingreso, utilización de patios de recreos, juegos, ubicación de la cartelera escolar, comunicación con las familias y horario de egreso de los estudiantes. La participante complementa el indicador evaluativo con fotografías del personal a directivo, docentes, estudiantes en distintos ámbitos y situaciones.
- b) Diagnóstico del grupo clase: en este indicador evaluativo Sabrina relata el comportamiento del grupo en el aula y durante el recreo. Menciona los agrupamientos y los modos de comunicarse entre ellos y con las docentes. Advierte que no hay alumnos ‘repetidores o con sobriedad’ en tercer grado.
- c) Guía de observaciones áulicas: se efectúan considerando dos columnas: 1) hora y momentos del recreo y 2) detalle de lo observado de la práctica de las docentes co-formadoras:

“las co-formadoras proponían una participación activa de los alumnos, por medio de preguntas, escuchando aquello que ellos tenían para compartir” (C.T.P. III - Guía de observaciones áulicas).

“... realizaban distintas actividades de producción escrita (mayormente elaboración de relatos o cuentos)” (C.T.P. III - Guía de observaciones áulicas).

“Con respecto a los recursos utilizaban distintos tipos de textos informativos” (C.T.P. III - Guía de observaciones áulicas).

d) Registro de observaciones áulicas: está elaborado con la hora exacta y, a continuación, la descripción de acontecimientos en relación con la rutina escolar. El tiempo cronológico se detalla cuando los estudiantes ingresan a la escuela, al aula, los espacios de recreo y egreso de la escuela primaria. Sabrina, hallándose dentro del aula, cuenta una situación donde se nombra, desde la primera persona del plural, una única vez. Es el instante en que la co-formadora le dirige la mirada y la palabra:

“Ella (la docente co-formadora) nos cuenta que su intención era comenzar un tema nuevo, pero por la ausencia de ‘muchos chicos’ (faltaron 6 alumnos), lo hará la siguiente clase” (C.T.P. III - Registro de observaciones áulicas).

Esta consideración de la docente co-formadora incorpora a Sabrina a escena y ese acontecimiento se destaca en su escritura.

c) Reflexión sobre la propia práctica: es el penúltimo ítem de la C.T.P. III. El texto se inaugura del siguiente modo:

“Haciendo una reflexión acerca de mis prácticas, debo reconocer que, cada día estoy más segura [...]. Quiero ser un buen docente” (C.T.P. III - Reflexión sobre la propia práctica).

Expone las diferencias observadas en relación con su rol de observadora participante del año anterior y pronuncia:

“no es lo mismo estar en un rincón, que estar frente al aula” (C.T.P. III - Reflexión sobre la propia práctica).

Sabrina expone la sensibilidad ante las necesidades educativas de los estudiantes:

“Son niños pequeños por lo cual es normal que se distraigan con facilidad [...] Al tener este dato, que fue vital, traté de buscar actividades que les sean interesantes, para que no se aburrieran” (C.T.P. III - Reflexión sobre la propia práctica).

Con relación al vínculo con las docentes co-formadoras y el grupo de estudiantes dice:

“mis co-formadoras fueron excelentes [...] pero ellas ya formaron a los alumnos a su manera por casi un año, por lo cual un poco de condicionamiento pusieron en mis hombros” (C.T.P. III - Reflexión sobre la propia práctica).

Concluye la reflexión en alusión a días que no pudo asistir a la escuela asociada:

“me hubiese quedado una semana más para poder recuperar los días perdidos” (C.T.P. III - Reflexión sobre la propia práctica).

d) Planillas para la evaluación de las prácticas: dan cuenta de la calificación sobre el desempeño pre-profesional de la participante por parte de docentes co-formadores y profesores del Taller de Práctica III.

e) Planificaciones de clases: su análisis se profundiza en el apartado Análisis de planificaciones de clases.

Sabrina acompaña el incremento de la cantidad de indicadores evaluativos, para la construcción y organización de la C.T.P. III. El cierre de la carpeta lo forma una escritura reflexiva-personal aguda. Advierte que el posicionamiento de la practicante en el grado se halla en íntima relación con el lugar que las docentes co-formadoras le otorgan.

3.1.2.3. Análisis e interpretación de la C.T.P. IV

En cuarto año de la formación inicial Sabrina es residente en una escuela de la ciudad. Se desempeña, durante el primer período en cuarto grado y posteriormente en sexto grado. Las clases de Formación Ética y Ciudadana se piensan junto a dos compañeras, residentes de otra sección del mismo grado. A la C.T.P. IV la componen dos cuadernillos, uno para el primer cuatrimestre (C.T.P. IV 1°) y otro para el segundo (C.T.P. IV 2°). Los indicadores evaluativos que se destacan en la C.T.P. IV son:

a) Observaciones C.T.P. IV 1°: la componen una única narrativa manuscrita con puntuaciones que aluden a tiempos, espacios escolares y sujetos, no detallando

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

observaciones diarias. En un mismo párrafo Sabrina alude a sí misma desde la tercera persona del plural y pronto se incluye en el relato:

“Desde el primer día se notó mucha hospitalidad, desde el equipo directivo hacia las residentes, en primera medida se presentó a todas las residentes y el grado que correspondía, dándonos una cordial bienvenida” (C.T.P. IV 1° - Observaciones Residencia).

“Una vez en el salón la docente explica que justo a esta primera hora había una reunión de padres, para lo cual aprovecha y nos presenta” (C.T.P. IV 1° - Observaciones Residencia).

Estas proximidades y distanciamientos escriturales tienen la intención de exponer hasta en el más mínimo detalle los sentires en relación con la realidad escolar experimentada. La llegada al aula implica preguntar a la docente co-formadora qué lugar físico puede ocupar allí. Sabrina expresa:

“Para la observación le pregunto a la docente donde me puedo ubicar para no interferir [...] me señala el escritorio del co-formador” (C.T.P. IV 1° - Observaciones Residencia).

Cuando la docente co-formadora le explica que pueden compartir su escritorio abre la posibilidad para la participante de observar al grupo de estudiantes de frente. Esta pronunciación es convite de un trabajo ‘entre pares’ que colaboran para enriquecer mutuamente sus desempeños profesionales.

Para el segundo cuatrimestre de Residencia pedagógica integral Sabrina indica una diferenciación en relación con el cuatrimestre anterior y apunta:

“A diferencia de la primera etapa, en ésta, sólo nos presentamos las residentes con nuestros nuevos co-formadores”. (C.T.P. IV 2° - Observaciones Residencia).

Una vez en el aula de clases, la presencia de la futura docente no pasa inadvertida para el grupo:

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

“Una vez en el salón la maestra me presenta...” (C.T.P. IV 2° - Observaciones Residencia).

Empero, el espacio desde donde la participante observa la clase deja de ser el escritorio del docente co-formador:

“...y luego me dice que me ubique en uno de los asientos del fondo” (C.T.P. IV 2° - Observaciones Residencia).

Durante este cuatrimestre la clase se observa de cara al desempeño de la docente co-formadora.

b) Actividades ocasionales: relata una propuesta llevada a cabo con los estudiantes. Contiene un recorrido por el barrio (una búsqueda del tesoro). El propósito de la actividad se narra así:

“Fue una manera distinta de recorrer las cuadras usuales para llegar a la escuela, que (los estudiantes) lo tomen más personal (al recorrido)” (C.T.P. IV 1° - Actividades ocasionales).

Esta práctica es acompañada por las docentes co-formadoras, con advertencias y recomendaciones en relación con los cuidados del grupo. Sabrina atiende las sugerencias que le brindan y expresa su alegría ante el logro alcanzado:

“Los estudiantes se comportaron de una manera excelente, incentivando a una de las co-formadoras que tenía mucha incertidumbre (por el comportamiento de ambos grados, ya que no solían ser atentos cuando estaban juntos) a realizar una salida más adelante” (C.T.P. IV 1° - Actividades ocasionales).

c) Informe final. Autoevaluación: aquí señala aspectos conseguidos en relación con la participación de los estudiantes en sus propuestas pedagógicas, el vínculo generado, la utilización correcta de materiales y el uso apropiado del lenguaje científico. Finaliza la narrativa planteando una inquietud respecto a la falta de creatividad en los proyectos desarrollados en el aula:

“Los estudiantes estuvieron a la altura de las actividades, lograron resolverlas de manera óptima” (C.T.P. IV 1° - Informe final. Autoevaluación).

“La relación con el grupo fue armoniosa, logrando que no temieran preguntar” (C.T.P. IV 1° - Informe final. Autoevaluación).

“La creatividad en estas actividades se vio, aunque creo que se podría haber mejorado, tanto en la creatividad como en la calidad de las actividades, más allá de que las (clases) dadas no hayan sido negativas” (C.T.P. IV 2º - Informe final. Autoevaluación).

d) Planificaciones /planificación secuencia didáctica: en determinados intersticios se expresan posiciones subjetivas. Esto se profundizará en el apartado Análisis de planificaciones de clases.

Sabrina traza, en el primer cuatrimestre de Residencia pedagógica, un tipo de narrativa en la que expresa las inquietudes y preocupaciones más cercanas al vínculo establecido con el grupo de estudiantes. En el segundo cuatrimestre es crítica de sus propias prácticas de enseñanza, insistiendo en la falta de creatividad en las mismas. No incluye la Bitácora para asentar sus reflexiones como lo hace Sofía.

3.1.2.4. Conclusiones generales de las C.T.P. de Sofía y Sabrina

En su trayecto formativo inicial Sofía y Sabrina elaboran C.T.P. en la que asientan los distintos aspectos académicos de las prácticas pre-profesionales. Estos registros son prescriptos por el espacio del Taller de Práctica I, II, III y IV y buscan ser dispositivo que organiza la escritura de las futuras profesoras. A medida que avanza la carrera el cuerpo de estos documentos, aumenta incorporando modelos de escritura didáctica que atienden a la ejecución de las propuestas para la enseñanza, las planificaciones diseñadas para desarrollar clases. Cada punto a considerar o indicador evaluativo, para el armado y organización de las C.T.P., abre un espacio de escritura dependiendo de la funcionalidad que esta debe adquirir. Atentas a dicho cometido las participantes comienzan describiendo el contexto donde está emplazada la escuela, los espacios institucionales, informan el micro clima institucional, observan cómo se relacionan los docentes co-formadores y el grupo de estudiantes, analizan prácticas de enseñanza y estilos de trabajo docente, interpretan las actuaciones de las docentes co-formadoras en una pluralidad de espacios escolares (patios, salón de clases, sala de maestros, biblioteca, actos escolares, etc.). Transitando las etapas de observadoras participantes, practicantes y residentes, esta escritura demandada adopta múltiples formas en función de la tarea que se les asigna. A partir de tercer año, incorporan a las C.T.P. sus planificaciones para la enseñanza.

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Los puntos a considerar, que conforman las C.T.P. I y II, dentro de la escritura académica, se presentan como espacios discursivos que propenden a la incorporación de la subjetividad del autor. Sofía y Sabrina escriben dentro de esos formatos particulares producciones y expresan sus inquietudes personales en derredor de las prácticas pre-profesionales.

Esta experiencia de registro se cristaliza a medida que las participantes van componiendo nuevos roles y asumiendo mayor cantidad de tareas docentes, hasta alcanzar el período de Residencia pedagógica integral. Al llegar al último año de la carrera se reserva, para una narración reflexiva sobre la práctica, el indicador ‘Informe final. Autoevaluación’ en la C.T.P. IV. Cabe recordar que la Bitácora no aparece como indicador en la Planilla de indicadores evaluativos de la carpeta de Residencia o C.T.P. IV. Los espacios para una escritura subjetiva se reducen paulatinamente al avanzar en el trayecto de formación y una escritura con aristas delimitadas y neutrales comienza a ganar fuerza. La escritura pasa a ser principalmente constatativa, alejándose de la subjetividad del residente, velando a los textos realizados para la práctica de una anhelada objetividad.

Del análisis de las C.T.P. de las participantes, logramos inferir que los puntos a considerar o indicadores evaluativos conforman dos subgrupos. Por un lado, están aquellos que demandan una descripción objetiva con textos que pretenden una representación fidedigna de la realidad escolar. Por otro lado, están los puntos a considerar o indicadores que se abren a espacios narrativos desde el yo, admitiendo impresiones y una profundización en el relato de sentimientos en derredor de las prácticas vividas. Acompañamos las afirmaciones de Contreras Domingo (citado en Alliaud y Suárez, 2011) en relación con la escritura profesional:

“Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional, en tanto docentes, tiene más que ver con la escritura narrativa (McEwan y Egan, 1998; Conle, 1999, 2000) o, en todo caso, con la escritura personal-reflexiva, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer” (p.40).

Sofía y Sabrina adhieren, desde este último sub-grupo de indicadores, a una narrativa sensible entramada con el contexto escolar, relato que vincula aconteceres y sentidos, donde las experiencias sobre la práctica se enriquecen.

Las formas que adquiere la escritura de las futuras docentes se va gestando a partir de requerimientos de géneros discursivos que prescriben, desde sus inicios, un estilo y un contenido. A medida que avanza el tiempo de formación inicial proliferan y ganan fuerza los ítems en los que la escritura es aséptica, aquella que se encuadra en el primer subgrupo de indicadores. La narrativa flexible, de tiempos y escenarios, concretada al interior de los instrumentos de indagación empleados en los primeros años, interpelando la práctica docente (entrevistas a docentes co-formadores, diarios de clase, bitácora, planteo de interrogantes, entre otros) queda paulatinamente desplazada. Este lenguaje multisensorial de las experiencias en escuelas asociadas, durante el período de prácticas pre-profesionales, con huellas de rastros personales, percepciones y sentidos, va siendo velado por formas de escrituras asépticas a medida que se acerca la finalización de la carrera. En el transcurrir de los años de formación docente los espacios donde se materializa “la emergencia de lo personal, lo narrativo, lo subjetivo, las impresiones, los recuerdos, el cuerpo, los gustos, los temores, los miedos” (Hermida, Pionetti y Segretin, 2017, p. 18) van resistiendo como últimos indicadores en las C.T.P., situándose en los lindes de la escritura académica oficialmente validada.

3.2. Planificaciones de clases

“Seguramente tomé muchas decisiones erradas, una tras otra respecto de la ruta,

lo que en retrospectiva se fue sumando hasta llegar al rumbo correcto.

Lo malo es que después de reconocer una decisión errada

no tengo el temple para poder regresar, prefiero corregirla mediante otra decisión errada.

De todas formas, sigo una línea recta teórica, sólo que no siempre puedo sostenerla”

(Herzog W. Del caminar sobre hielo, 2015, p.44)

La construcción de una planificación de clases se gesta desde los inicios de la carrera, recorriendo una línea teórica a la pesquisa del rumbo ‘correcto’, como expresa Herzog (2015) en la cita. Para profundizar el estudio de las planificaciones de clases construidas en el período de Residencia pedagógica integral, y siendo las mismas un saber a ser adquirido

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

por el futuro docente durante el trayecto de formación, realizamos un análisis de estos documentos desde segundo año. En este último período mencionado los profesores formadores, de distintos espacios curriculares, solicitan a los futuros docentes la presentación de planificaciones de clases para realizar simulaciones áulicas, micro clases o micro experiencias frente a compañeros del curso, pero también para concretar trabajos prácticos. Estos textos didácticos elaborados adquirieron, en el espacio académico, cualidades multifuncionales.

Las planificaciones para la enseñanza, concebidas para formalizar las prácticas pre-profesionales frente a un grupo de estudiantes de nivel primario, se llevan a cabo recién en tercer año de la carrera. Conquistan un lugar destacado en relación con otros componentes de las C.T.P. y son el eje principal de las prácticas pre-profesionales. Sofía y Sabrina deben comenzar a desarrollar clases en escuelas asociadas y, con atención a lo prescripto en el Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Primaria vigente (Resolución N° 528/09), se espera su “[...] inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone” (p. 47). Dentro de las C.T.P. III y IV las planificaciones de clases vertebran la práctica docente propiamente dicha y son documentos fundamentales para desarrollar clases. Los participantes, en el proceso de construcción de las planificaciones durante la fase preactiva de la enseñanza, se apropian de las sugerencias realizadas por los profesores formadores en torno al abordaje didáctico del contenido a enseñar, estrategias de enseñanza, empleo del tiempo y espacio escolar y de formas de agrupamientos convenientes. En este período la escritura de las planificaciones de clases, se liga con la evaluación de los docentes co-formadores y los propios profesores del instituto de formación. La valoración del desempeño crea, alrededor de este proceso de construcción, tensiones y consideraciones menores. Las dimensiones que convoca el texto didáctico construido - orden, pertinencia de las estrategias de enseñanza, creatividad y originalidad de actividades, jerarquización de temas, recursos empleados, entre otros - son algunos de ítems que se evalúan durante el itinerario, hasta recibir la aprobación de los profesores del Taller de Práctica y docentes co-formadores. Las características destacadas, en torno al recorrido de la escritura de planificaciones de clases para concretar las prácticas de enseñanza, continúan y se afianzan paulatinamente.

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Nos focalizamos en el último período de la formación profesional y avanzamos en el análisis de las cualidades de las planificaciones creadas por Sofía y Sabrina, transitando su Residencia pedagógica en escuelas asociadas. Desde cuarto año de la formación ambas participantes deben asumir las prácticas intensivas ejerciendo tareas docentes en distintos ciclos, en un turno completo. Las actividades de un docente de nivel primario abarcan las dimensiones pedagógicas, administrativas y socio-comunitarias. Cumpliendo el rol más cercano a la función de un docente titulado, la Residencia pedagógica integral, supone una etapa particularmente significativa pues las residentes:

- Asumen las prácticas de enseñanza en la totalidad de las áreas curriculares adjudicadas al docente de grado, cumpliendo funciones en contextos concretos.
- Viven, durante un tiempo prolongado, el impacto del cotidiano escolar. Tanto lo previsible como lo incierto y contingente del ambiente áulico e institucional están presentes durante este período.
- Conocen la historia del grupo y de la escuela donde se encuentra haciendo su residencia. Y dado que la Residencia conlleva una cantidad considerable de tiempo de práctica pre-profesional, se incorporan y pasan a formar parte del relato institucional.
- Procuran con el docente co-formador un intercambio próximo a una conversación entre pares.
- Participan en espacios formadores donde se articulan saberes teóricos y socialización de reflexiones y propuestas.
- Vivencian experiencias muy próximas al rol que asumirán profesionalmente.
- Visibilizan la posibilidad de construcción de una forma de trabajo e intervención áulica debido a que van adquiriendo un mayor grado de autonomía.

Las planificaciones para la enseñanza, elaboradas para la Residencia pedagógica integral, se analizan e interpretan ambicionando ahondar en los objetivos de investigación que a continuación se detallan:

- Describir cómo y cuándo las residentes narrativizan sus planificaciones.

- Identificar en las planificaciones de clases los elementos narrativos: trama (y temporalidad), escenario y narrador.

3.2.1. Planificaciones de clases de Sofía

Las planificaciones de clases elaboradas por la participante, son producciones escritas como parte del proceso de aprendizaje que se inicia en segundo año de la carrera. Las planificaciones de segundo año no se incorporan en el cuerpo de las C.T.P. II y nos las envía digitalizadas al correo electrónico. El objetivo de la elaboración de estas planificaciones de clases es, inicialmente, realizar experiencias de enseñanza frente a sus compañeros del profesorado. Estas primeras construcciones se andamian en las planificaciones de clases, planes anuales, unidades didácticas y proyectos escolares compartidos por las docentes conformadoras, siendo Sofía observadora participante, y en el material proporcionado por sus profesoras del Taller de Práctica II. Las planificaciones de clases de tercer y cuarto año sí forman parte del cuerpo de las C.T.P. III y IV, incluso los borradores se hallan en las C.T.P. III y IV. Es desde tercer año cuando las planificaciones de clases se elaboran con la intención de cumplimentar las prácticas de enseñanza pre-profesionales, en escuelas primarias asociadas, frente a un grupo de estudiantes de nivel primario.

3.2.1.1. Análisis e interpretación de planificaciones de clases elaboradas por Sofía en 2° año

Las planificaciones de segundo año que nos brinda Sofía pertenecen Ciencias Naturales y su Didáctica I, espacio correspondientes al Campo de la Formación Específica. Ofrece, además, una secuencia didáctica del área Formación Ética y Ciudadana y Ciencias Sociales solicitada por el Taller de Práctica II. Cada una de estas planificaciones se hace a partir de un modelo que sistematiza esta escritura con fines didácticos.

Las planificaciones de clases solicitadas por Ciencias Naturales y su Didáctica I están vinculadas a un contenido escolar de la disciplina y se dividen en:

1) Carátula y descripción de la secuencia didáctica

- Fundamentación

- Relación con el diseño curricular (Serie Cuadernos para el Aula. N.A.P. Ministerio de Educación de la Nación)
- Objetivos
- Contenidos

2) Secuencia de actividades

- Título
- Curso
- Duración
- Actividad N°...
- Título
- Propósito docente para la actividad
- Descripción de la actividad
- Formas de agrupamiento
- Materiales y recursos necesarios
- Consigna para el alumno.
- Registro en el cuaderno de clases

Sofía completa las secuencias didácticas, reproduciendo similar estructura para cada uno de los temas otorgados por el profesor responsable de la cátedra. Al interior de las secuencias escribe posibles intervenciones del docente empleando la tercera persona del singular:

“El docente hará preguntas en forma oral como, por ejemplo, ¿Qué es lo que ven? ¿Los vieron alguna vez? ¿En dónde?” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

“Se generará un debate entre los alumnos. El docente solo será un conductor y sintetizador del debate” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

Ocurre de igual forma que una actividad experiencial o práctica es narrada dentro de un *nosotros*:

“Tomamos una botella, a la cual le hacemos 5 marcas, en 5 recipientes diferentes se encontrarán los materiales, previos a comenzar con la torre nos detendremos con cada uno de ellos para comprobar sus olores, si nos parecen agradables o fuertes, los derramamos y observamos sus colores” (Ciencias Naturales y su Didáctica I)

Cuando la participante detalla actividades para guiar a los estudiantes emplea enunciados como: *mirar, debatir, dar una exposición oral, confeccionar o buscar*.

La clase propuesta se cierra con el planteamiento de preguntas no mencionándose una articulación con decires de los estudiantes en relación con la tarea:

“Al realizar esta actividad ¿Por qué crees que utilizamos detergente para lavar los platos?” (Ciencias Naturales y su Didáctica I)

El espacio curricular de Taller de la Práctica II le requiere a Sofía la planificación de clases del área Ciencias Sociales con una pareja pedagógica. A diferencia de la planificación anteriormente analizada, este texto es un único relato fluido, que va precisándose a partir de conectores temporales *después, luego, posteriormente*. La narrativa se plantea desde un estilo impersonal:

“Se comenzará la clase a partir de la exposición de productos lácteos” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Ciencias Sociales).

“Se les hará pregunta a los alumnos como, por ejemplo: ¿Conocen estos productos? ¿Cuándo los comen?” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Ciencias Sociales).

“Se les pedirá a los alumnos que dibujen en otra hoja cómo es el circuito productivo se les pedirá a los alumnos” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Ciencias Sociales).

La participante se menciona empleando la tercera persona del singular, *la docente*. Si esta intervención se da, lo describe como suspensión o detenimiento de la marcha de la clase:

“La docente hará interrupciones, como, por ejemplo, cuando se termina de leer preguntará ¿Conocen donde se realiza?, ¿Fueron alguna vez a la zona rural?” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Ciencias Sociales).

En otra clase solicitada por el Taller de Práctica II debe escribir una planificación del área Formación Ética y Ciudadana sobre el tema Libertad. Propone un debate grupal y se narra inicialmente como espectadora desde la tercera persona del singular. Luego la participante se incorpora a un debate desde un *nosotros*:

“Cuando nos enfrentamos con este tipo de problemas entran en conflicto diferentes valores y jamás nos encontramos con respuestas automáticas. Somos nosotros mismos quienes debemos decidir y hacernos responsables de nuestra decisión” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Formación Ética y Ciudadana).

En relación con las respuestas de los estudiantes, a las preguntas formuladas por Sofía, indica que las mismas se registrarán en el pizarrón y continúa con una actividad diferente que no está relacionada con las contestaciones del grupo:

“Las mismas preguntas se les realizarán a los alumnos y sus respuestas se registrarán en el pizarrón” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Formación Ética y Ciudadana).

“Para finalizar se les pedirá a los alumnos que dibujen en una hoja qué es la libertad” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Formación Ética y Ciudadana).

“Se socializarán los trabajos realizados” (Taller de la Práctica II - Planificación de clases de Formación Ética y Ciudadana).

Las secuencias presentadas por Sofía, como requerimiento de los distintos espacios curriculares, permiten advertir cierta diferenciación. Las primeras se expresan dentro de un esquema con expresos apartados, un patrón a completar. Empero, el Taller de práctica II admite, para la construcción de planificaciones de clases, una narrativa fluida. Con todo, Sofía sostiene en ambos grupos de textos, una escritura impersonal o en tercera persona del singular, incorporándose en intersticios de la escritura académica desde un *nosotros*.

3.2.1.2. Análisis e interpretación de planificaciones de clases elaboradas por Sofía en 3° año

En tercer año de trayecto de formación la C.T.P. III contiene las propuestas didácticas diseñadas para realizar sus prácticas de enseñanza en 7° grado en una escuela céntrica de la ciudad. A lo largo de dos semanas es observadora participante y durante las tres semanas posteriores se desempeña como practicante en el mismo grado. Las prácticas para la enseñanza se llevan a cabo junto a una pareja pedagógica, escribiendo las planificaciones de clase exclusivamente sobre los contenidos del área que le corresponde practicar a cada una.

Bajo el título Planes de clases se asientan secuencias de actividades de las áreas, cada una estructurada del siguiente modo:

1) Planificación:

- Grado
- Área
- Estudiantes
- Tiempo
- Propósitos
- Objetivos
- Contenidos conceptuales/procedimentales/actitudinales

2) Secuencia de actividades

- Clase N°...
- Momento de inicio
- Momento de desarrollo
- Momento de cierre

Sofía avanza inicialmente en la escritura de secuencias didácticas desde la tercera persona del singular:

“La clase comenzará a partir de que la docente les pida que con el compañero de al lado observen las figuras geométricas” (C.T.P.III - Secuencia didáctica día 3/09/18)

Emplea la tercera persona del plural y se mencionan desde un *nosotros* al interior de los siguientes enunciados:

-situaciones problemáticas

“¿Cómo podríamos medir la distancia entre cada escarbadienites teniendo en cuenta que la bolita de plastilina no se puede moldear de otra forma? (C.T.P.III - Secuencia didáctica día 27/08/18)

-títulos de consignas

“Jugamos al adivinador sin transportador” (C.T.P. III - Secuencia didáctica día 29/08/18)

“Construimos figuras y medimos sus ángulos” (C.T.P. III Secuencia didáctica día 27/08/18)

-elaboración de definiciones conceptuales

“A partir de la experiencia pudimos comprobar que la suma de los ángulos internos de un triángulo nos da como resultado 180°” (C.T.P. III - Secuencia didáctica día 29/08/18)

En el *momento de inicio* realiza preguntas orales como disparador del proceso de aprendizaje, les propone a los estudiantes construir cuerpos geométricos, observar una fotocopia, recordar lo trabajado la clase anterior o presenta un PowerPoint con información del contenido a enseñar. El término *Luego* lo emplea para una segunda etapa del primer momento de la clase, explicando el tema o solicitando que los estudiantes formen grupos para concretar una tarea. El *momento del desarrollo* de la clase es el tiempo de trabajo en las carpetas: la escritura de la fecha y el dictado de la consigna. Agrega una “Guía para la docente”, un recuadro con definiciones sobre el tema como ayuda memoria personal, un apoyo teórico para ella. El *momento de cierre* Sofía plantea juegos grupales o incluye una breve historia con un personaje que pregunta “¿Están de acuerdo con lo que dice Ruth?” y allí concluye esa clase. En oportunidades la participante expresa que los estudiantes intervendrán en la clase e indica:

“Se les permitirá que cada uno (de los estudiantes) interrumpa y explique sus conclusiones” (C.T.P. III Secuencia didáctica día 12/09/18)

La situación anterior es nombrada como una interrupción, un cese en el desarrollo continuo de la clase.

La participante narra del siguiente modo las intervenciones de los integrantes del grado, en el progreso de la clase:

“Al finalizar (la clase) compartirán los resultados” (C.T.P. III- Secuencia didáctica día 12/09/18)

Sofía se abstiene de detallar en la planificación cómo alcanzará este propósito enunciado, qué acciones llevará a cabo para propiciar la participación de los estudiantes con sus producciones. Las voces de docente y estudiantes interrumpen un proceso lineal de clase.

Tomar la palabra por parte de estos actores emerge, en la escritura didáctica de la participante, como intermisión de un proceso concebido invariable.

3.2.1.3. Análisis e interpretación de planificaciones de clases elaboradas por Sofía en 4° año

Durante el cuarto año de su formación inicial Sofía realiza la Residencia pedagógica integral en una escuela de la ciudad, acompañada por la pareja pedagógica del año anterior. La construcción de planificaciones se distribuye entre ambas de acuerdo con las áreas que desarrollarán. La C.T.P. IV para el primer cuatrimestre (C.T.P. IV 1°), es un único cuerpo enteramente manuscrito. Este documento contiene planificaciones de Lengua, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana para 5° grado.

Primer cuatrimestre de Residencia pedagógica integral

La estructura de las planificaciones recibe las características del año anterior, son diseñadas empleando la tercera persona del singular *la docente*. Para el primer período de la Residencia docente, las planificaciones de clases describen el comienzo de la propuesta en el aula con gestos que únicamente *la docente* realiza:

“La clase comenzará a partir de que la docente:

-colocará un afiche

-leerá

-les pedirá a los alumnos

-distribuirá la tarea semanal

-les recordará a los alumnos

-se les hará escuchar un audio” (C.T.P. IV 1° - Planificaciones de clases).

Sofía se incorpora desde un *nosotros* en:

-definiciones conceptuales

“Existen tipos de palabras que usamos diariamente y que le dan sentido a lo que decimos y aportan información” (C.T.P. IV 1° - Planificación de clases 26/06/19).

“Llamamos relieve a las formas que adopta la corteza terrestre” (C.T.P. IV 1° - Planificación de clases 3/07/19).

-títulos de consignas

“Recordamos a Güemes y a Belgrano” (C.T.P. IV 1° Planificación de clases 24/06/19)

“Vimos un video sobre los diferentes relieves de la Argentina y lo relacionamos con el mapa físico” (C.T.P. IV 1° Planificación de clases 3/07/19).

-consignas de actividades escolares

“Tenemos un barquito cargado de...El juego consiste en que uno de los equipos diga...” (C.T.P. IV 1° - Planificación de clases 1/07/19).

-preguntas didácticas

“¿En qué textos vimos esas palabras?” (C.T.P. IV 1° -Planificación de clases 3/07/19).

“¿Qué relación podemos establecer con las imágenes que vimos?” (C.T.P. IV 1° - Planificación de clases 3/07/19).

Las posibles respuestas que podrían dar los estudiantes a las anteriores preguntas no se consideran como insumo para una próxima tarea escolar, pasándose al desarrollo de otro momento de la clase. Sofía incorpora nuevas planificaciones de clases, ampliando el contenido abordado, ante la posibilidad de que sobre tiempo.

Para este primer cuatrimestre Sofía agrega, breves narrativas que acompañan al cuerpo de las planificaciones de clase. Por un lado, adjunta una última hoja manuscrita, un bosquejo. La siguiente es la imagen del texto escrito en lápiz que describe las intervenciones a realizar como docente durante el desarrollo de la clase. Se halla ubicado a posteriori del texto de la planificación de clases. La participante señala en la etapa preactiva los desplazamientos que deberá tomar su clase, los pasos de las tareas. Son acciones numeradas: 1- *presentar*, 2- *presentar y explicar*, 3- *tarea o jugar*. Otras opciones que presenta: 1- *preguntar*, 2- *explicar*, 3- *escribir*, en una lista de intervenciones áulicas.

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Miércoles

Clase 1:
≠ textos Expositivos

1. Presentar dos textos - Recursos - Trama narrativa } HAZER Preguntas PARA REPASAR
Trama descriptiva } explicar y escribir

2. Presentar y explicar que es un marco conceptual los alumnos harán la actividad □-□-□

3. TAREA cuadro sinóptico

Miércoles.

Clase 2:
Adverbios

1. Preguntar que hicieron

2. Explicar los adverbios.

3. Escribir un texto informativo sobre Manuel Belgrano ^{Traer libros de biblioteca}

usando las palabras: Hace muchos años, muy, apasionadamente
Recordar que el mismo debe describir y aclarar

4. Tarea

Jueves

Clase 3:
Noro/hiper

1. Corregir la tarea

2. Recursos texto, si ya digo recursos a que me estás refiriendo

3. Hacer un cuadro comparativo

3. Jugar

Miércoles

Clase 4:

1. Buscar palabras con acento del texto anterior

2. Explicar PALABRAS graves, Agudas y esdrújulas

3. Lo Hagan una organización de la información (cuadro, marco conceptual o cuadro comparativo)

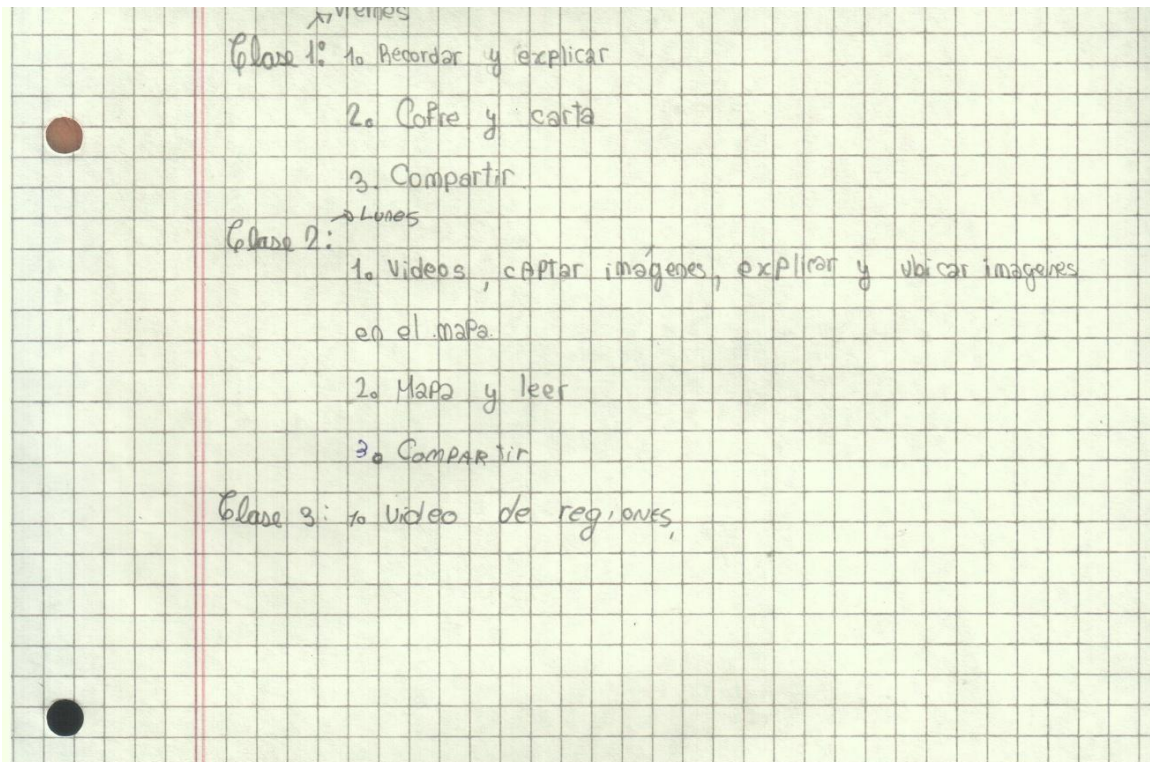
4. Tarea

Jueves

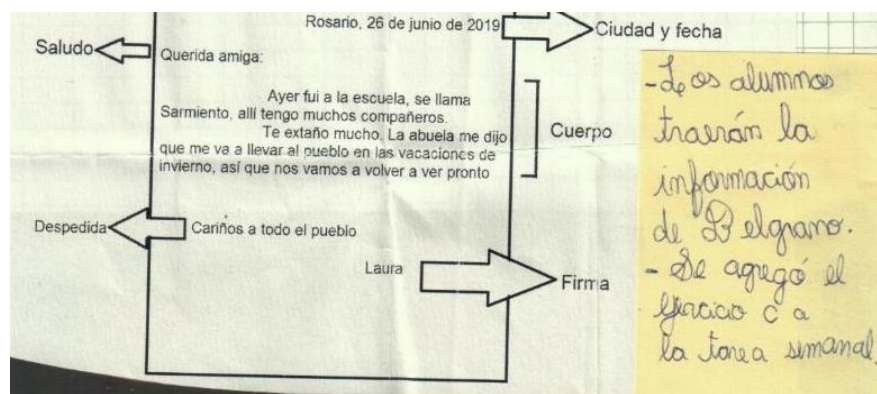
Clase 5: 1. ANÁLISIS de oraciones

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz



Por otro lado, incorpora notas breves y puntuales narrando incidentes de la clase en su fase interactiva, escritos personales con carácter público, elaborados para sí y para los profesores del Taller de Práctica IV, deseando que se conozca lo acontecido. Imágenes escaneadas de las anotaciones personales que emplea Sofía para indicar variaciones notificadas *in situ* por las docentes co-formadoras, glosas con aclaraciones en referencia a cambios o reducción del tiempo estimado para desarrollar la práctica de enseñanza, justificación de una práctica no realizada, un incidente que interpela el transcurrir de la clase, un ejercicio que se agrega o información acerca de las tareas para los estudiantes:



Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Clase dada
el día Lunes
24 por decisión
de la docente
co-formadora.
El viernes 21 de
una clase de E.S.J.

El día 27 y 28
tendrán una
jornada en
la facultad

- Los alumnos
traerán la
información
de Pelgrano.
- Se agregó el
ejercicio C a
la tarea semanal.

Clases no dadas
por modificación
de horarios
(21/06)

El día 21/06
cambiaron los
horarios.

Esta información
será escrita en
forma de ~~mapa~~
cuadro sinóptico.

Esto es para que luego se les pida a los/las
alumnos/as que elijan uno de los dos textos y que realicen un
mapa conceptual. Esta consigna será escrita en el pizarrón.

• Actividad:
Realizar un mapa conceptual a partir de la elección
personal de uno de los dos textos.
Al finalizar se entregará la tarea semanal.

El día viernes
21 se les explica
la \neq entre
cuadro sinóptico
y mapas conceptuales
↓
No se dio porque
las docentes quisieron
dar ESI

Después se escribirá la consigna de actividad en
el pizarrón:

• Actividad:
Realizar la actividad nº 2 de la
página 79 del libro.

No se realiza-
rá porque
quitaron
60 minutos de
clase.

Segundo cuatrimestre de Residencia pedagógica integral

Para el segundo período de Residencia pedagógica integral, las planificaciones de clases se encuentran incorporadas a la C.T.P. IV del segundo cuatrimestre (C.T.P. IV 2°). Las propuestas didácticas son diseñadas por Sofía para enseñar en las áreas pertenecientes a la estructura curricular de 3° grado. El modelo de escritura que adopta para escribir sus planificaciones de clase es análogo al primer cuatrimestre de la Residencia, sosteniendo la tercera persona del singular u omitiendo nombrar a *la docente*:

“La clase comenzará con:

- la presentación de una caja didáctica
- la socialización de la pregunta 1
- la reproducción de un video
- la socialización de la información” (C.T.P. IV 2° - Planificaciones de clases).

Sofía logra incorporarse en el texto de la planificación de clases desde la primera persona del plural a partir de:

-títulos de trabajos

“Observamos fotografías de distintos animales” (C.T.P.IV 2° - Planificación de clases 16/09/19).

“Construimos nuestro fichero de animales” (C.T.P.IV 2°- Planificación de clases 18/09/19).

“Hoy hicimos compras implementando las diferentes medidas de capacidad” (C.T.P. IV 2° - Planificación de clases 19/09/19).

-preguntas didácticas

“¿Y si buscamos entre las plantas de este patio que animales podríamos encontrar? (C.T.P. IV 2° - Planificación de clases 16/09/19).

Luego se les preguntará a los alumnos ¿Cómo nos desplazamos nosotros? (C.T.P. IV 2°- Planificación de clases 23/09/19).

“¿Cómo podemos formar un litro? (C.T.P. IV 2° - Planificación de clases 17/09/19).

Para el Área de Matemática la docente co-formadora le plantea a Sofía enseñar el tema Medidas de capacidad. Escribe una secuencia didáctica a partir de la novela juvenil Harry Potter. Comienza la secuencia contando a los estudiantes que encontró la receta mágica elaborada por uno de los personajes. El recurso de la utilización de la narración para la enseñanza se reitera en Lengua o en la narración de efemérides escolares. Durante este período plantea nuevos espacios para trabajar: el patio o la biblioteca, sitios donde propone experiencias de aprendizaje en relación con la magia y con los protagonistas de la novela. Estos últimos son nombrados para resolver consignas de trabajo. Se vale de las paredes del aula, donde lleva a cabo sus prácticas de Residencia, para realizar exposiciones de trabajos. El salón de clases se abre como territorio intervenido. Sofía proyecta además que los estudiantes realicen lecturas en voz alta frente a sus compañeros, promueve la palabra compartida.

Las planificaciones de clases de Sofía, para sus prácticas de enseñanza en instancias pre-profesionales, difieren de un cuatrimestre a otro. Mientras las planificaciones del primer período de Residencia incorporan notas y sobreescrituras relacionadas con los cambios en los acuerdos establecidos con las docentes co-formadoras, en el segundo período entabla una escritura didáctica con mayor libertad, sosteniendo un nuevo vínculo con las docentes co-formadoras. Para la enseñanza de un contenido estas narrativas incorporan el registro literario, como recurso que despierta interés al estudiantado, y nombra nuevos espacios escolares a modo de escenarios para desplegar sus prácticas.

3.2.2. Planificaciones de clases de Sabrina

La participante nos proporciona, de manera digitalizada, las primeras planificaciones realizadas en segundo año para practicar el desarrollo de clases frente a su grupo de compañeros. Algunos de estos documentos los elabora con compañeras del curso. En base a temas y esquemas proporcionado por los profesores del instituto de formación docente, va completando los siguientes ítems: recursos, descripción de actividades, consignas, agrupamientos, entre otros. A partir de tercero año de la carrera las planificaciones de clases forman una parte nuclear de las C.T.P. Incorpora a la C.T.P. III y IV borradores de las planificaciones. En estas planificaciones de clases de tercer y cuarto año añade imágenes de

páginas de manuales escolares, relacionadas con un contenido, o fotocopias brindadas por las docentes co-formadoras como parte de la clase a desarrollar.

3.2.2.1. Análisis e interpretación de planificaciones de clases elaboradas por Sabrina en 2° año

La participante ofrece sus planificaciones de segundo año elaboradas a instancia del área curricular Ciencias Naturales y su Didáctica I, reproduciendo el esquema realizado por Sofía en el mismo año y en igual cátedra. Proporciona, además, una secuencia didáctica solicitada por el espacio Taller de Práctica II para el área de Ciencias Naturales. Sabrina elabora este último documento con una compañera.

Las planificaciones de clases elaboradas para Ciencias Naturales y su Didáctica I comienzan detallando el ‘Propósito docente para la actividad’:

“El propósito de esta actividad es que los niños puedan observar el hábitat natural de algunos animales” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

Posteriormente Sabrina expone consignas de trabajo dirigiéndose directamente al grupo de estudiantes:

“Dibuja una silueta del cuerpo” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

“Compara tu muñeco articulado con tu cuerpo” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

“Marca con un círculo los lugares donde se encuentren las articulaciones” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

“Píntale la cara y la ropa como más te guste. (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

La participante se incorpora al texto, a partir del empleo de la primera persona del singular o desde un *nosotros*, en los siguientes enunciados:

-títulos de secuencia didáctica

“Reconociendo mi cuerpo” (Ciencias Naturales y su Didáctica I)

“¡Mi propio Pinocho!” (Ciencias Naturales y su Didáctica I)

-títulos de actividad

“¿Qué me sostiene?” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

“Nos gusta el sol y no somos girasol” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

Las preguntas planteadas por Sabrina, para que los estudiantes las contesten en sus cuadernos, cierran la clase:

“¿Hacia dónde crecieron las raíces? ¿Qué buscan?” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

“Luego pon en detalle cómo es la semilla. ¿Qué diferencia tienen con las otras?” (Ciencias Naturales y su Didáctica I).

La secuencia didáctica presentada para la unidad curricular Taller de Práctica II difiere de las planificaciones de Ciencias Naturales y su Didáctica I en la estructura. El Taller de Práctica posibilita la escritura de un relato enlazado por conectores temporales: *al terminar, luego, para finalizar, después*. El mismo se inicia de modo impersonal:

“Se dará comienzo a la clase sentando a los alumnos en ronda, y contándoles un cuento” (Taller de Práctica II- Planificación de Ciencias Naturales)

“Se conversará acerca de lo que creían estos antiguos sabios” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales)

“Se comenzará la clase con la lectura del siguiente relato” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales)

En estas planificaciones de clases Sabrina se incorpora al relato desde la tercera persona del plural en:

consignas de trabajo

“entre todos construiremos el concepto” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

“anotaremos en el pizarrón sus comentarios” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

“Compararemos lo escrito antes del video, con lo escrito después” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

preguntas didácticas

“¿Cómo la vemos desde el planeta?” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

“¿Siempre la vemos de la misma forma?” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

“¿Por qué la vemos diferentes formas?” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

-definiciones conceptuales

“La Tierra pertenece a un conjunto de cuerpos celestes que giran alrededor de una estrella que llamamos Sol” (Taller de Práctica II - Planificación de Ciencias Naturales).

La participante emplea diferentes modos de plantear sus planificaciones de clases dependiendo de la cátedra que las requiere. Por un lado, va completando los ítems del esquema de planificación de clases propuesto por Ciencias Naturales y su Didáctica I y, por otro, realiza un relato impersonal enlazado por conectores temporales que aseguran la coherencia de la trama argumental. Empero, la voz de la futura docente, se incorpora en intersticios del registro académico desde un *yo* o un *nosotros*. Establece una conversación directa con los estudiantes del grupo a partir del planteo de preguntas.

3.2.2.2. Análisis e interpretación de planificaciones de clases elaboradas por Sabrina en 3° año

En tercer año de la carrera la participante realiza sus prácticas pre-profesionales en una escuela de la ciudad. La C.T.P III es el documento que contiene las planificaciones para desarrollar clases en tercer grado en las áreas Matemática y Ciencias Naturales. Estos documentos manuscritos respetan la siguiente disposición:

Planificación

- Curso
- Escuela
- Co-formador
- Estudiante de práctica
- Fundamentación
- Objetivos

- Contenidos conceptuales - Contenidos procedimentales - Contenidos actitudinales.

Clase

- Clase N°
- Minutos
- Descripción (o desarrollo) de la actividad
- Registro en los cuadernos de clases

Las planificaciones de clases son narradas desde una escritura impersonal, prescindiendo de nombrar a *la docente*, de nombrarse:

“La clase se iniciará con el siguiente planteo” (C.T.P.III - Planificación de clase n°1).

“Esta clase comenzará haciendo un repaso oral con preguntas como...” (C.T.P.III - Planificación de clase n°2).

“En esta tercera clase se dará a modo de repaso una actividad de V o F” (C.T.P. III - Planificación de clase n°3).

“Se dará inicio a la clase preguntándole a los alumnos...” (C.T.P.III - Planificación de clase n°4).

Sabrina desde un *nosotros* se incorpora al relato de la planificación de clases recurriendo a los próximos enunciados:

-preguntas didácticas

“Si pensáramos en una plaza ¿qué es lo que vemos? (C.T.P. III. - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°1).

“Si tuviéramos que comparar con los animales que viven hoy en día ¿En qué se parecen?” (C.T.P.III- Ciencias Naturales. Planificación de clase n°4).

-consignas de trabajo

“En esta clase armaremos una trampa para atrapar insectos” (C.T.P.III - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°6).

-construcción de definiciones de conceptos:

“Entre todos armaremos las definiciones en el pizarrón, para luego pasarlas al cuaderno de clases” (C.T.P.III- Matemática. Planificación de clase n°2).

“Se les preguntará el porqué de clasificarlos de esa manera y no en la otra. De sus respuestas armaremos definiciones” (C.T.P.III- Matemática. Planificación de clase n°1).

En relación a las respuestas de los estudiantes indica que serán registradas, incorporándose las mismas a una nueva etapa de la clase. Al escribir preguntas didácticas, en ciertas ocasiones, las narran estableciendo un diálogo directo con los estudiantes, del mismo modo que lo realiza en 2do. año.

3.2.2.3. Análisis e interpretación de planificaciones de clases elaboradas por Sabrina en 4° año

Para el cuarto año de la carrera la participante formaliza sus prácticas pre-profesionales en una escuela de la ciudad. La C.T.P IV se compone de dos carpetas de cuerpos delgados y cada una de ellas corresponde a un cuatrimestre del ciclo lectivo. La C.T.P. IV del primer cuatrimestre se menciona como C.T.P. IV 1° y la C.T.P. IV del segundo cuatrimestre como C.T.P. IV 2°.

Primer cuatrimestre de Residencia pedagógica integral

La participante se desempeña en segundo grado en las áreas de Matemática, Lengua, Formación Ética y Ciudadana y Ciencias Naturales. Las observaciones de clases y las planificaciones se encuentran manuscritas. En la primera hoja de las planificaciones de clases detalla estos componentes:

Planificaciones:

- Escuela
- Grado
- Turno
- Nombre y apellido de la docente (co-formadora)
- Área
- Tiempo probable
- Propósitos
- Objetivos

- Ejes de los NAP
- Contenidos.

Las planificaciones de clases de este período son escritos breves compuestos de párrafos concisos. Comienzan y sostienen la escritura desde un estilo impersonal:

“Se dará comienzo a la clase leyendo el siguiente cuento de invierno” (C.T.P. IV 1° - Ciencias Sociales. Planificación de clase n°3).

“Se dará comienzo a la clase, repasando un poco de manera oral, el porqué del acto en el cual ellos participaron” (C.T.P. IV 1° - Ciencias Sociales. Planificación de clase n°1).

“Se dará inicio a esta clase haciendo una breve referencia a los derechos de los Niños” (C.T.P. IV 1° Ciencias Sociales- Planificación de clase n°4).

“Se dará comienzo a la clase narrando un cuento de “Los tres cerditos” (C.T.P. IV 1° Lengua- Planificación de clase n°1).

“Para dar inicio a la clase, se volverán a usar las ventanas de la clase dos”. (C.T.P. IV 1° Ciencias Naturales- Planificación de clase n°4).

Si bien Sabrina comienza narrando sus planificaciones de clases tal como viene obrando en años anteriores, es decir desde un estilo impersonal, en ocasiones se incorpora al escrito desde un *nosotros* en:

-preguntas didácticas:

“Cuando se corta la luz ¿Vemos algo igual?” (C.T.P.IV 1° - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°3).

-construcción de definiciones conceptuales

“Todos los objetos que nos rodean están formados por algún tipo de material” (C.T.P. IV 1° - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°4).

“Luego entre todos armaremos esta definición en el pizarrón y ellos en el cuaderno de clases” (C.T.P. IV 1° - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°4).

“Para finalizar escribiremos la definición de cuento tradicional” (C.T.P. IV 1° - Lengua. Planificación de clase n°1).

-títulos de tareas o consignas

“Investigaremos el barrio de la escuela” (C.T.P. IV 1° - Ciencias Sociales. Planificación de clase n°1).

“Se les dirá que ellos no realizarán este paseo como simples estudiantes, sino como detectives, para ello debemos responder a los interrogantes...” (C.T.P. IV 1° Ciencias Sociales. Planificación de clase n°1).

“Luego armaremos una figura tridimensional” (C.T.P. IV 1° - Matemática. Planificación de clase n°2).

“Para finalizar la clase, responderemos de manera verbal que las cortinas del salón son de color oscuro para que no pase la luz y haga mal el reflejo” (C.T.P. IV 1°- Ciencias Naturales. Planificación de clase n°2).

La siguiente imagen ilustra una planificación de clase de Ciencias Naturales de Sabrina ejemplificando un modo de narrar escueto, dejando para el lector la posibilidad de completar con supuestos esos silencios bosquejados. Los textos analizados poseen elipsis persistentes, aspectos que no se detallan y debemos conjeturarlos para continuar el hilo del relato.

Clase 4

Los estudiantes en el área de Ciencias Naturales estuvieron dando células. Luego de un repaso de esta área, se les pedirá que con ayuda de la carpeta de Ciencias Naturales realicen un mapa conceptual con las células Eucariotas y Procariotas

Luego se pondrá una puesta en común para ver si en la mayoría de los alumnos las características principales están.

En relación con el área de Lengua las docentes co-formadoras le indican a la participante trabajar el tema ‘cuento clásico’. Para llevar a cabo su práctica de enseñanza Sabrina selecciona, junto con las docentes co-formadoras, el relato de Los tres cerditos, desde la versión original y la versión del lobo. Indaga en el grupo, primero de manera oral y luego escrita, los saberes previos en relación con el argumento del cuento. Es una secuencia de cuatro clases concernientes al tema ‘cuento clásico’. Sabrina decide incorporar a la planificación de clases un nuevo espacio escolar: la biblioteca.

Los textos didácticos, de este primer período de Residencia pedagógica integral, son párrafos breves con una estructura similar: inicia la propuesta con preguntas sobre la clase anterior, desarrollo del tema y finaliza con un trabajo individual de producción escrita.

Segundo cuatrimestre de Residencia pedagógica integral

Para el segundo cuatrimestre realiza sus prácticas de enseñanza en la misma institución escolar. El cuerpo de la C.T.P IV 2° contiene las planificaciones de clases para enseñar en sexto grado. Es un documento que comparte por Google Drive con los profesores del Taller de Práctica IV y Ateneos. Se leen correcciones de las profesoras del Ateneo de Matemática señalando:

“Por otro lado, veo que la enseñanza del porcentaje es de un estilo conductista, no sé si te lo pidió así la co-formadora; no veo que sea una forma en que los niños se puedan apropiar. Si decidís enseñarlo así, te sugiero que reveas algunas actividades para que sean más problemas, como hablamos en un ateneo, y los niños tengan que pensar lo que hacen y no simplemente aplicar un algoritmo” (C.T.P. IV 2°-Planificación de clases- 6º grado).

La profesora del instituto superior corrige el estilo de las actividades seleccionadas para la práctica y omite referirse a los modos en que la planificación de clases de Matemática es narrada.

La participante emplea un esquema similar al cuatrimestre anterior (C.T.P. IV 1°), es decir un único cuerpo con conectores temporales que aluden a los momentos de la clase: *al inicio, al comienzo, luego, posteriormente, para finalizar, a modo de cierre*. Las planificaciones de clases son textos escuetos, siendo, por momentos, un único párrafo para narrar la propuesta del día. Las áreas desde donde enseña son: Matemática, Ciencias Naturales, Lengua y Ciencias Sociales. El estilo de escritura impersonal que sostiene se lee desde el comienzo del escrito:

“Se iniciará la clase entregándoles a los alumnos una fotocopia sobre microorganismos” (C.T.P. IV 2° -Lengua. Planificación de clase n°1).

“Se dará inicio a la clase presentándole a los estudiantes el siguiente planteo” (C.T.P. IV 2° - Matemática. Planificación de clase n°5).

“Se les entrega a los alumnos la siguiente noticia” (C.T.P. IV 2° Ciencias Naturales - Planificación de clase n°6).

Empero Sabrina sugiere el registro desde un *nosotros* en:

-preguntas didácticas

“¿Qué observamos?” (C.T.P. IV 2° - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°1).

“¿A todas (las células) las podemos encontrar en un mismo organismo?” (C.T.P. IV 2°- Ciencias Naturales. Planificación de clase n°2).

“¿Cuáles son los productos de uso cotidiano que no nos pueden faltar día a día?” (C.T.P. IV 2° - Ciencias Sociales. Planificación de clase n°5).

“¿Por qué nos perjudica a todos?” (C.T.P. IV 2°-Ciencias Sociales. Planificación de clase n°6).

-construcción de la definición de un concepto

“Una vez que los estudiantes diferencien los tres tipos de actividades la docente les dirá como se llama cada una y entre todos armamos una definición” (C.T.P. IV 2° - Ciencias Naturales. Planificación de clase n°5).

“Una vez que se entienda el cálculo que se hace para sacar esta cuenta, construiremos entre todos los conceptos de porcentaje, quedando algo así...” (C.T.P. IV 2° - Matemática. Planificación de clase n° 1).

Al finalizar las planificaciones de clases la participante agrega más actividades, continuando con ellas la profundización de contenidos desarrollados. Fundamenta esta decisión apuntando al posible exceso de tiempo durante las prácticas de enseñanza:

“Pensé en dar los siguientes enunciados en caso de necesitar tarea o que calculé mal el tiempo en una clase” (C.T.P. IV 2° -Planificación de clases).

Los textos didácticos elaborados para el último año de formación profesional continúan siendo escuetos. El punto de referencia del hablante, de la futura docente, es en general fuera de escena. No obstante, se incorpora desde un *nosotros* en títulos de trabajo, preguntas a los estudiantes o construcciones de conceptos, presentándose en las planificaciones las definiciones de los mismos. Cuando plantea, al final del conjunto de las planificaciones de

clases, más actividades escolares en caso de necesitarlas, existe un quiebre en la escritura enunciándose desde un yo. Es un espacio que Sabrina conquista como territorio escritural donde su pensamiento queda inscripto.

3.2.2.4. Conclusiones generales de planificaciones de clases elaboradas por Sofía y Sabrina

Para Edelstein y Coria (1995) referirnos a las planificaciones de clases es aludir a:

“textos con fuerza discursiva; en tanto se construyen por sujetos, presuponen otros, están dotados de significados sobre la base de la especial articulación que logren establecer entre contenidos y propuestas metodológicas, a la vez que tendrán fuerza paragenerar múltiples efectos de sentido en los sujetos que los actúen (p.63).

Describir cómo y cuándo las residentes narrativizan sus planificaciones de clase es indagar en las profundidades de la escritura construida para la enseñanza. Representan registros académicos con una potencialidad generadora de transformaciones en el aula. Con fuerza discursiva pronunciada en el empleo de operaciones de escritura que precisan a *alguien* contando *algo* para *otro*. Estos modos se manifiestan en las planificaciones de clases cuando, desde una primera persona del plural, quienes narran y quienes reciben e interpretan el relato, asoman incorporados en las escenas escolares. Las futuras profesoras de enseñanza primaria y el grupo de estudiantes, emergen en los textos de las planificaciones de clases en títulos de trabajos, consignas y concreción de actividades escolares, preguntas didácticas, elaboración de definiciones conceptuales. Estos enunciados son contados desde un *yo* o un *nosotros*. En las planificaciones de clases analizadas conviven formas impersonales junto a marcas de subjetividad, que involucran a los sujetos que actúan y provocan efectos de sentido al interior de la propuesta didáctica, futuros docentes y estudiantes.

En relación con los elementos narrativos identificados en los escritos estudiados, cabe considerar que;

- La *trama* de las planificaciones de clases busca componer sentidos que parecen dispersos. A partir de un tema a enseñar, hilando las actividades y formando una secuencia didáctica con un inicio, desarrollo y cierre, los conectores temporales hacen a una lectura ordenada de hechos por acaecer. La trama narrativa elaborada para desarrollar clases comienza y finaliza

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

cuando *la docente* realiza determinadas acciones- expondrá, explicitará, preguntará, pedirá. El texto didáctico detalla una sucesión de acciones que se despliegan armónicamente. La trama de las planificaciones de clases elude mencionar situaciones problemáticas que abran preguntas, desequilibren ciertos hábitos y motoricen la clase, siendo enriquecedores puntos de partida para nuevas tareas y avance de los aprendizajes. Esta secuencia de hechos ordenados, anhelando progresos sin sobresaltos, reúne modos de narración que la distancian de escritos didácticos de años anteriores. Sabrina promueve, en la fase preactiva de la enseñanza, narraciones breves conteniendo silencios o supresiones. Este proceder permite al lector del texto didáctico hipotetizar, completando esas supresiones. Y Sofía añade a sus planificaciones, en una etapa preactiva de la enseñanza, un bosquejo con acciones que debe memorizar para desarrollar su clase y, en una fase postactiva, agrega una trama manuscrita compuesta de notas, glosas, apuntes, indicaciones y correcciones.

-El *escenario*, el lugar físico donde se teje la clase y se construye una comunicación cercana con los estudiantes, es el territorio donde las futuras profesoras accionan como docentes, interrogando, observando, estableciendo pautas, explicando. El aula brinda seguridad acotando los desplazamientos corporales y facilita el reconocimiento de sucesos que pueden llegar a presentarse. Cuando ese lugar de resguardo limita la concreción de la propuesta didáctica, las participantes piensan y concretan sus clases en otros lugares, se habilitan nuevos contextos y la clase se extiende, inspira y crece. Sofía y Sabrina mencionan escrituralmente esta ampliación, registrando la utilización del patio de recreos, la biblioteca o el hall de la escuela para exponer trabajos o desarrollar clases. Los espacios escolares integran la planificación de la clase, como medio para la producción de un efecto. Ocupar diferentes territorios, contemplando y participando de la clase desde nuevas perspectivas, invita a un diálogo original con el conocimiento a construir. Proponer trabajos, con los estudiantes del grado, sentados en el piso, en ronda, recostados y próximos, son estrategia que consideran otros modos de habitar la escuela.

-El *narrador*, es ese *yo* que escribe las planificaciones de clases. Procura describir objetivamente hechos desde la tercera persona del singular o en voz pasiva. Siendo un narrador fundamentalmente predictivo piensa el hilo del relato, respeta la disposición de los acontecimientos previstos por el plan de clases y diseña el final o cierre. Gesta, en las

planificaciones de clases, territorios únicos que informa desde un *nosotros* a residentes y estudiantes. Es un narrador portador de un relato dirigido a otros que enlaza hechos por acontecer en escenarios escasamente nominados.

3.3. Entrevistas

“[...] tenemos la impresión de que lo principal es discurrir sobre las cosas y que se las conoce cuanto más se habla de ellas”

(Bergson H. citado en Duschatzky, 2017, p.25)

Las entrevistas con Sofía y Sabrina se llevan adelante considerándolas formas dialógicas orales, más espontáneas. Estos instrumentos metodológicos nos permiten indagar en la revisión y reversión de experiencias vivenciales de la práctica docente pre-profesional. Progresivamente definimos un discurso co-construido a partir de la escucha atenta, miradas y gestos entre interlocutores. Partiendo del análisis realizado a las C.T.P., las planificaciones de clases, de situaciones distinguidas en el espacio formativo de la Cátedra de Taller de Práctica IV, se decide elaborar guías para realizar la entrevista en profundidad y la entrevista de grupo focal. La guía se envía a los correos personales de las participantes para anticipar nuestras inquietudes en relación con el objeto de investigación. Los siguientes objetivos específicos ordenan esta fase del proceso:

- Analizar los emergentes en fases interactivas y sus acciones consecuentes en las acciones postactivas
- Relacionar e interpretar cómo piensan las residentes los futuros diseños didácticos a partir de reflexiones en y sobre sus planificaciones.

En el momento de comenzar las entrevistas Sofía y Sabrina son Profesoras de Educación Primaria. Los primeros encuentros se realizan presencialmente y el lugar es la Biblioteca Argentina “Dr. Juan Álvarez”. Las entrevistas posteriores se establecen por Google Meet, debido al aislamiento obligatorio por pandemia, y ambas participantes se muestran predispuestas para continuar transitando los requerimientos de la investigación. En la entrevista en profundidad y en la entrevista de grupo focal se solicita la autorización de las participantes para grabar y luego transcribir. A continuación, presentamos la lectura analítica e interpretación de las entrevistas efectuadas a cada una de las participantes junto con citas

textuales que ejemplifican la exploración. Se desarrolla luego una conclusión general, recogiendo los aspectos más relevantes de las conversaciones y articulándolos con las preguntas y los objetivos de investigación.

3.3.1. Análisis e interpretación de la entrevista en profundidad a Sofía

La entrevistada es una joven recién recibida de Profesora de Educación Primaria y estudiante de primer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. Desde el inicio del proceso de investigación nos brinda los siguientes materiales: planificaciones de clases, audios sobre reflexiones de las prácticas de enseñanza realizadas y C.T.P. I, II, III y IV, permitiéndonos conocerla desde su escritura. Asimismo, accede a que seamos partícipes de las conversaciones que establece con profesores del instituto formador y otros residentes, en el escenario de la cátedra del Taller de Práctica IV. En este espacio académico expone abiertamente sus inquietudes en relación con: correcciones o sugerencias sobre el contenido de sus planes de clases, temas a trabajar con los estudiantes de nivel primario, situaciones emergentes en las prácticas acontecidas y propuestas didácticas observadas a la docente co-formadora.

A lo largo de los tres encuentros, para la entrevista en profundidad, Sofía va señalando acontecimientos de la formación inicial y, específicamente, del período de Residencia docente. Los emergentes señalados surgen cuando lo planificado recorre el nivel de la concreción áulica. Sus relatos describen interpretaciones y reflexiones sobre las planificaciones de clases, evidenciando posicionamientos y nuevas acciones a tomar a futuro. En un tiempo más sereno, la participante rememora las situaciones vividas en el aula, buscando iluminar con sus palabras el sinuoso camino de las prácticas intensivas. Para profundizar en el análisis se consideran además un fragmento extraído de la entrevista de grupo focal.

- En cuanto a los emergentes en fase interactiva y las acciones consecuentes en fase postactiva

Para considerar los emergentes que tensionan la práctica pre-profesional Sofía realiza un examen hacia lo planificado. Sostiene que, en una etapa inicial de Residencia, la planificación de clases es para ella un *libreto*. Esa mirada sobre su texto didáctico se

entrelaza con la evocación de un imprevisto relacionado con intereses o motivaciones del grupo de estudiantes:

“el trabajo en grupo costaba mucho pero bueno...vamos a ver qué podemos hacer. No decía bueno no...ya está...que se sienten solos. No. Porque en algún momento les va a tocar. Eso me costaba, pero tampoco dije no, hagamos otra cosa. No. Seguí con mis planificaciones. También por la docente co-formadora que ya le había presentado mis planificaciones. Eran como un libreto para mí” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“En la primera parte le llevaba mis planificaciones (a la co-formadora) y me hacía modificaciones siempre sobre ese documento que compartimos. Yo las tomaba...era como...bueno está bien” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Ante el hecho inesperado la participante delibera cómo debe proseguir, continuar el *libreto* o llevar adelante otras intervenciones. En conclusión, termina considerando fielmente el texto de la planificación de la clase aprobada por la docente co-formadora para esa práctica. En esta resolución, realizada en la fase interactiva de la enseñanza, la mirada de la participante se posa en dos direcciones: por un lado, hacia un texto que fue enunciado como guía, un *libreto* con indicaciones y, por otro, la observación de la docente co-formadora ante una posible modificación de lo aprobado. Decide continuar con lo prescrito.

Otro emergente puntualizado por Sofía está en relación con las respuestas realizadas por los estudiantes hacia una consigna de trabajo y el acuerdo sobre el significado de ciertos términos. La ausencia de concordancia sobre la interpretación de un vocablo evidencia la fragilidad en la comunicación entre Sofía y la docente co-formadora. La participante relata que, para una clase del área de Ciencias Sociales, en relación con dos fechas conmemorativas, adopta como estrategia de enseñanza la presentación de una caja (simulando un cofre). Dentro del mismo se encuentra la reproducción de la carta escrita en 1818 por el caudillo Güemes al General Manuel Belgrano. Luego de la lectura de Sofía en voz alta, propone a los estudiantes escribir un *mensaje* pudiendo elegir como destinatario a uno de los dos próceres. Los estudiantes le responden a Sofía que desean escribir una *carta*, considerando que los términos *carta* y *mensaje* poseen significados similares, acepta la sugerencia del grupo. No obstante, la docente co-formadora interrumpe solicitando que los

estudiantes resuelvan exactamente como detalla la consigna del plan de clases aprobado, la escritura de un *mensaje*. Sofía comprende que, si bien los estudiantes, como le había manifestado la docente, desconocían la estructura de una carta formal, ello no impedía haber observado, manipulado o escuchado la lectura de una carta:

“Una vez, en la primera parte de las prácticas de cuarto año, en la clase de Ciencias Sociales, tenía que dar dos efemérides juntas. Creo que eran sobre San Martín y Güemes. Había encontrado una carta que le escribe Güemes a...no...a Belgrano. Había hecho un cofre. Llevé la carta. Los chicos tenían que escribir un mensaje a alguno de los dos. En la consigna de la planificación había escrito “Escribirán un mensaje” y como les había leído una carta los chicos quisieron escribir una carta. Los chicos nunca habían escrito una carta, pero era en Ciencias Sociales, no necesitamos tanta formalidad. La co-formadora me llevó a la sala de maestros después que terminó esa clase, y me dice “Mirá, vos después no das la cara con los padres, porque después los padres ven eso, vienen y la que tiene que dar la cara soy yo” (Entrevista en profundidad. 1°encuentro).

“En ese momento tenía ganas de llorar...me sentía tan chiquita... sabes que sentía...que era una alumna más, de diez años. Era una forma de dirigirse como si fuera una alumna de diez años” (Entrevista en profundidad. 1°encuentro).

La planificación de clases, como un *libreto* a reproducir, se hace evidente nuevamente en el relato anterior. Las situaciones de inquietud narradas la colocan frente a la probabilidad de construir aprendizajes que son incorporados acriticamente e impactan en próximas planificaciones y prácticas de enseñanza.

Durante el segundo cuatrimestre de la Residencia pedagógica integral Sofía comienza a planificar y desarrollar clases en un nuevo grado. Expresa en el encuentro que escribe estas propuestas didácticas con *libertad* debido a que las nuevas co-formadoras así se lo permiten y disfruta de desarrollar las clases. La aprobación satisfactoria de la planificación de clases junto al acompañamiento formativo por parte de las docentes co-formadoras, es vivido como un acontecimiento habilitante para reposar otra mirada sobre el grupo:

“En la segunda parte, mi co-formadora del área de Matemática me daba total libertad para dar las clases, para planificar. Quizá me hacía alguna sugerencia, agregar un ejercicio más a la tarea...pero no eran modificaciones más profundas. Y cuando daba

las clases tenía tanta libertad que las clases salían...a mí me encantaba...las clases salían perfectas” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“Me salían más cosas...eran juego...o los chicos me sorprendían. Di el medio, un litro, unidades de medida y me sorprendían. Igualmente yo tenía una semana para dar unidad de medidas...ellos ya sabían fracciones... era como...uy...que bueno que está esto. Se prestaban para el juego” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Orientada desde la empatía de las docentes co-formadoras se halla receptiva, al igual que en el período anterior de Residencia, y advierte los intereses del grupo, empleando, por ejemplo, el juego como recurso de enseñanza, sorprendiéndose de los resultados.

Sofía en el siguiente relato exterioriza una situación donde dice continuar reparando en las inquietudes del grupo y, en esta ocasión, de una integrante:

“Hacíamos cosas lindas...es más una nena dice no entendí, entonces se lo tuve que explicar de otra manera que no estaba planificado, lo explique de otra manera y lo entendió. Digo... Qué bueno, lo entendió. Era un logro para mí” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Para poder resolver este emergente la participante decide llevar a cabo una forma de enseñanza que no estaba redactada en sus planificaciones de clases. Afronta las posibles consecuencias de transitar por las lindes del *libreto*, enunciado en la C.T.P. IV 1º, y concluye siendo *un logro*.

Sofía menciona un nuevo emergente reflexionando sobre la múltiple funcionalidad de la práctica de escritura en el ámbito escolar. El relato siguiente la tiene a ella y a otra integrante del grupo de estudiantes como protagonistas. Esta pequeña historia cuenta que un día de práctica una estudiante la sorprende enviándole, dentro del cuaderno de clases, cartas de agradecimiento por los momentos compartidos, gesto que Sofía devuelve con una nota. Este acontecimiento le permite recordar parte de su biografía escolar. Siendo estudiante de escuela primaria recibía y enviaba mensajes a su docente de primaria, empleando los márgenes de los cuadernos:

“cuando veía una carpeta muy linda, que estaba completa (escribía) “¡Qué linda que es tu carpeta!”, reconocer eso. A los chicos...bah...a mí también me gustaba que mis profesoras me la corrigieran” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro)

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

“Yo lo escribía (corregía cuadernos) igual. Veía lo que la docente escribía, no le consultaba. Me parecía importante que los chicos tuvieran ese momento. Y así no estaba tan... igual escribía “¡Qué lindo!” “¡Qué bueno!” o hacía una marquita, ponía la fecha, como cartas. Me acuerdo, cuando iba a la escuela me escribía cartas con la docente, en los márgenes. Me encantaba hacer eso, tenía una docente con quien nos escribíamos. Le ponía cartas y la docente me respondía. Los chicos también escribían en los márgenes. Había una nena que me escribía cartas y me hacía acordar a mí porque hacía lo mismo. (Entrevista en profundidad. 1°encuentro)

Así el cuaderno de clases es sostén de tareas escolares, pero también de escrituras personales, narrativas de eventos que tienen como fin fortalecer lazos. Sofía expresa lo necesario que resulta el reconocimiento al esfuerzo cotidiano de los sujetos en formación y enseñanza, adultos e infantiles.

Los emergentes surgidos en plena fase interactiva son comprendidos por Sofía como un aprendizaje, algo que debe considerar. La exposición que prosigue contiene una definición del vínculo que procura establecer con sus futuros estudiantes:

“No les daría ese trato a mis alumnos así tengan cinco, seis años o veinte años. Ese momento de reflexión. Tiene que pasar...En el momento la pasas mal y en esto de las planificaciones que se te modifican, los imprevistos surgen y los chicos querían escribir una carta que no estaba en mi planificación...que es un tipo de mensaje. Digo...tiene que pasar por algo, aprendamos de esto. Qué puedo hacer con esta situación que me pasó” (Entrevista en profundidad. 1°encuentro).

La participante señala (*me*) *tiene que pasar*, reflexión de la cual dice obtener una información valiosa para su formación profesional, formando estos sucesos, parte de los ineludibles aprendizajes de las prácticas pre-profesionales.

La reflexión sobre los imprevistos vividos en la práctica docente se construye cuando son desentramados discursivamente. En diversos tiempos y espacios los siguientes instrumentos le posibilitan reflexionar: el diálogo con su pareja pedagógica, profesoras del instituto de formación y un profesional que le brinda acompañamiento terapéutico, la lectura de textos afines a sus propios intereses, la escritura de la bitácora donde reconoce las huellas de las experiencias de la Residencia:

“Nunca voy hacer eso (se ríe). Fíjate cómo me pasa a mí con veinticuatro años...el trato...imagínate un chico...una nena de diez años si yo me dirijo de la misma forma...el peso que tiene o como nos hace sentir, porque uno después se va acordando todo. Mirá...esto pasó a principio de año, estamos a fin de año y cómo me acuerdo. Estas reflexiones, imprevistos que van a surgir desde mis propias planificaciones, que pasó y bueno...tenían que pasar” (Entrevista en profundidad. 1°encuentro).

Sofía percibe y manifiesta en la entrevista la necesidad de diferenciarse de cierto tipo de vínculo interpersonal, mencionando el deseo de construir con otros lazos de empatía y afecto para que el aprendizaje sea posible. Al impacto de las situaciones vividas en la práctica y los *imprevistos que van a surgir* desde las planificaciones de clases, le resta contraponer otro posicionamiento subjetivo, adoptar nuevas estrategias y caminos para concretar la enseñanza. Afrontar las consecuencias de desplazarse del *libreto* parece resonar casi imprescindible.

- En cuanto a las reflexiones sobre las planificaciones de clases y líneas de acción posteriores

Los encuentros de la entrevista en profundidad con Sofía permiten realizar inferencias de los datos brindados a partir de la consideración de los textos didácticos, elaborados para la enseñanza durante la etapa de Residencia docente, y las acciones posteriores que lleva a cabo.

Para Sofía planificar es esencialmente *perderse* para encontrar el *libreto*. Desde el momento que comienza a diseñar la propuesta se sumerge en la biblioteca personal, documentos curriculares, libros, manuales escolares aportados por los profesores formadores. Considera inicialmente, para empezar a escribir, lo observado del grupo de estudiantes y de cada uno de los integrantes, los requerimientos de los docentes co-formadores y el contexto escolar. La cita acaba con una reflexión sobre obstáculos que franquean el itinerario:

“Cuando voy escribiendo me pierdo en textos, en buscar por todos lados y te perdés en un millón de cosas que te gustaría hacer. Cuando narro voy cambiando el orden y ahí me pierdo...un poco, pero después encuentro el camino. Quizás no de la mejor manera” (Entrevista en profundidad. 3°encuentro).

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Sofía bucea entre informaciones varias, actividades, tareas, recursos y estrategias de enseñanza que le permitan realizar la transposición didáctica del contenido de manera atractiva, procurando ser congruente con los propósitos y objetivos educativos que tiene en mente. A posteriori, dice ordenar el material seleccionado, rediseñando nuevas actividades. Sin embargo, perderse antes de escribir parece una situación forzosa hasta alcanzar cierta selección y organización en la planificación.

Puesto que el tiempo de la práctica apremia elabora todas las planificaciones de clases, para los temas del área donde hace su práctica, en un mismo día:

“Por ejemplo, mi compañera pedagógica planificaba semanalmente. Yo planificaba las dos semanas juntas por una cuestión de tiempo, pero mi compañera iba modificando. No tenía que hacer...reescribir cosas...yo en cambio tenía que reescribir fechas...por eso hacía los carteles, las notas. Yo ya lo tenía, era bueno eso, iba viendo, pero hacía quizá el doble de trabajo que ella, (ella) planificaba una vez por semana y ya estaba. No planificaba de más. Por eso me sobraban tantas clases después... me ponía a planificar un montón y había veces que me sobraban” (Entrevista de grupo focal)

En la entrevista de grupo focal Sofía detalla que resuelve la escritura de las planificaciones de clases empleando un ejercicio de narración por encadenamiento. Este modo de llevar a cabo su práctica de escritura, si bien le permite generar una cantidad considerable de textos elaborados para la enseñanza, algunos no terminan concretándose en el aula.

Tal como se cita existe un tiempo que envuelve presuroso el proceso de escritura de los planes para la enseñanza. Pero también, se reconoce en el discurso de Sofía una particular consideración en relación con otro tiempo, el tiempo para que un aprendizaje sea significativo. El vínculo, en el primer cuatrimestre de Residencia, entre la cantidad y naturaleza de los temas que recibe, anexado al exiguo tiempo para enseñarlos, la preocupan:

“A mí el tiempo era como si...yo quería que este bien y llegaba bien...re-ordenada. Me llevaba el tiempo que tenía que ser. Si no llegué por ejemplo a dar la primera parte fue porque hubo intervenciones, tuvieron una jornada, actos, etc, pero no era porque no llegaba con mi tiempo a darlo. No, al contrario, llegaba re-bien. Por ejemplo, la primera parte siete temas me dio (la co-formadora) para dar en dos semanas. Era un día cada cosa” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

“Cuando hice la clase de quinto, para mí no tenían cierre, eran siete temas en dos semanas, no tiene un contexto un cierre, no sé si los chicos lo saben, sí, me daba cuenta que estaba haciendo lo mismo que la otra persona (la co-formadora)” (Entrevista en profundidad. 2ºencuentro).

Luego de un lapso, posterior a la experiencia de práctica intensiva, Sofía se pregunta por los tiempos de organización de sus planificaciones de clase, por la posición de la docente co-formadora ante la distribución de contenidos semanales a ser enseñados y, fundamentalmente, por si los estudiantes entendieron los temas que enseñó.

En relación al tiempo de enseñanza, definidos como marcados, rígidos, cerrados en sí mismos, Sofía expresa que esas cualidades desatienden un positivo proceso de aprendizaje del estudiante:

“En cuestión de planificaciones...lo que pasa es que uno no...hay cosas que quizás...esto de los tiempos tan marcados...tenía que llegar a dar esto porque la docente co-formadora...quizás si fuera mi curso, si veo que no no...no fue un cierre bueno. Si, al otro día, tenía planificado otro tema... como docente volvería a ese tema que no se cerró. Esto en la Residencia no pasaba. Tenías que respetar estos tiempos, tenías que llegar a las dos semanas a dar este tema y eso no se habilita. Si fuera mi curso si hubiese dicho...este día si yo tenía pensada esta actividad o este tema...no...volvamos a esto que no se cerró. Aunque sea usemos media hora de clases para volver a esto que no me gustó mucho...o que quedó alguna duda” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“Ese fue un tema (el tiempo durante la residencia) porque quería que volvamos (a realizar las prácticas). Me acuerdo porque no habíamos terminado de dar el tema. Pero nos pasa a todos, yo nunca termino de dar los temas. Capaz que en el mismo tiempo que planifico. Yo planifico con un mes de anticipación y a veces se me pasa. Porque mira lo que pasó ahora (por la pandemia), se me fue pasando y bueno, no es culpa de nadie” (Entrevista en profundidad. 2ºencuentro).

Esta rigurosidad en los tiempos para desarrollar un tema impide conciliar lo que antecede y lo que prosigue para que el aprendizaje se dé. Comprende que es imperioso considerar la secuencialidad en la enseñanza, reconociendo tiempos ineludibles para cada etapa.

Al reflexionar detenidamente sobre la escritura de estas primeras planificaciones de clases, Sofía nos presenta la imagen de un caminante que debe elegir distintos itinerarios. Asumir

un camino de tierra o un sendero con hierba. El primero implica involucrarse en la experiencia de enseñanza sin temor a las consecuencias, empero ella decide andar por la segunda superficie. Recorrer huellas más seguras, y menos ásperas del verde, son consecuencia de buscar la aprobación de los docentes co-formadores:

“Tuve que dejar mis ideales, el desvío más grande que hice y del que me arrepiento es haber sido tan tradicional en la primera parte. Y en la segunda también en algunas cosas... No me sentía cómoda, para nada. Tomo este camino porque quizá tiene pasto y otro tiene tierra. Para no llenarme de tierra me voy por el pasto, ese fue mi desvío” (Entrevista en profundidad. 3ºencuentro).

“Le decía a mi pareja pedagógica, mirando lo que escribí, y a las profesoras: Al final hubiera hecho lo que me daba las ganas e iba a tener el mismo resultado. Pero bueno ya está, historia nueva. Ese fue mi único desvío. Lo que pasa es que estamos en una etapa donde todos te miran, querés cumplir con todo. Me desvié en eso, en mi misma. Me fallé a mí misma. Y bueno. Salió así” (Entrevista en profundidad. 3ºencuentro).

Para Sofía es una etapa de aprendizajes marcada por obstáculos en la travesía, a la espera de una buena evaluación. Cumple lo propuesto en sus planificaciones de clases, pero se interroga que hubiese sucedido si actuaba de otro modo, respetando intenciones y *ganancias*. Apartarse de sus *ideales* es haber fallado a su persona y *escribir una historia nueva* constituye el próximo desafío. Las fronteras planteadas por las planificaciones de clases, concebidas como un *libreto*, asoman como un reto profesional.

En cuanto a la reflexión sobre las planificaciones diseñadas en la segunda etapa de Residencia, Sofía dice haber adquirido *libertad* en su construcción. Aumenta la destreza para afrontar y resolver situaciones del aula:

“Segundo también, me di cuenta que cuanta más libertad me daban para hacer las clases las co-formadoras, mejor me salían, cómo me manejaba en el aula. Me acuerdo que con una de las co-formadoras hacía todo, si había un problema yo lo solucionaba” (Entrevista en profundidad. 3ºencuentro).

Un seguro andamiaje formativo, por parte de esta nueva docente co- formadora, le permite a la participante desplazarse con seguridad, no sólo en la construcción de los textos diseñados

para desarrollar clases sino también en la práctica docente y, fundamentalmente, disfrutar las clases que propone.

Cuando se le pregunta por los momentos que toma para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza ella responde:

“En realidad...siempre. Cuando terminaba yo decía mmm...esta clase no me gustó para nada o sí me gustó” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“Eso me ayudaba mucho, ir y volver...porque hice esto” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Sofía indica que reflexionar sobre las planificaciones de clases elaboradas y sus prácticas de enseñanza es un acto *interno*. Es *un ir y venir* permanente:

“Estas reflexiones eran las que yo hacía día a día. A mí me gusta mucho Antropología y leo...esto de ponerse en el lugar del otro... Bueno, vamos a comprender esta situación. Era toda una reflexión que hacía interna y eso me habilitó a crecer como docente y a entender estas cosas que me van a pasar...La bitácora a mí me sirvió muchísimo para reflexionar, la pareja pedagógica, las profesoras del Taller de Práctica nos escuchaban, los de Ateneo. Reflexionaba así y cada quince días en terapia” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“Me ayudó mucho el ir con pareja pedagógica. Salíamos de la escuela, íbamos hablando de lo que pasaba en el día, íbamos reflexionando. La bitácora también. A la bitácora la escribía por semana, no escribía día a día. Igual todo el tiempo...Me iba a dormir y estaba pensando en lo que había hecho ese día, qué cosas hubiera podido modificar, qué cosas me hubiesen gustado. Es siempre volver a lo mismo, es ir y venir. Ir y venir. Es más...creo que hasta ahora sigo reflexionando sobre las prácticas que hice” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Escucharse activamente contribuye a modificar una práctica futura, deliberando sobre aquello que podría haber aplicado, explicado, presentado en sus planificaciones y a los estudiantes. Menciona el tipo de abordaje didáctico del contenido que queda fuera y el deseo de construirlo con *su grado* en un futuro. Reflexionar es plegar y desplegar el pensar con otros, sujetos y prácticas, que también acompañan este proceso en una fase postactiva.

Escribir una planificación de clase o vincularse con profesores formadores y estudiantes implican para Sofía acontecimientos que generan cierto temor. Pero expresa haber abandonado estos sentimientos, confiando en su desempeño:

“Para mí he perdido varias cosas. Algunas se me habrán salteado y todavía no me di cuenta que las perdí. Creo en esas cosas que he perdido. Ahora estando más lejos de las prácticas digo...hubiera hecho esto o lo otro. Son cosas que perdí pero que no me di cuenta en el momento. Es como cuando decís “¡Ah! Encontré esto que estaba perdido” Algo grave no, porque trate de cumplir con todo lo que se me pedía, no creo que haya fallado en eso. No es que perdí cosas malas, perdí cosas que para mí fueron importantes. Por ejemplo, no saber cómo escribir la planificación. Ese miedo de no saber cómo escribir una planificación, creo que se me fue. Lo perdí. Perdí el miedo a la vergüenza. Perdí el temor del miedo, eso lo fui perdiendo. Perdí lo que yo creía que era correcto. Perdí y después lo volví a encontrar, me di cuenta. Pero en la práctica no me di cuenta. Iba cumpliendo lo que me pedían” (Entrevista en profundidad. 3ºencuentro).

“No tenía independencia. Eso pasa por mí, por querer hacer las cosas bien, no lo hago así porque sí. Quería que las cosas salieran bien y que los otros estuvieran... buscas más la aprobación del otro que la propia aprobación. Y eso también se pierde...la aprobación propia” (Entrevista en profundidad. 2ºencuentro).

Cuando le solicitamos a la participante que nombre en la entrevista términos perdidos o abandonados, durante el largo proceso de formación, menciona *lo correcto*, es decir prácticas innovadoras, propuestas por la Escuela Nueva o la pedagogía de Paulo Freire, que faltó considerar

De este modo Sofía observa a distancia y con desconcierto, esos textos producidos para la enseñanza en la etapa inicial de Residencia. Las primeras planificaciones de clases la sitúan como sujeto traductor de intenciones ajenas, *no son mías*, dice:

“Me parece importante que se conozcan o que vean las correcciones que están haciendo, que no vean que son cosas (propias) ...porque no son producciones propias cuando uno está haciendo la Residencia...no sentían que eran producciones. Sí, las escribo yo, la mayoría de las ideas las doy yo, pero como está tan... escrito por otra persona. Yo en la primera parte decía estas planificaciones no son mías...no eran mías...no sentían que

eran más...yo no hubiera hecho nunca eso...pero era lo que me pedían” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Indica asimismo lo necesario de un acuerdo previo, entre profesores de Taller de Práctica IV y docente co-formadores de escuelas asociadas. La participante expresa la imperiosidad, en un tiempo previo al inicio de las prácticas pre-profesionales en las escuelas asociadas, de trazar claros lineamientos sobre la escritura de las planificaciones de clases que colaboren guiando al futuro docente.

La lectura y profundización de las entrevistas con Sofía logran incorporar información obtenida del análisis e interpretación de la C.T.P IV. Se infiere que, en una primera etapa de Residencia, Sofía observa sus planificaciones de clases como escritos foráneos, libretos que velan la posibilidad de incorporar nuevas acciones y transformaciones en el aula. Lo diseñado para llevar a la práctica con los estudiantes de nivel primario, prescinde de sus intenciones sobre el acontecer áulico. Por ello, traza para el primer período de Residencia, operaciones escriturales subjetivando el texto, siendo autora de las modificaciones que explicita. Los contornos de los planes de clases expresan fluctuaciones de las prácticas de enseñanza y la necesidad de inscribir sus propias huellas. A partir de esas escrituras personales - notas, bosquejos, enmiendas - la narrativa de la planificación de clases es producción de un sujeto implicado. Estos manuscritos añadidos dan cuenta para sí y para los demás de los emergentes de la clase, de ser autora de los textos didácticos que escribe. La participante genera sus espacios de registro para narrar cambios en las intervenciones didácticas, actividades agregadas o retiradas de las propuestas, recordatorio de los movimientos de la clase, entre otros. Con este ejercicio de reversión Sofía hace propia las planificaciones de clases elaboradas para el primer período de Residencia docente, subjetivando un texto propuesto que adopta aristas próximas a sus demandas personales.

3.3.2. Análisis e interpretación de entrevista en profundidad a Sabrina

La participante es una joven recién recibida de Profesora de Educación Primaria, al mismo tiempo, docente de un Centro de Educación para Adultos y mamá de dos pequeños niños. El primer encuentro de la entrevista en profundidad se realiza presencialmente. El segundo y tercer encuentro son virtuales, por Google Meet, debido al aislamiento por la pandemia.

Sabrina expone emergentes de la fase interactiva de la enseñanza en relación al impacto en los estudiantes de la propuesta que lleva al aula y las respuestas que recibe. Se encuentran en el relato eventos inesperados, atentos a modos de trabajo diferentes de los que venía desarrollando. Abordamos y analizamos las reflexiones sobre las planificaciones de clases y las acciones que lleva a cabo posteriormente. Se explicita además la elaboración de interrogantes y posicionamientos personales construidos.

- En relación con los emergentes en fase interactiva y las acciones consecuentes en fase postactiva

Acerca de los emergentes que tensionan la clase, Sabrina relata la reacción del grupo a la propuesta didáctica presentada. Al describir la enseñanza de una efeméride escolar, en sus planificaciones, hace constar *se improvisará un noticiero*. La consigna es que los estudiantes deben elaborar un cuestionario para realizar a personajes de época y luego representar a dichos personajes en un noticiero. Empero, los estudiantes del grupo caminan por el aula, se entretienen conversando entre ellos, dibujan, se dispersan:

“En segundo grado, una de las profesoras del Taller IV vino a observarme en una clase que estaba bien hecha, pero muy improvisada. Ellos (los estudiantes) tenían que hacer el acto del 9 de julio, la propuesta era realizar un noticiero. Pero cuando lo empezamos a hacer los chicos no tenían ganas. A ella (a la profesora de Taller IV) le encantó la clase, pero yo me sentía mal...unas nenas tenían que hacer el reportaje, se pusieron a dibujar y la idea era que pregunten. Ellos iban a hacer un acto y tenían que decir sus frases para explicar. Había dos reporteras que hacían las preguntas en la introducción y el resto de los chicos tenían que hacer preguntas para decir su frase, iban a tener que hacerlo después en el escenario” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Esta circunstancia narrada la interpela, aunque lo que acontece delante de ella va en consonancia con los términos narrados en la planificación de clases: una ‘improvisación’. Sabrina distingue algo que *no marcha*, no concuerda. En un tiempo de reflexión y conversación compartida dialoga sobre los distintos estratos que constituyen una clase en situación de prácticas pre-profesionales. Por un lado, la participante tiene en mente la clase a desarrollar, por el otro, se le presenta el comportamiento del grupo como desconcertante y, por último, la devolución favorable de su profesora de Taller de Práctica IV. Concluye *yo*

me sentía mal advertida por el impacto de la concreción de un texto elaborado para desarrollar una clase en la realidad áulica.

Orientados por la búsqueda de emergentes significativos que impactan en la práctica y en las acciones consecuentes, se describe el próximo evento señalado en el primer encuentro. Sabrina refiere a la implementación de una estrategia didáctica que había sido vivida anteriormente como un ‘fracaso’. Los estudiantes de aquel curso no logran materializar la consigna (construir cuerpos geométricos) y lloran:

“me pasó con la clase de los cubos, dije nunca más la hago. Ese día delante de la profesora de Taller le dije “A esta actividad nunca más la hago” y la profesora de Taller me miró. Me sentí tan mal, me frustró tanto esa clase, los chicos se pusieron a llorar porque no los podían hacer, [...] en tercer grado... para que lloren, uno no está acostumbrado” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Una nueva oportunidad de presentar la actividad en otro grado y, el acompañamiento de la docente co-formadora, la invitan a un reposicionamiento frente a su práctica:

“Este año lo repetí en segundo grado, tenía el apoyo de la maestra en todo momento. Cuando se fue digo “Qué lindo”. Estoy contenta porque la profesora me dijo Hacerlo porque ya había sido descartada esa clase” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“una mala experiencia...No quería pasar de nuevo por eso [...] las co-formadoras nos dijeron que no nos hagamos problema porque a los chicos les iba a encantar. Mí co-formadora, la que me iba a observar, me dijo Yo estoy respaldándote. Tocar el cielo con las manos. Cualquier cosa la tengo a ella. Lo hicimos juntas y los chicos quedaron enloquecidos con eso” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

A Sabrina la asombra la respuesta del grupo de estudiantes y lo vivido regresa siendo seguridad en su desempeño docente. Cabe destacar el sostén de las profesoras de Taller de Práctica y las docentes co-formadoras. Es *tocar el cielo con las manos*, apoyo que deja una fuerte impronta y posibilita otra posición subjetiva de la participante en la clase.

En esta oportunidad Sabrina narra un imprevisto en relación con un estudiante que se destaca por sobre el resto. *Este chico es una luz* expresa, observando la celeridad con que se apropia de un contenido:

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

“En las planificaciones había hecho muchas actividades de Matemática aparte, porque considero que si sobra tiempo lo más fácil es incluir ejercicios. Las profesoras nos pedían tarea, tener siempre algo para rescatar” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

“Y a él le tuve que hacer modificaciones en el momento porque los cuadros le resultaban muy sencillos, cambiar los números, por ejemplo” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Esta presencia implica un desafío al saber disciplinar de la participante, a la capacidad de dar respuestas a demandas puntuales y al manejo de otros requerimientos, que surgen en simultaneidad. Resuelve trabajar con estas singularidades diseñando, *en el momento*, actividades de enseñanza más complejas, atendiendo lo particular.

Sabrina explica un contenido que sólo algunos estudiantes dicen comprender. En ese caso habilita a ese estudiante avanzado a que exponga lo que entendió al resto de la clase. Los estudiantes aprenden entre sí porque el estudiante avanzado ‘traduce’ su explicación. La misma estrategia se reitera en el área de Lengua:

“nos reímos mucho con este nene [...] Por ejemplo teníamos que dar el porcentaje. Yo explicaba que la mitad del círculo representaba... este nene enseguida dijo...el 50 por ciento y empieza a sacar así, que tenía que sacar el 12,5 por ciento. A los otros chicos les costaba. Empezó a decir la mitad de la mitad de la mitad. Toda mi Residencia quedó la mitad de la mitad de la mitad. Después tuvimos que dar en Lengua (el tema) Resumen y en un momento les digo Ahora tienen que hacer un resumen más chiquito para hacer el cuadro sinóptico para explicarle que era más reducido todavía y empezaron ellos Claro la mitad de la mitad...”. (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

La participante distingue la importancia de las explicaciones, argumentaciones entre pares, el valor de los diálogos horizontales. Las intervenciones realizadas por ese estudiante marcan significativamente esta etapa de Residencia desafiando sus propias acciones como futura docente.

Otro emergente que se presenta, en la fase interactiva de la enseñanza, refiere a las dudas de algunos integrantes del grupo en relación con un tema y la resolución colectiva, propuesta de Sabrina. Sostiene, mediante el relato de una clase de Lengua, que los estudiantes deben

conocer el significado de los términos que componen un texto. Decide abordar las dificultades de la clase invitando a la búsqueda de las definiciones grupalmente:

“En el tema Resumen, no podíamos resumir si no conocían las palabras (del texto). Usaron celulares... que lo busquen en Internet y en sus diccionarios. Yo también lo buscaba con ellos [...] Había una palabra, me parece que... *coincidencia*, una nena no sabía que era...les pregunté ¿Y alguno sabe que quiere decir?, ellos fueron diciendo. Uno de los chicos empezó a explicar y le quedó claro. Si lo hubiese buscado únicamente yo hubiese sido peor. Le pregunté a la nena, ella lo explicó y supo poner un ejemplo” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

La participante dice sentir que se pierde el sentido de lo propuesto si ella brinda esos significados. Abre el juego a la participación y escucha las demandas del grupo de estudiantes. De modo similar al relato anterior, reflexiona cómo resolver la situación: plantea así una elaboración grupal.

Otra tensión visible en el discurso de Sabrina está en relación con el olvido o desconocimiento, por parte de los estudiantes, de ciertos contenidos escolares, algo que según ella impediría avanzar en su nueva propuesta de trabajo. Expresa que una estudiante, incorporada al grupo a mitad del ciclo lectivo, no comprende un concepto que resulta ser la plataforma para progresar en el aprendizaje de uno nuevo:

“Otro ejemplo, una nena nueva dice No entendí nada de fracción. Entonces por más que yo le diga la mitad, la cuarta parte...Ella me quedaba mirando. Le dije No lo tengo en el programa, pero si vos querés mañana traigo otras cosas para explicarte. Porque le podía enseñar lo que me acordaba [...] pero fracción... estaba en sexto grado, lo tendría que haber dado. El hecho es buscar otras maneras más allá de la que vos tenés para enseñar” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Entre lo esperado en la fase preactiva y lo acaecido en la fase interactiva, se abre un camino y ella se dispone a salvar ese vacío. La decisión que toma en el momento es ofrecerse para acompañar esa *carencia* y que la estudiante no quede relegada de la clase. Sin embargo, concluye preguntándose *¿cómo es posible que no lo sepa?*, manifestando una fuerte concepción de lo dado igual a aprendido.

- Reflexiones sobre las planificaciones de clases y líneas de acción posteriores

El desarrollo en el proceso de construcción de una planificación de clases en el período de Residencia, lo resuelve cavilando despaciosamente el tema otorgado por la docente co-formadora. Pensarlo y remirarlo gestionando las ideas que va tejiendo:

“Mi cabeza va tejiendo un montón de cosas y después... el hecho de pasarlo. Me voy por las nubes, es muy difícil reducir, pero tampoco podés contar bien todas tus ideas. Quizá esas ideas les hubiesen gustado más a las profesoras, a la co-formadora o a los chicos. Por ejemplo, el caso de la manta contadora...a mí los tiempos no me dan y terminé haciendo el cuento. La idea de hacerlo en un delantal se perdió, juega muy en contra el tiempo porque vas pensando miles de cosas. Yo iba anotando mensajes con lo que se me ocurriera. Después hay muchos mensajes, ideas que se perdieron. Creo que es más lo que se pierde. Hoy estaba pensando en la clase que tuvimos que dar en sexto grado. Digo, podría haber hecho para los chicos un juego tipo Monopoly con respecto a la economía. Pasó un año y se sigue pensando, porque la idea es seguir dando clases. Seguís *maquinando* “A ver ¿qué pudiste haber mejorado? Y ya pasó el tiempo, ya pasó la clase, ya se cumplió. Y me fue bien. Imaginate si me hubiese ido mal, todavía seguiría...” (Entrevista en profundidad. 3°encuentro).

Sabrina después de un año se pregunta ¿es posible escribir en el plan todo lo que va apareciendo como estrategia de enseñanza en la clase? Enuncia la complejidad de transformar y ordenar esas ideas dispersas, dentro del texto de una planificación de clases. Surgen nuevas estrategias didácticas que podría haber implementado en sexto grado en Ciencias Sociales, al cabo de un año y con más experiencia en el campo profesional las ideas florecen. Es seguir *maquinando* como dice ella.

Para la participante escribir una planificación de clases, en tercer año de formación inicial, implica escuchar la demanda de una propuesta didáctica cuyo modelo de realización desconoce. La cátedra del Taller de Práctica III les solicita la escritura de ‘proyectos áulicos’ para la consumación de las prácticas porque la escuela asociada trabaja de ese modo:

“Traté de hacer el proyecto que no pude hacer en tercero, en cuarto año. Por ejemplo, tenía que dar células, microorganismos y en Lengua tenía que dar Resumen. Entonces en Lengua di un apunte de microorganismos. Después usé ese apunte en Ciencias Naturales. En Sociales di esquemas y lo usé en Lengua y enseñé como hacerlo. En Matemática, con el tema Gráfico de torta, los chicos hacían gráfico sobre todos los

temas. El hecho de mezclarlo, trataba que siempre hubiera una relación” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Ante el desconocimiento sobre la construcción de un proyecto para llevar adelante las prácticas de enseñanza Sabrina decide elaborar una planificación de clases, sobre el modelo didáctico aprendido en segundo año de la carrera. Al llegar a cuarto año, durante el período de Residencia docente, repara en esa situación estableciendo una propuesta que relacione áreas curriculares a partir de un mismo tema.

Las planificaciones de clases elaboradas en ese período buscan construir otro camino, diferente al indicado por las docentes co-formadoras, un camino con intenciones personales, a pesar del desafío que eso conlleva:

“Un día hice un esquema y en vez de llevar una fotocopia para cada uno hice un esquema grande y se los pegué, fuimos haciéndolo en el pizarrón, ellos tenían que copiar y tardaron un montón. La mitad lo terminó copiando en casa. Muchos manejan WhatsApp por los padres, uno lo pasaba y lo terminaban copiando. La docente de Matemática y de Ciencias Sociales no quería que escribieran nada, sólo fotocopia” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Esta reflexión de Sabrina sobre el texto de las planificaciones se encuentra relacionada con los cambios en el orden de las actividades y el efecto que tal decisión provoca en una profesora del Taller de Práctica que observa la escena:

“La propuesta era hacer jugos. Los chicos lloraban porque no les había salido y no sabía cómo calmarlos. Justo ella (la profesora del Taller de Práctica III) me venía a ver por primera vez y me daba unos nervios bárbaros. Había comenzado al revés la clase. En la planificación había escrito que primero los chicos iban a hacer el jugo y después escribirían el paso a paso, pero viendo que ellos no escribían, muchas veces se quedaban después de hora para terminar, decidí que primero lo escriban y después que hagan el jugo. Según la profesora de Taller me dijo que en cuarto año *me bajaban* de la Residencia por hacer cambios en la planificación. Lo que cambié fue el orden, pero me dijeron eso. Entonces este año les pregunté a las profesoras de Taller y Ateneos, explicándoles la situación, sin decir lo que me había pasado el año pasado ¿qué pasaría si yo cambiaba algo? y me dijeron está bárbaro porque “Vos vas viendo, a medida que vas haciendo las prácticas. Podés reformularla para mejorarla”. Entonces me quedé

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

tranquila. El año pasado me habían dicho que este año me bajaban de la práctica y tenía miedo. Yo voy viendo, no voy a cambiar completamente la planificación o, si me aprobaron algo yo voy a dar otra cosa. No...no. La idea era, en este caso, cambiar los números (clase de Matemática)” (Entrevista en profundidad. 1°encuentro).

Debido a la evaluación de los acontecimientos que se suceden en el aula, la participante ejercita cierta autonomía en sus propuestas más allá de los temores. La mención de posibles sanciones por parte de la profesora de Taller de Práctica, *‘bajar’ de la Residencia por hacer cambios en la planificación*, la llevan a especular sobre las prácticas de enseñanza por venir. *Reformularlas para mejorar* son las palabras que acompañan la decisión que adoptará en las clases siguientes.

Durante segundo año de la formación, la cátedra Ciencias Naturales y su Didáctica I demanda la escritura del *paso a paso* de la clase en los modelos de planificación, un tipo de escritura prescripta de lo esperado en el aula. Sabrina afirma que, durante el dictado de la clase, en una fase interactiva de la enseñanza, procura respetar esa organización, pero no la incorpora en el texto de sus planificaciones. La participante considera que la dinámica del aula y la interacción didáctica completan lo programado en el escrito. Inferimos que resiste, con una escritura acotada, los avatares de la enseñanza:

“Ellos (los profesores) nos daban esquemas y nosotros los íbamos completando. El paso a paso en segundo año, del tema Rotación era un esquema de Taller. En cambio, el paso a paso del tema Insectos era de Didáctica de Ciencias Naturales I. Eran distintas las cosas que nos pedían. Uno tenía el paso a paso porque quería que tratemos de escribir más. Yo no sé escribir paso a paso lo que hago. Entonces hice así porque era lo que les iba a quedar a los chicos en el cuaderno. Por ejemplo, cuando hicimos el cubo a los chicos les escribí paso a paso lo que tenían que hacer. Pero después, en la planificación, no lo hago”. (Entrevista en profundidad. 1°encuentro).

Sabrina reflexiona sobre la demanda de *escribir más* por parte de los profesores formadores. El profesor de la cátedra de Ciencias Naturales y su Didáctica I le menciona que, esta indicación, le servirá para la elaboración de futuras planificaciones de clase:

“El año pasado cuando escribía una planificación me decían que tenía que escribir más. Me parece que fue en tercer año con el profesor de Ciencias Naturales. Él nos decía que nos iba a servir en cuarto año. No estaba acostumbrada a eso, estaba acostumbrada a lo

fundamental y lo otro lo voy manejando. En cuarto, cuando le explicaba a una de las profesoras del Ateneo, me dijo que estaba bien, pero qué tenía que detallar más. Pero me firmaron igual la planificación, no lo detallé y pensé que ya estaba. Había algunos que nos pedían que escribiéramos posibles preguntas de los alumnos. Pero uno se va mentalizando porque obviamente van aprender más de lo que dice. Prefería que sea más espontánea, de los chicos, no las anotaba (a las posibles preguntas)” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

A la participante se le solicita, desde el espacio de formación, *detallar* y registrar puntualmente los desplazamientos de la clase, empero ella apunta a una narrativa *más espontánea*. En relación con el registro de preguntas para los estudiantes manifiesta que prefiere que sean *de los chicos*, que surjan en clase. Sabe que los estudiantes aprenden más de lo consignado en el texto. Se abre para Sabrina el siguiente interrogante ¿Considerar las planificaciones de clases como causa - efecto o como planteo de estrategias didácticas abiertas a procesos singulares de construcción de conocimiento en escenarios situados?

Consideramos viable inferir a raíz de la información obtenida de la lectura de las C.T.P. II, III, IV articulada con los diferentes encuentros de la entrevista en profundidad, analizados e interpretados. Sabrina establece acciones que diseñan el plan y le imprimen un carácter tácito. En sus textos didácticos crea espacios de silencio, elipsis, supresiones, para dejar que las situaciones del aula acontezcan. Este proceder da como corolario planificaciones de clases con lo *fundamental*, lo *espontáneo*, por *arribita*, textos escuetos definidos por omisiones. A la operación de síntesis, para ordenar sus pensamientos en la escritura, porque *tampoco podés contar bien todas tus ideas*, la acompaña la apertura a la textura de la clase, al por venir del aula. Cuando Sabrina habla de su escritura refiere:

“para mí es más fácil hacerlo por arribita como quien dice. O sea, ir aclarando bien lo que se va a dar, lo fundamental y después lo otro se va viendo...se va dibujando” (Entrevista en profundidad. 1ºencuentro).

Las planificaciones elaboradas por Sabrina ofrecen regiones para que los eventos de la clase se dibujen y complementen el texto didáctico, espacios que posibilitan el ingreso de las voces de los estudiantes y la propia.

3.3.3. Análisis e interpretación de entrevista de grupo focal

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Dentro de las entrevistas cualitativas de investigación se encuentra la entrevista de grupo focal, metodología que realizamos para construir un nuevo diálogo reflexivo con Sofía y Sabrina. En el momento en que se formaliza la entrevista ambas participantes son docentes graduadas. Para concretar la entrevista de grupo focal enviamos anticipadamente, por correo electrónico, los aspectos a indagar. Con este instrumento anhelamos profundizar los rasgos considerados en la entrevista en profundidad, con cada una de las participantes. Por medio de una videollamada por WhatsApp, debido al aislamiento por pandemia, a mediados del 2020 efectuamos la entrevista en un día y horario acordado. Inicialmente, procedemos a leer la guía y, a renglón seguido, Sofía y Sabrina participan con afirmaciones, interrogaciones y observaciones personales. Cuando se conversa sobre las múltiples aristas de la práctica y el proceso de construcción de las planificaciones de clases, estas manifestaciones toman cuerpo en decires que van destejando y entretejiendo un discurso compartido. Se entrelazan, paulatinamente, evocaciones que vinculan los escenarios de las instituciones formadoras con el trabajo como docentes de enseñanza primaria, hoy en otras escuelas. Por el espacio de una hora la conversación va haciendo foco en: ponderaciones a la hora de narrar una planificación de clases, lo innovador y lo tradicional en el empleo de recursos didácticos y expectativas en la aplicación de las propuestas de enseñanza. Sabrina y Sofía expresan la variabilidad a las cuales quedan expuestas las planificaciones durante el período de Residencia docente. Con las voces, en ocasiones superpuestas, silencios, miradas y cierta complicidad entre ambas, se erige un extenso discurso construido colaborativamente.

Al considerar las reflexiones sobre las planificaciones de clases se analiza e interpreta primeramente el sitio inicial del cual parten Sofía y Sabrina para escribirlas:

Sofía- No sé si hay tanta decisión...Lo que pasa que una ya viene con las recomendaciones de las didácticas, con el profesor de Ciencias Naturales, como narrar. Venimos con...este profesor dijo tal cosa, entonces voy siguiendo los consejos de esta persona y ahí tomo la decisión. Porque creo que lo que me fue enseñado va a ser lo mejor. Porque nosotras pedíamos modelos en el Taller de Práctica, siempre se pide un modelo. (Entrevista de grupo focal).

Sabrina- Nosotras lo tomamos del profesor de Didáctica de Ciencias Naturales, en general. Porque veía que las chicas aclaraban mucho el primer tiempo, el segundo tiempo y el tercer tiempo y a nosotras esa profesora de Taller II nos retó, que no

pongamos más eso, que no se usaba. Nos hacían un matete bárbaro. Por ejemplo, que pongamos los NAP, que no pongamos los objetivos. (Entrevista de grupo focal)

Mencionan el requisito de una estructura donde asentar la marcha de la clase, esquema aprendido que se reitera a lo largo del tiempo. Al momento de tomar decisiones y comenzar a narrar las planificaciones de clases exponen *siempre se pide un modelo*.

Sostienen que ese modelo para construir planificaciones les permite recordar, en la fase interactiva, los momentos de la clase y colabora en la organización del pensamiento:

Sofía- En las microclases (2° año), con ella aprendimos a narrar secuencias didácticas. Entonces tomamos ese modelo, creo que todas tomamos ese modelo para narrar las planificaciones. Después unas docentes de (Taller de Práctica) de tercero y las profesoras de (Taller de Práctica de IV) de cuarto año nos dijeron que la planificación tiene que tener esto, esto, esto y esto. Bueno, nosotras fuimos narrando. Creo que la decisión pasa por una ordenanza que nos dieron desde segundo año. (Entrevista de grupo focal)

Las indicaciones de los profesores formadores del instituto, que van orientando el aprendizaje de la escritura de planificaciones de clases, dicen considerarlas como *una ordenanza*. Sofía y Sabrina apuntan al modelo, propuesto por los profesores del instituto superior, como un modo de ordenar su escritura, brindándoles una plataforma para futuras modificaciones.

La construcción de secuencias didácticas para la enseñanza es una selección y combinación de lo asimilado. Con esos saberes aprendidos en la formación elaboran un texto próximo al requerido por los profesores de las unidades curriculares:

Sabrina - Entonces, en mi cabeza la mentalidad era: el (modelo) que nos había dado el profesor de Didácticas de la Ciencias Naturales I, 2do año, sin poner los tiempos, porque nos había dicho la profesora de Taller II que los tiempos no iban, íbamos viendo a medida que nos iban pidiendo, que sacar y que poner. (Entrevista de grupo focal)

Las participantes pasan de un formato de escritura a otro según las orientaciones de las cátedras, procurando respetar los estilos de escritura de las planificaciones que los profesores formadores les proponen. En este transcurrir por la formación docente inferimos que, en las prácticas pre-profesionales, se van internalizando modos acrícos de narrativizar las

planificaciones, ajustándose a un *sacar y poner*. Aprendido ese modelo para llevar adelante la escritura de las planificaciones, Sabrina y Sofía mencionan que el proceso de construcción muchas veces consiste en cambiar de lugar de segmentos de clases diseñadas, a modo de rompecabezas:

Sofía- Empezás con la clase 1. Después vas leyendo y quizás la clase 3 que vos narraste te gusta más para que sea la 1, entonces la pones en lugar de la 1 y la del 3 la pones en la del 2 y la del 2 la pones en la del 3. Ves el orden de las clases cuando las vas narrando. Quizás estas tres clases tienen el mismo tema, pero decís “No, esta clase me gustaría más que esta clase sea la primera para empezar el tema y esta clase ponerla última”. Es un mapa que vas organizando [...] Sí, cuando estás narrando las planificaciones, vas cambiando el orden de las actividades, el orden de las clases...lo vas modificando [...] uno va viendo, depende de cada curso. (Entrevista de grupo focal)

Sabrina- Tanto clases como actividades. Porque hay veces que haces dos o tres actividades en una misma clase, comenzamos con una y está mejor la segunda y la tercera la pones segunda, lo hacemos mientras vamos escribiendo. [...] Si, cambiarla constantemente. Cuántas veces imprimí clase 1, copiar y pegar arriba. Nosotras usábamos prácticamente la metodología de un profesor de 2do año de Ciencias Naturales, nos mostraba bien como era la planificación, más allá de que uno después lo modifica, ya teníamos muy mentalizada esa planificación. (Entrevista de grupo focal)

La metáfora de la cartografía insinúa un reordenamiento de piezas ya construidas. Las participantes dicen copiar y pegar fragmentos de clase, estrategias de redacción para la enseñanza futura. La planificación se lee como islotes indistintamente dispuestos que, en conjunto, van constituyendo la clase a partir de las marcas que dejan algunos profesores en la formación inicial.

A la apropiación de un modelo para la consecución de una planificación de clases lo acompaña la mención de los tiempos y etapas para que un aprendizaje genuino se dé. En relación con el tiempo necesario para la comprensión de un contenido y un enriquecedor aprendizaje, ambas participantes anteponen un tiempo imprescindible para su enseñanza :

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Sofía- [...] el que no llegó, no llegó y ya está, quedó atrás. Y no, pero no es algo que podemos hacer en la Residencia, es de la nueva pedagogía, de los nuevos tiempos. Pero en la Residencia... como te corre el tiempo. Yo soy de...me faltan 15 minutos... ¿llegaré? Me ponía un reloj, nunca usé reloj, cuando estaba haciendo la Residencia me fijaba en el tiempo, si me alcanzaba para llegar a dar. Si llegaba estaba contentísima...ya está...la aprobé. Y quizá el chico no había entendido nada, no sé si habrá entendido, pero llegué con el horario, llegué dentro del tiempo. (Entrevista de grupo focal)

La búsqueda de aprobación por parte de los profesores formadores y de los docentes co-formadores hace que las participantes estén más preocupadas por los *tiempos que las corren* que por los aprendizajes de los estudiantes. Las actividades planificadas ingresan comprimidas por los tiempos de la práctica de enseñanza que, lejos de acompañar el proceso de comprensión de un contenido, teoría o procedimiento, constriñe y deja afuera al estudiante. Al momento de la entrevista focal, se preguntan *¿entendió?*

En relación con la reflexión sobre las etapas para el aprendizaje escolar, Sabrina plantea *¿Cómo voy a comenzar con algo que no expliqué?* Esta pregunta que se formulaba en la Residencia acerca de la apropiación significativa de un contenido continúa preocupándola:

Sabrina- Lo que estaba acostumbrada hacer es que después de un tema, hiciéramos una definición. Un día la profesora me dijo *¿Por qué no comenzás con eso?* Me quedé diciendo... *¿Cómo voy a comenzar con algo que no expliqué?* Eso lo modificaban ellas (las profesoras). A lo mejor lo hacíamos (con los estudiantes) al comienzo y al final lo terminábamos cerrando con la definición que iba en la carpeta. (Entrevista de grupo focal)

Las indicaciones de la profesora de Taller de Práctica sobre el armado de una planificación de clases se articulan con la secuencialidad en la enseñanza de un contenido, elaborando en voz alta la pregunta señalada anteriormente y advirtiendo que el orden de los fragmentos de la planificación *sí* incide en el devenir de la clase.

Al pensar el desarrollo de una próxima clase, se presenta la posibilidad de planificarla de modo 'tradicional' o innovar con una propuesta alternativa. Este aspecto va en consonancia con una economía de esfuerzo, con cierta *facilidad* y *comodidad* en el armado de la misma:

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Sofía- Si bien lo tradicional no me gusta, me siento incómoda, era más fácil planificar. Era lo que quería la co-formadora, me pasó con Ciencias Sociales y con Lengua. La maestra era más tradicional entonces yo digo “Bueno, me es más fácil” porque no tengo que preparar tanto. Era la clase de cuando nosotras éramos chicas, voy, doy esto y eso y ya está. [...] en lo tradicional tenía la comodidad de que me paro, explico algo, si entienden, entienden y si no entienden no entienden, era así. Siete temas en dos semanas son para mí imposible. Yo no sé si entendieron esos chicos cuando daba la clase. Pero, planificar para lo tradicional es mucho más fácil y es menos trabajo. A nosotras nos gusta dar un montón de materiales, hacer cosas creativas. (Entrevista de grupo focal)

Las actividades escolares, estrategias y materiales didácticos, textos, empleo de espacios escolares y tiempos se organizan, en la planificación de clases, conforme a lo observado en las prácticas de enseñanza de los docentes co-formadores. La acomodación a la tradición escolar, en relación con la enseñanza, indica un camino que tomar, un camino *más fácil*, postergando para tiempos venideros la incorporación de *un montón de materiales y hacer cosas creativas*.

En línea con las reflexiones presentadas, las participantes reflexionan sobre la inclusión de actividades de interés para los estudiantes, a estar atentas a qué materiales se usan, a renovar recursos didácticos para que no resulten *de la edad de piedra*. Implementar un lenguaje educativo que respete los requerimientos de quienes forman parte fundamental de la relación didáctica:

Sofía- Nos gustan algunas cosas, las vemos innovadoras y para los chicos es “¿Qué me traje?” “Esto es de la edad de piedra”. Pasa con los chicos, a lo mejor el material lo usaron mucho. No tienen problema en volver a usarlo, pero les parece viejo. A nosotras nos parece novedoso. Creo que tenemos que estar permanentemente... con renovación y creo que la formación docente está bien, pero falta. Es más profundo. Hay que implementar cosas novedosas para ellos, no para nosotras. (Entrevista de grupo focal)

Las participantes sostienen que los intereses y motivaciones de los estudiantes, a la hora de pensar la incorporación de estrategias didácticas creativas, son postergados durante el período de Residencia:

Sofía- Ahora me doy cuenta que uno, cuando ya está en el ejercicio es diferente. Uno lo sigue haciendo, pero ya no para demostrarle al co-formador y a nuestro docente,

sobresalir... Ahora me preocupa más el chico, ver si el material le va a servir, porque puedo traer un montón de cosas, pero si no sirve el material didáctico. (Entrevista de grupo focal)

Sabrina- Hay veces que uno trata de esmerarse mucho por el material. Pero ¿y si después no resulta? Por ejemplo, hice el cuento, salió espectacular, todos los chicos se quedaron muy bien, ¿y si no tenían interés en el cuento?, ¿y si ya lo habían escuchado?, ¿y si no les importaba como lo hice? Tuve suerte, pero tenía esa duda ¿Qué hago? ¿Quedará bien? ¿Le gustará? (Entrevista de grupo focal)

Sofía y Sabrina reconocen que en las prácticas pre-profesionales se prioriza la mirada evaluativa del docente co-formador, buscando obtener una calificación satisfactoria. A través de estos recuerdos reflexionan sobre el presente, pensando en otro accionar profesional. Manifiestan *Ahora me preocupa más el chico*. La presión de las prácticas intensiva cesa y permite la fluidez de un ejercicio docente autónomo, donde se gestan nuevas prioridades.

Narrar planificaciones de clases provoca pensar es sus escritores, pero también en sus potenciales lectores. Para Sabrina y Sofía los lectores considerados a la hora de construir sus textos son los profesores de Taller de Práctica IV y del Ateneo de disciplinas específicas:

Sofía - Yo (pensaba) en las profesoras de Taller, en ellas pensaba. (Entrevista de grupo focal)

Sabrina- Yo pensaba en una de la profesora de Taller (de Práctica IV) y la profesora del Ateneo. En la otra profesora de Taller no, porque me parecía que era tan divina que le gustaba todo. Digo...me va a dar sus ideas...pero le va a gustar. Ya la tenía aprobada de parte de ella. (Entrevista de grupo focal)

Sofía- Yo a las profesoras, no a la co-formadora. Es importante que la co-formadora la leyera. Pero, la última palabra la tiene la profesora de Taller, por más que la co-formadora diga otra cosa. Después la práctica la ve la co-formadora. Pero, la narrativa de la planificación, quien lo va a leer, a interpretar, era la profesora de Taller. (Entrevista de grupo focal)

Con la mirada puesta en las indicaciones de los profesores formadores y los saberes teóricos aprendidos, Sofía y Sabrina proyectan las planificaciones de clase. Identifican que al interior

de las prácticas intensivas las profesionales que las acompañan son las docentes co-formadoras. Cuando estas leen las planificaciones intervienen en esa narración de la clase:

Sabrina- En Ciencias Sociales, en sexto, tuve que hacer más tarde la planificación y estaba confiada con las profesoras. En un momento se las doy a las co-formadoras y vi que realmente la leía. Me dijo “Ah. Ustedes no usan inicio, desarrollo y cierre” y, se ve, que las otras compañeras si lo habían usado. Digo “No. Ya no se usa más. Nos dijeron que se podía”. Miró un montón de cosas, entonces en el momento de hacer la planificación de sexto, quería que fuese parecida a las otras, pero ya sentía otra mirada más. A mí en ese caso es verdad...yo no me había puesto a pensar, pero...sí. (Entrevista de grupo focal)

Sabrina narra el asombro provocado por la lectura meticulosa y las sugerencias de la co-formadora sobre el texto de las planificaciones, *vi que realmente las leía* e incorpora *otra mirada más*.

Sabrina y Sofía aluden a los componentes didácticos de la planificación de clases como *una formalidad* a cumplimentar. Por ello, algunos componentes en el proceso de construcción de las planificaciones de clases son puestos en cuestión:

Sabrina- A mí me costaba mucho desarrollarlos (a los propósitos de la propuesta), trataba de buscar en Internet, para poner cosas simples. Sí, uno tiene la idea... pero ¿cómo lo escribís? El propósito es que los chicos aprendan esto. (Entrevista de grupo focal)

Sofía- Es que pasa más por una formalidad. Por ejemplo, los propósitos, objetivos y demás está bien para el que lo va a leer, con el que se lo va a encontrar, en este caso eran los profesores, pero para uno...ya se cuáles son mis propósitos y mis objetivos cuando estoy narrando. (Entrevista de grupo focal)

Para las participantes asentar en el texto didáctico los propósitos y objetivos de aprendizaje, es *una formalidad* y sólo se detallan a razón de ser un requerimiento académico. A esos componentes didácticos de la planificación *está bien (detallarlos) para el que los va a leer*. En consecuencia, se construyen desprovistos de una comprensión que resulte provechosa para las prácticas de enseñanza.

En relación con las reflexiones sobre las modificaciones de planificaciones de clase, en la fase interactiva de la enseñanza, las participantes mencionan *darse cuenta* de lo que ocurre en el aula, dialogan sobre la capacidad de discernir ciertos acontecimientos:

Sofía- En la práctica, ya estando dentro del aula, algunas cosas te ibas dando cuenta. Si bien estaban planificadas unas actividades, algunas no funcionaban, lo iba modificando un poquito en la marcha, algunas cosas modifiqué...Quizá las preguntas, el orden de algunas actividades. Venía alguien a preguntar algo, te interrumpió la clase y lo que vos tenías, ese libreto bien estudiado y bien leído antes de ir a la clase se modifica todo. Quizá la maestra decía “Si sobra un tiempito podemos dar esta actividad del libro”. Entonces eso se iba modificando también [...] en el mismo ejercicio lo haces, cuando ya estás trabajando en un salón uno hace esas cosas. Si bien está planificado y pasó por todos lados. Mientras lo hayas hecho, lo hayas contado y dado...el orden lo va evaluando uno. (Entrevista de grupo focal)

Sabrina- Las actividades a veces las modificaba mucho, sobre la misma clase...la daba en distintos momentos, iba viendo. O adelantaba clases porque te quedabas corta con el tiempo, siempre tenía una más. (Entrevista de grupo focal)

El plan de clases que ya *pasó por todos lados* logra interpretarse junto a los estudiantes, al habitar el aula. Ese *libreto* bien estudiado, en el momento de la interacción, se desordena y se reordena integrando otras voces, la de la docente co-formadora y las interrupciones.

Sofía y Sabrina reflexionan sobre los procesos de aprendizaje, reparando en las singularidades de los estudiantes, en las necesidades de cada uno para favorecer el aprender los contenidos que se enseñan:

Sofía- Ahora (como docente titulada) lo pienso, tengo un alumno que es rapidísimo en Matemática y tratas de ofrecer algo diferente a ese chico, si él puede lograr este contenido, darle un ejercicio más difícil, adaptado. En el ejercicio de la Residencia nos cuesta hacerlo, no estamos acostumbradas, queremos que todos sigan la misma recta porque si alguien me cambia algo me cambia toda la planificación, me va ir mal, va a venir a ver el profesor y no le va a gustar. (Entrevista de grupo focal)

Al enseñar frente a un grupo de estudiantes, el enunciado *que todos sigan la misma recta*, avala un empeño quimérico de alcanzar que todos aprendan lo mismo. La prioridad de

homogeneización en los tiempos de aprendizaje es reflexionada para poder tomar, quizás a futuro, nuevas decisiones.

Sofía y Sabrina viven el proceso de construcción de la planificación de clases, durante el período de las prácticas intensivas de residencia, como una *imposición*:

Sofía- Antes hacía las actividades y después hacía lo formal...por eso la decisión va desde lo que ya nos enseñaron en el profesorado, lo que nos piden, quizá algunos profesores te piden algo nuevo y uno va armando...las decisiones de la narrativa pasa...más que nada...por los profesores y la formalidad. Primero nos pidieron que sea manuscrito y después por computadora. O sea, las decisiones no son personales. Son más... (Entrevista de grupo focal)

Sabrina- Imposiciones, sí. Yo me iba anotando la fecha de las clases, por cualquier cosa, pero nunca me lo pidieron. Para no tener que inventarle la fecha porque no me acordaba. Era...más que nada...lo que nos pedían...nosotros lo hacíamos en base a eso. (Entrevista de grupo focal)

Sofía- Sí. No era una narrativa propia. (Entrevista de grupo focal)

Para Sofía y Sabrina el texto de la planificación de clases es una formalidad que otros requieren, quedando ellas des-aprehendidas del texto construido. Este relato compartido menciona un desplazamiento de su propia escritura elaborada para desarrollar una clase. A la par, reflexionan sobre la importancia de las planificaciones de clases en el período de Residencia. Sostienen que las mismas son textos fundamentales para organizar, dirigir y guiar la práctica. Las planificaciones expresan un *cómo*, son dispositivos que anticipan la acción para uno mismo y para un potencial observador, intérprete, evaluador:

Sabrina- En mi caso para ponerme un orden. Porque, por ejemplo, decís como querés la clase, me había pasado. La clase que relataba estaba... y la profesora la había entendido bien, me dice 'Estaba bien escrita'. Pero cuando uno lo relata omite cosas. (Entrevista de grupo focal)

Sofía- Para el orden a una misma, a mí me gusta planificar, tener todo organizado y para que el otro lo interprete, se enfoca mucho en la narrativa para que otro lo entienda, si no te entiende es como que...y si te está evaluando... peor todavía...no me va a entender

lo que voy hacer, ellos tienen que tener un control de lo que vas haciendo. (Entrevista de grupo focal)

Las planificaciones de clases son textos que guían las prácticas de enseñanza. Sofía remarca que evita que los docentes sean *Jumping frijoles*, improvisadores de la práctica:

Sofía [...] con la profesora de Taller de Práctica II hablábamos mucho de la interpretación, no llegas al aula e interpretas en el momento...no es una obra... No sos un *Jumping frijoles*. Como los que hacen el show donde la gente le dice una palabra y te hacen una actuación. Es diferente... Uno se queja, pero después te termina ayudando. (Entrevista de grupo focal)

Para Sabrina y Sofía reflexionar sobre lo escrito en las planificaciones de clases en el momento postactivo, articulado con lo actuado en la clase, es evaluar lo que se hizo, cómo se hizo, por qué se hizo. Ellas se preguntan acerca de lo que ocurre entre el decir y lo que *realmente* sucede. Las intervenciones realizadas continúan siendo consideradas durante el proceso de socialización profesional, como puede considerarse el suceder de la entrevista grupal. Narrar y actuar lo narrado lleva a plantear incertidumbres, permaneciendo en el recuerdo y presentarse hoy como interrogantes:

Sofía- Yo pensaba los otros días en lo que vamos hablando y digo “¿Se contradice lo que decimos con lo que escribimos...? Porque pasa eso...” [...] quizá uno piensa una cosa y después hace otra. A mí me pasa... Muchas veces cuando uno cuenta algo, quizás se contradice con lo que hizo...porque piensa una cosa y lo que hizo fue otra...uno no se da cuenta, es una reflexión personal, hago una cosa y pienso que lo hice bien, que hice lo correcto y después no. Lo que reflexiono ahora quizá no tiene que ver con cómo fue realmente. (Entrevista de grupo focal)

Sabrina- Lo que planificaba no era lo que daba (se ríen). (Entrevista de grupo focal)

En el presente, siendo las dos participantes docentes graduadas, indagan sus actuaciones e intervenciones en las prácticas pre-profesionales, profundizando entre lo escrito en sus planificaciones y lo acontecido en la clase.

Cabe mencionar que en la entrevista grupal ambas plantean la necesidad de contar con espacios de socialización y aprendizaje entre pares. Estos espacios de formación horizontales potencian, al decir de Sofía y Sabrina, el intercambio de ideas en relación con

las propuestas de enseñanza. Sostienen que sería enriquecedor crear territorios de encuentro con otros residentes para compartir *más desde lo pedagógico y didáctico*. En ese *más* las participantes reconocen que, si bien existen momentos de encuentro entre pares, en ellos se exponen prioritariamente relatos de situaciones angustiantes del mundo de la práctica pre-profesional. Son espacios de desahogo, *grupos de autoayuda*. Señalan, por un lado, la ausencia de educación emocional en la formación inicial para lograr esclarecer esas experiencias que la práctica intensiva presenta y, por otro, es preciso considerar la construcción de espacios de aprendizaje entre pares de otros cursos para *Contar lo que íbamos haciendo, las ideas que teníamos. Hubiese sido mucho más jugoso saber lo que estaban haciendo otras compañeras* (Sofía. Entrevista de grupo focal).

3.3.4. Conclusiones generales de las entrevistas

El análisis e interpretación de la entrevista en profundidad y la entrevista de grupo focal, llevadas adelante con las participantes, intenta enlazar y articular las definiciones, narraciones y sentidos construidos. Las extensas citas textuales, mencionan la preeminencia de sus voces para comprender el objeto de investigación. Sabrina y Sofía narran situaciones imprevistas en relación con el grupo de estudiantes y las particularidades de cada uno al momento de aprender.

En correspondencia con los eventos relatados en la fase interactiva ambas son receptoras del clima del aula. Estudiantes que se angustian ante la imposibilidad de concretar una consigna, o se rehúsan a formar grupos para concretar una tarea o se dispersan, son escenas que interpelan. Las participantes reflexionan sobre estos emergentes de la clase y, cuando el contexto es habilitante, toman posición e intervienen en consecuencia. Cuando las docentes co-formadoras o profesores de Taller de Práctica legitiman la acción, Sofía y Sabrina actúan, atendiendo las particularidades de cada estudiante para favorecer el aprendizaje de los contenidos escolares, y proponen estrategias de enseñanza. Logran, en esos momentos, modificar o agregar tareas escolares o adoptar nuevas formas de enseñar más allá de las especificadas en las planificaciones de clases. Por consiguiente, en ocasiones lo planificado, *el libreto*, se transgrede incorporándose ciertas operaciones fruto de decisiones autónomas. Sofía y Sabrina, lejos de desconocer la complejidad del medio donde aprenden el oficio docente, reflexionan, advirtiendo que los eventos vividos en las prácticas impactarán en su desempeño profesional.

En cuanto a la interpretación de las reflexiones de las participantes sobre sus planificaciones, en clave de acciones profesionales posteriores, insinúan la sinuosidad del recorrido al construir estos textos didácticos. Mencionan *un rejunte*, un rompecabezas de conocimientos instrumentales y teóricos incorporados en los años de la carrera. La adopción temprana de un modelo de planificación aprendido se percibe como forma prescriptiva de narrar y base donde ensamblar segmentos elaborados (clases, actividades, tareas). Estas combinaciones, originadas en la fase preactiva de la enseñanza, son los borradores de las planificaciones de clases. En la etapa de concreción de la propuesta en el aula, y tal como se detalló anteriormente, aunque el futuro docente vislumbra la necesidad de modificar el orden o la incorporación de acciones, no siempre son factibles los movimientos deseados. El *darse cuenta* de lo que acontece en el aula se articula ineludiblemente con la modalidad de acompañamiento de los profesores de Taller de Práctica y los docentes co-formadores. Estos matices, de un contexto que autoriza o deniega, son uno de los aspectos que define la toma de decisión en la fase interactiva. La autonomía de intervención en la acción expone así una definición sobre la autoría de las propuestas didácticas expresando *No era una narrativa propia* (Sofía. Entrevista de grupo focal). Dichas narrativas se inician distinguiendo potenciales lectores: profesores formadores y docentes co-formadores. Sus planificaciones incorporan componentes didácticos por ser parte de una formalidad, pero no los identifican como necesidad para guiar las prácticas de enseñanza. El propósito educativo que persiguen ambas participantes de la investigación es claro, *que los chicos aprendan*, aspecto distinguido en el momento de planificar la clase. La presentación de recursos y estrategias de enseñanza innovadoras, se agregan o desestiman del texto didáctico, reparando en la evaluación y calificación que realizan los profesores formadores y docentes co-formadores. Sofía y Sabrina, finalmente, expresan la necesidad de preservar las planificaciones como un instrumento prioritario para la enseñanza, porque ordena el pensar docente y evita la improvisación a la hora de desarrollar las clases.

Elaborar planificaciones de clases en el período de Residencia docente es, para las participantes, formarse a partir de mediaciones con profesores, compañeros de curso y textos académicos que colaboran en la preparación de la clase. Reflexionar junto con aquellos que prestan su escucha atenta, y reponen una mirada positiva, favorece la comprensión de los

avatares de la práctica. De los relatos de las entrevistas inferimos que el proceso de construcción de planificaciones de clases es un trayecto a-lineal, elaborándose repetidamente interrogantes en torno a dicho proceso. Esto conlleva ponderar el impacto de los emergentes del aula en el texto didáctico proyectado, la (im) posibilidad de una correspondencia entre lo escrito y lo actuado en el aula con los estudiantes, el despliegue de cierta autonomía profesional en la organización de las actividades escolares, un nuevo posicionamiento en las prácticas de enseñanza actuales y el descubrimiento de otras prioridades al momento de pensar el destinatario de la clase.

3.4. Relatos de experiencia de planificación

“El relato no expresa una práctica. No se limita a expresar un movimiento.

Lo hace. Se lo comprende si se entra en el baile”

(De Certeau, citado en Souto, 2016, p. 49)

Descrito dentro del apartado metodología, se lleva a cabo el estudio de los relatos de experiencia de planificación. Con la realización de este instrumento se busca comprender la relación entre la subjetividad de las residentes y sus experiencias de construcción de planificaciones de clases. Hacer referencia a la subjetividad de las residentes es hacer alusión al hallazgo de intenciones, creencias, sentidos propios, valores articulados en sus textos o enunciados orales (Sanjurjo, 2009). El análisis de esta relación bucea en las narraciones brindadas por las participantes, indagando en los posicionamientos personales dentro de los relatos de experiencia de escritura didáctica, diseñada para el desarrollo de una clase o una secuencia. Se reconoce en los decires de las participantes una subjetividad en construcción marcada por las situaciones de encuentro y resistencias con otros. La solicitud del relato se inicia con el envío vía mail del guion del instrumento metodológico. Cada participante elige relatar su experiencia de planificación de clases de modo singular. Sofía escoge un formato epistolar y Sabrina lo formaliza por medio de un encuentro virtual.

3.4.1. Análisis e interpretación de relato de experiencia de planificación de clases de Sofía

En el transcurso del proceso investigativo y durante los meses de Residencia pedagógica integral, solicitamos a la participante audios de WhatsApp donde relate impresiones de práctica que resulten significativas. Sofía nos envía, luego de la finalización de la jornada escolar, un audio refiriendo a las clases que desarrolló sobre el tema Medidas de capacidad del área de Matemática. Meses después, cuando requerimos por mail un relato de experiencia de planificación, Sofía vuelve a seleccionar la misma secuencia didáctica aludida en el audio. En esta ocasión opta por escribirnos una carta con la narración de la construcción de cuatro clases para tercer grado del segundo cuatrimestre de Residencia. Aborda el tema mencionado conteniendo diversos elementos que forman parte de la novela juvenil Harry Potter. Para el análisis e interpretación de la experiencia de planificación de clases, se estudian dichos materiales empíricos, audio de WhatsApp y carta vía mail, debido a que ambos materiales se complementan.

En el audio enviado explica inicialmente diferencias en el vínculo interpersonal con la docente co-formadora del primer cuatrimestre y del segundo cuatrimestre de Residencia. Sofía expresa que estos contrastes en el acompañamiento formativo se objetivan en el modo de desplegar sus ideas para la práctica, aduciendo mayor seguridad en su desempeño pre-profesional. Reconoce una relación positiva con esta última docente co-formadora, señalando *me daba una seguridad de poder crear y posicionarme en ese lugar de docente...sentía una confianza de que yo podía* (audio de WhatsApp). En este período advierte mayor libertad para escribir sus planificaciones, autonomía y legitimación de sus intervenciones, en su posicionamiento frente al grupo y en la capacidad de resolver problemas. Esta docente co-formadora acompaña en las prácticas de enseñanza de contenidos de Matemática y Ciencias Naturales, áreas que Sofía dice sentir preferencia a la hora de enseñar.

Para relatar su experiencia de planificación la participante nos escribe, vía mail, una carta. Expresa que el objetivo de la misma es contarnos *una historia de cuando planificó el tema*. Durante el transcurso de sus prácticas docentes en tercer grado la docente co-formadora, del segundo cuatrimestre, le otorga el tema Medidas de capacidad para enseñar en el área de Matemática. Reconoce que el mismo es de su agrado, recordando que, en el transcurso de esa noche, comienza a pensar las actividades. Los Cuadernos del aula de primer ciclo

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

(material curricular del Ministerio de Educación de la Nación) le proponen actividades para emprender la narrativa de la clase. Primero selecciona, adecúa y redacta algunas propuestas y actividades escolares. Lo anterior refiere al orden que asume al completar los diversos componentes organizadores de la tarea de enseñanza. Las categorías didácticas, propósito y objetivos de aprendizaje, son tenidas en cuenta desde un inicio en su pensamiento, pero, su redacción, es un problema a resolver en la etapa final del proceso de construcción del documento. Concluir la escritura de las actividades hace más sencilla la narración de propósitos y objetivos. Para la primera clase, la secuencia didáctica del tema Medidas de capacidad, Sofía centra su propuesta en el tema de la magia. Durante sus prácticas en la escuela asociada observa cómo el grupo de estudiantes juega en el patio de recreos alrededor de esta temática, comprende que la disfrutan. Lee entonces la saga de Harry Potter, aprende nombres de personajes y objetos que incorpora la novela, averigua sobre la trama. Las escenas representadas para esta primera clase se desarrollan con los estudiantes, sentados en ronda en el patio de la escuela. En torno de una olla, y otros elementos característicos, elaboran una poción mágica *para no hacer trampas en los recreos*. En la planificación de esta clase Sofía menciona que serán los estudiantes quienes le irán diciendo como formar la pócima. Sus voces van señalando los pasos del proceder de la docente, proponiendo cantidades correctas para preparar el brebaje. Cuando acaba con la escritura de las cuatro clases, se las presenta a la docente co-formadora y, posteriormente, a la profesora del Taller de Práctica IV. La primera sugiere el agregado de *tareas* y la segunda recomienda continuar con el tema de la magia no sólo en la primera clase, sino en todas las clases de la secuencia. Sofía expresa que, cuando les expone las planificaciones de clases elaboradas a ambas formadoras, no demanda *qué debe hacer en las clases, sino que solo necesita saber [...] si hay que cambiar algo*. Ante la posibilidad de escuchar estas sugerencias modifica la propuesta de trabajo. Así, para la segunda clase de la secuencia, en vez de partir de un supermercado usual, imagina un supermercado donde los productos que se venden son fantásticos (leche de vacas voladoras). La elección de esta representación dentro del aula, con elementos fabricados por ella, acerca a los estudiantes algo distinto de lo cotidiano. Divide a los estudiantes en tres grupos. Cada grupo debe ir a comprar al supermercado productos *fantásticos* con una lista que Sofía les entrega. El problema que se presenta es que no siempre están los productos con las cantidades exactas que indica la lista. Los grupos van

y vienen del supermercado, compran, justifican las respuestas y deciden cómo completar la operación.

Hacia el final de la carta Sofía agrega que, como condición para obtener un cargo como docente de primaria en una escuela de gestión privada, debía presentar una planificación de clases. Decide exponer esta secuencia didáctica para el examen de escalafonamiento y logra el puesto deseado.

La experiencia de planificación de clases narrada toma cuerpo en una carta. Este género narrativo acompaña a Sofía desde su infancia como forma de comunicación. Acontece como mensajes que se envían con su docente de primaria. Son los escritos que recibe, siendo observadora en primer año de formación docente, de estudiantes de tercer grado, *Recibí cartas de los niños de despedida y me sentí conmovida* (Sofía. Entrevista en profundidad). Acaecen como recuerdo con esa pequeña estudiante de un grado de primaria, durante el transcurso de su práctica pre-profesional. Al presente es un texto conteniendo *la historia* de una experiencia de planificación de clases. Esta elección para narrar una experiencia habla de las preferencias de la participante al relacionarse con la escritura. Escribir en la escuela es, para Sofía, compartir pareceres, y padeceres, argumentar posiciones, exponer vivencias, entablar con otros un encuentro a distancia, en distintas temporalidades. Así las funciones que comprende la práctica de escritura en una escuela primaria se amplían más allá de las formas y los destinos legítimamente instituidos. En Sofía se promueve un lazo especial entre su biografía escolar, la escritura de las planificaciones y el actual desempeño en el oficio.

La articulación de la información brindada por la carta recibida, la entrevista en profundidad y los audios de WhatsApp, subraya la importancia del sostén emocional que confiere la docente co-formadora para que la participante logre desplegar su proyecto de enseñanza con mayor seguridad. Las decisiones, en el proceso de construcción de la planificación de clases, se pronuncian en consonancia con otros sentidos alrededor de la práctica en relación con la búsqueda de intereses de los estudiantes y el contenido escolar. Las determinaciones tomadas por Sofía en relación con el área de Matemática, donde se siente acompañada por la docente co-formadora, la elección de la novela y el desarrollo de formas de enseñanza en nuevos espacios escolares, indican, al interior de la escritura didáctica, territorios donde “lo sentido es pensado y lo pensado hace sentido” (Duschatzky, 2017, p. 166).

3.4.2. Análisis e interpretación de relato de experiencia de planificación de Sabrina

Sabrina narra su experiencia de planificación en una videollamada de WhatsApp. Manifiesta que le resulta más cómodo contársela oralmente. Cuando este encuentro virtual se produce Sabrina está en su casa, por el aislamiento obligatorio por pandemia, acompañada por su hijo quien también va escuchando el relato. Comenta haber recordado esta secuencia didáctica, del tema ‘cuento clásico’ del área de Lengua, porque el jardín de infantes donde asiste su hijo solicita como tarea extraescolar que el niño escuche el relato de Los tres cerditos. Al tener disponible el recurso didáctico, un cuento construido por ella utilizado para realizar las prácticas de enseñanza de Residencia, decide contárselo a su hijo. La narración se carga de emociones que abren la historia por detallar.

El relato que prosigue contiene la experiencia de clase para segundo grado del primer cuatrimestre de práctica intensiva. Sabrina nombra como *más significativa* esta clase, experiencia vivida como exitosa. Para el tema ‘cuento clásico’ las docentes co-formadoras sugieren trabajar con el título Los tres cerditos. La indicación es aceptada por Sabrina y por otras compañeras residentes, que en ese momento deben enseñar el mismo tema en otra sección. A partir de allí comienza a escribir en un grupo de WhatsApp, expresando *las ideas las hacíamos juntas*. Asimismo, cada vez que tiene en mente alguna estrategia de enseñanza, para que no se le *volara*, le envía un mensaje a su mamá. Sabrina va realizando estos bancos de datos donde asentar sus pensamientos, *aunque fuesen absurdos*, para recurrir en caso de tener que elaborar una propuesta didáctica. Ella y sus compañeras residentes llevan el tema ‘cuento clásico’ a los encuentros semanales del espacio de Taller de Práctica IV. La profesora formadora del Ateneo de Lengua les propone realizar una manta contadora. Sabrina evalúa la sugerencia, pero, al ser costosa, decide realizar el cuento de grandes dimensiones, empleando materiales descartables, añadiendo personajes móviles hechos en tela. Lo primero que tiene resuelto es acudir a la biblioteca para que los estudiantes observen, manipulen y lean cuentos a disposición. Con la incorporación en su relato del término *aclarar* incorpora a la propuesta didáctica a la bibliotecaria de la escuela. Expresa que ella, Sabrina, *no es muy detallada para escribir* y agrega *Sí aclaré en la planificación que íbamos a ir a la biblioteca*. Para poder coordinar esta primera clase mantiene con la bibliotecaria una conversación previa. Dice que ella o la bibliotecaria, no lo recuerda con claridad, leerían el cuento de Los

tres cerditos en su versión clásica.

En relación al proceso de construcción de esa secuencia didáctica Sabrina expresa que el punto de partida es tener el material armado (el cuento construido por ella) y *después* (la planificación) *se fue haciendo sola*. Cabe recordar que Sabrina es, durante la noche, docente titular de corte y confección de adultos. Este trabajo implica la enseñanza de un saber hacer y el propósito de cada clase es la elaboración de una prenda, objeto o producto. Para la participante las clases deben contar con un elemento que centre la atención y el progreso los aprendizajes del grupo.

Al diseñar esta propuesta didáctica para segundo grado Sabrina emplea un tipo de estrategia escritural que define como *punteo*, ideas que presenta a la docente co-formadora, a las profesoras de Taller de Práctica y a la docente del Ateneo de Lengua. Una vez que aprueban ese punteo comienza la redacción del borrador de la planificación.

En relación con la docente co-formadora menciona que, si bien durante la clase permanecía dentro del aula, el grupo sólo le prestaba atención a su relato. La docente co-formadora acompaña con entusiasmo el proyecto y cuando Sabrina concluye esa segunda clase, le solicita prestado el material para llevarlo a otro grado. Aquí es preciso indicar que la C.T.P. IV del primer cuatrimestre de Residencia contiene un escrito de esta docente co-formadora donde constan los temas que Sabrina debe enseñar en las distintas áreas, entre ellos se encuentra ‘cuento clásico’. Al final de dicho texto la co-formadora escribe para Sabrina “Si crees en ti mismo, no habrá nada que esté fuera de tus posibilidades. Te deseo todos los éxitos en esta etapa”. Se detalla esta frase a raíz de ilustrar el tipo de acompañamiento formativo que recibe Sabrina en el momento de pensar y llevar a cabo la secuencia didáctica de Los tres cerditos.

Relacionamos la información recogida del análisis del relato de la experiencia de planificación de clases, la indagación de la entrevista en profundidad, entrevista de grupo focal y audios recibidos. Inferimos que la oralización es el modo adoptado por Sabrina para narrar sus historias. Afirma que, si bien ella *se va por las nubes*, contar sus experiencias en relatos orales es mucho más enriquecedor porque la operación de escritura es para ella *reducir*, contar lo fundamental, tal como lo enuncia en el material empírico recolectado y

analizado. Dice *no detallar* demasiado en las planificaciones de clases, porque las situaciones de enseñanza y de aprendizaje exceden lo escrito.

Sabrina hilvana ideas, se explaya, va y viene en el relato de las experiencias, entrecruza eventos. Si bien la verbalización sostiene el proceso de construcción de la narrativa de planificación, compartiendo ideas y buscando estrategias, la escucha atenta de otros relatos y requerimientos también acompaña el proceso. Recibe las sugerencias de otros actores intervinientes en la secuencia didáctica narrada: estudiantes, profesora de Ateneo, docentes co-formadores, bibliotecaria y, los reelabora, originando clases con huellas de esas historias. Establece, alrededor del proceso de construcción de planificaciones, bancos de datos donde asentar las intenciones que tiene en mente, escritura de sugerencias y punteo de ideas. El mundo experiencial de Sabrina para la construcción de una clase se revela en el relato oral, más su escritura lo abrevia, bocetando sintéticamente en las planificaciones sólo unas líneas.

3.4.3. Primeras inferencias de relatos de experiencia de planificación de clases de Sofía y Sabrina

Junto con las planificaciones de clases, entrevistas en profundidad y entrevista de grupo focal, solicitamos los relatos de experiencia de planificación para profundizar la comprensión de la narrativa como dispositivo en la construcción de las planificaciones en las prácticas pre-profesionales de los futuros profesores de nivel primario. Las participantes, sujetos adultos, construyéndose subjetivamente, narran los vaivenes de un proceso de elaboración de la planificación de clases. Con el análisis e interpretación de los relatos de experiencia de planificación, una carta vía mail en el caso de Sofía y una videollamada de WhatsApp en el caso de Sabrina, indagamos en la relación entre la subjetividad de las participantes de la investigación y el diseño de sus planificaciones de clases.

Leer y escuchar las experiencias vividas por las participantes sobre el proceso de elaboración de planificación nos permite comprender la relación que van componiendo con otros y con el mundo escolar. Para poder relacionar la subjetividad de las residentes y sus planificaciones triangulamos la información obtenida de las planificaciones, la entrevista en profundidad y entrevista de grupo focal y de los relatos de experiencia de planificación. Las conclusiones obtenidas referencian los próximos aspectos a considerar:

- En relación con el instrumento utilizado para contar su experiencia de planificación

Una carta, audios de WhatsApp, una videollamada son dispositivos empleados por las participantes para comunicar fragmentos seleccionados de la instancia de práctica pre-profesional. Es experiencia práctica que se objetiva en palabras, haciéndose inteligible para sí y para otros. Sofía y Sabrina cuentan avances, repliegues y progresos del itinerario de construcción de la planificación de la secuencia escogida. Presentan el relato articulado con afecciones positivas en relación a la propuesta didáctica y la práctica de enseñanza guiada por dicho plan. Sofía, escoge narrar por medio de una carta, una *historia* del desarrollo del tema Medidas de capacidad para tercer grado. Parte de la descripción del recorrido para elaborar la planificación, incorporando al relato mediaciones con sujetos, textos académicos y literarios. Escribe la implementación de la misma, coordinando junto al relato fantástico, la incorporación, además del aula, de otros espacios escolares y la resolución exitosa de emergentes de la fase interactiva. Se enlaza con modos de escritura narrativa, vinculada a referentes de su biografía escolar y estudiantes de escuelas asociadas de su práctica pre-profesional, constituyéndose en vía para un decir con palabras propias. Por su parte, Sabrina había enviado inicialmente un audio con el relato del desarrollo de una clase experimentada como frustrante, ofrece esta vez el relato de la experiencia de planificación del tema 'cuento clásico' apreciada satisfactoriamente. Relaciona el relato de construcción de planificación elaborada para el tema y su concreción, con un disfrute compartido, primero en el aula con el grupo de estudiantes y, luego en el núcleo familiar. Dice sorprenderse por el trabajo que logró con el grupo y el comportamiento frente a la propuesta. Sostiene la importancia del relato oral, para dejar fluir lo acontecido en la experiencia de narración de una planificación, afirmando que la escritura de este documento es una operación que acaba reflejando sintéticamente una multiplicidad de ideas.

- En relación con el proceso de escritura de la planificación de clases

El proceso de escritura de una planificación, con interpretaciones y huellas personales, reconstruye escenas vividas y aspectos que las participantes desean acentuar. Por ejemplo, es prioridad el encuentro o elaboración de actividades de enseñanza y recursos materiales atractivos para los estudiantes. Dar con estas actividades es fundamental para avanzar en la escritura. Resolver esta búsqueda provee un orden para continuar el proceso de construcción

de la futura clase. Posteriormente se piensa en la redacción de las *formalidades* de la planificación. Para ambas participantes el relato, la novela Harry Potter o el cuento Los tres cerditos, son los faros a partir de los cuales las planificaciones de clase comienzan a gestarse. Una vez alcanzado el recurso, la escritura se impulsa y, como expresa Sabrina, *se va haciendo sola*.

- En relación con las mediaciones en la instancia de formación

Los aportes de Duschatzky (2017) colaboran en la comprensión de los relatos brindados por las participantes. La autora entiende al sujeto “no como entidades estables [...] sino en cuanto cuerpos, sensibilidades, individualidades -inacabadas- que se constituyen en un universo relacional” (p. 150). Sofía y Sabrina organizan relatos de experiencia de planificación de clases destacando, al interior de ese universo relacional, las mediaciones. Entre ellas cuentan con el apoyo recibido de sus docentes co-formadoras. Este vínculo es destacado en el audio de WhatsApp de Sofía, inferido del texto que la docente co-formadora escribe para Sabrina y advertido en las palabras de esta última participante cuando, al referirse a la docente co-formadora, menciona *A ella le gusta todo, era divina en ese sentido y con la idea nos dio el ok*. En el caso de esta última participante mencionada, incorpora a la docente bibliotecaria de la escuela para el desarrollo de la clase. Por un lado, la cualidad que adoptan los diferentes acompañamientos formativos anima, a Sofía y a Sabrina, a ocupar los espacios escolares de otro modo- rondas en el patio escolar o en el aula, intervenciones en paredes y hall de entrada de la escuela asociada. Por otro lado, las alienta a introducir en sus propuestas didácticas actividades lúdicas, el tema de la magia, narraciones literarias y fantásticas. En ligazón con mediaciones, Sofía y Sabrina van construyendo su subjetividad como docentes en los relatos de experiencias de planificación de clases, tomando cuerpo y haciéndose inteligibles e interpretables a partir de los instrumentos elegidos, adquieren la densidad de las experiencias vividas. Sus voces se enuncian, negocian, comparten sentidos, incorporan palabras de otros, trabajan con las disonancias y resistencias del mundo de la formación inicial. Van de este modo formándose y transformándose personal y profesionalmente. Se estampa finalmente, en la carta de Sofía o en el relato oral de Sabrina, una memoria práctica creadora de espacios para que sujetos en formación y enseñanza, personajes literarios y objetos asombrosos elaboren singulares tramas narrativas.

Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

Capítulo IV

4. Algunos hallazgos finales

“Reanudar la lectura es re- anudar el texto, hace que la obra obre, hacer que el texto teja, tejer nuevos nudos, enmarañar nuevamente los signos, producir nuevas tramas, escribir de nuevo o de nuevo: escribir”

(Larrosa J. Pedagogías Profanas, 2000, p. 145)

En este apartado revisitamos el trabajo hasta aquí elaborado. Desde un comienzo exploramos investigaciones relacionadas a la problemática estudiada, advirtiendo la variedad de conocimiento construido. Los estudios hallados se enfocan en la problemática de la narrativa como escritura de propuestas didácticas de los estudiantes de nivel superior universitario, como así también instrumento de reflexión de prácticas de enseñanza realizadas, de docentes o futuros docentes de distintos niveles del sistema educativo. Cabe recordar que la presente investigación se centra específicamente en la narrativa como dispositivo de construcción de planificaciones de clases de sujetos en formación docente de nivel primario.

Los objetivos definidos y las preguntas formuladas, para comprender la narrativa como dispositivo en la construcción de planificaciones para prácticas pre-profesionales, de residentes de nivel primario de un instituto de formación docente, guían la implementación de instrumentos metodológicos cualitativos. Las C.T.P, las planificaciones de clases, la entrevista en profundidad, la entrevista de grupo focal, los relatos de experiencia de planificación de clases y los mensajes de WhatsApp constituyen el material empírico a partir del cual se obtiene información que coadyuva a construir y comprender el objeto de investigación.

El Diseño Curricular Provincial del Plan vigente del Profesorado de Educación Primaria (Res.528/09), guía del proyecto de formación de las futuras docentes, organizado en tres áreas articuladas: Formación General, Formación en la Práctica Profesional y Formación Específica. El campo de la Formación en la Práctica Profesional, compuesto de talleres anuales, espacios de formación en y desde la práctica, son unidades que vinculan a Sofía y a Sabrina como observadoras participantes, practicantes y luego residentes, con escuelas asociadas del nivel para el cual se están formando. Este acercamiento involucra observaciones de clases, acompañamiento del docente co-formador y, a partir de tercer año, prácticas de enseñanza frente al grado. Dentro de este contexto Sofía y Sabrina van

confeccionando la C.T.P., dispositivo creado para considerar ciertos puntos o indicadores evaluativos. Cada uno de ellos requiere de Sofía y Sabrina un tipo de escritura, cumpliendo una función particular: *describir* características de la institución asociada, del aula, de las prácticas de enseñanza llevadas adelante por el co-formador, del grupo de estudiantes; *narrar* detalladamente diálogos entre docentes co-formadores y estudiantes; *reflexionar* sobre las clases observadas y las propias prácticas; *argumentar* teóricamente. Estos organizadores adecúan la escritura académica de Sabrina y Sofía y forman la trama donde las narrativas de planificaciones de clases comienzan a gestarse.

En relación con las C.T.P. su contenido varía a medida que los años de la carrera avanzan. Las C.T.P.I y II están organizadas a partir de puntos a considerar o ítems que invitan a una escritura próxima al *yo*. La inmersión en las escuelas primarias asociadas, en el primer año de la carrera, empleando instrumentos etnográficos de indagación, coadyuva con esa escritura. Las C.T.P.I y II admiten relatos del pensar, sentir y actuar desde territorios escolares situados. Las entrevistas realizadas a los actores escolares; la agenda del docente co-formador; el planteo de interrogantes posterior a la experiencia de observación participante, el diario de clases, las reflexiones del día invitan a tejer un relato unificador de experiencias de la práctica docente.

Las participantes se forman en la escritura de planificaciones de clases a partir de segundo año de la carrera. En este período los profesores de las cátedras orientan la enseñanza con modelos elaborados a partir de una secuencia didáctica fragmentada - título, curso, duración, actividades, propósito docente para la actividad, descripción de la actividad, formas de agrupamiento, materiales y recursos, consigna para el alumno, registro en el cuaderno. Sabrina y Sofía van aprendiendo a completar esa estructura puntillosa de una clase por venir.

En tercero y cuarto año de la carrera en las C.T.P se prioriza puntos a considerar o indicadores evaluativos funcionales a las prácticas de enseñanza y planificaciones de clases. Los organizadores de las C.T.P. de los primeros años, cercanos a la narrativa desde el *yo* y trama portadora de resonancias en derredor de las prácticas de enseñanza, son desplazados paulatinamente. Dentro del conjunto de instrumentos de indagación etnográficas las C.T.P. III y IV sólo continúan con el indicador 'Observación de clases'. Al interior de las C.T.P. III

y IV se promueve indicadores evaluativos compuestos por una escritura atemporal sin argumento integrador.

Las participantes en tercer año de su formación docente, atravesando las experiencias de práctica pre-profesional en una escuela asociada, narran planificaciones de clases surcadas por los modelos propuestos. Los documentos didácticos escritos para desarrollar clases sostienen un estilo de escritura impersonal. Sobre la base de las sugerencias del profesor del Taller de Práctica agregan o suprimen los organizadores temporales de la clase, tales como *inicio, desarrollo y cierre* para indicar los momentos de la fase interactiva de la enseñanza. Estas planificaciones de clases presentan la imagen de un grupo de estudiantes que acompaña la propuesta sin resistencias, complejidades o desorden. Los textos didácticos analizados de Sofía y Sabrina describen un narrador distanciado de las intervenciones áulicas. Mencionan *la docente comenzará la clase o se comenzará la clase*, eludiendo nombrar al sujeto que lleva la propuesta al aula. Sin embargo, este estilo de escritura convive con títulos de consignas de trabajo, preguntas didácticas, construcción de definiciones conceptuales a partir del empleo de un *yo* o un *nosotros*. Desde un *yo* o un *nosotros* las participantes logran incorporar a los estudiantes e incorporarse a la planificación de clases construida. Se hacen cuerpo con el texto elaborado, desde intersticios de la escritura académica, a partir de la utilización de estas operaciones escriturales.

Tal como se sostiene, la narrativa de las planificaciones de clases de las participantes de la investigación son formas de escritura gestadas desde la iniciación del trayecto formativo docente. Esos conocimientos académicos incorporados en los primeros años como herramientas organizadoras del pensamiento, inciden en los modos de estructuración de planificaciones de clases en el período de formación posterior. Las planificaciones de clase, de los primeros años de la carrera, contienen operaciones escriturales esbozadas desde un *yo* o un *nosotros* que prosigue en el período de Residencia pedagógica integral. En ese último año de práctica pre-profesional suman, al interior de la narrativa, nuevas operaciones de escritura. Las mismas -notas manuscritas, bosquejos y una escritura concisa- explicitan la presencia del sujeto narrador y de los estudiantes como potenciales lectores e intérpretes del relato. Los modos escriturales implementados por las participantes en sus planificaciones de clases van produciendo, en cierto modo, un corpus adicional a estos textos didácticos.

4.1. Aporte teórico de la investigación a la problemática estudiada

El análisis y la interpretación realizada a partir de los materiales empíricos obtenidos nos permiten inferir que ambas participantes en el proceso de elaboración de sus planificaciones de clases emplean procedimientos singulares, más allá de los modelos propuestos. Para ilustrar esta afirmación ofrecemos nuevamente las voces de las participantes. Sabrina indica en la entrevista en profundidad *Mi cabeza va tejiendo un montón de cosas y después... el hecho de pasarlo* al texto. Sofía nos señala *me pierdo en textos, en buscar por todos lados y te perdés en un millón de cosas que te gustaría hacer*. A la hora de escribir las planificaciones exploran en distintos recursos, idean propuestas que luego procuran sintetizar. Y, posteriormente, llevan a cabo operaciones escriturales.

Como aporte de este proceso de investigación abordamos la categoría *tácticas escriturales* para definir esas operaciones. Entendemos por *tácticas escriturales* a las operaciones que emplean los sujetos en formación docente, durante el proceso de construcción de planificaciones de clase, con la intención de señalar en el texto su propia voz. Nos referenciamos en la conceptualización que logra De Certeau (2000) al hablar de táctica. Para el autor la táctica es “un cálculo que no puede contar con un lugar propio” (p.50) y depende, a diferencia de la estrategia, de un tiempo, no de un lugar. La táctica “Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones” (De Certeau, 2000, p. 50). Las participantes fuerzan la escritura académica, comunicando a otros las circunstancias que interrogan sus prácticas pre-profesionales.

Los modelos didácticos anhelan representar el desarrollo de una clase. Empero, las prácticas pre-profesionales les proponen a Sofía y a Sabrina situaciones (des)bordando lo prescrito. Emerge así un corrimiento de la lógica causa-efecto de la planificación de clases diseñada. Dice Duschatzky (2017):

“Si, en cambio, pensamos en que las cosas tienen una naturaleza mutante, todo toma otro tenor. Ningún programa puede anticipar acabadamente los efectos sensibles, afectivos y efectivos de las acciones. Lo real no es enteramente programable. Al acontecer, las cosas van mutando, aunque más no sea microenésimamente, y sus combinatorias no responden a la expectativa” (p.99).

Sofía y Sabrina, como respuesta a esta mutabilidad de las prácticas de enseñanza diseñan, en las narrativas de planificaciones de clases, *tácticas escriturales* con el objeto de informar esos ineludibles movimientos. Las participantes desarrollan *tácticas escriturales* en las fases preactiva y postactiva de la enseñanza.

Las *tácticas escriturales* realizadas en la fase preactiva de la enseñanza:

- Planificaciones ‘abreviadas’: textos didácticos sucintos que presentan *lo fundamental*, conteniendo espacios silenciados para ser conquistados por los momentos interactivos de la clase.
- Títulos, preguntas didácticas, consignas, construcción de definiciones conceptuales: al interior de las planificaciones las participantes escriben proposiciones desde un *yo* o un *nosotros*. Son operaciones narrativas que iluminan a los sujetos que actúan los sentidos generados por el texto (Edelstein y Coria, 1995).
- Bosquejos en lápiz (con enumeraciones, tachaduras y palabras sobrescritas): ubicados a posteriori del texto de la planificación de clases. Contiene palabras claves para ser recordadas en la fase interactiva de la enseñanza.

Las *tácticas escriturales* realizadas en la fase postactiva de la enseñanza:

- Anotaciones complementarias: escritas en los bordes o sobre los textos de las planificaciones expresando acontecimientos vividos en la práctica de enseñanza en el período de formación pre-profesional.

La categoría *tácticas escriturales* menciona formas empleadas por las participantes de la investigación al construir las narrativas de sus planificaciones de clases. Sostenemos que esas operaciones pasan desapercibidas en la formación inicial. La voz de las futuras docentes permanece eclipsada por planificaciones de clases que comparecen narradas desde la formalidad de un formato de escritura académica que legitima discursos asépticos. Las *tácticas escriturales* visibilizan y materializan otros decires de las prácticas pre-profesionales.

4.2. Objetivos específicos e inferencias investigativas

La descripción e interpretación de las planificaciones de clases elaboradas en la instancia de experiencia de práctica pre-profesional intensiva busca responder los siguientes interrogantes planteados a la problemática de investigación:

- ¿Cómo y cuándo las residentes narrativizan sus planificaciones?

A partir de lo analizado afirmamos que, a medida que las estudiantes alcanzan la concreción de las prácticas de enseñanza, el cuerpo de las C.T.P. y las planificaciones de clases van transformándose.

a) Durante tercer y cuarto año de la carrera las participantes redactan borradores a partir de modelos de planificaciones de clases aprendidos desde segundo año de la carrera. El docente co-formador entrega los temas a enseñar y comienza el proceso de construcción. Se desencadenan decisiones sobre estrategias de enseñanza, tiempos, actividades, recursos materiales, agrupamientos y, estas determinaciones, se asientan escrituralmente. Prioritariamente definen y escriben las actividades escolares y los recursos didácticos a emplear. Los aspectos ‘formales’ de las planificaciones tales como, propósitos docentes y objetivos de aprendizaje, se redactan en una última etapa, pero están presentes en el pensamiento de Sofía y Sabrina desde el inicio del proceso de construcción de la planificación.

b) Una vez que el borrador de la planificación alcanza un cierre provisorio, pasa a concebirse escritura pública, compartida a profesores de Taller de Práctica y docentes co-formadores. Dentro del período de Residencia pedagógica integral los planes son registros manuscritos y documentos de Google Drive. Los manuscritos del primer cuatrimestre reciben, en contadas ocasiones, sugerencias por parte de las docentes co-formadoras en el espacio y tiempo disponible en la escuela asociada (patios, momentos en el aula cuando los estudiantes resuelven consignas, en el hogar de la docente co-formadora, telefónicamente, etc.). Con las profesoras de Taller de Práctica IV y los Ateneos de las áreas del campo de la formación específica estos textos se comparten y corrigen en los encuentros semanales en el instituto de formación. Sofía y Sabrina exponen sus ideas y recogen indicaciones sobre decisiones metodológicas para hacer comprensible el tema a desarrollar. Las observaciones recibidas, aclarando, añadiendo, reordenando, son asentadas en los márgenes del borrador de las planificaciones de clases. El borrador de las estudiantes, articulado con las sugerencias y

propuestas, conforma la planificación de clases. Una vez aprobadas por los profesores del instituto formador y los docentes co- formadores pasa al nivel de concreción áulica.

- ¿De qué elementos narrativos se apropian las residentes en la construcción de sus planificaciones narrativizadas?

Señalamos la trama, el escenario y el narrador como elementos narrativos considerados en la construcción de las planificaciones. En referencia a la trama de las planificaciones de clases los relatos de la novela Harry Potter y Los tres cerditos son historias que ordenan los modos de desarrollo de la clase. La temporalidad trazada por estos recursos literarios concede una dimensión esencial en las propuestas didácticas que las participantes despliegan. Los elementos dispersos se conectan a través de los relatos, construyendo una unidad de sentido propio. Las tramas narrativas, procesos escriturales organizadores, entrelazan tareas escolares que se desplazan “experimentando campos de posibilidades” (Duschatzky, 2017, p.64).

En referencia al narrador, los borradores de las planificaciones de clases reciben correcciones que refieren al contenido de los componentes didácticos, más, el punto de referencia del hablante dentro del texto no es puesto en interrogación, no provoca incógnita ni para los profesores de Taller de Práctica, ni para los docentes co-formadores o para las propias participantes. Se omite la mirada reflexiva sobre el posicionamiento, desde el *yo*, *el/la*, *nosotros* o con un estilo impersonal, del narrador. Sofía y Sabrina recurren, en las planificaciones de clases diseñadas para desarrollar clases en las prácticas intensivas, al punto de vista del narrador con similares características a los años anteriores de la carrera. Empero, ese *alguien* que cuenta *algo* para *otro* resuelve la escritura de las planificaciones de clases acogiendo *tácticas escriturales*. Las participantes hallan estos modos para explicitar un *yo* dialógico, una voz polifónica de una relación entre el *yo* y los otros, expresándose en los intersticios de las planificaciones. Afirma Bajtún (citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) “Si el *yo* es - en esencia - dialógico, es por el relato narrativo cómo el sujeto se encuentra comprometido con los otros, y asume la responsabilidad (como ‘forma de responder’) de sus sentimientos, pensamientos y acciones” (p.23). Sofía y Sabrina asumen esa responsabilidad empleando *tácticas escriturales* que hacen corresponder al escriba de la planificación de clases con quien lleva adelante la propuesta didáctica de la clase.

En relación con el escenario, otro de los elementos narrativos identificados, acordamos con las palabras de Duschatzky (2017) en referencia al acto de nombrar. Nombrar es producir:

“Es una forma de apropiarse vitalmente de las cosas. Nombrar es decidir que rasgo de la cosa se acentúa, nombrar es estar en una posición activa ante las cosas. Nombrar es afirmar, designar una apuesta, probar algo entre y con las cosas” (p. 110).

El escenario áulico es señalado como parte del texto didáctico, cuando habitarlo implica realizar ciertos desplazamientos, entre ellos, hacer rondas sentados en el piso o reubicarse para alguna actividad dentro del aula. Cuando resulta un espacio insuficiente las futuras docentes y estudiantes ocupan otros espacios - el patio de recreos o la biblioteca- y esos territorios pasan a ser nombrados. Si estos movimientos no son necesarios para desarrollar la clase, el escenario no se detalla en el texto de la planificación.

Se considera la realización de las entrevistas anhelando responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué acciones llevan a cabo las residentes luego de la reflexión en y sobre sus planificaciones?
- ¿Cómo inciden las acciones que llevan a cabo las residentes luego de la reflexión en sus planificaciones?

Precisa Edelstein (2003), el docente “[...] debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas” (p.71). Las participantes atentas a los emergentes, a las situaciones imprevistas a resolver en la fase interactiva, en ciertas ocasiones, logran intervenir. Estas circunstancias se hallan definidas por el ambiente que genera el vínculo construido con la docente co-formadora o el grupo de estudiantes, relaciones que condicionan el actuar. La interpretación de la práctica, la lectura de un acontecimiento emergente devela la riqueza de las relaciones construidas. Cuando el contexto es propicio las participantes consiguen modificar el plan de clases prediseñado ensayando nuevas formas de enseñanza. De este modo anteponen, posponen o prescinden de actividades escolares narradas o añaden nuevas. Si bien dicen sentirse interpeladas, por las respuestas recibidas a partir del requerimiento a sus propuestas didácticas, no siempre consiguen transformar la situación visibilizada.

Los interrogantes que genera la tarea de enseñar han sido investigados desde diversos enfoques de pensamiento. La racionalidad técnica-instrumental sitúa al futuro profesional de la educación y al docente experto como simple realizador de decisiones externas, ajenas, diseñadas en otros ámbitos. “La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de medios técnicos más idóneos para determinados propósitos” (Schön, 1994, p.17). A pesar de ello, los problemas de la práctica no se encuentran elaborados a la espera de la aplicación de determinadas técnicas. Los eventos a los cuales se enfrentan las participantes se articulan con vínculos interpersonales, conceptualizaciones filosóficas, reflexiones culturales y posicionamiento ético-político. Sabrina y Sofía, evocando fragmentos de la experiencia vivida en las prácticas intensivas, señalan el desborde de un modelo que ambiciona orden y estabilidad para la resolución de los problemas de la clase. En sus prácticas pre-profesionales y en el proceso de socialización profesional interpelan lo prescripto en sus planificaciones de clases, se hacen preguntas, desarrollan otras formas de pensar-se y pensar la clase. Elaboran cuestionamientos sobre las intervenciones realizadas en sus prácticas de enseñanza, ¿continuar con lo planificado o modificarlo?, ¿qué consecuencias acarrearía esta toma de posición?

Con los relatos de experiencia de planificación se buscó responder el próximo interrogante formulado a la problemática de investigación:

- ¿Cómo se relaciona la subjetividad de las residentes y sus planificaciones?

Como sostiene Souto (2016) la formación del adulto es referenciada “[...] como transformación en el sentido de construcción de subjetividad (psíquica y social) en relación con otros [...]”. Continúa la autora:

“Si la formación es esa búsqueda permanente de caminos para el cambio y desarrollo personal, si es esa construcción de subjetividad más que de identidad, si es el encuentro de la mismidad y la ipseidad en la construcción narrativa sobre sí mismo (Ricoeur), que permite percibir aquello que mantiene y aquello que se transforma, si esto es pensado así, las narrativas y técnicas autobiográficas tienen un lugar relevante y pleno de sentido en la formación” (p. 59).

Los relatos de experiencia de planificación de clases son narrativas escritas y orales que Sabrina y Sofía nos brindan. Lejos de buscar lo objetivo, exteriorizan y se exponen, nombran, significan, acentúan, refieren desde su subjetividad. Estas historias personales, colmadas de hechos vividos intensamente, presentan aspectos relacionados con el proceso de planificación de una secuencia didáctica. En el análisis del material cada una de las participantes utiliza instrumentos distintos para contar su experiencia de planificación. Los datos obtenidos por medio de la transcripción de entrevistas, audios de WhatsApp y la carta recibida a nuestro correo electrónico ofrecen, en principio, un horizonte general sobre la experiencia narrativa y, además, un horizonte singular que posibilita enfocarnos en cada uno de los relatos por separado. La propuesta de relatar una experiencia de planificación significativa es el reconocimiento de una experiencia de práctica singular, dentro del universo de prácticas. Esta experiencia se hace inteligible a partir del relato y permanece en el recuerdo de Sabrina y Sofía por distintos motivos. Esta libre elección de una planificación de clases impulsa la narrativa desde el detalle, la emoción, la implicación.

Al avanzar en su formación pre-profesional, Sabrina y Sofía resisten un modo particular de narrar planificaciones de clases. Los modelos didácticos buscan simplificar y modelizar la realidad del aula. Ante ello formalizan *tácticas escriturales*. Por medio de ellas, inventan atajos para trazar singulares sentidos de la realidad escolar. Del período de Residencia docente Sofía y Sabrina dicen rescatar, para construir sus planificaciones de clases, conocimientos aprendidos. En este proceso de elaboración la escritura excede las estructuras, hurgando en sus límites.

4.3. Informe del proceso de investigación

Tejer un texto

Quisiera hablar de la escritura como tejido, trama o bordado

que va construyendo mundos con tensiones,

derechos y reveses, puntos corridos, nudos.

Para quienes conocen de tejidos o tejen o miran tejer

es fácil reconocer, ubicar y valorar todos estos elementos.

Por eso lo importante es frecuentar lo suficiente el mundo del tejido

como para advertir cuándo la tensión de la trama baja por error

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis- Alaniz, Laura Beatriz

o porque es un recurso usado por el tejedor;

cuándo un agujero cumple una función dentro del diseño o es un punto escapado.

Tres ideas para tener en cuenta.

1- Generalmente el punto más usado es el más cómodo. Es el que nos hace sentir seguros. Pero no siempre es el mejor.

Huir del lugar común. Para eso, hay que reconocerlo.

2- Explorar puntos nuevos, juegos de tensiones, muchas formas de tejer.

Apasionarse en esa búsqueda.

Por este camino se puede llegar también al punto más usado, pero de una manera nueva.

3- Hay zonas que casi no encuentran sus palabras.

Entonces hay que inventar procedimientos, punto de vista, recursos, lazadas dobles que aparecen como inocentes acomodamientos del hilo en una trama tranquila.

Hay turbulencias en las agujas de tejer.

Esta búsqueda es lo mejor que tiene un texto.

Es el elemento que lo ilumina, lo que no se ve a primera vista, lo que hace que trascienda y toque al lector de alguna forma.

Un texto, como la vida, nunca es simplemente lo que parece.

(Devetach, 1991, p.35)

El texto tejido de la presente investigación se entrama, cede y tensa en específicas circunstancias, desde un *yo*, pero, mayoritariamente desde un *nosotros*. Narrar es siempre un narrar acompañado. Mi directora de tesis, autores, seminarios de Maestría, maestrandos y colegas despejan con sus respuestas las sendas de este trabajo recorrido por el deseo. Cuando el proceso de construcción parece detenerse, las anteriores mediaciones proponen pistas que colaboran, potencian y precisan. Llegado el momento de conversar sobre el trayecto de investigación es necesario mencionarme desde un *yo*, destinando para este apartado afectaciones e impresiones.

La investigación comienza, a decir verdad, hace casi tres décadas, a partir de interrogantes alrededor de mi propia escritura como docente. Estas preguntas no surgen siendo docente recién iniciada. La escritura de las planificaciones de clases, en este período, forma parte de una práctica que, por habitual, adquiere cierto anquilosamiento y perdura sin provocar

inquietudes. Durante los años posteriores, transitando y viviendo el oficio, las interpelaciones en derredor de la funcionalidad de la escritura docente florecen. Inicialmente mi cuestionamiento se dirige a la tradicional carpeta didáctica, carpeta del docente de nivel primario, carpeta de actividades o simplemente “la carpeta” que elaboramos año tras año. Buscando los ‘para qué’ de este dispositivo la inquietud se profundiza en mis planificaciones de clases. Desconfiando de lo aprendido requiero a otros docentes del nivel planes anuales, unidades didácticas, proyectos, indago en revistas docentes o navego en internet pretendiendo localizar el plan de trabajo más adecuado. La averiguación de una ‘fórmula ideal’ demanda un tiempo infinitamente considerable. Acabo construyendo un instrumento didáctico para presentar a otros, parte del engranaje de la burocracia del sistema educativo. Ese material así compuesto, no proporciona herramientas del oficio. Persisto con mis reflexiones personales en torno al tema.

Cuando llega la posibilidad de inscribirme como Profesora Adscripta en el instituto de formación docente, la inquietud por la escritura del docente se traslada a las prácticas que realizan los sujetos en formación inicial. Comienzo a pensar en los gestos adquiridos por la escritura académica en sus orígenes, allí donde formas y territorios se alzan incuestionables. Aquella pregunta inicial se amplía y profundiza en interrogantes en torno a la escritura dentro del ámbito de la formación inicial:

¿Cómo construyen los residentes de nivel primario sus planificaciones de clases? ¿Para quién o quiénes las realizan? ¿Con qué objetivo? ¿Qué pronuncia esa narrativa para el propio escriba? ¿Qué tipo de colaboración ofrece ese documento en el momento de desarrollar clases a un grupo de estudiantes? ¿Cómo la narrativa de las planificaciones de clases refleja preocupaciones y aspiraciones personales dentro de la fase interactiva de la enseñanza? ¿Cómo la escritura académica incorpora pasajes que invitan a una bifurcación de modos de enseñar?

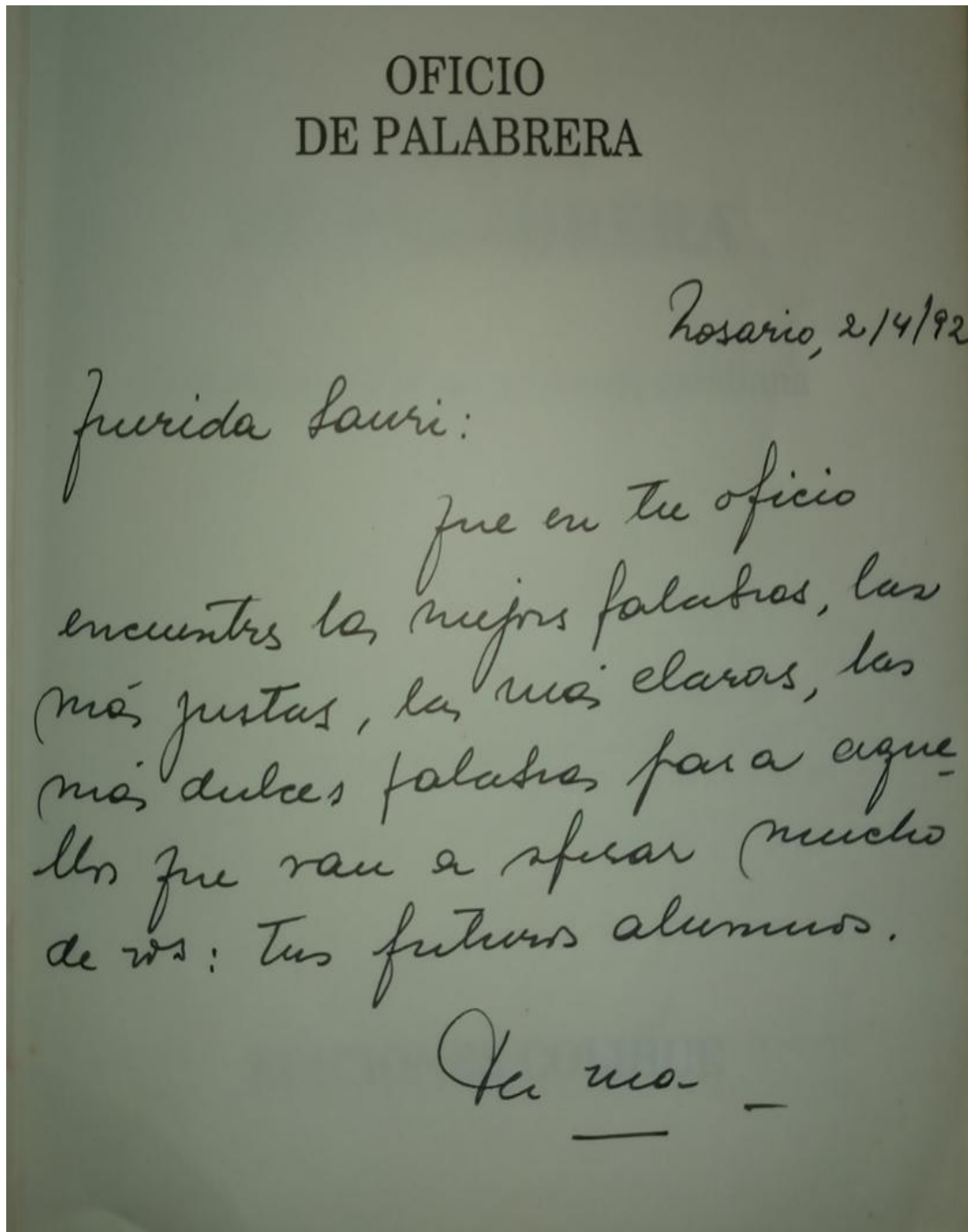
Las sendas que adopta la escritura, en la instancia de formación, respaldan mi deseo de indagar en la narrativa como dispositivo de construcción en planificaciones para prácticas pre-profesionales. Esta problemática de investigación se construye con el acompañamiento invaluable del grupo de residentes del turno tarde del Profesorado de Educación Primaria. A lo largo de un ciclo lectivo, los días martes, el grupo, los profesores de Taller de Práctica

IV, Ateneos de disciplinas específicas y yo nos encontramos. A lo largo de ese tiempo compartido escucho atentamente, atraída por los diálogos que se entablan sobre las vicisitudes de las prácticas docentes, disonancias en la construcción del vínculo con los otros y la elaboración de planificaciones de clases. Si bien la propuesta de investigación, en una primera instancia, involucra a la totalidad de residentes de 4° año de la carrera, a medida que los días pasan el acercamiento y la curiosidad por las pronunciaciones de ciertas residentes se acrecienta. Ellas evidencian predisposición hacia el proceso de la investigación, compartiendo inmediatamente el material escrito construido en años anteriores de la carrera y lo producido ese año. Sabrina y Sofía son el centro de mis lecturas. En los encuentros semanales en el instituto de formación las observo defender sus propuestas didácticas, explicar sus planificaciones de clases ante los profesores y recibir sugerencias y correcciones. Cada una atraviesa procesos personales, profesionales e intereses formativos diferentes.

Cabe mencionar que, complejizando el proceso de investigación, la pandemia y el aislamiento forja en mí cierta inquietud. La vacilación se concentra en los encuentros que quedan por realizarse. Conocer si Sabrina y Sofía accederían a videollamadas, sólo llamadas o ninguna de ambas opciones, si las respuestas a las entrevistas serían en forma escrita, o ninguna de las mencionadas posibilidades. Expectación ante una investigación que precisa de la voz de las participantes y preocupación por un desarrollo que, quizás, se detendría a la espera de mejores augurios. Con la convicción en el proyecto de investigación, continuamos construyendo juntas el proceso.

Los decires de Sabrina y Sofía, la lectura pormenorizada del material brindado, la información obtenida a partir de la implementación de instrumentos metodológicos, me permiten comprender que el mundo de la formación posee una infinidad de aristas. Con pleno conocimiento de ello este trabajo investigativo logra acercarse a una de las líneas, distinguiendo opacidades en el progreso. Será tarea de futuros investigadores adentrarse en los nuevos interrogantes que las prácticas pre-profesionales convocan, bucear en las oquedades que estas preguntas generan, estar receptivos a los relatos que sujetos en formación inicial comparten y componer otras narrativas aventurándonos a construir una relación dialógica con nosotros mismos.

Al finalizar este apartado, localizo una dedicatoria en un libro obsequiado por mi madre cuando me recibí de docente de nivel primario. A la distancia, pienso que tal vez, fueron estas palabras las que guiaron la escritura del informe de tesis.



4.4. Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA. Clacso Co. Ediciones.
http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bombini, G. (2001). *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Ponencia expuesta en el Congreso de "prácticas docentes", Facultad de Filosofía y Humanidades- Universidad de Córdoba.
https://www.academia.edu/43359778/Pr%C3%A1cticas_docentes_y_escritura_hip%C3%B3tesis_y_experiencias_en_torno_a_una_relaci%C3%B3n_productiva_Por_Dr_Gustavo_Bombini?f_ri=1106628
- Bombini G. y Labeur P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Revista Enunciación*, 18 (1), 19-29.
<https://doi.org/10.14483/22486798.5715>
- Bombini G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 19-29.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11491>
- Borgani, C. y Santos La Rosa, M. (2016). *La planificación en las prácticas de residencia en Historia: el guion conjetural*. Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas. Universidad Nacional del Sur.
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4226>

- Boubée, C., Delorenzi, O., Petrucelli y Rey, A.M.G. (2008). *Planificación, acción y reflexión en la práctica docente*. II Reunión Pampeana de Educación Matemática. La Pampa.

https://nanopdf.com/download/planificacion-accion-y-reflexion-en-la-practica-docente-de-los_pdf
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). *Formación de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura. Una revisión crítica de bibliografía*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales”. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/100>
- Caporossi A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp. 107-149). HomoSapiens.
- Camilloni, A., Basabe, L., Cols. E. y Feeney, S. (2008) *El saber didáctico*. Paidós.
- Chase S. (2015) La investigación narrativa en Denzin N. y Lincoln N (comps.) (2015) *Manual de recolección y análisis de Datos. Manual de investigación cualitativa. IV*. Gedisa.
- Connely, F.M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación Narrativa. En Larrosa J. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.

- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En Alliaud, A. y Suárez, D. (Coord.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA. Clacso Co. Ediciones
http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar. Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 15-40.
<https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732003/html/>
- Contreras Domingo, J., Quiles Fernández E. y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes* 1(3), 58-75.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos para la enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze (comp.) *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15.
<http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol.5. Gedisa.
- Devetach, L. (1991). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Ediciones Colihue.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación*. Kapeluz.

- Edelstein, G. (2003). Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*. (33), 71-89. <https://doi.org/10.35362/rie330911>
- Gaidulewicz, L. (1999). El dispositivo en el campo pedagógico. En Souto, M. *Grupos y dispositivos de formación*. (pp. 67-88). Noveduc.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- González Sanmamed, M., y Fuentes Abeledo, E.J. (2010). *Aprendizaje en el practicum: oportunidades para una formación profesionalizadora*. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://www.aidu-asociacion.org/la-formacion-en-la-practica-docente-como-espacio-de-integracion-de-conocimientos-y-de-aportes-interdisciplinarios/>
- Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Noveduc.
- Herzog, W. (2015). Del caminar sobre hielo. Entropía.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*. (7), 33-74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981
- Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Migueles, A. M. (2013). La “práctica” como experiencia de formación docente. *Rev. Itinerarios Educativos* 6(6), 246-253. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogías profanas. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades educativas.

- Leite Méndez, A. y Suárez, D. (2020). *Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa* Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga. V (3), 2-5.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>
- Litwin, E. (2004). Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa*, 8(8), 10-17.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089002.pdf>
- López Cabral, S. y Leymonie, J. (2017). *Los guiones conjeturales ¿un dispositivo que posibilita la función epistémica en la planificación de situaciones didácticas?* Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo.
<https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/P-LOPEZ-CABRAL.pdf>
- Oyarzún Robles, P. (2008). *Walter Benjamín. El Narrador*. Ediciones Metales pesados.
- Porta, L y Yedaide, M.M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846098010>
- Porta, L., Álvarez Z y Yedaide M.M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(63), 1175-1193.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016008>
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE* (41), 35-46.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5156#:~:text=La%20articulaci%C3%B3n%20delenfoque%20biogr%C3%A1fico%20narrativo,esta%20manera%2C%20los%20hallazgos%20amalgaman>

- Remedí Allione, E. (2008). *Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias*. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6690>
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-43). Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2010). *La formación en la práctica docente como espacio de integración de conocimientos y de aportes interdisciplinarios*. VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica de Perú.
<https://www.aidu-asociacion.org/la-formacion-en-la-practica-docente-como-espacio-de-integracion-de-conocimientos-y-de-aportes-interdisciplinarios/>
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.
<http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/157/124>
- Schön, D. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Skliar, C. y Brailovsky, D. (2015). La petición de la escritura en los escenarios educativos. *Enunciación*, 20(2), 261-270.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a07>
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Noveduc.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. Menghini y M. Negrin (Comp), *Práctica y residencia en la formación docente*. (pp.23-47). Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. HomoSapiens.

- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IICE*, (30), 17-30.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial. *RELAdEI 5.4 Formación del Profesorado de Educación Infantil*, 5(4), 43-56.
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4952>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zoppi, A. M. (2007). *El planeamiento en la educación en los procesos constructivos del curriculum*. Miño y Dávila.

Documento Ministerial

Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Primaria.
Ministerio de Educación. Gobierno de Santa Fe (Res.528/09)

4.5. Anexo

[https://drive.google.com/drive/folders/1OwHp4UJ8eRnb_3LLGNSrCc4ex72WL5r-
?usp=share_link](https://drive.google.com/drive/folders/1OwHp4UJ8eRnb_3LLGNSrCc4ex72WL5r-?usp=share_link)