

Consejo de Formación en Educación
Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación

La integración entre los saberes teóricos y las prácticas preprofesionales en estudiantes de magisterio del actual plan de formación. Un estudio interdisciplinario desde Psicología y Lengua.

Mag. Inés Brunetto - Mag. Gabriela Fernández Serrón

Tutora Mag. Gabriela Bernasconi

Diciembre/2020

Resumen (Abstract)

Este documento presenta un estudio sobre la articulación de saberes de Lengua y Psicología que realizan estudiantes de 4to año de magisterio para enseñar lectura y escritura en los primeros niveles escolares durante la práctica pre profesional. El estudio se aborda desde una mirada interdisciplinar buscando conocer y comprender los fundamentos psicológicos y lingüístico/ discursivos que sustentan estos procesos y los niveles de reflexión desarrollados.

Se considera que la articulación de teoría y práctica involucra diferentes niveles reflexivos configurando procesos complejos cuya comprensión resulta especialmente relevante para la formación inicial docente. Se utilizó un diseño de investigación cualitativo que busca conocer y comprender el fenómeno desde la perspectiva de los propios actores, estudiantes de magisterio en el último año de formación inicial

Se optó por la realización de entrevistas semiestructuradas y focus group, análisis de planificaciones de estudiantes, y adicionalmente un breve cuestionario que consolida datos de su trayectoria de formación. Se conformó una muestra intencional de estudiantes de 4to año de Magisterio que tuvieran aprobados los cursos de psicología y lengua del plan de formación y cursaran la práctica pre profesional en los primeros niveles escolares en diversas escuelas: sobre una población de 14 estudiantes que cumplían los requisitos se obtuvo una muestra final de 9 estudiantes que consintieron participar de las entrevistas; mientras que 5 estudiantes participaron del focus group. Dada la situación de emergencia sanitaria, todas las instancias de colecta de datos se realizaron por medios electrónicos. Tanto las entrevistas individuales como el focus group fueron grabados y desgrabados. Los datos fueron procesados preservando el anonimato de las fuentes. El análisis de datos se realizó recuperando los discursos de los estudiantes, sus prácticas declaradas y documentadas, sus percepciones y los significados que atribuyen a los fenómenos a estudio. El análisis se organizó en torno a tres dimensiones o categorías apriorísticas: estrategias de enseñanza de lectura y escritura implementadas; percepciones sobre la relación teoría práctica y niveles de reflexión sobre las prácticas preprofesionales.

Los hallazgos indican que las prácticas de los estudiantes están desconectadas de los saberes que reciben en su formación. En el caso de Psicología, se observan algunas articulaciones con respecto a la psicología del desarrollo del niño y la teoría sociocultural de Vigotsky. En cuanto a Lengua, se observa escaso uso de bibliografía y fundamentación disciplinar en las actividades de enseñanza. Las prácticas presentan predominio de niveles de reflexión superficiales y pedagógicos donde la realidad de la Escuela y el Instituto se vive por los estudiantes como dos mundos separados en una suerte de disociación entre un saber en acción tácito que adquieren en sus prácticas preprofesionales y el saber académico que adquieren en el Centro de Formación.

Descriptores

estudiantes magisteriales – práctica preprofesional - Formación inicial docente

estrategias de enseñanza - relación teoría .práctica - niveles de reflexión

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Antecedentes y Marco Conceptual.....	5
2.1. Antecedentes	5
2.2. Marco conceptual.....	6
2.2.1. Sobre el prácticum reflexivo, el habitus y la relación entre la teoría y las prácticas.....	6
2.2.2. Profundizando en los niveles de reflexión según Larrivee	9
2.3. Saberes de psicología y lengua en la formación inicial docente y estrategias de enseñanza.....	13
3. Metodología.....	17
3.1. Planteo del problema.....	17
3.1.1. Preguntas de investigación	18
3.1.2. Objetivos	18
3.2. Enfoque y Diseño metodológico.....	19
3.2.1. Muestra.....	19
3.2.2. Técnicas	20
3.2.3. Instrumentos.....	21
3.3. Acceso al trabajo de campo	28
4. Hallazgos.....	30
4.1. La muestra final de estudiantes participantes y su perfil	30
4.1.1. Participantes de la entrevista	30
4.1.2. Perfil sociodemográfico según barrios y escuelas	31
4.1.3. Participantes del Focus Group	31
4.2. Hallazgos: dimensiones de análisis según técnicas empleadas	32
4.2.1. Hallazgos sobre las estrategias de enseñanza de lectura y escritura	32
4.2.2. Hallazgos sobre la percepción de los estudiantes sobre relación teoría - práctica	44
4.2.3. Hallazgos en torno a Niveles de reflexión sobre las prácticas de enseñanza	49
5. Conclusiones.....	64
6. Bibliografía.....	74

1. Introducción

Este proyecto de investigación está pensado desde el encuentro de docentes de Lengua y Psicología del IINN, de forma de integrar saberes para la comprensión de fenómenos relevantes de la formación de maestros desde un enfoque interdisciplinario. Se considera al estudio sobre la formación inicial como relevante puesto que la misma es el “primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo” (Vaillant y Marcelo, 2015, p.45). Por consiguiente, se propuso el análisis y comprensión de los procesos reflexivos en instancias de articulación entre teoría y práctica que llevan adelante los estudiantes - de 4to año del actual plan de estudios- en situaciones de enseñar lectura y escritura en primer ciclo escolar. Con ello, se buscó conocer y comprender los fundamentos psicológicos y lingüístico/ discursivos que sustentan estos procesos y sus niveles de reflexión.

A lo largo del proceso, se realizaron entrevistas a estudiantes que realizaban sus prácticas de 4to año y que tenían aprobados los cursos de psicología y lengua de su Formación Inicial Docente. También se triangularon los datos con el análisis de planificaciones de clase y con un Focus Group.

Dada la situación de emergencia sanitaria, todas las instancias de campo se realizaron por medios electrónicos, cumpliendo igualmente requisitos de testeo de instrumentos, registro de instancias, consentimiento informado y procesamiento conforme a las normativas vigentes de protección de datos.

La investigación está organizada en torno a tres dimensiones: niveles de reflexión sobre las prácticas; percepciones sobre la relación teoría práctica y estrategias didácticas puestas en juego en las prácticas preprofesionales.

El trabajo se inscribe en una línea de investigación ya iniciada en nuestro país y a nivel internacional que ha indagado en la relación teoría-práctica de los estudiantes de magisterio y de los maestros de reciente egreso. No obstante, esta investigación busca profundizar en el tema, indagando en las estrategias, entendidas como procesos de articulación entre teoría y práctica que pone en juego el docente para orientar la enseñanza y, en función de ello, los niveles de reflexión que va desarrollando desde antes de titularse.

Desde el rol docente en la formación de educadores, se pretende contribuir hacia nuevas formas de pensar y hacer, en torno a la integración de teoría y prácticas preprofesionales con el fin de propiciar una formación inicial reflexiva en los estudiantes de magisterio.

2. Antecedentes y Marco Conceptual

2.1. Antecedentes

El estudio sobre la articulación entre la teoría y la práctica profesional docente así como el estudio de los procesos de formación inicial de los docentes, especialmente de los maestros, encuentra una larga tradición de referentes teóricos y de estudios antecedentes a nivel internacional y nacional. En torno a estas cuestiones se seleccionan los siguientes antecedentes:

Nacionales

- Ruocco, G. y Abero, L.(2013). Enseñanza: tensión constante entre teoría y práctica, cuyo objetivo era: “describir y comprender las prácticas de enseñanza y sus sustentos teóricos en las instituciones de educación básica”. A las autoras les interesó establecer correlación entre “los discursos teóricos de la enseñanza de la lectura y la producción escolar, producto de la tensión siempre vigente entre la teoría y la práctica docente” (p.84).

- INEEd (2016), Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?

Este trabajo describe la percepción de los maestros uruguayos recién recibidos, acerca de su formación y sus primeros años de tránsito profesional. Utiliza un abordaje cualitativo, en base al estudio de documentos y entrevistas a los maestros con la finalidad de determinar el perfil docente al que apunta el plan de formación. En los discursos de los maestros persiste (al igual que en otros estudios), la distancia entre las teorías y las prácticas, así como la dificultad de generar instancias de reflexión.

- Pérez Gomar, G.(2017). Tensiones en la construcción de la identidad docente en el proceso de formación magisterial y desafíos frente al cambio institucional. Este estudio parte de narraciones autobiográficas de estudiantes de formación docente magisterial. Se detecta una tendencia a la reproducción de modelos y prácticas y la tensión entre la distancia de los aspectos teóricos de la formación y las prácticas.

- Pérez Gomar, G.(2019). Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Esta investigación se focalizó en la formación inicial y la inserción laboral de las maestras noveles apuntando a la construcción de la identidad profesional. Con respecto a las prácticas de las estudiantes, plantea como referentes modelo a las Maestras Adscriptoras desde un lugar del saber hacer y a la Maestra Directora como una figura más cercana a los conocimientos teóricos. En lo relativo a la teoría y las prácticas, el estudio plantea que si bien a nivel institucional se propone un discurso que las entiende dialécticamente desde un

pensamiento crítico, los insumos de campo demuestran desconexión en las mismas donde en la construcción de esta identidad profesional primaría un saber práctico.

Internacionales:

- Colén Riau, M. y Castro González, L.(2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. Esta es una investigación realizada por docentes de la Universidad de Barcelona entre el año 2012 y el 2016. Investiga cualitativamente la relación entre la teoría y las prácticas en el plan de estudios de la carrera de maestros de educación primaria. Concluye que la relación entre teoría y práctica aún no logra un desarrollo significativo y compartido en la formación inicial de maestros, persistiendo desconexiones entre ambos aspectos.
- Lamas, P., Vargas-D'Uniam, J.(2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. Consiste en un estudio descriptivo de la Pontificia Universidad de Perú que se plantea identificar los niveles de reflexión de los estudiantes sobre su práctica docente en base al estudio de portafolios. Se concluye que los estudiantes desarrollan niveles de reflexión que se ubican en los tres primeros niveles. No se detecta el nivel de reflexión crítica en la muestra.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Sobre el prácticum reflexivo, el habitus y la relación entre la teoría y las prácticas

La indagación de fuentes bibliográficas conduce a autores referentes del tema en publicaciones anteriores Schon (1992, 1998) y Perrenoud (2001).

Schon (1992), plantea la práctica a nivel general como la “ (...) competencia de una comunidad de prácticos que comparten (...) las tradiciones de una profesión” (p.41) siendo el prácticum reflexivo el que permite la formación de profesionales. Propone una epistemología de la práctica donde la profesión se entiende como reflexión en la acción en respuesta a la racionalidad técnica que se fundamenta en una perspectiva positivista donde la realidad se hace previsible y el profesional se limita a aplicar la teoría a problemas instrumentales. Reconoce la incertidumbre y complejidad de las situaciones reales a las que se enfrentan los profesionales. Por tanto, cuestiona la formación profesional que parte de un paradigma de racionalidad técnica. Nos dice, “(...) los docentes expresan su insatisfacción ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia

en aquellas zonas indeterminadas de la práctica” (p.24). En otra de sus publicaciones agrega sobre la importancia de la reflexión:

“Muchos profesionales encerrados en una visión de si mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión, se han hecho demasiado expertos en las técnicas de la desatención selectiva, las viejas categorías y el control situacional (...)” (Schon,1998,p.72).

Propone entonces el concepto de prácticum para referirse a “ una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (p.45). De esta manera la forma en que se instrumente el prácticum será relevante si se quiere asegurar prácticas reflexivas. El estudiante puede formarse en un prácticum reflexivo que lejos de limitarse con reglas o protocolos previos, logre reflexionar en la acción para resolver situaciones nuevas o conflictivas. Dice al respecto “(...) los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación” (p.47).

De esta manera, tanto Schon (1992) como Perrenoud (2001) pretenden profesionalizar al docente desde las prácticas donde la reflexión se juega como un proceso que se despliega en niveles o fases que se complementan. Schon (1998) los describe partiendo del nivel inferior de reflexión, en que la práctica es intuitiva y predominan los conocimientos tácitos, hasta el nivel superior en que el profesional realiza un movimiento recursivo y se dispone a realizar transformaciones en su práctica.

Comienza planteando un primer nivel donde el conocimiento está en la acción y es el bagaje consolidado de recursos teóricos y experienciales que posee el docente y pone en juego en las situaciones de la realidad de forma espontánea. “Utilizaré el término conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior (...) o se trate de operaciones privadas (...)” (Schon,1992,p.35). Es un conocimiento tácito que se plantea sin una reflexión consciente, para intervenir en situaciones normalizadas por el sujeto y previsibles, según patrones de acción, a modo de un “repertorio de expectativas, imágenes y técnicas” El nivel de la reflexión en la acción implica un pensamiento in situ sobre la situación sin tomar distancia de la misma pero con la posibilidad de reorganizar las actuaciones a partir de un evento conflictivo que se sale de lo esperado de manera de buscar nuevas estrategias o formas de actuar. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, son planteadas por el autor como niveles más complejos de análisis de los procesos y características de la acción cuando ya fue realizada . Lo plantea como un conocimiento de tercer nivel.

Perrenoud (2001), retoma las conceptualizaciones de Schon y entiende que reflexionar más que evocar la acción realizada implica un análisis crítico donde la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción se interrelacionan y afectan mutuamente. Son momentos de un

mismo proceso donde la reflexión fuera del impulso de la acción es a la vez retro y prospectiva de forma de conectar pasado y futuro. Se aplica por ejemplo a secuencias didácticas que los estudiantes realizan en sus prácticas. Diferencia entonces tres tipos de reflexión que se interrelacionan mutuamente: la reflexión en plena acción, la reflexión sobre la acción en el recorrido previo o posterior y la reflexión sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva. Con respecto a esta última, plantea que "(...) cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos" (p.37). Remite a la noción de habitus que toma de Bourdieu:

"(...) el conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida. El habitus se define como un (...) pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos" (Perrenoud, 2001, p.38).

Refiere a costumbres, actitudes, tendencias, rutinas que se pueden observar en las prácticas. La reflexión sobre las prácticas y sus esquemas de acción podrá, según Perrenoud, promover la concienciación de ciertas lógicas naturalizadas y rígidas de ser y estar que van en "contra del interés del actor". Por tanto reflexionar sobre el habitus (Perrenoud,2001) para generar un prácticum reflexivo (Schon,1992,1998) es el planteo hacia una formación reflexiva, concepto para el cual se toman los aportes de Souto (2017).

Así, con Souto (2017) entendemos la formación docente como un proceso continuo y multirreferenciado (dada la complejidad del campo educativo), que dura toda la vida y se encuentra condicionado por factores personales, intrapsicológicos, así como interpsicológicos resultando en un proceso de cambio permanente y en interacción con el entorno sociocultural. Souto (2017) lo plantea como un sujeto en devenir de transformación. Para esta autora la formación reflexiva implica la construcción de subjetividad a lo largo de la formación inicial y durante todo el desarrollo profesional. Esta trayectoria recursiva y no lineal, incluye los imaginarios personales acerca del ser docente, y va modelando así una identidad sobre el ser maestra/o.

La formación inicial reflexiva trasciende por tanto la incorporación de saberes o de conocimientos precisos para pasar a ser un movimiento de ida y vuelta , de retorno reflexivo sobre las prácticas. Formar no es transmitir conocimientos, aunque estos forman parte del proceso sino contribuir al desarrollo de capacidades reflexivas partiendo de que el sujeto se forma a sí mismo en interacción con el medio. "Cada uno se forma haciendo un camino a lo largo de su vida en la relación con los otros, en las oportunidades que los ámbitos iniciales de formación y los profesionales le ofrecen como soportes y mediadores (...)" (Souto, 2017, p.71).

En este devenir de la formación profesional, la articulación de saberes teóricos con las prácticas estará condicionada por los niveles de reflexión que logren poner en juego los docentes. La teoría entonces no debería ser entendida como la aplicación del saber absoluto y concluido, desde las certezas a la práctica. Esto la ubicaría desde un paradigma lineal reduccionista, propio de la racionalidad técnica (Schön, 1998) como ya se explicó en este marco teórico. Por el contrario, desde la perspectiva que entiende la formación como transformación en la que opera la reflexión (Souto, 2017), saber teórico y prácticas tienden a confluir en una suerte de sinergia mutua en transformación que implica el manejo de las incertidumbres del campo educativo y social en general.

Para Souto (2017) “la formación no se corresponde con una teoría única, avanza en aproximaciones a realidades y situaciones siempre singulares y únicas que cuestionan (...) la teoría en relaciones siempre fragmentarias y locales” (pág.168). Esto puede explicarse desde el momento en que los problemas que puede enfrentar el profesional en la práctica son ambiguos, complejos y requieren poner en juego varias teorías para lograr encontrar soluciones, siempre transitorias. En la elucidación del problema, el profesional se ve en la necesidad de establecer su marco, que lleva a reflexionar sobre las decisiones que se han de tomar en la práctica, para tratar de comprenderlo, dado que desde esta perspectiva el problema es el resultado de la construcción del mismo sujeto, implicado en su abordaje. Esa labor de construcción, a su vez, supone un trabajo al decir de Schön (1998, p. 48) y una actitud de “elucidación crítica” Souto (2017).

2.2.2. Profundizando en los niveles de reflexión según Larrivee

A los aportes teóricos ya nombrados sumamos las categorías de Bárbara Larrivee (2008) por ser una autora referente en las publicaciones internacionales que son antecedentes de esta investigación. Preocupada por construir una herramienta para evaluar los niveles de reflexión en los docentes, realizó una profunda revisión de la literatura, con un relevamiento a 40 informantes calificados que sirvió para elaborar una serie de descriptores que definen cada nivel.

Esta autora entiende a la práctica reflexiva como un desarrollo en etapas aunque este proceso no es lineal y puede superponer en el tiempo diferentes aspectos interrelacionados. Según Reagan y Col (en Larrivee,2008), se la puede entender como una espiral continua de intercambio y desarrollo. De la extensa bibliografía analizada por la autora, (Day,1993;Farrell,2004; Handal y Lauvas, 1987; Jay y Johnson, 2002 y Van Manen, 1977) Larrivee(2008) logra sintetizar tres niveles de reflexión: un nivel inicial donde el docente se focaliza en acciones o habilidades según situaciones específicas y aisladas de enseñanza, un segundo nivel donde logra relacionar la teoría con las situaciones de sus prácticas y las

necesidades de los estudiantes y un tercer nivel de orden superior donde se evidencia la reflexión más crítica que indaga en el impacto ético y social de sus prácticas hacia sus alumnos. Este nivel implica también un pensamiento sobre la propia historia personal del docente, la construcción de su identidad y sus implicancias éticas. Previo a estos niveles plantea un cuarto nivel pre reflexivo. Concluyendo, los niveles planteados por Larrivee(2008) son los siguientes:

Pre reflexivo. Los docentes actúan de forma automática sin análisis previo y por tanto no se respaldan en las teorías o en la investigación. Siguen protocolos sin tomar en cuenta las situaciones singulares de cada contexto educativo. La enseñanza por tanto es homogénea hacia todos, no toma en cuenta las diferencias, debiendo los alumnos adaptarse a las propuestas del docente. Asumen que los obstáculos a su tarea son de causa externa.

Reflexión superficial. El foco está puesto en los medios y no en los objetivos de aprendizaje como fines en si mismos. Se centra en las estrategias y métodos de enseñanza pero no toma en cuenta las teorías pedagógicas. Las creencias sobre las prácticas de enseñanza se sostienen con la evidencia de la experiencia.

Reflexión pedagógica. En este nivel de reflexión se logra analizar la incidencia de las prácticas en relación a las teorías de forma de mejorar los logros y los aprendizajes de todos los alumnos. Se centra en las necesidades diversas de todo el grupo de estudiantes.

Reflexión crítica. Es un nivel de mayor complejidad donde los docentes logran analizar el impacto de sus acciones desde un lugar ético, moral que pone en juego sus implicancias y las consecuencias sobre los estudiantes. Se cuestiona el sistema educativo y todo el sistema de creencias profesionales y personales tomando en cuenta los contextos sociales en que se desarrollan las prácticas partiendo de la premisa de que el fenómeno educativo está condicionado por lo social, cultural y político. Este nivel, según la autora incluye aspectos de autorreflexión por parte del docente. La autorreflexión es considerada por Larrivee como una dimensión crucial de la reflexión crítica que implica examinar cómo las propias creencias y valores, las expectativas y supuestos, los condicionamientos culturales pueden impactar en los estudiantes y sus aprendizajes.

Based on the presumption that understanding oneself is a prerequisite to understanding others, self-reflection is conceptualized here as a crucial dimension of critical reflection (...) involves examining how one's beliefs and values, expectations and assumptions, family imprinting, and cultural conditioning impact on students and their learning. (Larrivee,2008,p.343).

Larrivee, propone los siguientes descriptores (de nuestra traducción al español) (2008,p.353/354).

1 NIVEL

Funciona en modo de supervivencia, reacciona automáticamente sin tener en cuenta respuestas alternativas
Hace cumplir los estándares de operación preestablecidos sin adaptar o reestructurar según las respuestas de los estudiantes
No respalda creencias y afirmaciones con evidencia de experiencia, teoría o investigación.
Está dispuesto a dar las cosas por sentado sin cuestionar
Está preocupado por la gestión, el control y el cumplimiento de los estudiantes.
No reconoce la interdependencia entre las acciones del maestro y el alumno.
Considera que las circunstancias de los estudiantes y del aula están más allá del control de los maestros
Atribuye la propiedad de los problemas a los estudiantes u otras personas.
No considera las diferentes necesidades de los alumnos
Se ve a sí mismo como víctima de las circunstancias
Descarta las perspectivas de los estudiantes sin la debida consideración
No conecta cuidadosamente las acciones de enseñanza con el aprendizaje o el comportamiento de los estudiantes.
Describe problemas de manera simple o unidimensional
No ve más allá de las demandas inmediatas de un episodio de enseñanza.

2 NIVEL

Limita el análisis de las prácticas de enseñanza a cuestiones técnicas sobre técnicas de enseñanza.
Modifica las estrategias de enseñanza sin cuestionar los supuestos subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.
No logra conectar métodos específicos con la teoría subyacente.
Apoya creencias solo con evidencia de la experiencia
Proporciona adaptaciones limitadas para los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.
Reacciona a las respuestas de los estudiantes de manera diferente pero no reconoce los patrones
Ajusta las prácticas de enseñanza solo a la situación actual sin desarrollar un plan a largo plazo
Implementa soluciones a problemas que se enfocan solo en resultados a corto plazo
Hace ajustes basados en experiencias pasadas
Cuestiona la utilidad de prácticas de enseñanza específicas pero no de políticas o prácticas generales.
Proporciona instrucción diferenciada para abordar las diferencias individuales de los estudiantes.

3 NIVEL

Analiza la relación entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes .
Se esfuerza por mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes
Busca formas de conectar nuevos conceptos con el conocimiento previo de los estudiantes.
Tiene curiosidad genuina por la efectividad de las prácticas docentes, lo que lleva a la experimentación y la asunción de riesgos
Participa en la crítica constructiva de la propia enseñanza.
Ajusta métodos y estrategias según el desempeño relativo de los estudiantes.
Analiza el impacto de las estructuras de tareas, como grupos de aprendizaje cooperativo, socios, pares u otros grupos, en el aprendizaje de los estudiantes.
Busca patrones, relaciones y conexiones para profundizar la comprensión.
Tiene compromiso con el aprendizaje continuo y la práctica mejorada.
Identifica formas alternativas de representar ideas y conceptos a los estudiantes.
Reconoce la complejidad de la dinámica del aula.
Reconoce lo que el estudiante aporta al proceso de aprendizaje.
Considera las perspectivas de los estudiantes en la toma de decisiones.
Considera que las prácticas de enseñanza permanecen abiertas a una mayor investigación.

4 NIVEL

Considera la práctica dentro de los contextos sociológicos, culturales, históricos y políticos más amplios.
Considera las ramificaciones éticas de las políticas y prácticas del aula.
Aborda problemas de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula.
Desafía las normas y prácticas del status quo, especialmente con respecto al poder y el control
Se observa a sí mismo en el proceso de pensar.
Es consciente de la incongruencia entre creencias y acciones y toma medidas para rectificar
Reconoce las consecuencias sociales y políticas de la propia enseñanza.
Es un investigador activo, tanto criticando las conclusiones actuales como generando nuevas hipótesis.
Desafía las suposiciones sobre los estudiantes y las expectativas de los estudiantes
Suspende juicios para considerar todas las opciones.
Reconoce supuestos y premisas creencias subyacentes.
Pone en duda las creencias más comunes
Reconoce que las prácticas y políticas de enseñanza pueden contribuir a la realización de una sociedad más justa y humana o dificultarla.
Fomenta acciones socialmente responsables en sus alumnos

¿La experiencia docente incide en el logro de niveles de reflexión superiores?

Larrivee, se plantea varias interrogantes con respecto al impacto de la experiencia docente en el alcance de niveles de reflexión superiores. Analiza las posturas de varios autores entre ellos Van Manen que asimila los niveles de reflexión a la trayectoria de un maestro desde principiante a experto. Argumenta que en el nivel de reflexión superficial el maestro novel tiende a mirar los medios más que los fines, seleccionando estrategias y recursos de instrucción según lo que desea lograr desde una mirada unidireccional que no contempla la totalidad del hecho educativo. Más adelante en un nivel de reflexión pedagógica, un maestro podría evaluar las prácticas de forma de reformular las mismas en relación a las teorías que las sustentan para optimizar los aprendizajes de todos sus estudiantes. En la reflexión crítica se desarrolla una deliberación que va a poner en tela de juicio el valor del conocimiento según principios de equidad y justicia social. Dice la autora, que en este trayecto por los distintos niveles reflexivos los maestros pasan de preguntarse “¿lo estoy haciendo bien?” a la cuestión “¿es esto lo correcto?” (Larrivee,2008,p.344).

¿Se puede andamiar la reflexión de los estudiantes con respecto a sus prácticas preprofesionales?

Larrivee (2008), indaga varios autores y detecta en términos generales dos posturas al respecto. Por un lado, publicaciones (Collier, 1999; Pultorak, 1993; Wunder, 2003) que plantean que pese a la utilización de mediadores específicos para generar prácticas reflexivas, en los estudiantes persisten análisis en un nivel superficial, siendo las reflexiones descriptivas sin conexión con el saber teórico o aspectos sociales de los contextos escolares. Los aportes de Hatton y Smith (en Larrivee, 2008), detectan un trayecto lineal de los maestros noveles a través de los distintos niveles de reflexión. Esto se explicaría porque los aspectos referidos a las habilidades técnicas son aquellos donde se visibiliza mayor preocupación antes de lograr analizar las estrategias de enseñanza y evaluar los marcos teóricos que las sustentan.

Por otro lado, la autora indaga que numerosa bibliografía, Smyth(1989), Cole y Knowles (2000), Griffin (2003) entre otros, plantea la relevancia de la intervención con mediadores para facilitar niveles de reflexión superiores en los estudiantes y maestros noveles.

“There is an emerging consensus that pre-service and novice teachers can be helped to reflect at higher levels with multifaceted and strategically constructed interventions” (Larrivee, 2008,p.345).

La pregunta de si es posible andamiar la reflexión de los estudiantes respecto a sus prácticas preprofesionales adquiere relevancia específica para este estudio debiéndose contextualizar localmente. En el dispositivo pedagógico previsto en el plan de formación de maestros, los estudiantes tienen la orientación de un maestro adscriptor y de la dirección de la escuela que

cumple el rol de docente de didáctica. En sus prácticas en segundo y en tercero, se instalan las llamadas clases de análisis que son observadas por sus pares. Se podrían considerar dispositivos de andamiaje para la reflexión? En este estudio se busca indagar este aspecto con respecto a las devoluciones de maestros adscriptores, directores y pares acerca de las clases dadas por las/los practicantes.

En nuestro país, el Programa Noveles Educadores del Uruguay busca instrumentar dispositivos de acompañamiento de manera de promover la reflexión sobre las prácticas cotidianas de los docentes noveles (primeros cinco años de trabajo). Desde esta iniciativa institucional se abre una nueva línea potencial de investigación sobre las prácticas reflexivas.

2.3. Saberes de psicología y lengua en la formación inicial docente y estrategias de enseñanza

En este apartado, se presentan los fundamentos de Psicología y Lengua como saberes disciplinares en la formación inicial de maestros así como el concepto de estrategias de enseñanza.

Psicología. La Psicología en la formación docente inicial constituye una de las ciencias de la educación del núcleo común del plan de estudios vigente, en sus tres secciones: Psicología del desarrollo, Psicología de la Educación y Psicología Social. En la formación de maestros, la psicología del desarrollo realiza sus aportes entendiendo el desarrollo ontogenético del sujeto como proceso multidimensional y dinámico donde se pone en juego la intersubjetividad desde lo biológico, psicológico y social. Se puede entender al sujeto como “organización emergente”, expresión que resulta oportuna y que encontramos en Najmanovich (2001), develando un sujeto que deviene, que se hace, que se conforma a través del juego de la vincularidad social.

El curso de psicología de la educación profundiza en los procesos vinculares puestos en juego en la práctica educativa, las teorías sobre la inteligencia y las teorías del aprendizaje. Casullo (2012) la define como una de las ciencias de la educación cuya finalidad es estudiar los procesos psicológicos que operan en la complejidad del campo educativo, relacionando los saberes de la psicología con los de la realidad educativa.

En documentos de ANEP referidos al perfil de egreso de los docentes, CFE (2017) y SNUFD (2008) se puede observar un egresado en conocimiento de los siguientes saberes: saber qué enseñar; saber cómo enseñar; saber a quienes se enseña y saber para qué se enseña. Por otro lado, en los documentos nombrados se apunta a profesionales situados en su tiempo con capacidad de análisis y búsqueda de soluciones ante situaciones de complejidad según diferentes contextos educativos y desde una perspectiva de derechos. La psicología dentro

de este marco curricular se perfila como un saber que interpela la relación teoría-realidad desde modelos que se denominan discontinuistas y del pensamiento complejo. Autores como Singer (2019) y Braunstein (1982) citan a Bachelard y a Morin, para esta fundamentación epistemológica del campo disciplinar que comprende la realidad educativa como un escenario de incertidumbres que requiere de profesionales capaces de reflexión, análisis y problematización colectiva y participativa. Se apunta desde el plan de formación que incluye a la psicología como saber disciplinar del núcleo común a un estudiante que pueda problematizar las tensiones en juego entre su implicancia personal, lo disciplinar teórico y las prácticas preprofesionales contribuyendo a una concepción de la formación docente como reflexiva.

Lengua. La formación en Lengua en Magisterio se presenta en dos cursos: Lengua I y Lengua II. El programa de Lengua I es una introducción al estudio del lenguaje como objeto complejo, por esto propone un abordaje de tipo interdisciplinario apoyado en disciplinas humanas y sociales como: la Lingüística, la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Filosofía.

El programa de Lengua II pone el acento en el abordaje de los procesos de lectura y escritura con atención a conceptos como el de género discursivo.

Hasta entrado el siglo XX dominaba la idea del lenguaje como “un reflejo secundario de las estructuras cognitivas”. La reflexión sobre la lengua en esa tradición “lógico-gramatical” como la llama Bronckart (2008) se orientaba por la idea de que los fenómenos del lenguaje estaban asociados a procesos de pensamiento primarios e independientes con respecto a los procesos de “semiosis” (Bronckart 2008, p.2). Una importante conclusión en ese marco es que los signos de la lengua “representan” el pensamiento.

Para Brockart (2008), los estudios de Saussure (1916), Humbolt (1974) y Coseriu (1991) fueron en otro sentido, entendiendo el lenguaje como facultad humana universal que debe ser estudiado a partir de las lenguas naturales. Para Humbolt el lenguaje se evidencia en las lenguas naturales las cuales, a su vez, se manifiestan en la comunicación de los hablantes.

En los últimos años la reflexión sobre la lengua ha puesto en primer plano las dimensiones comunicativa y cognitiva de la lengua, como un sistema de signos que los participantes ponen en acción en el diálogo en la medida que formulan unidades de comunicación complejas llamadas textos. La Lingüística del texto y el Análisis del discurso son Ciencias del Lenguaje que han aportado sus reflexiones sobre las condiciones para que un mensaje pueda ser considerado como texto para un lector. Este concepto de texto se amplía. Desde el punto de vista de la Semiótica, otra de las Ciencias del Lenguaje, no se restringe al texto verbal sino que se extiende al mensaje icónico, ícono-verbal y oral.

El concepto de texto y su realización en situaciones de comunicación en los que se realiza a partir de la actividad discursiva de los hablantes ha llevado a la reflexión sobre los discursos y los géneros en los que estos se organizan y circulan en la sociedad. Estas reflexiones sobre los textos y discursos, su comprensión y producción ha repercutido en la enseñanza de la Lengua en los distintos niveles.

Narvaja (s/f , p.5) afirma que “La enseñanza de la lengua materna en la escuela ha tendido tradicionalmente a lograr que los alumnos adquieran las habilidades que les permitan una lectura comprensiva y una escritura correcta y adecuada”.

Entonces, la formación lingüística de los maestros supone desarrollar sus posibilidades de reflexión en los aspectos mencionados sobre los textos y discursos: sus diferentes niveles de organización (sintáctico, semántico, léxico, etc.) con el fin de enseñar a los escolares a leer y escribir textos según diferentes intenciones y contextos.

Los procesos de lectura y de producción de textos tendrán que ser estudiados con aportes del constructivismo piagetiano, la Psicología cognitiva y la Psicología Sociocultural de Vigotsky que han contribuido a explicar los procesos de redacción como actividad cognitiva y que según Camps (2003), en referencia al último, “han enriquecido y reorientado líneas de investigación sobre los procesos de escritura destacando la importancia de la interacción del aprendiz con el adulto y entre iguales”.

Estrategias de enseñanza. En este trabajo se tomó el concepto de estrategias de enseñanza de Anijovich y Mora (2010) quienes las consideran como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza (...)” (p. 25). Las autoras ponen el acento en que las estrategias “son formas de pensar la clase” (2010) y que al crear estrategias, para distintos contextos, la actividad de enseñanza se constituye “en una práctica creativa y fundada, en la medida en que el docente dispone de marcos conceptuales para reflexionar, sistematizar, comunicar y compartir, sus descubrimientos en la acción” (Anijovich y Mora, 2010, p 118). Esta investigación ha puesto el interés en esa potencialidad de las estrategias para lograr cierta comprensión del proceso de reflexión sobre la práctica dado que “toda reflexión es opaca, no visible” (Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 47)

Por esta razón, el análisis del contenido de las entrevistas se centra en los hallazgos en relación con la dimensión reflexiva de las estrategias que las autoras describen:

La dimensión reflexiva es la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. “(Anijovich

y Mora, 2009.p.5).

Estas decisiones implican, según las autoras mencionadas, unas etapas de reflexión que van desde la planificación, cuando “se anticipa la acción” al momento de la acción, “o momento interactivo” hasta “el momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar” (p.5).

En esta investigación ,entonces, no se plantea el análisis de la pertinencia didáctica de las estrategias sino el análisis de los procesos de articulación entre teoría y práctica implicado y los niveles de reflexión alcanzados.

3. Metodología

3.1. Planteo del problema

El plan actual de formación docente para la carrera de Maestro de Educación Primaria se configuró según “áreas formativas” (Plan 2008, p.5). Estas unidades son: las Ciencias de la Educación (campos pedagógico, sociológico y psicológico); unidad Didáctica Práctica Docente e Investigación Educativa, que se integran al saber disciplinar que incluye asignaturas como: ciencias sociales, naturales, lengua y matemática.

En algunas instancias de participación de los diferentes colectivos de formación docente (Salas Nacionales de Departamentos) y de las propuestas de cambio para los planes de formación, surge la dificultad de articulación entre los conocimientos teóricos disciplinares y las prácticas escolares como un elemento que requiere problematizar la cuestión desde nuevas propuestas curriculares.

Por otro lado, documentos, informes y estudios recientes, reiteran la separación entre las teorías y las prácticas; entendido esto, como una dificultad en la formación inicial. Plantean, además, que obtura la autorregulación del estudiante reproduciendo modelos del oficio y no del maestro como profesional e intelectual reflexivo. Entre ellos, el informe de INEE (2016) destaca la separación entre los aspectos teóricos y las prácticas como dificultad saliente en la formación, manifestada por los maestros consultados. “*Los noveles docentes señalan que la teoría abordada en los institutos de formación docente está muy alejada o separada de lo que luego viven en las escuelas donde cursan la práctica docente*” (p.19). Por su parte, Pérez Gomar (2017, 2019), refiere a la distancia entre teoría y práctica como tensión entre los aprendizajes que los estudiantes logran en los IINN y los de las prácticas escolares.

Siendo el plan actual de formación el encuadre legitimado que condiciona dispositivos de enseñanza aprendizaje surgen los primeros cuestionamientos desde la cotidianidad de los IINN. Se perciben, situaciones de diálogo en los diferentes espacios institucionales: estudiantes que se preguntan cómo relacionar la teoría con la práctica, mientras que algunos docentes entienden su función limitada al dictado de los contenidos del curso, produciéndose una suerte de disociación entre el ámbito académico y el escolar.

En cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años se ha suscitado preocupación en la sociedad en general y desde siempre en distintos ámbitos educativos. En la Introducción del *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente* (2015, p. 5), la directora del CEIP afirmaba:

El Consejo de Educación Inicial y Primaria constató en las evaluaciones SERCE y en las evaluaciones comparativas TERCE, realizadas en el año 2013, un descenso de los resultados en Lengua respecto de 2009. Por otra parte, el relevamiento formal que realizó Inspección Técnica en la investigación en lectura y escritura constató dos variables que inciden en los logros de los alumnos: la insuficiente formación básica de los docentes en esta área y la poca frecuentación de la enseñanza específica de lectura y escritura.

En el material citado se define “la formación de los sujetos como lectores y escritores como un proceso altamente complejo” (p.9) afirmación que justifica a continuación al describir la lectura y la escritura a través de sus componentes de tipo psicológico y discursivo/textual.

3.1.1. Preguntas de investigación

En función de las ideas detalladas, surgen interrogantes las cuales dan origen a las preguntas de investigación:

- ¿Cómo perciben los estudiantes la articulación teoría-práctica en las áreas Lengua y Psicología? ¿Qué favorece o dificulta dicha articulación?
- ¿Con respecto a la teoría y la práctica en general en toda la formación cómo se percibe la relación?
- ¿Qué estrategias de enseñanza de lectura y escritura seleccionan?
- ¿Qué procesos reflexivos realizan al definir estrategias de enseñanza – de lectura y escritura- que requieran articular saberes de lengua y psicología?
- ¿Los saberes de los cursos que brindamos son entendidos como una herramienta instrumental o dan lugar a la reflexión y el desarrollo de posicionamientos críticos y activos más complejos?

3.1.2. Objetivos

General

Conocer los procesos de integración de saberes teórico disciplinares de Psicología y Lengua a partir de las prácticas preprofesionales de enseñanza que realizan estudiantes de 4to año de magisterio.

Específicos

1) Identificar la integración de saberes teóricos de Psicología y Lengua, según las estrategias que instrumentan los estudiantes de 4to año en su práctica preprofesional.

- 2) Conocer las percepciones de los estudiantes acerca de las relaciones entre los saberes teóricos de Lengua y Psicología a partir de sus prácticas preprofesionales.
- 3) Explorar los niveles de reflexión que realizan los estudiantes sobre sus prácticas preprofesionales.

3.2. Enfoque y Diseño metodológico

Se definió un abordaje cualitativo como enfoque apropiado para el estudio de la problemática planteada. Este enfoque de investigación cualitativo posibilita centrarse en el estudio de realidades subjetivas logrando profundizar en la comprensión de situaciones complejas como la educativa, mediante una aproximación fenomenológica.

El estudio es exploratorio y descriptivo con uso de la triangulación. Es posible establecer diferentes tipos de triangulación: de métodos, de técnicas, de datos, de investigadores, triangulación interdisciplinaria, de teorías. En este caso se triangularán técnicas de colecta de datos, tipos de datos, de investigadores participantes y triangulación interdisciplinaria la cual “consiste en convocar un equipo integrado de profesionales de diferentes disciplinas para intervenir en el estudio o investigación en cuestión” (Gurdián Fernández, 2007, pág. 242)

El objeto de estudio es entonces la relación de la teoría con las prácticas preprofesionales que establecen los estudiantes de 4to año de la carrera de Maestro de Educación Primaria del IINN de Montevideo y los procesos de reflexión que resultan vinculados.

3.2.1. Muestra

Como señala Mejía Navarrete (2000) “...la muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socioestructural” (p.166), en el cual cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado dentro de la estructura social que resulta constituida a partir del objeto de investigación. De este modo, se realizará un muestreo teórico intencional, según criterios relacionados con las particularidades del objeto de estudio. A partir de la población conformada por los estudiantes de cuarto año del IINN que realizan la práctica preprofesional se consideró a quienes tuvieran aprobados los cursos de psicología y de lengua del plan, pues se buscó profundizar en los procesos de articulación entre los conocimientos curriculares disciplinares y la práctica preprofesional. Asimismo dado el objeto de estudio definido interesó identificar aquellos estudiantes que estuvieran realizando o hubieran realizado en el año en curso la práctica preprofesional en el primer nivel escolar. Otros criterios a considerar para contemplar la heterogeneidad socioestructural de la población de estudio a considerar fueron la edad, el género, así como la referencia a diferentes escuelas donde realizaran la práctica según criterios de categorización institucionales y territoriales .

Así la muestra consideró a los estudiantes que cumplan todos los criterios que se detallan a continuación:

- Todos los estudiantes de cuarto año del IINN que realizan su práctica preprofesional
- Que tengan aprobados todos los cursos de psicología y de lengua del plan de formación actual.
- Que realizan su práctica preprofesional en un grupo escolar de primer ciclo (1er y 2do grado).
- Consintieran en participar de la investigación para profundizar en las estrategias y niveles de reflexión de las prácticas preprofesionales en los primeros años de enseñanza de la lectura y la escritura.

La población que cumplía los requisitos precedentes fueron 14 estudiantes según fue informado por las directoras escolares y personal del Departamento DOE del IINN.

La muestra final se conformó con 9 estudiantes que cumplen las condiciones acordadas y que consintieron participar del estudio.

3.2.2. Técnicas

Se utilizaron las siguientes técnicas de colecta de datos: breve cuestionario de relevamiento de datos de perfil estudiante, entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y Focus Group. Se realizaron transcripciones de los discursos orales de entrevistas, Focus Group y análisis de documentos de manera de organizar los datos en unidades de significado y categorizaciones.

Cuestionario Se aplicó un breve cuestionario online para el relevamiento de datos del perfil socio educativo de los estudiantes. Se buscó consolidar datos de las trayectorias educativas en la FID de los estudiantes, identificando además de datos básicos (sexo, edad, año de ingreso, etc.) materias aprobadas y pendientes que dieran cuenta de los diversos recorridos académicos y perfiles de estudiantes.

Relevamiento y análisis de documentos: Esta técnica se aplicó para recuperar y analizar las planificaciones de las actividades de enseñanza que realizan los estudiantes en su escuela de práctica. El plan de clase es por excelencia la fuente documental escrita que permite observar fundamentaciones teóricas desde los aspectos psicológicos que hacen a las teorías del aprendizaje y a la singularidad de los niños según sus etapas del desarrollo cognitivo y afectivo sexual. Por otro lado, permite observar las estrategias de integración de los saberes disciplinares de Lengua y los enfoques teóricos abordados para fundamentar su enseñanza

Entrevistas semiestructuradas. Se considera una herramienta que permite acceder a información de las personas que están en contacto directo con el objetivo de la investigación. El ser semiestructuradas posibilita que todas las preguntas puedan ser comparables, sigan una guía y se detecten con facilidad diferencias de respuestas. También habilita cierta amplitud de discurso al entrevistado, de forma de enriquecer los aportes singulares de cada participante y al entrevistador la posibilidad de introducir preguntas complementarias según lo determine el desarrollo del discurso. Al respecto dice Flick (2007): "(...) es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o en un cuestionario" (p. 89). Entendemos que la clasificación de Mertens (2005) (en Fernández, Hernández, Baptista, 2006) puede servir de base para la construcción del instrumento en base a preguntas de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación.

Focus Group. Se selecciona esta técnica con el objetivo de habilitar la interacción entre los estudiantes como espacio que puede brindar información nueva y complementaria triangulando con las otras técnicas propuestas. Fueron invitados 6 estudiantes que cumplían las siguientes condiciones:

- Estudiante del IINN de Montevideo
- Haber aprobado los cursos de psicología y lengua del plan de formación.
- Estar realizando la práctica de 4to año.
- Disponibilidad de participación

La convocatoria para el Focus Group se realizó vía mail. Ser más específico.

Se invitó a los estudiantes de entrevista (9) y otros (6) con los requisitos señalados. De los 15 aceptaron 9 y a la reunión vía Zoom ingresaron 6 al Focus Group, permaneciendo 5 hasta el final del encuentro. Tanto las entrevistas individuales como el focus group fueron realizados por medios electrónicos vía zoom siendo grabadas y desgrabadas a posterioridad.

3.2.3. Instrumentos

La realización de las pautas de entrevista y de focus group implicó la articulación de marcos teóricos de referencia con los objetivos de investigación y preguntas planteadas. El procedimiento implicó el testeo de instrumentos y su posterior ajuste. Para su realización se definieron dimensiones de análisis y variables a considerar.

Dimensiones, subdimensiones y variables

Las dimensiones identifican los tópicos centrales de investigación a partir de los cuales se recogerá y organizará la información. Ofician, como señala Cisterna (2005) como categorías apriorísticas - que se definen antes de la colecta de datos - y que se relacionan con los objetivos y preguntas de investigación. Para pensar las dimensiones y subdimensiones de este estudio sirven de base los siguientes documentos: el plan de estudios 2008 para Formación Docente , la investigación de Colén y Castro (2017) y el estudio de Lamas y Vargas-D'Uniam en base a las conceptualizaciones de Schön y Larrivee. A continuación, se detallan algunos conceptos de dimensiones que se consideran importantes en la investigación.

Dimensión 1: Estrategias de enseñanza de lectura y escritura para relacionar teoría práctica. Son las decisiones que toma el estudiante en su práctica para planificar su actividad de enseñanza. Se las entiende como un proceso espiralado de acciones, no lineal y continuo que implica prácticas reflexivas. Su indagación permitirá detectar el nivel de integración de los saberes teóricos de Lengua y Psicología con sus prácticas preprofesionales. Se identificarán según las siguientes variables:

- Actividades planificadas y fundamentadas sobre lectura y escritura.
- Objetivos planificados para la actividad realizada.
- Saberes de psicología y lengua que fundamentaron la actividad de enseñanza realizada.
- Reflexión sobre la actividad didáctica realizada.
- Percepción de la importancia de psicología y lengua para la enseñanza de la lectura y escritura.
- Percepción de la interrelación entre los dos saberes.

Dimensión 2: Percepción sobre las relaciones teoría-práctica. Esta dimensión de la investigación refiere a cómo perciben los estudiantes las relaciones entre los saberes teóricos recibidos en el instituto y sus prácticas preprofesionales. Como dimensión entendemos el conjunto de vivencias, sentimientos y emociones que expresan formas de comprender y pensar la realidad de los sujetos. Por tanto la entendemos como un proceso cognitivo primario entendiendo al sujeto como condicionado y situado (Merleau Ponty, 1994). Se plantean las siguientes variables en base a la propuesta de Colén y Castro (2017) :

- Percepción de la relación teoría práctica
- Tipo de relación
- Facilitadores/mediadores

- Obstáculos

Dimensión 3: Niveles de reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Esta dimensión refiere a los niveles de reflexión que los estudiantes logran en sus prácticas preprofesionales y que implican según el nivel, una relación con los saberes teóricos. Para explorar esta dimensión se utiliza la categorización de niveles propuesta por Larrivee (2008) y con fines de orientación para discriminar niveles, la matriz de Lamas y Vargas-D'Uniam (2016,p.70). Se elaboran las siguientes variables:

- Percepción sobre el rol e incidencia del maestro adscriptor en las prácticas de los estudiantes.
- Percepción de los estudiantes sobre logro de autonomía para planificar en el área de lengua.
- Percepción sobre las prácticas futuras con respecto a la enseñanza de la lengua
- Instrumentación de estrategias para resolver imprevistos en el curso de las actividades didácticas.
- Estrategias para la resolución de desafíos de la práctica:
 - Articulando saberes de psicología y/o lengua
 - Sobre problemas vinculares a nivel del grupo clase
- Uso reflexivo de la evaluación pedagógica
- Instancias de reflexión con otros actores de la escuela (maestros adscriptores, directores y pares) sobre las prácticas.

Relación entre preguntas de la entrevista y variables que indaga

Las preguntas se formularon teniendo como foco el relato de una tarea de lectura o de escritura reciente que los entrevistados recordaran. Las preguntas-guía se focalizaron en las estrategias empleadas. Para evocar el relato se plantearon las interrogantes que siguen:

Dimensión 1 Estrategias de enseñanza de lectura y escritura para relacionar teoría práctica

1- Evocación de la actividad propuesta: “Sobre alguna actividad de lectura y/o escritura que hayas planificado y llevado adelante. ¿Cómo la hiciste?” indaga en la reflexión que realizan los entrevistados, a partir del relato, sobre una práctica de lectura y/o escritura en un 1er o un 2do año escolar que ya se realizó o que está en curso. Por lo tanto, esto supuso que tal práctica respondía a una planificación (cuando se *anticipa la acción*).

2-Objetivos de aprendizaje propuestos: “¿Qué objetivo te propusiste?” indaga en las expectativas de logro, una de las variables que deben tenerse en cuenta en la planificación y que debería conjugarse con los fines de la educación primaria expresados en el Programa

Escolar. El objetivo orienta la acción.

3- Resultados de implementación: “¿Qué ocurrió finalmente? indaga en la reflexión “*sobre la acción*” (Schön) que realiza el entrevistado. Busca conocer sus opiniones sobre el resultado de sus decisiones con respecto a las otras variables que forman parte de la planificación: *selección de contenidos; organización y secuenciación del/ de los contenido/s; las tareas y actividades; la selección de materiales y recursos; la participación de los alumnos; la organización del escenario y la evaluación de los aprendizajes.*¹

4- Conocimientos de las materias, su relación y bases teóricas que fundamentan la actividad: “Pensando en los conocimientos que pusiste en práctica allí. ¿Hubo conocimientos nuevos que tuviste que integrar? ¿Recurriste a conocimientos previos? ¿Cuáles?” indaga en el proceso de pensamiento realizado por el docente al momento de planificar y durante la acción para integrar sus conocimientos teóricos previos con los nuevos a fin de fundamentar su práctica, focalizándose en los conocimientos de Psicología y Lengua. Indaga en la reflexión que pone en evidencia el docente al comunicar sus reflexiones sobre la relación teoría-práctica.

5- Reflexión sobre la propuesta de enseñanza realizada: “¿Cambiarías algo si la volvieras a hacer?” esta pregunta indaga la reflexión del docente *sobre la acción* (Schön) que implica un componente de creatividad para sugerir otras formas de enseñar. Interroga sobre los juicios que realiza el docente sobre aspectos de su propuesta que deberían reformularse de acuerdo a los supuestos de los que partió, que involucraban conocimientos disciplinares y didácticos. Considera las consecuencias de su planificación frente a emergentes del contexto de práctica.

Dimensión 2 Percepción sobre las relaciones teoría-práctica

1-Percepción de la relación teoría práctica. “*Si piensas en los saberes que aprendes en la práctica y en los saberes que aprendes en las materias del Instituto: ¿crees que existe o no existe relación entre ambos? ¿Qué dirías desde tu experiencia?*” Esta variable indaga la percepción de los estudiantes acerca de la relación entre la teoría y la práctica preprofesional.

2- Tipo de relación. “¿Cómo percibes esa relación?(desconectados, uno subordina al otro, opuestos, integrados)”. Esta pregunta indaga sobre la clase de relación planteando algunas opciones al estudiante.

3- Facilitadores/mediadores. “¿Cuáles son los aspectos que a tu criterio facilitan la integración entre los saberes teóricos y tus prácticas?”. Se indaga a través de esta pregunta acerca de los factores que intervienen habilitando las prácticas reflexivas donde se logre una

¹ Lista de variables de la programación según Palamidessi y Gvrtz, 1998,p.94

verdadera integración. Los mismos pueden remitir a espacios instalados a nivel institucional con tales fines, o a otros dispositivos o actores que pueden intervenir.

4- **Obstáculos.** “¿Cuáles son los aspectos que a tu criterio obstaculizan la integración entre los saberes teóricos y tus prácticas ? “. Se indagan los aspectos que se perciben por el estudiante como factores que distancian o impiden esta relación entre teoría y práctica.

Dimensión 3 Niveles de reflexión sobre las prácticas de enseñanza

Se utilizó como base la técnica de cuestionario de Lamas y Vargas-D'Uniam, J. (2016) para la elaboración de preguntas de las variables 2, 4, 6 y 7.

1- **Percepción sobre el rol e incidencia del maestro adscriptor en las prácticas de los estudiantes.** “¿Tienes en cuenta las sugerencias del maestro/a adscriptor?”. Se indaga la incidencia del saber del maestro adscriptor en las prácticas de los estudiantes siendo este aspecto relevante para indagar los niveles de reflexión.

2- **Percepción de los estudiantes sobre logro de autonomía para planificar en el área de lengua.** “-¿Te sientes en condiciones de planificar sola actividades de lectura y escritura para los niños de tu grupo? ¿Qué factores te dan seguridad o inseguridad? . Estas preguntas indagan los niveles de autonomía logrados a partir de la formación en vistas del egreso, específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura.

3- **Percepción sobre las prácticas futuras con respecto a la enseñanza de la lengua.** ¿Te preocupa tu práctica futura especialmente en la enseñanza de la lectura y la escritura? Se indaga como complemento de la variable anterior profundizando en el egreso y como se piensan en forma prospectiva los estudiantes en relación a sus prácticas.

4- **Instrumentación de estrategias para resolver imprevistos en el curso de las actividades didácticas.** *A veces las actividades que puedes planificar no salen como habías planeado. ¿A qué lo atribuyes generalmente? Qué haces en esas circunstancias?* Se busca indagar niveles de reflexión es imprescindible según la bibliografía manejada, explorar las estrategias de resolución de situaciones imprevistas que hagan correr al maestro de recurrir a acciones intuitivas y tácitas.

5- Estrategias para la resolución de desafíos de la práctica:

Articulando saberes de psicología y/o lengua. “ *Has podido resolver algún desafío de la práctica profesional aplicando saberes previos de lengua y psicología?*”

Sobre problemas vinculares a nivel del grupo clase “*Te ha sucedido tener dificultades de manejo del grupo de niños para dar una clase? Qué has hecho al respecto?*”

Esta variable complementa la anterior, y profundiza en la resolución de problemas de la práctica no necesariamente como imprevistos en medio de la actividad didáctica sino ampliando el escenario a problemas que puedan surgir en la institución y que involucren otros

actores. Explora primero en qué medida el estudiante logra articular saberes de psicología o lengua como herramientas de reflexión y resolución y por otro lado, profundiza en las estrategias para resolver situaciones referidas a lo vincular y el trabajo en la diversidad, tomando en cuenta la complejidad del campo educativo y las características poblaciones de la mayoría de las escuelas del Programa Aprender donde se realizan las prácticas de cuarto año de la formación inicial.

6- Uso reflexivo de la evaluación pedagógica-*¿Llevas un registro de evaluación de las actividades propuestas a los niños? ¿Cómo utilizas luego esa información en relación a los logros o dificultades de los niños?* Esta pregunta indaga la evaluación, cuál es su sentido, cómo se utiliza y en qué medida puede ser una herramienta favorecedora de prácticas reflexivas.

7- Instancias de reflexión con otros actores de la escuela (maestros adscriptores, directores y pares) sobre las prácticas. *“Has tenido devoluciones o aportes de tus compañeras, maestra adscriptora y profesora luego de una actividad de enseñanza de lectura y escritura? ¿Recuerdas alguna situación? ¿Qué piensas?”*. Esta pregunta busca explorar posibles espacios o dispositivos para la reflexión con otros actores sobre las prácticas y si estos favorecen niveles altos de reflexión. Especialmente se indaga la figura de la maestra de clase, la directora y los otros estudiantes.

Conforme a estas decisiones se elaboran las pautas de entrevista y posteriormente del focus group. Con respecto a la entrevista se hicieron dos pautas con un testeó de la primera, como se presenta a continuación.

Guía de entrevista con ajustes del primer testeo

<p>1 Recuerdas alguna actividad de lectura (escritura?) que hayas planificado y llevado adelante ?</p> <p>3-Pensando en esa actividad , qué objetivo te propusiste? ¿Qué ocurrió finalmente?</p> <p>4- Pensando en los conocimientos que pusiste en práctica allí. ¿Hubo conocimientos nuevos que tuviste que integrar? ¿Recurriste a conocimientos previos? ¿Cuáles?</p> <p>5- ¿Cambiarías algo si la volvieras a hacer?</p> <p>6-¿Tus conocimientos previos de Psicología y Lengua incidieron en esa ocasión? ¿Cómo?</p> <p>7-¿Qué importancia le das a los saberes de Lengua y Psicología para tus prácticas?</p> <p>8- ¿Qué evidencias tienes de la interrelación de las dos materias? ¿Qué ejemplos puedes dar?</p>	<p>9- Si piensas en los saberes que aprendes en la práctica y en los saberes que aprendes en las materias del Instituto: ¿crees que existe o no existe relación entre ambos? ¿Qué dirías desde tu experiencia?</p> <p>10 - ¿Cómo percibes esa relación?(desconectados, uno subordina al otro, opuestos, integrados)</p> <p>11-¿Cuáles son los aspectos que a tu criterio facilitan la integración entre los saberes teóricos y tus prácticas?</p> <p>12- ¿Cuáles son los aspectos que a tu criterio obstaculizan la integración entre los saberes teóricos y tus prácticas ?</p>	<p>13-¿Tienes en cuenta las sugerencias del maestro/a adscriptor?</p> <p>14-¿Te sientes en condiciones de planificar sola actividades de lectura y escritura para los niños de tu grupo? ¿Qué factores te dan seguridad o inseguridad? ¿Te preocupa tu práctica futura especialmente en la enseñanza de la lectura y la escritura?</p> <p>15-A veces las actividades que puedes planificar no salen como habías planeado. ¿A qué lo atribuyes generalmente? ¿Qué haces en esas circunstancias? ¿Has podido resolver algún desafío de la práctica profesional aplicando saberes previos de lengua y psicología?</p> <p>16-¿Llevas un registro de evaluación de las actividades propuestas a los niños? ¿Cómo utilizas luego esa información en relación a los logros o dificultades de los niños?</p> <p>17-Te ha sucedido tener dificultades de manejo del grupo de niños para dar una clase? ¿Qué has hecho al respecto?</p> <p>18-¿Has tenido devoluciones o aportes de tus compañeras, maestra adscriptora y profesora luego de una actividad de enseñanza de lectura y escritura? ¿Recuerdas alguna situación? ¿Qué piensas?</p>
--	--	--

3.3. Acceso al trabajo de campo

Al comienzo del año lectivo, se realiza un primer encuentro presencial con todas las Maestras Directoras de las escuelas correspondientes a la práctica de los 4tos años, y allí se presenta la investigación. Las Directoras de las escuelas manifiestan disposición de colaboración para aportar los datos necesarios para determinar la población de la muestra según las condiciones establecidas en la investigación. Esa fue la única instancia presencial que se logró luego de lo cual, el equipo quedó a expensas de las Docentes Orientadoras Educativas para obtener las vías de contacto con las directoras de las escuelas y continuar con las comunicaciones. Posteriormente se extendió una pandemia mundial que afectó a la población nacional debiéndose decretar estado de alerta sanitaria y suspensión de clases presenciales lo cual afectó el curso habitual del año lectivo. Para la investigación ello supuso el establecimiento de ajustes al calendario y al diseño de investigación en relación a las posibilidades reales de establecer encuentros presenciales y visitas a las escuelas como estaba previsto. Esto implicó repensar las modalidades de acceso al campo en un proceso por momentos incierto, sin contacto presencial con los actores de los Institutos Normales ni las estudiantes.

Por lo anterior, la etapa de muestra fue sumamente extensa en el tiempo y compleja. Los datos se fueron relevando vía correos electrónicos y telefónico. La convocatoria a los/as estudiantes fue realizada también por medios electrónicos al igual que los consentimientos informados. La obtención de las confirmaciones de aceptación a colaborar con la investigación insumió un esfuerzo con múltiples dificultades de comunicación. La articulación entre el Instituto y el equipo a cargo de la investigación para optimizar el acceso a los estudiantes de la muestra, no se logró de forma operativa para el avance del trabajo de campo que se vio por momentos enfrentando muchos obstáculos.

De acuerdo a los datos primarios que fueron surgiendo de la población identificada como objeto de estudio, se consideró relevante crear un breve formulario de colecta de datos del perfil de los estudiantes. El formulario se implementó considerando anonimato y en formulario Google.

Como resultado de este proceso se realizaron nueve entrevistas a los estudiantes de la muestra que fueron realizadas por medio de la aplicación Zoom. Con respecto al estudio de documentos, se lograron recolectar 6 planificaciones de las

cuales 4 las compartieron estudiantes entrevistados y 2 las aportaron estudiantes que formaron parte del Focus Group. Y por último se realizó un Focus Group en el mes de octubre con 6 participantes vía aplicación Zoom. Debido a las dificultades para lograr la comunicación y participación de la población de la muestra, se decidió convocar al Focus Group a estudiantes de 4to año que habiendo aprobado psicología y lengua del plan de estudios, realizaron su práctica en otros grados escolares (3ro y 4to).

Por todo lo anterior se detectan nuevos escenarios de la práctica preprofesional según los datos primarios que empiezan a llegar por las entrevistas:

- Reducción de la carga horaria de las prácticas preprofesionales en porcentaje significativo.
- Nuevas dinámicas que obligan a reevaluar estrategias sobre las prácticas. La población escolar de cada clase escolar está organizada en subgrupos reducidos que concurren diferentes días a la semana.
- Se percibe importante diversidad en la realidad de las situaciones escolares según las posibilidades de los distintos centros.

4. Hallazgos

4.1. La muestra final de estudiantes participantes y su perfil

4.1.1. Participantes de la entrevista

Como lo detalla el cuadro, participan nueve estudiantes de diferentes centros. La mayoría son mujeres y el promedio de edad es de 24 años. Con respecto a la base de conocimientos previos, cinco de los estudiantes llegan a la práctica de cuarto año con materias de años previos sin aprobar. En un caso todas están aprobadas, restando la monografía final de egreso. Participaron de las entrevistas estudiantes que en 2020 realizaban la práctica preprofesional de 4to año en siete escuelas Aprender de diferentes jurisdicciones del departamento de Montevideo.

Estudiantes Códigos	Edad	Sexo	Grado escolar de la práctica	Año ingreso a IINN	Escuela Jurisdicción Tipo Categoría	Cursos que debe
E1B	21	F	2do	2017	Centro Común AP	Todas las de 4to.
E2B	35	F	2do	2017	Oeste Común AP	Historia, matemática II, biología, Ciencias naturales, Historia de la educación
E3B	25	F	1ro	2014	Oeste Común AP	Matemática II, Ciencias naturales y APPD
E4B	27	M	1ro	2017	Oeste Común AP	Todas las de cuarto. Matemática II, Biología
E1G	24	F	1ro	2017	Oeste Común AP	Geografía, Pedagogía I, Biología, Matemática II, Epistemología, Historia de la Educación y todas las de 4to.
E2G	35	F	1ro	2015	Centro Común AP	Todas las de 4to
E3G	22	F	2do	2016	Centro Común AP	APPD
E4G	23	F	1ro	2015	Centro Común AP	Química, Sociología II, Pedagogía II, Matemática II, Biología, Historia de la Educación y todas las de 4to.
E5G	24	F	2do	2016	OESTE Común AP	Todas las de 4to

4.1.2. Perfil sociodemográfico según barrios y escuelas

El cuadro indica la procedencia de las escuelas. Se buscó convocar a estudiantes provenientes de diversos centros para integrar una muestra con diversidad de posibles escenarios institucionales y contextuales de práctica preprofesional. La muestra final indicó que las prácticas se distribuyeron en las Jurisdicciones de Montevideo Oeste y Montevideo Centro según la distribución de escuelas del Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria.

Barrio residencia	Número estudiantes	Barrio de la escuela	Jurisdicción Dptal.
Pocitos	1	La Teja	Oeste
Piedras Blancas	1	La Teja	Oeste
Peñarol	1	Cerro	Oeste
Cerrito de la Victoria	1	Sayago	Oeste
Buceo	1	Marconi	Centro
Pajas Blancas	1	Cerro	Oeste
Pocitos Nuevo	1	Marconi	Centro
Piedras Blancas	1	Piedras Blancas	Centro
Unión	1	Pérez Castellanos	Centro

4.1.3. Participantes del Focus Group

Estudiantes	Habían participado de la entrevista	No fueron entrevistados	Hasta 25 años	25 a 35 años	35 a 45	Cursos que debe del plan de estudios	Sexo
FG1		X			X	Matemática II	M
FG2		X		X		Todos las de cuarto	F
FG3		X	X			APPD	F
FG4		X		X		Todos los de cuarto	F
FG5	X				X	Todos las de cuarto año	F

En el Focus Group participaron 5 estudiantes de los cuales 4 no conformaban la muestra de la entrevista consolidada y una sola estudiante debe solo la monografía final de egreso. Por tanto el total de estudiantes participantes del estudio fueron 13 contando todas las técnicas. De ellos, 2 estudiantes aportaron planificaciones de clase para el estudio de documentos. Los estudiantes del Focus Group que no fueron entrevistados, realizaron su práctica de cuarto en tercero y cuarto grado escolar.

4.2. Hallazgos: dimensiones de análisis según técnicas empleadas

Se analizan aquí los datos obtenidos organizándolos en torno a las diferentes dimensiones de análisis. Para cada dimensión se analizan primero los datos provenientes de las entrevistas y luego se contrastan triangulando con los datos provenientes de las otras técnicas empleadas, ya sea el análisis documental de planificaciones, de otros documentos relevados y del focus group.

4.2.1. Hallazgos sobre las estrategias de enseñanza de lectura y escritura

Se encuentra que en el relato, de 5 de los 9 entrevistados, las acciones que se han previsto dependen del maestro/a quien crea la tarea y espera la respuesta acorde del estudiante: “llevarles cartelitos para que lean” (E11B); “estoy trabajando el afiche” (E21B); “a partir de las imágenes generar” (E41B); “una de las tareas que planifiqué hay frases, hay oraciones y hay dibujo, en una columna están las oraciones y en otra están los dibujos” (E1G); “trabajé las inferencias a través del uso de la tapa para trabajar el título, las imágenes, la contratapa y a ver qué inferencias hacían de qué podía llegar a tratarse el libro “ (E31B) .Los términos que aparecen con más frecuencia en el discurso de los participantes mencionados son: “contenidos”, “temas” (para el objeto seleccionado para enseñar); “trabajando” (para la acción de enseñar); “actividad” (para la secuencia de acciones).

En contraste, en el discurso de 4 entrevistados se hace referencia a espacios de decisión del escolar: “una de las actividades llevadas a cabo, fue que ellos pudieran describir los personajes principales, él personaje principal” (E2G); “la maestra leyó el cuento el lunes. Indagamos sobre cuáles eran los personajes, cuál era el problema” (E3G); “y ya esa semana tendrían que armar el texto explicativo. Para esto hablamos sobre qué debería tener para que los compañeros pudieran entender sobre los caballos que fue lo que ellos eligieron” (E5G). En el discurso de los participantes de este grupo aparecen expresiones que se refieren a la estrategia didáctica: **puesta en común** de ideas a partir de una lectura y “si les había gustado y si habían entendido” (E2G); **planteo de problema**: “los diálogos desordenados ¿dónde los colocábamos?” (E3G); **debate**: “vimos el texto de los reinos y quise armar un nuevo texto explicativo sobre un ser vivo que ellos elijan, hicimos un debate, planteamos un cuento, elegimos los caballos, tenían que buscar información sobre los caballos en su casa” (E5G); **escritura guiada** “hoy escribieron en su mayoría enunciados de que cuando eran chiquitos o bebés” (E4G).

El contenido al que se refieren, 7 de los 9 entrevistados, es lectura. Un entrevistado se refiere a lectura y escritura y otro a escritura. Ninguno de los entrevistados utilizó el término enseñar, enseñanza ni aprendizaje para referirse al proceso experimentado.

Dado que las personas entrevistadas son practicantes, en varios casos el/los contenido/s y la/s estrategia/s didáctica/s como el /los recurso/s dependen o se acuerdan con la maestra con la que trabaja en dupla: “entonces ahí hicimos una evaluación dentro de esa escritura del enunciado para ver dónde estábamos parados con esos 6 niños”; “en realidad la maestra leyó el cuento el lunes”.

Siguiendo a las autoras citadas, es en la planificación que los docentes ponen de manifiesto su forma de comprensión, la concepción epistemológica disciplinar de los contenidos, en este caso del Área del Conocimiento de Lenguas, que se seleccionan para enseñar.

Al comparar la forma de enunciar los contenidos por los entrevistados y por el Programa Escolar (2008), se puede observar que en 4 de los entrevistados se reconoce similar formulación que en el Programa.

Si bien el uso de terminología específica correspondiente a las concepciones de lectura y de escritura que suscribe el texto programático haría suponer una coincidencia del entrevistado con los fundamentos epistemológicos de los que parte el Programa, esto no es lo que puede observarse en la descripción del desarrollo de la clase que realizan algunos entrevistados.

El Programa Escolar (2008) sostiene un enfoque de la disciplina Lengua desde el cognitivismo de cuño sociocultural dado sus afirmaciones sobre la formación lingüística que debería lograr: “el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa, cognitiva, lúdica, estética, social y cultural del lenguaje” (p.43).

En ese marco, en el Programa (2008), la lectura se define, como proceso, desde una perspectiva interdisciplinaria : pueden reconocerse referencias a la psicociolingüística al aludir a la actividad de los sujetos en su proceso de construcción de sentidos y a los aportes de la psicología sociocultural vigotskiana por la importancia dada al lenguaje verbal como mediador cognitivo; a la teoría de la recepción, dado el papel que juega el lector como co-creador del texto ; a la teoría de la enunciación, al mencionar las “pistas” o huellas en el enunciado. La lectura se define entonces como:

“un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. Este proceso, es de naturaleza cognitiva, cultural y social (p.48).

La escritura es definida en el Programa (2008) como “una tecnología que permite alcanzar el desarrollo pleno de la conciencia humana. El conocimiento de la escritura es imprescindible

para el desarrollo de la ciencia, de la historia, la literatura, el arte.” (p.46). Y a esta definición la antecede una cita de Teberosky que afirma la necesidad de “otros” para poder alcanzar la alfabetización.

La definición apunta a la importancia de los aportes de la Psicología sociocultural, la relevancia de los signos verbales por su posibilidad de ser mediadores entre el sujeto y la cultura, y así, como mediante ellos los sujetos modifican el mundo, también pueden modificar su propio interior “su conciencia”. Pero además el uso de signos implica comunicación, implica a los otros, el sujeto se construye con otros.

En ambas definiciones el peso de los aportes de la Psicología y de las Ciencias del lenguaje es importante y se presentan asociados, interrelacionados.

En función de estos supuestos que plantea el Programa (2008), se observa un contraste, más allá de la terminología usada al enunciar el contenido, porque en el relato de 4 entrevistados, parece predominar una concepción lingüística de la lengua, basada en un modelo epistemológico del lenguaje que aboga más por las conductas observables, podría considerarse más cercano al behaviorismo dado que esta concepción rechaza la idea de “los hechos verbales como conductas humanas socialmente contextualizadas” (Bronckart, 2004, p.20). Por el tipo de propuestas que, en principio, se expresan centradas en objetos lingüísticos sin especificar su contexto situacional, se puede pensar que están más cercanas a una concepción representacionista de la lengua, dado que se selecciona un objeto lingüístico sin anclaje en una situación comunicativa. El lenguaje funcionaría como “un mecanismo secundario, que traduce el pensamiento” (Riestra, año, p.6). Parece plantearse un estudio del código fuera de un contexto y de una situación comunicativa.

Esta concepción parece ser la más coherente, (no la única) con el tipo de actividad que el docente-practicante expresa haber llevado adelante y el tipo de trabajo cognitivo que destinó para el estudiante: el docente proporciona lo que el estudiante leerá “llevarles cartelitos para que lean”; “estoy llevando el tema afiche”; “en una columna están las oraciones y en otra los colores”; “agarré un texto de un libro”.

En el siguiente cuadro se contraponen las formas de designar los contenidos. Como puede observarse a continuación:

Entrevistado	Lectura	Escritura	Programa
E1IB	“llevarles cartelitos para que lean”	-	La correspondencia fonográfica: relación <i>grafemafonema</i>
E2IB	“estoy trabajando el afiche”	-	<i>Las comunicaciones escritas: los comunicados y los afiches.</i>
E4IB	“Las inferencias parten de elementos icónicos”		<i>Las inferencias a partir de elementos icónicos y verbales en textos publicitarios.</i>
E4G		“hoy escribieron en su mayoría enunciados de que cuando eran chiquitos o bebés”	<i>El enunciado</i>

E1G	"una de las tareas que planifiqué hay frases, hay oraciones y hay dibujo, en una columna están las oraciones y en otra están los dibujos"		La verificación del texto leído. (en pie de foto, noticias, cuentos, historietas, narraciones canónicas en prosa y en verso)
E2G	"Trabajamos un cuento. Las inferencias es la actividad de lectura"		Las inferencias textuales de la información explícita.
E3IB	"Trabajé las inferencias a través del uso de la tapa para trabajar el título, las imágenes, la contratapa y a ver qué inferencias hacían de qué podía llegar a tratarse el libro"		Las inferencias en la lectura de un libro de texto (índices y capítulos, epígrafes en imágenes, referencias)
E3G	"Indagamos sobre cuáles eran los personajes, cuál era el problema" "Diálogos desordenados, ¿dónde los colocábamos?"		El diálogo en la narración. - Las voces de los personajes.
E5G	Texto explicativo: las partes de introducción, desarrollo y conclusión	Armar el texto explicativo	<i>La organización de la explicación. - Planteo e introducción, desarrollo y conclusión</i>

Hallazgos en torno a los objetivos y secuencia de enseñanza

Para Palmidessi y Gvirtz (2004) hay una diferencia entre objetivos o metas que se enuncian y sirven de guía y expresan la intención de la propuesta de enseñanza del docente, y los propósitos que tienen un alcance mediato y presentan relación con los fines educativos que se explicitan en documentos que regulan a nivel estatal la educación, por ejemplo, en el Programa ya citado.

Si bien la pregunta dirigida a los entrevistados refirió a objetivos, 7 de los 9, prefirieron el término "propósito" al cual identificaban como un fin que orientaba una secuencia de acciones, es decir, que le otorgaban un alcance más amplio que objetivo.

Anijovich y Mora (2010) habían planteado que las estrategias pueden estudiarse como técnicas del docente y también como expresión de la reflexión del docente sobre su tarea. En ese segundo sentido, los objetivos expresan la expectativa del docente, lo que busca que el estudiante aprenda, orientan el aprendizaje. Se supone que debería explicitarse: el objetivo es aquello que el docente espera que el estudiante aprenda y se relaciona con las otras variables del plan que expresan la manera cómo lo va a lograr. En la expresión del objetivo subyace la concepción de cómo se adquiere el conocimiento.

En las palabras de 5 de los entrevistados el objetivo y por ello la acción, está centrado en el docente: "mi objetivo fue reconocer palabras"; "era seguir el proceso de adquisición de la lengua"; "mi propósito era enseñarles a leer las imágenes"; "el propósito era evaluación". Del estudiante se espera: que reconozca palabras; que elabore hipótesis; que lean y asocien;

reconocer la intención y las partes del afiche. En estos casos, la manera en que se pensó la acción o interacción en la clase, en las palabras de los entrevistados, parece responder a concepciones de enseñanza cercanas al concepto de transmisión y la señal del aprendizaje es una conducta observable y esperada por el docente.

En 4 de los entrevistados en la expresión del objetivo se ha pensado en la construcción del conocimiento por parte del estudiante: “¿con qué palabras podemos describir?” (en este caso está formulado como pregunta); “apuntar a la lectura icónica para ir fomentando la lectura autónoma”; “fomentar que ellos leyeran textos, ir incorporando palabras que no conocen”.

La pregunta referida a los resultados de lo que se había propuesto implicaba indagar en la etapa en que el practicante vuelve sobre lo experimentado y revisa su accionar, valorando las consecuencias de su propuesta. Anijovich y Mora (2010) definen este momento:

El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar (p.20).

Encontramos según las palabras de los entrevistados diferentes resultados:

Quienes habían propuesto al escolar “reconocer” letras o palabras en objetos lingüísticos diversos (algunos creados ad hoc para la ocasión) sus expresiones en las que distinguimos juicios o valoraciones (Ω), de reflexiones (ΩΩ); (ΩΩΩ) reformulaciones/ “otros modos posibles de enseñar”, fueron:

- E1G-Ω “individualmente no lo pudieron hacer”, reformulación en el momento de la clase (*reflexión en la acción*, Schön); ΩΩ “me di cuenta, escribí todas las oraciones en el pizarrón, hice los dibujos y fuimos leyendo entre todos”; ΩΩΩ Capaz lo que hubiese cambiado de la planificación sino de la clase que los niños que no saben leer, que no reconocen las letras, trabajar solo con ellos. O sea, leerlo entre todos y luego trabajar solo con ellos: “¿cómo suena esta letra?” “¿cómo suena esta otra? Como más específico”.
- E1IB-Ω “esas cosas de repente en lengua se ven muy mucho, cómo uno lee más fluido y otro no tanto”, “o sea diferentes niveles que en la clase están muy presentes”. ΩΩΩ “capaz que llevaría palabras más allegadas que no lo tuve en cuenta, la transposición didáctica en primer año es fundamental, porque no solamente está aprendiendo como todos los niños, sino que se tienen que adaptar a una nueva etapa que no es un nene de inicial, el maestro tiene que ayudar a eso, como lo ayudamos a mejorar, hay que pensar en el niño”.
- E2IB-Ω “en la escuela de contexto el nivel es bajísimo en un montón de aspecto”; “todavía no o terminé”. ΩΩ “el primer grupo es el grupo de ensayo que vos a veces... me pasaba en la primer clase que vas por ahí por donde lo llevo y qué hago y no sé qué. Y la siguiente decís ΩΩΩ claro lo tengo que encarar por acá, entonces ahí es como que la hacés diferente. Aparte los grupos son súper diferentes súper diferentes, en el primer grupo por ejemplo el de los martes nada el nivel es como mucho más bajo y a su vez hay un niño que tiene TEA.”
- E3IB-Ω “no podían llegar al tema del título, ni cómo empezaba, ni la primera letra, que eso ya junio, julio ya lo tienen más o menos claro”; “y después me pasó que me siento hasta el día de hoy, una máquina

que repite porque la misma clase que doy el martes la tengo que dar igual el jueves y es frustrante...”
ΩΩΩ “bueno sí. En la segunda clase que di al segundo grupo les leí yo el título porque me di cuenta de que si lo esperaba de ellos no iba a suceder (...) ΩΩ Pasa que creo que también el tema de la falla con esta clase fue que en la práctica de segundo y de tercero no son los mismos niños. Eran niños que eran súper motivados en sus casas, otras escuelas de práctica. Entonces el trabajo de las inferencias era mucho más rico, eran niños que hacían infinidad de hipótesis. Acá en esta escuela no tienen las herramientas, no las tuvieron en el nivel 4, no las tuvieron en el nivel 5. Entonces no solamente te enfrentas a una pobreza económico social y de vulnerabilidad, te enfrentas a una pobreza intelectual.”

- E3G- Ω “sí, resultó súper bien, cada uno tenía su nivel”. ΩΩΩ Sí, capaz que plantear un trabajo en subgrupos, ahora no se puede, pero podría entregar a cada grupo una ilustración diferente, que lo lean en grupo, después que leyó cada grupo ver dónde colocaríamos los diálogos y capaz que con el afiche se podrían entregar cada paso por mesas, tratar de ordenarlos. Esa fue la estrategia porque cada uno podía estar leyendo una cosa y había una para cada uno, había tiempo para acompañar a cada niño. Pero si no se acompañaría más como en subgrupos de 5 o 6 niños

Quienes habían propuesto como actividad de lectura que el escolar comprendiera el contenido a través de imágenes y realizara inferencias y quienes habían propuesto que el escolar escribiera sus ideas, se expresaban como sigue:

- E2G-Ω “con la actividad de descripción del personaje estuvo muy buena. De hecho, salieron otras cosas que yo no pensé, o ni siquiera se me ocurrieron, que ellos sí observaron de ese personaje que cuadraban”; ΩΩ en realidad el resultado fue tan bueno, que te diría que no. Pero sí es verdad que cada vez que terminás una actividad tenés que plantearte algún cambio en la planificación en función del resultado.
- E4IB-Ω “la actividad salió buenísima porque el tema era que venía enganchado en una Unidad en donde yo ya les había leído, les leí una fábula la semana anterior. Entonces ellos a partir de las imágenes tenían que organizarlas de acuerdo a cómo habían sucedido o habían pasado los sucesos en la fábula y además de eso hacer una descripción de imagen para ver todo lo que en ella encontraban.” ΩΩΩ “...si la volviera a hacer es lo que estaba pensando ayer en realidad la última clase es presentarles algo que no hayan leído, nunca hayan visto para ver si realmente entendieron cómo poder deducir una orden a través de la lectura de unas imágenes. Porque yo no sé si ellos ya saben lo que pasa. Ya saben lo que pasa obviamente, y a partir de ello les queda muy fácil, o se les hace más práctico poder entender la imagen y ordenarla en un tiempo, o no”.
- E4G-Ω “había previsto que un porcentaje menor estuviera en esa etapa, ΩΩ la dificultad estaba en ver hasta qué punto ese grupo evolucionó y hasta qué punto el grupo tiene que mejorar. La prueba estaba prevista para 10 o 12 que vienen normalmente, justo hoy en particular eran 6; ΩΩ son 15 los citados y van 10 o 12, hoy no sabemos por qué no hubo ninguna niña que fuera a clase”. ΩΩΩ “haría cambios seguramente, la haría de evaluación y no de enseñanza porque quita tiempo el tener que reafirmar y hacer una evaluación más concreta, más seria, en este caso era las dos cosas a la vez porque tenía que funcionar así. Después iba a seguir una evaluación justo de la Directora, entonces tenía que ser concreta pero con esa modalidad. Lo modificaría en que fuera un día de evaluación y un día de enseñanza, que hubiera un día específico para enseñar”.
- E5G-Ω “y...más o menos porque lo chiquilines no están muy interesados en la lectura, ven un texto y ya es como que no. Con otras actividades es diferente, vamos al patio, vemos seres vivos, pero con los textos es muy diferente, en blanco y negro, acostumbrados a pantallas con colores, es muy difícil. Intenté aproximarlos desde lo que a ellos les gustaba. Más con el tema de la pandemia estaban muy desligados.

Fue bastante difícil"; ΩΩΩY capaz que no hacer la tarea de L como una especie de complemento sino que hacer una tarea de L desde la L. Yo lo agarré como para apoyar naturales. Pero capaz que para hacerla más atrapante tendría que haber pensado en una actividad solo desde la L".

La cuarta pregunta buscó indagar sobre cómo reflexionaban los docentes-practicantes acerca de los conocimientos del desarrollo psicológico del niño y los conocimientos de lengua.

Los entrevistados se refieren a los conocimientos de los cursos de Psicología y de la asignatura Lengua. Se indagó si relacionaban ambas materias (Psicología, dentro de las Ciencias de la Educación y Lengua como disciplina) con determinados autores y temas; y si asociaban los contenidos a partir de ser estudiados en el IINN y o preparados para las instancias de práctica en la escuela. También interesó si habían incorporado nuevos conocimientos, si recordaban sus fuentes y si habían establecido relación entre ambas materias al abordar el tema lectura y/o escritura cuya práctica se pedía que recordaran.

Las respuestas de las personas entrevistadas se expresan en el siguiente cuadro:

Entrevista	Psicología	Lengua	IINN-año de la carrera	Escuela	Conocimiento nuevo	Fuentes de conocimientos seleccionados por el entrevistado	Relación entre las dos materias
E1G	no	<i>La etapa que está el niño, métodos: silábico-alfabético</i>	2do-sí 1ero-0	no	no	no	No
E1IB	<i>No me acuerdo el nombre pero si está en segundo. No es Vygotsky? No recuerdo el nombre de la teoría...</i>	<i>, todo lo que aprendimos en Lengua 1 y 2 (...) Resaltar las vocales. Las etapas de la escritura, cuando empieza a escribir no empiezan a escribir letras sino garabatos."</i>	2do- Psicología 1ero y 2do- Lengua	no	no	no	No
E2G	<i>Hablando de etapas, como siempre Piaget. Tema del desarrollo próximo de Vigotsky. Etapas del desarrollo</i>	<i>De Lengua, seguro</i>	AÑO:?	<i>Y después yo tuve una directora que nos aportó de Carbonell, nos dio ciertas etapas, bien concisas y súper interesantes</i>	sí	no	No
E2IB	no	<i>mis dos años de Lengua fueron nada en la realidad</i>	Lengua 1ero y 2do: 0	<i>libros que de repente viste te prestan alguna</i>	no	Lepre RAE Internet." si	No

		<p>los conocimientos que yo tengo que son de Magisterio, o sea el Instituto nada.</p> <p>Nunca tuve cuadernola de Lengua por ejemplo. ¿Entendés? O sea tenía una y nada, nunca, no tengo nada, no tengo</p>		<p>maestra cuando estás haciendo la Práctica</p>		<p>empre te salva”</p>	
E3G	<p>En Psicología apuntamos a las características psicológicas de los niños de esa edad</p>	<p>Y en Lengua, en cuanto a los métodos de enseñanza yo voy variando mucho</p>	2do: sí	no	no	<p>No, no, siento que a partir de la experiencia a uno va como aprendiendo, pero no fue que me senté a leer nuevamente</p>	<p>En mi caso he leído más teoría sobre didáctica que lengua y psicología, ahora me encuentro mucho más buscando estrategias, pero no me he sentado a leer tanto como antes, antes como no contaba con muchas herramientas leía mucho más y ahora experimento a partir de lo que leí.</p>
E3IB	<p>Y después de psicología siempre agarro a Vigotsky, me gusta.</p>	<p>Trabajé con Solé de estrategias lectoras, trabajé María Cristina Martínez, que era la enseñanza de la lengua para maestros del Uruguay</p>	¿?	¿?	<p>No tuve que indagar conocimientos nuevos porque inferencias es algo que he trabajado a lo largo de todas las prácticas</p>	no	<p>Y aparte ya de por si ya tengo mis fundamentaciones armadas. Me tomé el trabajo en segundo de armarme las fundamentaciones en lectura, en escritura, en oralidad. Con todo lo que iba leyendo ya me quedaron armadas entonces ahora sob copio y pego en cada secuencia de acuerdo al área</p>
E4G	<p>Y de psicología también, porque la maduración infantil y las etapas de aprendizaje en segundo lo podíamos ver, de hecho hubo</p>	<p>De lengua sí, más que nada de Lengua II, por su programa, ahí tenés las etapas de escritura y de lectura (...)</p>	No	no	no	no	Sí

	<i>un alumno que nos dimos cuenta que tenía un descenso en el nivel de maduración por la presión del lápiz que tenía. Utilizamos estrategias y herramientas de los conocimientos.</i>						
E4IB		<i>entonces algunos conocimientos previos de 2do, entonces yo ya leí bastante cosas de Lengua. Entonces, en general yo ya por ejemplo, inferencias las traté desde otra perspectiva pero ya las había trabajado. Lo que trabajo siempre con Lengua, con Solé</i>	1ero? 2do: sí				
E5G	<i>De PS, uno tiene alguna idea de qué trata pero no</i>	<i>y de L no, no sé si tengo buena base. Nunca he podido incorporar conocimientos de L que haya aprendido en Magisterio a la clase. Y taller de Lengua si me preguntás no recuerdo no siquiera la cara de la profesora</i>	1ero y 2do: 0	no	no	no	No

A continuación se analizan a los hallazgos evidenciados en el cuadro precedente:

Conocimientos de Psicología: temas de los programas de Magisterio y autores

A partir de las intervenciones de los participantes, se observa que 5 entrevistados pueden mencionar en su relato autores (Piaget, Vigotsky) que corresponden con los temas y conocimientos de los cursos de Psicología de los programas de Magisterio: etapas en el desarrollo del niño, etapas en el aprendizaje del niño.

Conocimientos de Lengua: temas de los programas de Magisterio y autores

Cuatro de los entrevistados recuerdan temas tratados en Lengua de Magisterio.² Especialmente recuerdan temas de segundo año de la carrera: métodos de lectura y escritura, etapas en la escritura e inferencias. Solo una persona, de las cuatro anteriores recuerda autores relacionados con temas de Lengua y que son: Solé, y María Cristina Martínez.

Una persona de las entrevistadas afirma que lo que está enseñando de Lengua en la escuela

² Se adjunta en Anexos el Programa de Lengua II vigente en Magisterio.

de práctica está asociado “seguro con Lengua”, pero no especifica en qué sentido ni un aporte específico.

Cinco personas entrevistadas relacionan los contenidos que están abordando en la práctica con segundo año de Lengua de Magisterio.

Dos personas de las 9 entrevistadas asocian los contenidos que están enseñando en la escuela con los cursos de Lengua I y Lengua II del Instituto y especifican temas y son los que se indicaron más arriba.

Dos personas de las 9 entrevistadas afirman no haber adquirido ningún conocimiento de la disciplina Lengua en los dos cursos de la materia. Llama la atención esto dado que todos los participantes en esta investigación tienen los cursos aprobados.

Conocimientos de Lengua formados en las escuelas de práctica

Dos personas de las 9 entrevistadas afirman que tuvo aportes sobre los contenidos de Lengua de parte de maestras o directoras de práctica.

Conocimientos nuevos que incorporó en su práctica en relación a la disciplina Lengua

Solo una persona entrevistada afirma haber incorporado conocimiento novedoso y accedió a través de una directora (“Carbonell, súper interesante”).

Información sobre contenidos de enseñanza de Lengua recabada por las personas entrevistadas

Una persona de las 9 entrevistadas buscó información e indica como autor/a: Lepre; RAE; INTERNET

Relación entre las dos materias: Psicología y Lengua

Una persona de las 9 entrevistadas relaciona temas de desarrollo infantil con escritura.

En síntesis, a partir de la información que surge de las entrevistas se puede observar que en cuanto a las estrategias como “formas de pensar la clase” al decir de Anijovich y Mora (2010) encontramos que en las propuestas evocadas estas están más referidas a describir la acción de los docentes como condición segura para que se logre el objetivo o propósito de enseñanza. Hay pocos indicios de la referencia a los aprendizajes esperados de los escolares. Parece haber un enfoque centrado en la acción del docente, en su práctica, en su experiencia o en la experiencia del docente adscriptor, como soporte suficiente y hay poca referencia, salvo en 4 entrevistados del aprendizaje como construcción del escolar. Se encuentran expresiones que señalan las acciones del docente como su agente: “llevarles”, “estoy trabajando”, “generar” mientras que en otros discursos se encuentran referencias al sujeto de aprendizaje con quien el docente interactúa y que puede ejemplificarse en una de las voces:

“indagamos”, o se realiza un debate o una puesta en común, o una escritura a partir de un tema de interés de los escolares.

Igualmente, “el pensar antes de la acción” aparece planteado en el relato con pocos datos, y en 2 de los entrevistados la actividad planificada de Lengua se propone como subsidiaria de otra cuyo contenido es al que se lo identifica con claridad :“estoy trabajando por ejemplo con afiche. Porque lo estoy relacionando un poco con Biología que empezar primero el ser humano, el hombre como ser omnívoro. ...la idea bueno empecé un poco con el tema de caries “ (E2IB).

Al plantear una triangulación entre los datos de las entrevistas, las planificaciones entregadas se puede observar que los componentes de la planificación, ya mencionados según Palamidessi y Gvirtz (2013) se expresan en forma muy esquemática o no se encuentran:

Objetivos (de las 4 planificaciones entregadas por personas que fueron entrevistadas: E1G, E2G, E3G, E1IB) no se especifican, hay referencia a propósitos que representan expectativas a largo plazo.

En cuanto a la secuencia de actividades resulta poco desarrollada salvo en (E1G, E2G, E3G, E4G, E5G), aunque en cuanto a proyecciones (ítem de la planificación) solo en dos: E1IB y E2G se puede reconocer.

En lo que respecta a la bibliografía de referencia ocurre, en las planificaciones, una situación análoga a la que surge de las entrevistas. Se observa ausencia de referencia a fuentes bibliográficas, autores relacionados al programa de Lengua tanto en las entrevistas como en las planificaciones. Una mayoría menciona autores de Psicología en las entrevistas aunque solo una minoría los incluye en las planificaciones. En ninguna de las 4 planificaciones compartidas por los entrevistados se observa fundamentación disciplinar lo cual viene a recordar lo que surgió en el análisis de las estrategias a partir de las entrevistas en las que se observa que solo una persona refiere a información disciplinar que recabó por sí misma.

En cuanto a la “organización y secuenciación de los contenidos” (Palamidessi y Gvirtz, 2013) en las entrevistas como se expresó más arriba, la descripción de las acciones es somera y solo en dos casos se hace referencia a que las acciones se relacionan con una “unidad” (E1G) o “secuencia” (E5G, E1IB). En las planificaciones entregadas no se nombran secuencias sino recorrido de acciones o secuencia de acciones, no se usa “secuencia” con el sentido de secuencia didáctica con un objetivo global que orienta las actividades con la finalidad de desarrollo integral de las habilidades lingüísticas, como las define Camps (2004). Los contenidos referidos en la planificación tienen relación con lo que expresan en las entrevistas, hay correspondencia.

En este proceso de triangulación, la información que proviene del Focus Group subraya una de las ideas que podría explicar los vacíos de sustento teórico que se observan en las intervenciones de las entrevistas y en lo expresado en la planificación: la base de sustento

de la práctica no sale de autores, ni leídos por propia búsqueda (según los participantes en la instancia de diálogo) ni recomendados por el IINN, sino según un participante:

“maestras con más prestigio, con más trayectoria, vamos a decir más veteranas, creo que nos referimos como a ese saber pedagógico que se va acumulando con la experiencia y que como dicen acá mis compañeros, se acumula y es como la herramienta más a primera mano que tenés de la resolución de la situación real en la práctica” (FG5)

Más allá de este pensamiento dominante, se expresaron voces que plantean un nivel de reflexión crítica en que el entrevistado reconoce que no todo lo responde el conocimiento práctico interiorizado:

“(…)Se trabaja sobre la experiencia vivida durante los años, que es una experiencia a la que todos aspiramos tener, ¿no? Llega un momento que hasta eso trasciende me parece...la reflexión se vuelve tan automática en el individuo, en el docente, en el maestro...o la maestra, que quizás hace una reflexión sin tener que sentarse a pensarlo, lo hace, lo tiene interiorizado, entonces va viendo y va descubriendo, y cuando encuentra algo que lo desequilibra mucho...ahí va a buscar otras alternativas. Estamos hablando siempre de gente de más de 12 años de ejercicio” (FG1).

Esta misma persona interviniente continúa desarrollando una autorreflexión:

(...)tengo que hacer yo una reflexión, después de haber visto cual es el grupo y las particularidades del grupo hago una reflexión hacia mí, para ver cómo puedo abordar y desarrollar contenidos que voy a trabajar dentro de mi aula. ¿Qué articulado voy a hacer? Y a medida que lo voy haciendo la reflexión va creciendo, es constante

Otra de las personas que intervinieron en el focus group alude a los actores del proceso formativo y sus roles, los cuales tienen, según esta voz, un papel en esa búsqueda de relación entre los saberes disciplinares y los requerimientos de la práctica (saberes escolares):

“(…)cuando vos vas a hacer la práctica después decís pa! No tiene nada que ver, esto nunca lo vi. Porque no lográs vincular determinada...como que hay todo un saber práctico que no lo ves hasta que vas a la escuela mismo.

(...) Me parece que más que los docentes es el currículum. Porque en ninguna de las materias trabajé nada que las tuviera dentro del currículum que estaba planificado para magisterio. (...) no había una vinculación a lo práctico.

Falta como el bajado a tierra...queda todo muy en práctica y lo que falta es traerlo a lo cotidiano de cada uno.

(...) está en nosotros preguntar también bueno, ¿Puede darnos un ejemplo?, ¿Cómo lo podríamos aplicar en la Escuela? Quedamos siempre a la espera de que el otro lo haga y nosotros no hacerlo.

Más allá de las divergencias constatadas entre las opiniones vertidas en el Focus Group, los participantes llegan a coincidir en un aspecto: la tarea de investigación como articuladora entre la teoría y práctica y verdaderamente formativa de un “docente reflexivo”.

“(…)son profesoras de matemática pero que investigan continuamente cómo se trabaja en la Escuela, y da buenos resultados. La mayoría de los que pasamos con ella terminamos diciendo; “Ah que buena profe” y quieren todos cursar con ella. Entonces no es casualidad que la investigación en primaria ayuda después a la formación docente” (FG5)

(...)tendría que ser entonces una construcción desde los dos lugares. Si nosotros no sabemos, y preguntamos al docente y el docente no sabe, creo que también está en la parte del docente investigar cómo eso puede ejemplificarse en la cotidianeidad.” (FG2)

4.2.2. Hallazgos sobre la percepción de los estudiantes sobre relación teoría - práctica

A continuación, se expone la discusión de cada variable, en relación con los insumos del marco teórico, triangulando las fuentes, rescatando las textualidades más relevantes de las entrevistas, el Focus Group y el análisis de documentos.

Percepción de la relación teoría práctica

En términos generales se detecta en la mayoría de los estudiantes una dificultad para percibir la relación entre las teorías de psicología y lengua con las prácticas de la escuela. Esta situación se agudiza cuando se pregunta sobre la relación entre los saberes en general de toda la formación con respecto a las prácticas.

De los discursos de las entrevistas se pueden distinguir los siguientes aspectos en base a la pregunta que indaga acerca de la relación teoría práctica:

a) En más de la mitad de los casos **la relación no está debidamente visibilizada** : E1IB- Creo que hay una relación”; E2IB- “No”; E4IB- “Me parece que hay una relación”; E4G-“ Están en una situación de vinculación pero que pende de un hilo”; E1G – “En general no le encuentro mucha relación”.

b) En el caso de **Psicología** aparece el saber asociado a las **etapas del desarrollo cognitivo** del niño y a la **teoría sociocultural de Vigotsky** que fundamenta algunas estrategias didácticas. Esto en 6 estudiantes de 9 : E3G-“En el caso de Psicología siempre encontré mucho vínculo, sobre todo por eso porque cuando uno trabaja con las etapas de los niños”,(...) apuntamos a las características psicológicas de los niños de esa edad”;E2G-“(…) de Psicología casi en todas las actividades que uno plantea tienen que remitirse un poco a la Psicología. Tiene que ver con el conocer con qué niño voy a trabajar”; E1G-“Y la etapa en que está el niño, sin duda, por eso las oraciones cortas porque recién está aprendiendo a leer”; E1IB- “No solamente asocias la psicología que es una materia muy importante en magisterio, sino que pones en juego lo que aprendes en psicología, sociología, pedagogía, porque la educación es la educación y es esto, no es la sociedad y la psicología esta acá, es un conjunto, un combo”; “ (...)tenemos que pensar como el niño piensa”; E4G-“Y de psicología también, porque la maduración infantil y las etapas de aprendizaje”;E3IB- “Y después de psicología siempre agarro a Vigotsky, me gusta”.

c) En el caso de los saberes de **Lengua**, en 4 estudiantes de 9, surgen asociados con las **estrategias didácticas** y en la mayoría de los casos vinculados a **orientaciones** de actores

dentro de la escuela (la maestra de clase , la directora) o **búsquedas personales** de bibliografía : E3IB: “ Me tomé el trabajo en segundo de armarme las fundamentaciones en lectura, en escritura, en oralidad. Con todo lo que iba leyendo ya me quedaron armadas entonces ahora solo copio y pego en cada secuencia de acuerdo al área”, “Trabajé con Solé de estrategias lectoras, trabajé María Cristina Martínez, que era la enseñanza de la lengua para maestros del Uruguay” ; E3G- “Y en Lengua, en cuanto a los métodos de enseñanza yo voy variando mucho”; E2G- “(...)yo tuve una directora que nos aportó de Carbonell, nos dio ciertas etapas, bien concisas y súper interesantes y después en este contexto al que siempre me remito es el tema del desarrollo próximo de Vigotsky (...);E2IB- “Libros trato de buscar libros, me he comprado Carmen Lepre, de la Real academia (...) Internet es como lo que siempre te salva que vas como, primero ahí, a ver que y después como que vas a los libros y nada y libros que de repente viste te prestan alguna maestra cuando estás haciendo la Práctica.”; “Pero nada, los conocimientos que yo tengo que son de Magisterio, o sea el Instituto nada(...)”; “Nunca tuve cuadernola de Lengua por ejemplo”.

En dos casos se observan referencias directas o indirectas a los cursos: E4IB-“Lo que trabajo en Lengua, lo que trabajo siempre con Lengua con Solé”; E4G-De lengua sí, más que nada de Lengua II, por su programa, ahí tenés las etapas de escritura y de lectura (...).

Tipo de relación percibida entre los saberes de todos los cursos del plan de estudios y las prácticas

a) En tres entrevistados claramente se observa **desconexión** entre los saberes teóricos de la formación y las prácticas:E2IB- “Totalmente desconectada la primera. Una cosa es lo que vos tenés en teoría que nada, no es nada que ver con lo que es en la Práctica nada, desconectadas”; “E3IB – “No tienen correlación”; E4IB- “No voy a decir que están opuestos porque no, lo que me sucede a mi es que muchas veces considero que algunas materias tal vez las aprendimos tarde. Que hubiese invertido el orden de algunas materias en el nivel de aprendizaje”. Por otro lado, una estudiante del Focus group lo reafirma: FG4- “No nos enseñan las metodologías de enseñanza en magisterio y es como muy fuerte decirlo pero es verdad (...) (las teorías en magisterio)...quedan volando”.

b) Esta relación de desconexión que se visualiza previamente en las entrevistas, en el Focus Group pasa a ser una **valorización del saber práctico de la experiencia**: Se observa una diferenciación entre los saberes prácticos acumulados por la experiencia de las maestras con muchos años de trabajo que orientan y son modelo de los estudiantes en las escuelas por un lado, y el saber teórico académico que reciben en el Instituto de formación docente. Este hallazgo no es menor, y está ampliamente desarrollado en la bibliografía sobre la temática. A modo de ejemplo, podríamos ubicar este saber práctico en lo que Schon(1992) denomina “conocimiento en la acción” y describe como un saber tácito que responde a patrones cristalizados de funcionamiento que están naturalizados y son propios del habitus al que refiere Perrenoud (2001).: FG5 - “(...) las maestras con más prestigio, con más trayectoria (...) ese saber pedagógico que se va acumulando con la experiencia (...) y es como la herramienta más a primera mano que tenés de la resolución de la situación real en la práctica (...) respecto a la teoría práctica, hacer un trabajo más colaborativo y sobre todo valorizar ese saber pedagógico, que construye teoría. Porque el estatus que se le da a

ese saber pedagógico por ser de la experiencia que construye teoría, no está del todo posicionado en el ámbito académico como un saber valorado”, “queda “en la nada, estudiamos los grandes teóricos pero o que dice la maestra en la acción, que lo vivió durante toda su vida, queda en un “cajoncito” guardado”;

Este indicio de los discursos que se polarizan entre saberes prácticos y saberes académicos se observa aún más marcado en el aporte de uno de los participantes del Focus Group, incluso hasta con intenciones reivindicativas que lo valorizan como el único saber válido para la resolución de problemas del campo educativo. FG1- “(...)todos esos autores quedaron en Magisterio. Afuera es lo que me dice la maestra María (...)Los docentes del instituto nos nutren a nosotros con la teoría pero es una teoría que nosotros tomamos momentáneamente (...) para salvar los exámenes o los parciales. (...) muchas de las cosas que nosotros vemos en el Instituto en la escuela, no están presentes y la forma más rápida no es volviendo a los libros o a los apuntes de nosotros, de lo que hemos hecho durante la carrera sino que es consultándole (...) a otra maestra que tenga más años (...)Se trabaja sobre la experiencia vivida durante los años (...).Llega un momento que hasta eso trasciende me parece...la reflexión se vuelve tan automática en el individuo, en el docente, en el maestro...o la maestra, que quizás hace una reflexión sin tener que sentarse a pensarlo, lo hace, lo tiene interiorizado “;

c) La referencia a la maestra adscriptora con experiencia que detenta un saber práctico vuelve a observarse en una entrevista como **facilitadora de la articulación entre teoría y práctica** pero justamente porque la única teoría que parece validarse es la experiencial: E31B-“Si tenés la suerte de una maestra adscriptora comprometida, que ve como la psicología y la didáctica y la lengua también, van cambiando y se actualiza, entonces puede ser que veas una interrelación”.

Triangulando con el análisis de las planificaciones de clase confirma lo anterior acerca de la desconexión. Salvo un caso no se encuentran fundamentaciones disciplinares que hagan cuenta de una articulación teórica con las prácticas. La bibliografía que se referencia es escasa (solo en tres planificaciones referido a documentos educativos oficiales y un par de autores de lengua). Tomando en cuenta que estos planes de los estudiantes se presentan a la maestra adscriptora y la dirección de la escuela, cabe preguntarse acerca de la inexistencia de espacios de coordinación y reflexión entre los docentes de los cursos y los de didáctica que son responsables de las prácticas.

c) En los casos donde se evidencia algún tipo de **conexión**, (expresada como relación, asociación, o integración) los discursos refieren específicamente a la psicología o la lengua: Se observa que las opiniones varían también dependiendo de los cursos y las disciplinas y aún con las distintas experiencias de las cursadas que hacen a las diferentes modalidades docentes y de las trayectorias de los estudiantes y sus modos de reflexión sobre sus prácticas. En cuanto a esto las posiciones son variadas, si bien la mayoría deposita en el docente del Instituto la causa de la desconexión, varios entrevistados mencionan que el estudiante debe ser protagonista de sus aprendizajes y reflexionar para la articulación de saberes: E11B: “Como estudiante de cuarto me parece que están integradas, que la clave está en **reflexionar sobre lo que hacemos**, no siempre el docente te va a decir esto te sirve para tal cosa, esta lo que el estudiante quiera poner de su parte,

todo tiene una relación, hay que buscar la forma y la reflexión y eso está más del lado del estudiante que del profesor.”; E2G-“Yo creo que están **integrados**”; E1G- “Lo que yo veo es que en Lengua y Psicología nos dan herramientas para enfrentar diferentes situaciones, ya sea para enseñar, para enfrentar un problema. En estas dos materias puntuales sí están integrados”; E3G- Yo encuentro una relación- Se da más cuando en el curso el profe ha sido maestro o ha trabajado en la escuela o trabaja con niños, ahí logra establecer una **asociación** un poco más directa al momento de enseñar los contenidos; E4G- “El programa de Lengua II, es el mejor año de Lengua y el que mejor responde a la práctica”.

d) A nivel general entre los saberes de toda la formación y las prácticas se percibe un **desdoblamiento** entre las experiencias del estudiante en el instituto y en las escuelas, aspecto este que por momentos denota padecimiento por parte del estudiante de forma que el tránsito por la carrera parece vivirse como una suerte de periplo obligado para obtener el título: E3IB: “la práctica y la teoría en el magisterio, son dos mundos aparte”; E5G: “ algunas cosas que nos cuentan no son tan llevables”, “De Psicología, uno tiene alguna idea de qué trata pero no... y de Lengua no, no sé si tengo buena base. Nunca he podido incorporar conocimientos de Lengua que haya aprendido en Magisterio a la clase”; E2IB: “ (...)son un montón de materias y te demandan un montón de tiempo, (...) en el Instituto te morís de frío hasta once y media repitiendo cosas (...) que no querés escuchar que no te interesa”, “llegaba a casa a las doce de la noche (...) entonces hay veces que me acostaba a las tres de la mañana y a las seis y media me estaba levantando de nuevo (...) a veces me ponía a llorar porque a veces perdía el ómnibus y entonces estaba veinte minutos ahí sola y doce y media de la noche y nada llegaba a casa re tarde viste es muy sacrificado y yo lo que considero es eso que tenés un montón de materias que no te da la vida para hacerlas, porque con todo lo que te mandan y parciales y trabajos, y entregas” ; E3IB- “Lo que pasa es que en el Instituto a veces te sobrecargan de muchos materiales pero que no sirven para la práctica.

Triangulando con las fuentes textuales del Focus Group, se encuentra que los discursos condicen con las entrevistas, en cuanto a un desdoblamiento que describe dos realidades separadas entre la teoría que aprenden en el Centro de formación docente y las prácticas de las escuelas: FG2- “(...)cuando vos vas a hacer la práctica después decís pa! No tiene nada que ver, esto nunca lo vi. Porque no logras vincular determinada...como que hay todo un saber práctico que no lo ves hasta que vas a la escuela mismo”; FG1- “ (...)Cuando nosotros empezamos a hacer las prácticas en segundo, la vida del estudiante de magisterio se desdobra. Dos realidades. El instituto con su teoría y la escuela con su práctica que no tiene nada que ver con el instituto.(...) el instituto baja una barrera y dice bueno hasta acá es la teoría”

e) En una entrevistada directamente el desdoblamiento, se vive como oposición en una suerte de **tensión Instituto versus Escuela**, saber académico versus práctico.: E5G- “Hay como una contradicción, un poco”; E2IB-“ Opuestas ...en algunos casos si, en algunas materias específicas me pasó. con Ciencias Sociales”. En un estudiante del Focus Group, esta tensión aparece originada por las lógicas del Instituto de formación: FG1- “(...) el Instituto se reserva el derecho de admisión (...) No deja penetrar a la escuela misma en la formación docente”

Factores: facilitadores/mediadores u obstáculos para la relación teoría práctica:

a) La atribución de la causa a la figura del **docente del Instituto**: E4G-“Va un poco según el docente que te toque, la suerte que hayas tenido, o no. El programa del Instituto es muy rico. El problema es que te den el Programa del Instituto o no. Y si bien, el programa del Instituto corresponde al programa escolar, si no te néis un docente que lo de, no vas a tener todas las herramientas que necesitás para el programa escolar”; E4IB- “(...)es como el docente nos lo presenta porque hay materiales y conocimientos que están muy buenos que se llevan a Magisterio que a veces no son presentados de la mejor manera para que nosotros después entendamos como llevarlo a nuestras Prácticas.”; E1G- “(...) no sé si los profesores están acostumbrados a dar clase en liceo, o tienen poca experiencia en Magisterio. Yo lo que veo es eso, van a dar una materia y dan la materia como yo la veía en el liceo, no veo que me esté aportando a mi práctica, a mi carrera, a mi formación; E5G- “Lo que favorece es que el docente esté en contacto con la escuela de hoy en día, porque pueden ser docentes muy académicos y muy intelectuales pero si no conocen al niños de hoy en día, me podés estar hablando de algo fabuloso pero que no me va a servir; E3G- “Parte y parte. Creo que facilita que el docente favorezca esa relación entre el contenido y el aula cuando ya lo está trabajando, que comparta experiencias o que comparta alguna”.

El docente del Instituto se visualiza detentando un saber académico que se asocia alejado de la realidad escolar. Esto genera en los estudiantes la sensación de perder el tiempo, de sobrecarga con tareas y evaluaciones que no son útiles a la hora de la práctica en la escuela. Como consecuencia se observa que aquellos docentes que imparten sus clases articulando con ejemplos de experiencias escolares, logran mayor aceptación y comprensión de los conocimientos por el estudiante. Esto remite según las concepciones de Larrivee (2008), a pre reflexiones o en algunos casos, reflexiones de tipo superficial de los estudiantes sobre sus prácticas donde el acervo teórico disciplinar no logra ser articulado ni pensado en la realidad escolar. En un caso el discurso en el Focus Group se detiene en aquellos docentes que investigan y por tanto articulan y producen conocimiento sobre el campo escolar entendiendo que esto les permite otras estrategias de transmisión de los saberes: FG5-“ (...)son profesoras de matemática pero que investigan continuamente cómo se trabaja en la Escuela, y da buenos resultados. La mayoría de los que pasamos con ella terminamos diciendo; “Ah que buena profe” y quieren todos cursar con ella. Entonces no es casualidad que la investigación en primaria ayuda después a la formación docente”.

b) En dos entrevistados se atribuye la desconexión al **currículum**: E1G-“Los programas no están enfocados a nuestra formación, están enfocados a lo que es la ciencia pero, que vamos a estudiar para maestros”; E1IB: “Me parece que si hay un obstáculo está en la carga horaria.”

La referencia al currículum remite a un saber teórico académico que se vivencia como no aplicable a la realidad escolar. Por tanto se trata de una formación que exige numerosas horas presenciales para aprender saberes que carecen de valor según los estudiantes. Si bien en algunos casos, se reconoce el aporte teórico de la psicología y la lengua a la formación, persiste la sensación de desconexión entre las prácticas y las teorías así como una cierta queja acerca de las exigencias horarias y evaluatorias de la cursada en general de toda la carrera de Magisterio.

Triangulando con el Focus Group se encuentran puntos de conexión: FG2- "(...) Me parece que más que los docentes es el currículum. Porque en ninguna de las materias trabajé nada que las tuviera dentro del currículum que estaba planificado para magisterio. (...) no había una vinculación a lo práctico".

c) En un discurso se alude a la **competencia** entre el Instituto de formación docente y la escuela pero se puede interpretar como parte de la concepción del desdoblamiento, dos realidades distintas y que no coordinan entre sí.: E2G- "Lo que obstaculiza es la competitividad, porque si hubiera una idea de colaboración la cosa podría ser distinta: entre instituto y escuela"

d) En un caso se observa alusión al **estudiante** como factor junto al profesor, de la articulación entre la teoría y las prácticas lo cual denota cierto movimiento reflexivo: E3G- "Creo que facilita que el docente favorezca esa relación entre el contenido y el aula cuando ya lo está trabajando, que comparta experiencias (...) pero también es importante que el estudiante por su parte decida cómo buscar la forma de relacionarla".

Este aspecto se vuelve a encontrar en una participación del FG: FG2- "(...) está en nosotros preguntar también bueno, ¿Puede darnos un ejemplo?, ¿Cómo lo podríamos aplicar en la Escuela? Quedamos siempre a la espera de que el otro lo haga y nosotros no hacerlo (...)tendría que ser entonces una construcción desde los dos lugares. Si nosotros no sabemos, y preguntamos al docente y el docente no sabe, creo que también está en la parte del docente investigar como eso puede ejemplificarse en la cotidianeidad"

4.2.3. Hallazgos en torno a Niveles de reflexión sobre las prácticas de enseñanza

En esta dimensión se buscó indagar los aspectos reflexivos en torno a la complejidad e incertidumbre del campo educativo que condiciona las prácticas en especial las referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Para determinar los niveles se utilizan los descriptores de Larrivee (2008,p. 353/354).

Variables:

Figura del Maestro adscriptor y su incidencia en las prácticas de los estudiantes

"Mi maestra (...) me dio su planificación (...) para mi es la biblia"

Como se venía planeando en la dimensión anterior, la figura de la maestra adscriptora es relevante y prevalente en las prácticas de los estudiantes. Se la asocia al saber práctico de la experiencia, **conocimiento en la acción** (Schon,1992) y los discursos expresan aspectos que

condicen con las otras dimensiones de esta investigación: E1IB-“ (...) trato de atender las sugerencias porque tienen más experiencia”;

En 5 de los estudiantes es una figura modelo cuyas prácticas se siguen como guía aun después de culminada la formación o el año lectivo estas docentes siguen siendo referentes: E3IB-“ Mi maestra del año pasado me dio su planificación porque le pedí ayuda por mi trabajo del colegio. Y me la dio y para mí es la biblia”; E4IB“(...)tuve maestras geniales que se preocupaban y que estaban constantemente arriba de uno dándole materiales para fundamentar, ideas, material didáctico a la mano siempre.” E2G- “los maestros que me han tocado a mí son orientadores, me aportan, luego de terminar una clase te dan una devolución”; E2IB-“ (...)si estoy ahí es para aprender y trato como de sacar todo lo que pueda”; E1G-Sí (sobre guiarse en las indicaciones de la maestra adscriptora), ya sea en la modalidad de trabajo (...).”

Esta figura aparece también asociada a la teoría, como guía de selección bibliográfica para las actividades de enseñanza : E4G-“ También me sugirió una bibliografía”

En 3 de los 9 entrevistados, se alude a prácticas de sus maestras adscriptoras que son objeto de cuestionamiento. Estas refieren sobre todo a estilos de trato hacia los niños y aspectos que hacen a las estrategias docentes. Generalmente asociado a maestras sin experiencia, incluso noveles que quedan en situación de adscripción en las prácticas de 4to año: E5G-“ Pero generalmente con el resto de las maestras que no: que eran primerizas, o que no tenían mucha idea, no te digo que hacían dictado, pero estaban cerca”; E4IB- “A mí me ha pasado encontrarme con maestras adscriptoras que tampoco están muy actualizadas”; E2IB-“ Si hay cosas que no, en general. ¿No? Hablando en general si, que de repente no estoy de acuerdo o que no me gustan y uno obviamente aprende de lo que si y de lo que no también”

En un caso es interesante la expresión que utiliza “me dejaron ser”, como referencia a un prácticum que parece instalar lógicas donde el saber queda depositado en el maestro en una relación unidireccional de circulación del saber, desde el maestro al estudiante En este caso el discurso manifiesta preferir no tener enfrentamientos con las maestras referentes de su práctica sobre cuestiones didácticas. No parece haber en la escuela un espacio instalado formalmente para la reflexión sobre las prácticas y el intercambio entre estudiantes, maestros de clase y direcciones.:E4IB-“Tuve de las que me dejaron ser y te juzgaban después.” “(...) hay veces que uno discrepa un poco el modus operandi de la maestra, por la formación que tiene que seguramente sea diferente o lo que lea en lo que se fundamente (...)Pero uno no tiende a discutir o por lo menos yo no tiendo a discutir en este ámbito con mi maestra adscriptora porque considero que no es algo que lleve a un buen puerto”.

En un caso de nueve entrevistados, se denota un vínculo que podría entenderse como más simétrico en cuanto al intercambio en la planificación de actividades, lo cual es auspicioso en practicantes que están a punto de graduarse y requieren el logro de autonomías: E3G-“Un poco todas las semanas pensamos en la semana qué vamos a hacer para la siguiente. Y ahí capaz que

decidimos juntas ¿por qué no trabajamos con este cuento? Con la estructura narrativa y desde ahí, cada una pone sus ideas, pero lo pensamos un poco juntas”

Los aspectos anteriores hacen pensar en un nivel de reflexión más bien superficial (Larrivee, 2008) en los estudiantes, que centra la preocupación en el cumplimiento de patrones específicos previstos acerca de sus prácticas de enseñanza, según lógicas que reciben desde el saber del maestro experimentado. Al decir de Lamas y Vargas-D'Uniam (2016,p.70), las situaciones de la práctica se explican en base a “creencias y posiciones personales”.

Percepción de los estudiantes sobre logro de autonomía para planificar en el área de lengua.

En esta variable persiste la relevancia de la experiencia que han adquirido como fortaleza para sentir autonomía en las estrategias didácticas sobre la lectura y la escritura. De los 9 entrevistados, 6 se consideran preparados para planificar en el área. Si bien el hecho de que se sientan preparados para planificar en el área lengua es algo positivo en un estudiante cercano al egreso y remite a su formación previa, es interesante observar que en los discursos se detecta escasa utilización de saberes teóricos del curso de lengua y psicología lo cual se condice con el estudio de documentos al analizar las planificaciones. Nuevamente la experiencia aparece marcando la adquisición de un prácticum (Schon,1992) donde las acciones parecen basarse en creencias y en las experiencias personales y que se pueden identificar dentro de un nivel de reflexión superficial (Larrivee,2008): E2IB- “Si yo pienso que si(...)es como que con la Lengua me siento, no sé, me gusta, viste no tengo como esa dificultad”; E4IB- “(...)los primeros años van a ser como experimentar, de pensar, de repensar otra Práctica y bueno si me siento preparado para planificar, si”; E4G. Sí para algunas áreas no tendría problema de ser autónoma”; E3G- “En realidad planificar para un grupo en el que esté a cargo, yo estoy hace 2 años. A partir de la experiencia, me siento preparada”; E1G- “En cuanto a la planificación hay cosas subjetivas, la maestra me corrige cosas que a ella le parecen. Sí yo creo que sí, tengo muchas ganas de recibiré este año...Ya querer irme de Magisterio, ya querer terminar(...)”; E2G - “Sinceramente lo que me da más seguridad es mi experiencia laboral. Yo empecé la carrera, yo ya trabajaba en un colegio, soy recreadora, me dio mucho manejo de grupo, mucho de situaciones de conflicto y cómo resolver “.

En tres entrevistados la percepción de estar en condiciones, no queda tan clara o directamente remiten a no sentirse preparados. Se vuelve a mencionar la guía del maestro adscriptor y la eventualidad de su ausencia a futuro, también surgen aspectos que hacen a la falta de formación para instrumentar planificaciones más complejas como la anual o proyectos. Se observa un sentirse no preparados. Se detecta escasa correlación con los saberes disciplinares y un nivel de reflexión donde se piensan desde un lugar de carencia lo que denota **reflexiones aunque de tipo superficial**. De la triangulación con el análisis de las

planificaciones (con ausencia de objetivos claros y fundamentos disciplinares) se puede decir que se refuerzan estos aspectos : E4G- “Pero después, me asustaría un poco si me dicen que tengo que llegar a una escuela y hacer un proyecto y hacer un plan anual así porque no lo hice este año tan así”; E1IB: “Ahora si, antes capaz necesitaba más el apoyo del maestro adscriptor (...) La debilidad sería verme sola, nos acostumbramos a que si pasa algo la que va a dar la cara es la maestra”; E5G- “Yo me vengo haciendo la idea de que no voy a estar preparada cuando me reciba, voy a tener que estudiar muchísimo, tiene que ver con una preparación”

En un caso se observa un atisbo de **reflexión crítica**, la estudiante en función de una teoría se observa a si misma en el egreso profesional y en sus prácticas reconociendo tensiones en un escenario de incertidumbres: E2G – “Sí. Sí yo lo llevaría a cabo, por supuesto, porque el maestro se la tiene que jugar, pero en definitiva. Hay un autor: Perrenoud que habla sobre los maestros principiantes, sobre las tensiones que los noveles, que tiene que llevar a cabo una actividad que está llena de incertidumbres (...).

Percepción sobre las prácticas futuras con respecto a la enseñanza de la lengua

Esta variable complementa la anterior. En 4 de los 9 entrevistados se observa una preocupación persistente relacionada a la intervención con el manejo de las diferencias dentro de los grupos, en lo referido a poblaciones escolares con bajo capital cultural , vulnerabilidad social y distintos niveles de funcionamiento escolar de los niños dentro de la clase Pero también se observan reflexiones que se aproximan a un **nivel pedagógico** (Larrivee, 2008), con preocupación por desarrollar estrategias y adecuaciones curriculares en una búsqueda hacia la mejora de aprendizajes en todos los niños respetando sus diferencias (Larrivee,2008).: **E3G**- Sí cuando llegué me di cuenta que nunca había visto niños que manejaran tan poco el sistema de escritura, me impactó, por ese lado. Y también entendí que no es una situación aislada de esa escuela sino que puede suceder en varias. Cuando vi la información de la escuela en general, la mayoría de las familias son analfabetas. Vos vas a quedar en un lugar que es realmente muy relevante, capaz que en una escuela común, en un colegio, es uno más que está acompañando al niño en ese proceso de avance en la lecto-escritura. Acá sos como el único. Acá el trabajo es muy individualizado y no podría ser tan individualizado siendo una persona única con los 25 niños . Acá somos 2 para 6. Me preocupa cómo sigue la situación”; **E5G**- Y la maestra recién recibida la mandan para primero o sexto, si es con niños de un contexto en el que sean leyentes ...pero si es con niños como los que tengo en esta escuela...pero yo ahora estoy en un 2do en que les cuesta mucho leer y escribir y bueno, cómo hacés el pasaje, se supone que en 3ero y 4to tiene que pasar de aprender a leer a leer para aprender ¿cómo hago eso ¿Es difícil, tengo preocupaciones”; **E3IB** –“(...) me cuestioné el tema de la formación, de que no estaba formada lo más completa posible para enfrentar determinados desafíos sobre todo si contamos hoy en día con una ley de inclusión. Y ta la formación en magisterio es casi nula en ese sentido”; **E1IB**: “Siempre me preocupa porque el docente tiene que tratar siempre de reflexionar. Este año tengo segundo, entender que el niño es particular y único y no porque tenga el mismo año voy a repetir las mismas planificaciones y actividades. El

diagnóstico, ver las fortalezas, si tenemos algún niño con dificultad, como lo podemos ayudar. La base de lengua tiene que estar pero tenemos que estar siempre reflexionando y cuestionando las exigencias del grupo, los intereses de los niños”

Los estudiantes anteriormente mencionados perciben que están culminando su práctica de 4to año en escuelas del Programa Aprender con quintiles 1 y 2, y que una vez egresados trabajarán con realidades educativas muy diferentes a las de sus escuelas de práctica de 2do y 3ro. En un caso en 9 de las entrevistas se deposita la responsabilidad en la formación como un debe en estos temas. Este cuestionamiento a la formación parece remitir a una **reflexión más crítica**: E3IB- “ (...)La formación te plantea algo que no es la realidad. Es como muy idílica a mi entender”.

En dos casos, las reflexiones parecen estar en un **nivel superficial**, (de acuerdo a la categorización de Larrivee, 2008) pues se detecta preocupación por lograr llegar a los logros esperados según las exigencias del sistema (que los niños lean y escriban en el primer grado).” ; E4G-“Sí, por ejemplo, mi cursiva no es la mejor cursiva del mundo. No tengo la cursiva de maestro todavía y me asustaría entra a un primero y sé que tengo que tener cursiva, cuando mi cursiva no es la más ejemplar”; E1G- “Pero lo que me preocupa a mí, la presión que yo tengo este año es eso: que en primero ellos tienen que salir aprendiendo a leer y a escribir”;

En el Focus Group se observan discursos similares que hacen énfasis en la necesidad de búsqueda de estrategias para atender la diversidad dentro del aula: FG2- El niño puede que tenga alguna dificultad pero también está en el docente esto, buscar estrategias que puedan ayudarlo a lograr los aprendizajes”; FG3- “(...)va a depender del docente la estrategia que busque y de los retos que el docente le proporcione al niño”.

Por otro lado, sigue apareciendo la figura de la maestra adscriptora como guía aun después de terminadas las prácticas, en algún caso es un vínculo que se mantiene en el tiempo. Este aspecto no es menor y se correlaciona con insumos del Focus Group donde se reitera la figura de la maestra con antigüedad como guía, y el saber del conocimiento en acción como lo más valorado por los estudiantes en contraposición a la formación teórica que reciben en el Instituto. : E3IB- “Y ahora actualmente que sigo intentando le pido consejos a mi maestra adscriptora de la práctica porque está haciendo un posgrado en dificultades del aprendizaje (...); FG5- “(...)ese saber pedagógico que se va acumulando con la experiencia y que como dicen acá mis compañeros, se acumula y es como la herramienta más a primera mano que tenés de la resolución de la situación real en la práctica, ahí”; FG1- “(...)Se trabaja sobre la experiencia vivida durante los años, que es una experiencia a la que todos aspiramos tener, ¿no? Llega un momento que hasta eso trasciende me parece...la reflexión se vuelve tan automática en el individuo, en el docente, en el maestro...o la maestra, que quizás hace una reflexión sin tener que sentarse a pensarlo, lo hace, lo tiene interiorizado”.

Por último hay dos entrevistados que visualizan el egreso como una posibilidad de expresión de su desempeño individual lejos de las pautas de la práctica de la formación. Se observa el deseo de trabajo autónomo sin las pautas de un habitus magisterial propio de las escuelas de práctica, también una necesidad de indagar en forma autónoma otros marcos teóricos. Se visualiza por tanto un nivel de **reflexión que puede llegar a ser pedagógica** y por momentos en algunos casos **crítica**, pues parece desafiar las prácticas aprendidas con deseo de experimentar caminos propios (Larrivee,2008): E2G-“No eso no me preocupa, me ofrece un desafío que me gusta y estoy deseando tener mi propio grupo para hacerlo como yo quiero, no como me dicen que lo haga. Porque esto se enseña así o así , a ver, vos estudiaste así, pero yo voy a armar mi propia forma de enseñar, mis propios autores, marcos teóricos”; E2IB- “No no en ese sentido no, de Lengua no (...) trato de buscarle la vuelta o que trato de leer o que, me gusta mucho más”.

En un caso, hay satisfacción y sentimiento de estar en condiciones para enfrentar la enseñanza de la lengua al egreso, pero persiste la alusión a la experiencia como aspecto de fortaleza:E4IB- “No, no es el área que más me preocupe me siento con confianza y con fortalezas con los materiales que me han brindado y lo que he aprendido en la experiencia”

Instrumentación de estrategias para resolver imprevistos en el curso de las actividades

Esta variable indaga imprevistos en el curso de las actividades didácticas planificadas. En varios entrevistados se detecta una preocupación por no prever los conocimientos previos que traen los niños. Ese tema junto con enfrentar la diversidad de funcionamientos escolares del grupo clase parecen ser los factores más nombrados a la hora de recordar imprevistos o clases que no salieron como habían sido planificadas.

Se puede inferir un nivel de **reflexión pedagógica** (Larrivee 2008) referido a la consideración de los conocimientos previos de los niños y de la complejidad del aula: E2IB-“ Capaz que los conocimientos previos que tengan o no,(...)vos vas con una idea de que vas a trabajar esto y te das cuenta que falta algo antes”; E4IB- “(...) hay varios factores la primera es que uno piensa que los niños están en cierto nivel o saben cosas, presuponemos que saben cosas que en realidad no las saben o no todos la saben (...) En el momento no lo pude resolver.”; E3G- “Siento que hay muchos factores que influyen a la hora de planificar y luego surgen un montón de cosas por ser el contexto que se trata siento que me faltó ver estrategias que enfrentarme yo a un grupo de esos 25 niños con otros problemas de conducta”. Estos aspectos también se observan en el discurso del Focus Group: FG1- “(...)tengo que hacer yo una reflexión, después de haber visto cual es el grupo y las particularidades del grupo hago una reflexión hacia mí, para ver cómo puedo abordar y desarrollar contenidos que voy a trabajar dentro de mi aula. ¿Qué articulado voy a hacer? Y a medida que lo voy haciendo la reflexión va creciendo, es constante”

Se observan 4 respuestas que dan cuenta de un análisis , a modo de reflexión sobre la acción en un recorrido posterior que obligadamente requiere de una articulación de las teorías con las prácticas (Perrenoud,2001) y que también hacen pensar en un nivel de **reflexión pedagógico** Larrivee (2008): E2G-“Sí es cierto que a veces cuando termino ciertas actividades, luego, más tranquila en mi casa, fría, hago una autorreflexión. Para la próxima estaría bueno mostrarles este recurso antes, hacer una introducción, o hacer el cierre de tal manera(...)”;E4G- . “Se podría haber creado, por ejemplo un esquema de corrección, que ellos corrigieran sus propias escrituras. Cosas que se me ocurren ahora que podría(...)”; E1G-“(…)si me pasara no tendría problema en retomarla, es un objetivo que se cierre la clase y no se llegó, se retoma la clase con otra actividad, con otra dinámica, porque por algo no funcionó. En ese caso retomaría la clase”; E1IB-“ Puedo estudiar mucho o poco y tener en cuenta las teorías pero siempre van a estar presentes los imprevistos porque estamos trabajando con personas, hay que tenerlo presente y no exigirse a la perfección”.

Se observa un caso que evidencia un nivel de **reflexión crítica**, analiza las implicancias éticas del ejercicio docente, logra autorreflexión sobre sus propias acciones, se piensa en un movimiento recursivo que considera alternativas y toma de decisiones en el proceso vivido y finalmente concluye con una opinión sobre la formación docente: E3IB – “(...)para mí es una responsabilidad ética. (...) vas con tu librito de todo lo que aprendiste a lo largo de la carrera y pensás todo esto me va a servir. Hasta hice una selección de contenidos sumamente ambiciosa, divina. Y una planificación divina. Ya el segundo día era la catástrofe. Me di cuenta que yo fui la pretenciosa y que la frustración fue culpa mía (...) cometí el error garrafal de dar por sentado lo que saben y traen los niños. Lo que aprendí fue: primero dejar de pensar que estos niños no iban a aprender por culpa mía. Y luego que estos niños iban a aprender lo que pudieran en el momento que fuera (...) Creo que me saqué esa mochila que en la práctica medio como que te la enchufan (...) de que vos sos el responsable de este aprendizaje y que si no venís preparado los gurises marchan. Me di cuenta de que la formación me exigió un montón pero no me dio nada. Ninguna herramienta para desenvolverme en mi vida docente”

Síntesis: Se observan que se ponen en juego niveles de reflexión pedagógica para resolver imprevistos de la práctica y en un caso se logra un nivel más crítico. Como aspectos más salientes percibidos como imprevistos, surge el tomar en cuenta el aprendizaje de los niños según sus conocimientos previos y la contemplación de las diferencias de funcionamientos dentro del grupo.

Estrategias para la resolución de desafíos de la práctica

- **Articulando saberes de psicología y/o lengua**
- **Sobre problemas vinculares a nivel del grupo clase**

Esta variable indaga en qué medida se utilizan saberes de psicología y lengua para la resolución de conflictos y se propone profundizar en los aspectos vinculares dentro del grupo clase. Al respecto, las respuestas observadas en las entrevistas reiteran la preocupación por enseñar en un entorno diverso donde los aprendizajes deben respetar las diferencias dentro

del grupo clase. Hay menciones a situaciones generadas por la dificultad de adecuar y trabajar con distintos niveles de funcionamiento escolar; desajustes de conducta y situaciones de pobreza en las poblaciones escolares.

a) La temática de la inclusión se reitera, con respecto al desafío que significa para los estudiantes enfrentar estas situaciones para las que algunos no se sienten preparados. Se observan algunas búsquedas de estrategias de resolución interesantes como complementar la formación con cursos extraoficiales: : E3IB-“ Tengo seis niños y que son seis adecuaciones curriculares. Todos tienen un diagnóstico. Son niños con muchas dificultades, desde un niño con TEA hasta un niño con retroceso neuronal, y...te das cuenta que no tenés las herramientas y es frustrante (...) me puse a estudiar. Hice un par de cursos en la Fundación telefónica sobre dificultades de aprendizaje, sobre dislexia, yo que se por ejemplo, a mi me hubiese gustado que lengua me enseñara un poco acerca de las dificultades que hay en lengua en los niños”

b) En dos casos se nombra a la Psicología como herramienta teórica para detectar problemas en los niños pero no se observan estrategias de resolución puestas en juego para la resolución de problemas: E1IB: Si. Esta más en juego los que plantean las teorías de psicología, te hablan del sujeto, es una asignatura que te habla de las personas, del niño, del adolescente, de cómo se relaciona el sujeto en la sociedad, de cómo es el sujeto por sí solo, te permite estudiar sujetos, no te habla de una disciplina como historia o geografía, la podés aplicar y tener en cuenta en todo momento.”; E4G-“Sí, porque desde la psicología podíamos ver que había algo en su entorno que estaba afectándola y que se plasmaba en su escritura y a su vez en su comunicación. En su escritura se notaba específicamente en la grafía. Su escritura era ilegible, cuando antes estaba bien”

c) Solo en un caso de los entrevistados, se produce una búsqueda de estrategias de resolución en base a saberes disciplinares de Lengua y Psicología, por medio de la planificación de un proyecto de trabajo en torno a Ética y Derecho desde contenidos de Lengua. Esto se corresponde con un nivel de **reflexión pedagógica**, reconociendo la complejidad en el quehacer escolar y ajustando métodos y estrategias a las necesidades de los alumnos (Larrivee,2008): E4IB- “Si (...). De 4to donde la maestra me dejaba ser, había un gran problema con los niños y las niñas había mucha agresividad verbal (...)¿De qué hago con estos niños con estas niñas? Porque era una agresividad que nunca la había visto”; Me propuse hacer con la maestra un proyecto de Ética y de Derecho en el cual trabajamos ciertas prácticas a través de la lectura. Porque leímos me acuerdo un cuento (...) *El sweater de mi oveja*, (...). Entonces, si, eso de ... ahí lo trabajé mucho desde la Psicología con los niños en cómo se sentían ellos y como a veces sentimos que nos sienten los demás y no es real. En la importancia de poder hablar, poder expresarnos y poder respetar al otro ahí va más por el tema de los derechos.”;

d) Tres estudiantes se detienen a describir distintas situaciones problemáticas en los niños, sin expresar en sus palabras inquietudes de búsqueda de alternativas con respecto a las prácticas escolares. No hay exploración de posibilidades, lo que ubica estos discursos en un

nivel de pre reflexión. Este aspecto preocupa siendo que una de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes es generar profesionales con herramientas y reflexión para la resolución de problemas en medio de las tensiones del campo educativo: E3G- “Y nada como pesa mucho esto de los factores de riesgo, en general siempre las he tenido en cuenta para enfrentarme a eso, capaz que lo tomo a la hora de percibir la situación, a la hora de pensar, de planificar, cómo voy a accionar (...) me costó buscar esas estrategias. Tuvimos una semana con un grupo que era un caos (...) siento que no estoy preparada, si me recibo, cuando me enfrente a un grupo sola así, sé que va a ser un desafío re grande”; E2G- “Yo a veces utilizo canciones, o ritmos, para llamarles la atención (...) Pero se ven situaciones muy complicadas y muy singulares. La experiencia te da todo. Vivirlo es lo importante”; E2IB- “(...) el nene que tengo ahora que tiene TEA (...) yo siento que estamos solas porque la otra vez le preguntamos (...) a la Directora. ¿Cuántos casos podés tener también? ¿No? De niños así pero en la misma clase digo yo. ¿No? (...) ¿Y con qué herramientas? ¿Con qué te enfrentás?”

Triangulando con el análisis de documentos, las informaciones se corresponden con las de la técnica entrevista. No se observa en ninguna planificación, adecuaciones curriculares para atender la diversidad de la población escolar. Tampoco se registran acciones referidas a las dinámicas grupales. Las propuestas didácticas estudiadas, buscan cumplir con los contenidos programáticos y no se detectan propósitos u objetivos que aludan a intervenciones docentes con respecto a las construcciones vinculares dentro del grupo, aspectos de la convivencia o a la diversidad de los funcionamientos (siendo que estos son contenidos del curso de Psicología de la Educación). En un caso se observa descripción de la organización en equipos de trabajo para la propuesta planificada por la estudiante.

Uso de la evaluación pedagógica

La evaluación, tal como se planteó antes en este informe, es una de las variables que forman parte de la planificación y esta a su vez implica la reflexión antes de la acción, según Anijovich y Mora (2010).

En las intervenciones de los entrevistados puede observarse que en dos de los casos directamente no han manejado esa variable. Esto hace que se refuerce lo ya expresado en el análisis de la variable 2: Percepción de los estudiantes sobre logro de autonomía para planificar en el área de lengua: los estudiantes confían su acción al saber práctico del maestro más experiente (*conocimiento en la acción*, Schon, 1992).

E2IB – No

E3IB- “No. Bueno este año me pidieron que hiciera a partir de un informe de Gurí la plataforma, yo tenía que elaborar un informe sobre lo que veía en Gurí y lo que veía en la clase, y proponer estrategias para mejorar ese nivel. Hay un nivel descendido a nivel global y dos adecuaciones curriculares. Y me costó yo tener que armar una evaluación del grupo y pensar estrategias. No nos enseñan como leer el Guri y como formar una evaluación del grupo. Yo aprendí mirando los diagnósticos de la maestra.”

E4IB-“Este año íbamos a hacer y por la pandemia no pudimos hacer”; “en realidad la evaluación sirve para mí para dos cosas, la primera es saber el nivel de los niños tanto en Lengua como en Matemáticas que fue las que vi hizo. Ver la disparidad que pueda ver entre unos y otros y después para saber la Práctica que yo puedo llevar a la clase”

En cuanto a la primera intervención (E2IB) no puede hablarse de reflexión. Siguiendo a Dewey, la reflexión o el pensamiento reflexivo como él lo llama: “es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.” (2007, p.19).

En cuanto a la segunda intervención (E3IB) pueden reconocerse aspectos que vinculan su discurso con un nivel pre-reflexivo, siguiendo a Larrivee (2008) dado que la persona se ve a sí misma como víctima de las circunstancias: “no nos enseñan cómo leer el Gurí y cómo formar una evaluación del grupo”. Además se basa en los diagnósticos de la maestra, pero le cuesta “proponer estrategias para mejorar el nivel”, y da por sentado la información: “hay un nivel descendido a nivel global y dos adecuaciones curriculares”. Se trata de un tipo de evaluación sumativa más que formativa, dado que la formativa es según Álvarez Méndez (2019) “interactiva” porque aporta al estudiante información sobre lo que tiene que corregir.

En la tercera intervención (E4IB) si bien se afirma que no se hizo evaluación “por la pandemia”, la persona expresa una idea de evaluación: “la evaluación sirve” está definida como un instrumento, para corroborar o “saber el nivel de los niños tanto en Lengua como en Matemáticas”. La evaluación es sumativa. Su discurso hace pensar en un nivel de reflexión superficial, según Larrivee (2008) dado que se basa en la experiencia para apoyar sus conclusiones y en una experiencia subsidiaria: “es lo que vi que hizo”; no cuestiona ni relaciona esa información con teorías subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. La otra función que otorga a la evaluación es “ver la disparidad que hay en la clase”. Esta afirmación también se relaciona con un nivel de reflexión superficial: hay aquí una asociación entre práctica y enseñanza pero solo en un nivel técnico “la práctica que yo puedo llevar a la clase” en vistas a los diferentes “niveles” que hay en la clase. El concepto de aprendizaje parece limitado a “nivel”, como algo estático, cuando “la evaluación y el aprendizaje son actividades dinámicas” (Álvarez Méndez, 2019).

E1G- “Sí... Las tareas diarias yo las corrijo, sean más o de la maestra; pero en el carné no. Para tener un registro de cómo va avanzando el niño, hemos hecho poco, porque en realidad esto, nunca nos enseñan a evaluar. Lo que yo considero es la nota es para tener un registro en el cuaderno de cómo va avanzando el niño”

En la cuarta intervención (E1G) la persona realiza la actividad de evaluar, pero su nivel de reflexión es superficial, dado que se refiere a esta como técnica pero sin relacionarla con una teoría subyacente. Sin embargo, si bien no se reconoce en su discurso referencias al

aprendizaje, parece vincularlo con el desarrollo de un proceso (no llega a ser una evaluación formativa, según el autor citado porque no es interactiva).

En este proceso la persona del docente presenta interés y asume riesgos: “Las tareas diarias yo las corrijo, sean más o de la maestra”; “hemos hecho poco”, “lo que yo considero”. Por todo lo anterior puede observarse en esta parte de su intervención un nivel de reflexión cercano al pedagógico, según Larrivee (2008), dado que se evidencia el compromiso con su tarea frente a la que asume desafíos.

E4G- “(...)tenemos justo una carpeta que se dedica a eso qué aspectos de cada niño tener en cuenta y qué ejercicio se va a enviar por crea para que realice y mejore...sin una calificación, sería una evaluación, porque dentro de esos mismos hay niños que no están más en esa carpeta, necesitan otro apoyo, para el objetivo que se está esperando en estos meses. Hay uno que escribe en espejo, hay otro que no segmenta, entonces tiene unos ejercicios en particular, solo para él.

En la quinta intervención (E4G) si bien la persona hace referencia al instrumento que utilizan con su maestra adscriptora para evaluar, no desarrolla una reflexión sobre los fundamentos teóricos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, no se refiere a si existen variadas fuentes de información para llegar a evaluar. Parece sugerir que los criterios sobre los juicios son acordados “tenemos una carpeta”, sin embargo cuando se refiere a cada niño indica “qué aspectos década niño tener en cuenta”. Según su expresión, esos aspectos resultan de una estandarización y no de una discusión y parecen haber estado fijados a priori. La evaluación parece ser formativa dado que es interactiva, sin embargo la tarea encomendada “qué ejercicio se va a enviar”, según está enunciada no plantea desafíos al estudiante y no lleva a desarrollarse “intelectual y afectivamente”. (Álvarez Méndez, 2019)

No hay referencia a un tipo de autonomía de la practicante, como en otros casos. La figura de la maestra emerge como el soporte suficiente para sostener cualquier decisión y vuelve a aparecer el concepto de objetivo más relacionado al aprendizaje como conducta observable “para el objetivo que se está esperando en estos meses”. Se observa que la persona comprende la funcionalidad de esa carpeta pero reflexiona superficialmente dado que no se interroga sobre los supuestos pedagógicos y apoya las observaciones solo basándose en la experiencia y en lo observable.

E3G- “Con la maestra tenemos un cuaderno donde vamos anotando el proceso de cada niño”

Según las palabras de la persona sexta entrevistada (E3G) la tarea de evaluación se hace en equipo con la maestra. Hay al parecer una labor colaborativa. Parece no partir de supuestos y se planea como un dinamismo: “vamos anotando”. Además la idea de proceso parece asociarse al aprendizaje. De todas formas no es una evaluación formativa, no está especificado el análisis que hace este equipo sobre las anotaciones que realizan y las

acciones para intervenir en el mejoramiento del aprendizaje de los escolares. Pero su intervención hace pensar en un grado de autonomía y compromiso de la persona que la acerca a nivel de reflexión pedagógica.

E5G- Sí en la Carpeta, no intervenimos en la evaluación. Mi experiencia en la práctica ha sido ir, dar clase (...) Ahora voy guardando actividades que voy haciendo, viendo la evolución personal de cada uno. Por ejemplo, en matemática, hay niños que cuentan hasta el 1000 y otros hasta el 20. ¿Cómo hago? Tengo que saber dónde estaba cada uno para poder adaptar la actividad siguiente, para que tengan un avance real. Pero en lengua, no sé cómo hacer eso”.

En palabras de la persona séptima persona entrevistada (E5G) se entiende que existe un instrumento para consignar las evaluaciones. Pensamos entonces en un tipo de evaluación sumativa. La persona entrevistada si bien no ha intervenido en esa etapa, ha pensado, ha adoptado una estrategia para aprender a evaluar en el futuro: “voy guardando actividades”; pero esta instancia la expresa como conocimiento técnico, no refiere haberse interrogado sobre sus supuestos teóricos. Sin embargo, piensa en la utilidad de una evaluación (que dé información sobre conocimientos observables, nuevamente) y se cuestiona, porque necesitará herramientas para lograr “adaptar la actividad” a la diversidad de estudiantes. No habla de estrategia de enseñanza en su sentido de revelar la creatividad del docente. Parece creer que el conocimiento que le falta es por falta de experiencia, que señala que se ha concretado en “ir, dar clase”. Podría pensarse que su discurso plantea un nivel superficial de reflexión en cuanto al papel de la evaluación, pero hay indicios de una reflexión pedagógica cuando piensa en tratar de mejorar el aprendizaje y tiene iniciativa. A partir de sus interrogantes muestra su preocupación por el aprendizaje de los estudiantes futuros, piensa en las consecuencias de su acción, por ejemplo expresa su desconocimiento en Lengua.

E2G- Sí por ej. la directora de la escuela donde estoy yo, este año ya hizo 2 talleres: nos hizo un taller sobre la plataforma Gurí, que en el IINN jamás nos habían enseñado! Cómo trabajar Gurí y nosotras estamos en 3 meses estamos dentro de una escuela dando clase, entonces cómo viene una directora en 4to, en agosto a darnos el primer taller de una herramienta que es obligatoria para llevar a cabo, relevante a la hora de las trayectorias educativas. Qué quiere decir que recién ahora estoy capacitada para intervenir en Gurí? En el rol, esto de los informes, pasar la lista, el carné, todas esas cuestiones que son a través de Gurí y solo a través de Gurí. Ese es el tema recién yo estoy a tres meses de recibirme y lo vi por primera vez”

En esta octava intervención (E2G) la persona expresa la instrucción que recibió de la directora de la escuela sobre la plataforma Gurí. Contrapone esta posibilidad con la ausencia de formación en ese sentido desde el IINN. De todas formas, en ningún caso refiere a un concepto sobre evaluación construido en un ámbito. Lo que refiere es a la instrucción sobre una herramienta. No se cuestiona sobre su relevancia como forma de evaluación sino que la

considera fundamental porque al recibirse la tendrá que usar. Este saber forma parte del habitus que identifica la práctica y que necesita incorporar. Pero no reflexiona pedagógicamente sobre el tipo de evaluación ni sus fundamentos. La reflexión que realiza sobre la herramienta es superficial, sin embargo en función de este tema, señala la ausencia de reflexión sobre la evaluación y sus instrumentos que pone en evidencia en los diferentes ámbitos en que debió plantearse. Señala la carencia, muestra su preocupación por su tarea y sus consecuencias en el contexto, en ese sentido su reflexión es pedagógica.

En síntesis, de las entrevistas no surge un claro posicionamiento, planificación o práctica de la evaluación de los discursos. Hay preocupación por cómo evoluciona el niño, pero no se menciona la búsqueda de indicadores o evidencias de esos desempeños de forma de poder articular teoría y prácticas de forma reflexiva.

Instancias de reflexión con otros sobre las prácticas

Esta variable busca indagar la existencia de espacios que habiliten la reflexión sobre las prácticas dentro de las escuelas, así como mediadores que la favorezcan. Se exploran las instancias de devolución sobre las actividades de los estudiantes con el fin de determinar dichos niveles entendiendo que la devolución es un momento posterior a la actividad de enseñanza que debería permitir instancias reflexivas. Al decir de Perrenoud (2001) el pensar sobre la acción posterior a la misma. A continuación algunos aspectos emergentes:

Instancias con otros estudiantes:

a) Las clases de análisis. Surge espontáneamente de las entrevistas como el único espacio formal de las prácticas de años anteriores, para el intercambio y devolución con los pares sobre la actividad realizada por el estudiante. Las opiniones de los entrevistados acerca de este punto son dispares. En un caso se la considera de aporte negativo que no da lugar a la reflexión: E3IB- "Eso es un arma de doble filo (...) cuando termina la clase de análisis te volvés a reunir con tus compañeros y ellos te dan los pro y los contra de lo que vieron en la clase. Si nosotros nos posicionamos desde el punto de vista de construir al otro estarían buenísimas las clases de análisis pero en magisterio no sé por qué, hay mucha gente que tiene competencia, individualidad y eso hace que en la clase de análisis vos la pases horrible porque lo único que hacen tus compañeros es pegarte. Entonces no es constructivo por eso creo que las clases de análisis a nadie le gustan, porque nunca hay un grupo unido en la práctica".

En otros casos se observa que las devoluciones se califican como buenas o de apoyo pero no se alude en forma clara a una reflexión posterior en relación a los aportes de otros estudiantes: E1IB- "Las compañeras tratan de darte para adelante y si hay algo que mejorar dejan que lo diga

la directora, es motivador cuando sale de tu compañera, lo tengo como un recuerdo muy lindo.”; E2IB- “Las devoluciones son buenas, capaz que a veces en algún caso en particular, es como que ... mirá esta clase siento que estuvo de menos”. En un caso podría pensarse en una devolución con reflexión de tipo superficial : E4IB- “(...) de mis compañeras este año no tuve, tuve los anteriores y también fueron muy buenas(...) siempre después de las devoluciones las trato de repensar, hay veces que te dicen: "Ah bueno me gustó mucho tu clase (...) Bueno eso, no da para mucho pero él que va un poco más sobre lo que hiciste a hí te da para ahondar un poco más.”

b) La práctica de cuarto año. En algunas entrevistas surgen alusiones a las prácticas actuales donde los pares son visualizados como compañeros que apoyan e intercambian pero no presencian sus clases. E1IB: “La compañera es la que más está, entre los niños los que más están son los pares y entre nosotros las compañeras. E1G- “Mis compañeros al revés, me preguntan ellos a mí (...)Entre nosotros está el compañerismo de ayudarnos, de repente alguno tiene un conocimiento más que el otro porque ya tuvo la experiencia”; E4G- “(...)entre las compañeras siempre vamos a tener algún comentario a ver esto qué te parece?”; E5G-“ Con mis compañeros sí, es muy linda la comunidad de estudiantes de magisterio siempre estamos apoyándonos”.

c) Las instancias de evaluación de la práctica. Se observa nivel de **reflexión crítica** en una de las entrevistas un nivel de análisis con respecto a las prácticas y las devoluciones de los pares: E3IB- “(...) yo instalaría lo que hacen en el lpa. Allí vos podés ir a ver a un compañero que está dando la clase frente al tribunal de práctica. Clases de análisis son una cosa y tu parcial es otra cosa. El primer parcial te visita tu directora y la evaluación se hace en conjunto con tu maestra y el segundo parcial es tu directora, una directora de otra escuela y tu maestra. El tribunal se conforma así. En el lpa cuando vos das tu parcial final pueden ir compañeros a verte y eso estaría buenísimo implementarlo (...) Yo hago mucha autocrítica entonces cuando voy a los tribunales que me hagan la devolución siempre pido para hacer yo la autoevaluación sobre lo que yo pienso de mi clase. Y he tenido buenas respuestas por parte de los directores y los maestros y siempre me dicen que es positiva esa actitud.

Instancias con la Directora. La figura surge asociada a talleres o clases sobre aspectos didácticos o administrativos. Su devolución surge sobre todo en las instancias parciales pero en algunas estudiantes aparece como una figura que en ocasiones las visita en las clases. Se detecta desde un rol de aporte de conocimientos y detentando el **saber de un prácticum donde priman ciertas lógicas y discursos didácticos que los estudiantes parecen aplicar prescriptivamente como un saber en acción**:E1IB-“Y la directora me parece importante porque es la que te brinda conocimientos que puedas aplicar en la práctica para cada materia.” E2IB-“(…) de las Directoras por lo general bien...”; “siempre fueron buenas(..) lo tomo como que es un aprendizaje (...); E4IB- “Si de las Directoras he tenido, básicamente tuve fueron muy productivas”. E1G-“ Mañana me va a ver la directora pero mis compañeros no. Seguramente me haga devolución, me dé sugerencias, pero yo trabajo con la maestra, quien me va a decir algo es la maestra.”; E4G- “(...) la directora también, en la clase de 4to la Directora no funciona como las de didáctica de 2do y 3ero que tenés un taller específico. Pero esta también, siempre nos da unos minutos en el día para coordinar alguna actividad o un mini tallercito. Es más desde lo administrativo, pero igual siempre

de alguna duda te va a hablar y alguna bibliografía te va a sugerir” ; E2G – “(...) la directora de la escuela donde estoy yo, este año ya hizo 2 talleres: nos hizo un taller sobre la plataforma Gurí, que en el IINN jamás nos habían enseñado! Esos talleres han aportado a la visión que en definitiva va a ser la realidad que vamos a tener dentro de un tiempo cuando estemos en el rol de maestros

Instancias con la Maestra Adscriptora. Como se observó en la dimensión 2, es la figura por excelencia referente de las prácticas de los estudiantes. Con respecto a las devoluciones se observa que la reflexión se ubica en un **nivel superficial** donde las prácticas se apoyan en creencias con evidencia en la experiencia del maestro quien provee bibliografía y asesora en aspectos didácticos como elección de propósitos o corrección de aspectos de uso del tipo de letra. La expresión de la Maestra adscriptora como “guía” es la más usada: E11B”; La maestra adscriptora es la que más te ve, te ve en el día a día, y por eso me parecen tan valiosas las devoluciones que te brindan y aún más las que te dan al final de la rotación. Te hablan de todo tu proceso. Cada maestro tiene su identidad, la va construyendo mientras se va formando, después que se recibe, la forma de planificar de uno es de determinada manera. Son matices, detalles pequeños, para mi planificar el propósito lo puse de esta manera y para la maestra puede ser otro, pequeñas cuestiones que dependen de la persona”; E21B- “(...) las devoluciones para mi están buenísimas. Para mi es como te digo yo como que saco pila, porque nada uno va pensando una cosa y a veces te enfrentás a otra. O bueno nada, (Sobre las maestras adscriptoras) “(...)a veces tenés un apoyo de ellas que te dice mirá encontré este texto que está divino, y yo que sé. Entonces te dan como en bandeja, está genial me encantó bárbaro. Hay otras que es manéjate, desde todo sentido desde la bibliografía hasta como es la planificación”; E1G-“(…) la maestra me corrigió en la tarea de las oraciones con dibujos que yo había puesto todo en imprenta minúscula y me dijo que no me lo iban a sacar porque ellos conocen la imprenta mayúscula. (...) Eso fue algo que yo no tuve en cuenta”; E4G- “La maestra te da siempre una guía, la gran mayoría, tenés de todo. Y después Y En la que te apoyás más es en la maestra”; E3G- “La maestra te da siempre una guía, la gran mayoría, tenés de todo”; E31B-“No sé si tanto como sugerencias, pero de repente yo tengo una idea, y mirá capaz esa idea, podés modificar acá, acá podés irte a las ideas previas, acá podés revisar contenidos de años anteriores. Ir viendo es como que vamos puliendo lo que vamos haciendo”.

Síntesis: No se detecta instrumentación de espacios formales para favorecer la reflexión sobre las actividades didácticas de los estudiantes. El pienso y la retroalimentación se va dando en la acción cotidiana fundamentalmente con la Maestra adscriptora desde una distinción del saber de la experiencia como el único que se puede articular con las prácticas.

5. Conclusiones

1. En torno al primer objetivo de esta investigación nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué estrategias de enseñanza de lectura y escritura seleccionan?; ¿Qué procesos reflexivos realizan al definir estrategias de enseñanza – de lectura y escritura- que requieran articular saberes de lengua y psicología?

De las 9 personas que fueron entrevistadas en 5 casos la estrategia de enseñanza fue seleccionada por la docente adscriptora. Esto lleva a que la autonomía de la practicante se vea limitada lo cual podemos pensar afecta el proceso de enseñanza, dado que según las autoras citadas en el MT (Anijovich y Mora, 2010) es necesario para el docente tener un momento (para reflexionar y decidir) *antes de la acción* sobre: cómo enseñar, los recursos interesantes, motivadores, ajustados al contexto; los objetivos de aprendizaje y las formas de evaluación.

Resultó llamativo que en los relatos de la actividad recordada no aparecieran para describirla los términos: enseñar, enseñanza, aprender, aprendizaje. Podría entenderse que la intencionalidad de la propuesta les es ajena. Una persona (E3IB) resume el sentimiento que subyace en varios relatos: “y después me pasó que me siento hasta el día de hoy, una máquina que repite porque la misma clase que doy el martes la tengo que dar igual el jueves y es frustrante...”

De estas palabras se deduce que la experiencia relatada en la entrevista es lo más alejado de una experiencia de práctica reflexiva.

En este sentido, se recuerda lo que en una entrevista reciente Anijovich (2019) dice sobre la práctica reflexiva:

“Se trata de una práctica sistemática de reflexión tanto en lo referido a la propia biografía escolar del sujeto en formación, como de su futuro desarrollo profesional. Implica una actitud reflexiva y autónoma, ya que se trata de una praxis que se desarrolla en situaciones siempre singulares y que no se puede reducir al aprendizaje de técnicas que se aplican o se reproducen. La enseñanza es una actividad práctica caracterizada por la simultaneidad y la inmediatez, provista de enfoques teóricos” (p.2).

Por otro lado, se observó que las estrategias seleccionadas parecen responder a modelos de enseñanza de la lengua que no se apoyan en los supuestos teóricos que se expresan en el Programa Escolar (2008).

Las estrategias son “formas de pensar la clase” (Anijovich y Mora , 2010) por lo tanto estas deberían estar en consonancia con los demás componentes de la planificación, por ejemplo,

con el contenido, el cual debe tener un soporte epistemológico válido que lo hace relevante para ser enseñando y significativo para el escolar.

La conclusión, que se extrae de lo indagado, es que las propuestas de enseñanza que se relatan son coherentes con modelos explicativos de la lengua que la conciben como un código que representa el pensamiento. Según Bronckart, (2007) la didáctica de la lengua “depende de las concepciones generales, acerca del estatus de la lengua, en sus relaciones con la representación del mundo y con las prácticas verbales y comunicativas” (p.134). Según el autor, la concepción del lenguaje dominante “hasta hoy puede ser calificada como representacionista, porque se basa en el postulado según el cual la función de representación de la lengua tiene primacía sobre (y precede) a su función comunicativa” (p.134).

Esta concepción de base tiene consecuencias en la forma de enseñar en la que el aprendizaje de la lengua se plantea como una cuestión de técnica de decodificación de mensajes basados en el reconocimiento de los elementos del sistema: fonemas y grafemas para lograr la respuesta del escolar del cual se busca que decodifique el material lingüístico sin una finalidad en el orden de lo comunicativo. De ahí es que algunos entrevistados expresen su objetivo: “mi objetivo fue reconocer palabras” (E1G); “mi propósito era que se lean las imágenes” (E4IB).

La conclusión que se desprende de lo anterior es que en función de ese modelo de explicación de la lengua, los aspectos psicológicos y sociales no se explican, no parece que integren la reflexión sobre las estrategias seleccionadas porque las propuestas parecen partir de la concepción de enseñanza para un estudiante genérico. De ahí que el resultado de la propuesta, en algunos casos, sea el fracaso, no solo desde el punto de vista del docente y sino sobre todo desde el aprendizaje del escolar y más considerando que los entrevistados están actuando en contextos críticos cuyas debilidades se agudizaron con la pandemia.

En consonancia con esta visión 5 de los entrevistados al ser consultados sobre el resultado de la propuesta afirmaron: “individualmente no lo pudieron hacer” (E1G); “o sea diferentes niveles que en la clase están muy presentes” (E1IB); “en la escuela de contexto el nivel es bajísimo en un montón de aspectos, todavía no terminé” (E2IB); “no podían llegar al tema del título, ni cómo empezaba, ni la primera letra, que eso ya junio, julio ya lo tienen más o menos claro” (E3IB).

En las propuestas entonces, se ve que persiste, en la mayoría, un modelo de explicación de la lengua que no es coincidente con el del Programa Escolar (2008) y que no tiene una validez actual desde el punto de vista epistemológico cuyos representantes; entre los que se puede nombrar a Riestra, 2010, Brockart 2007 y Camps, 1996, quienes abogan por una concepción

de la enseñanza de la lengua a partir de modelos que consideran las dimensiones psicológicas y contextuales de los sujetos que aprenden; para los cuales las producciones lingüísticas deberían ser consideradas como actividades que se hacen efectivas en formatos que circulan socialmente como géneros de textos.

Las concepciones vigentes de la enseñanza de la lengua (que se reconocen en los planteos del Programa Escolar) la importancia de los conocimientos que vienen de la Psicología piagetiana y especialmente vigotskiana es muy fuerte, así como los aportes de la sociología, por ejemplo, de Bourdieu.

Sin embargo, podemos concluir al respecto de los saberes que han construido los entrevistados en cuanto a la asignatura Psicología, en sus distintos cursos en el IINN y en los cursos de Lengua respectivamente, según sus palabras, han sido muy escasos. En el caso de 2 de las personas entrevistadas, en Lengua, han sido nulos.

A la pregunta sobre los saberes que han podido formar en los cursos de las materias mencionadas, dicen: “No me acuerdo el nombre pero si está en segundo. No es Vygotsky? No recuerdo el nombre de la teoría...” (E1IB); “(...) Siento que sí, que mis conocimientos son nada de lo que podría haber aprendido no sé, ni nada, ni la mitad, menos porque el siguiente año 2do nos pasó lo mismo, entonces claro mis dos años de Lengua fueron nada la realidad es esa”(E2IB).

A partir de los aportes de los entrevistados puede concluirse que se observa un vacío en cuanto a la formación disciplinar lo cual repercute en cómo piensan su clase los entrevistados: una enseñanza en la que falta la reflexión porque esta nace de la interrogante, de la duda sobre lo que no se conoce y se quiere saber. Para que esto ocurra se necesita de información y de formación lo cual implica lo que plantea Charlot (2008) : “ Para adquirir el saber, es preciso, por lo tanto, participar de una actividad intelectual, lo que supone el deseo, y apropiarse de las normas que esa actividad implica” p.30.

Si no se encuentra manifestación del peso que han tenido los saberes de Psicología (hay sí referencias a los aportes de esta materia en lo que respecta a etapas en el desarrollo del niño) y Lengua (hay sí referencias a métodos de aprendizaje de la lectura ya etapas en la escritura) en la formación, según los entrevistados, tampoco hay una marcada referencia en sus palabras a la relación que pueden establecer entre esas dos disciplinas. En las palabras de una de las personas entrevistadas se describe esta situación en forma muy preocupante: “de Psicología, uno tiene alguna idea de qué trata pero no... y de Lengua no, no sé si tengo buena base. Nunca he podido incorporar conocimientos de Lengua que haya aprendido en Magisterio a la clase”(E5G).

No llama la atención, con acuerdo a estas palabras anteriores, que 5 personas de las entrevistadas mencionen autores que recuerdan de Psicología pero no las teorías con los que se los asocia, y solo una persona de las entrevistadas recuerda autores en relación a los contenidos relacionados con Lengua.

En función de lo anterior se puede concluir que la práctica reflexiva para los entrevistados se encuentra limitada dado que esta: “implica examinar respuestas, creencias y supuestos para iluminar las situaciones sobre las que es necesario pensar”. (Anijovich, 2019, p.2). Para lograr esto deberían poder recurrir a saberes formados en prácticas intelectuales, donde debería haber surgido el deseo de aprender, de saber (solo dos entrevistados dicen haber consultado fuentes de información para enriquecer sus conocimientos sobre Lengua) y esto no parece haber ocurrido.

Llamativamente todas las personas entrevistadas tienen a esta altura salvados todos los cursos de ambas materias.

A pesar de la situación preocupante a la que se llega, también se concluye que en general todos los participantes expresan, en el desarrollo de la entrevista en la que comienzan con un relato muy descriptivo más que explicativo, que dada la experiencia relatada, considerando las consecuencias experimentadas con los escolares en la clase, revisan y proponen caminos alternativos en los que indirectamente cuestionan sus puntos de partida:

Capaz lo que hubiese cambiado de la planificación sino de la clase que los niños que no saben leer, que no reconocen las letras , trabajar solo con ellos. O sea, leerlo entre todos y luego trabajar solo con ellos: “¿cómo suena esta letra?” “¿cómo suena esta otra? Como más específico” (E1G).

(...)capaz que llevaría palabras más allegadas que no lo tuve en cuenta, la transposición didáctica en primer año es fundamental, porque no solamente está aprendiendo como todos los niños, sino que se tienen que adaptar a una nueva etapa que no es un nene de inicial, el maestro tiene que ayudar a eso, como lo ayudamos a mejorar, hay que pensar en el niño (E1IB).

(...) claro lo tengo que encarar por acá, entonces ahí es como que la hacés diferente. Aparte los grupos son súper diferentes súper diferentes, en el primer grupo por ejemplo el de los martes nada el nivel es como mucho más bajo y a su vez hay un niño que tiene TEA” (E2IB).

Sí, capaz que plantear un trabajo en subgrupos, ahora no se puede, pero podría entregar a cada grupo una ilustración diferente, que lo lean en grupo, después que

leyó cada grupo ver dónde colocaríamos los diálogos y capaz que con el afiche se podrían entregar cada paso por mesas, tratar de ordenarlos. Esa fue la estrategia porque cada uno podía estar leyendo una cosa y había una para cada uno, había tiempo para acompañar a cada niño. Pero si no se acompañaría más como en subgrupos de 5 o 6 niños” (E3G).

Esta reseña anterior de las palabras de los entrevistados ayuda a reflexionar y a plantear nuevas preguntas de investigación que se exponen al final de este apartado.

2. Sobre el objetivo 2 de este trabajo, retomamos las preguntas iniciales de la investigación: ¿Cómo perciben los estudiantes la articulación teoría-práctica en las áreas Lengua y Psicología?; ¿Qué favorece o dificulta la articulación entre ambas?; ¿Con respecto a la teoría y la práctica en general en toda la formación cómo se percibe la relación?

“Dos mundos aparte”

Entre el Instituto y la escuela

Tal cual surge de la bibliografía de referencia en este estudio, Schon (1992,1998), Perrenoud(2001), Vaillant y Marcelo (2019), Pérez Gomar (2019), así como de investigaciones internacionales , Colén Riau, Castro González, (2016) y Lamas, Vargas-D’Uniam(2016), se coincide con el planteo de estos autores acerca de la relación de desconexión entre las teorías y las prácticas preprofesionales de los estudiantes de Magisterio. Por tanto, si nos detenemos en la pregunta inicial, la percepción en un primer nivel de análisis es de desconexión donde la realidad del Instituto surge como absolutamente distante de la de las escuelas, que son espacio de las prácticas. Esto hablaría de un punto de tensión entre el Instituto de formación y la escuela de la práctica que a su vez decanta en un saber académico que se devalúa disociado con respecto al saber práctico.

Profundizando específicamente en los saberes curriculares de Psicología y Lengua, en la mayoría de los estudiantes se observan alusiones a las teorías psicológicas del desarrollo del niño (correspondientes al curso de Psicología Evolutiva), sobre todo vinculado a las necesidades especiales y la diversidad que encuentran dentro de las poblaciones escolares con las que trabajan. En relación a los conocimientos del curso de Psicología de la Educación, las percepciones remiten a la teoría sociocultural de Vigotsky refiriendo al desarrollo próximo y la importancia de partir de los conocimientos previos de los niños. Esto se condice en un caso con el estudio de documentos, donde se especifica la dinámica y organización de equipos de trabajo entre los niños en una planificación. Si bien estos conocimientos surgen en los discursos, no se plasman en los planes de las actividades como fundamentación

disciplinar. Sino que hacen pensar más bien en actividades pensadas desde un saber puesto en acción y desconectado de la teoría de la formación curricular.

En el caso de los saberes de Lengua, se realizan alusiones a algunos autores (pocos) y al Programa escolar y surgen asociados a lo didáctico de forma tácita, muchas veces con estrategias un tanto estereotipadas. Así sobre las fundamentaciones disciplinares de lengua nos dice una estudiante:

“Ya me quedaron armadas entonces ahora solo copio y pego en cada secuencia(...)”

El saber de los cursos del Instituto surge como prácticas rígidas y tácitas de forma de cumplir con aspectos formales pero que no se pone en juego a la hora de resolver imprevistos o dificultades propias de la incertidumbre del campo educativo. Al decir de Schon (1992) conocimiento en acción, que no estaría aproximando a prácticas reflexivas sino a un prácticum basado en la acción inmediata y en patrones transmitidos por un saber experiencial por parte de los actores en la escuela (maestras adscriptoras, directoras) en un saber hacer.

Se puede decir entonces que no hay una vuelta reflexiva sobre los marcos teóricos de la formación con referencia a los saberes de psicología y lengua, sino que las situaciones inmediatas de las prácticas se resuelven mediante búsquedas personales de información, con frecuencia a través de internet, libros que están en las bibliotecas escolares o son acercados por las docentes adscriptoras y directoras. Por supuesto que esto varía según las inquietudes, inclinaciones y deseos personales de los estudiantes con respecto a los saberes en cuestión.

¿Con respecto a la teoría y la práctica en general en toda la formación cómo se percibe la relación?

Esta pregunta se consideró relevante incluir en el estudio, para poder visualizar en qué medida la disciplina incidía en la relación teoría práctica. Sin embargo, se devela que cuando las preguntas de la entrevista indagan a nivel general sobre esta relación, las distancias entre los saberes del Instituto y las realidades escolares aumentan. Con excepción de aquellos cursos de modalidad taller, que remiten a propuestas que se focalizan en la aplicación práctica y directa de saberes en las estrategias de enseñanza de los estudiantes. Entran en este grupo, tanto las didácticas especiales a cargo de las directoras de las escuelas como los talleres de profundización que versan sobre distintas disciplinas como biología, matemáticas o atención a la diversidad. Todas instancias que remiten a dispositivos que se basan en la correlación con las prácticas.

¿Qué favorece u obstaculiza esta relación? Fue la interrogante inicial que nos planteamos en los orígenes de esta investigación. Rescatamos entonces algunos discursos que son emblemáticos de la situación.

“El Instituto se reserva el derecho de admisión (...)”

De qué nos habla este extracto del Focus Group? Surge una suerte de oposición entre el Instituto y las escuelas que incluso se hace extensiva a cierta dificultad de integración de las directoras con el resto de los profesores, en vistas al intercambio académico. Cabe preguntarse qué sucede a nivel de los espacios de coordinación entre docentes de las prácticas y los cursos teóricos. Sería interesante como línea de investigación futura, indagar qué percepciones hay entre los docentes del Instituto de formación acerca de estos aspectos. La cursada es vivida por la mayoría de los participantes como un requisito formal que no llegan a poder articular reflexivamente con sus prácticas. Surgen de los discursos dos elementos: el currículum y la figura del docente del Instituto como factores que pueden incidir en la relación con las prácticas.

Con respecto al currículum en general de todos los cursos de la formación, los insumos de este estudio nos orientan a prestar atención a la carga horaria y selección de contenidos como elementos a los que se atribuye la desconexión.

Acerca de la figura del docente, se devela por momentos como articuladora y facilitadora. En esos casos vinculado a profesores con experiencia de campo escolar o aquellos docentes que realizan investigaciones sobre su disciplina y las prácticas de enseñanza. Por otro lado, se deposita con mucha frecuencia la dificultad de articulación en las estrategias de enseñanza de los profesores. El docente del Centro de formación entonces es investido de un saber académico ajeno y poco aplicable a las necesidades de sus prácticas preprofesionales. Si bien por momentos algunos discursos refieren a la responsabilidad del estudiante en su formación y a la necesidad de que sean ellos mismos los artífices de su praxis reflexiva con respecto a los aprendizajes de los cursos y la práctica que realizan, la reflexión crítica para asumir acción propia en estos aspectos se visualiza escasa.

¿Prácticum reflexivo?

Por otro lado, podríamos preguntarnos en qué medida inciden los habitus escolares en la desarticulación entre las teorías y las prácticas. Realmente son prácticum reflexivos? O el estudiante ingresa dentro de un dispositivo institucional que modela su hacer, su ser y su estar, en la formación de la identidad profesional?

En este estudio surgen claramente las prácticas signadas por estrategias tácitas, con niveles de reflexión más bien superficiales donde la figura de la maestra adscriptora es guía con pocos cuestionamientos por parte de los estudiantes. Prima el saber en acción en un prácticum signado por la estereotipia y las reflexiones superficiales o pedagógicas (según categorización de Larrivee,2008). Por tanto podemos decir que el mismo está lejos de poder ser reflexivo. Así que nos preguntamos, si la escuela le da espacio al Instituto y sus saberes con respecto a sus prácticas.

Por todo lo anterior, más que buscar responsables de la desconexión de teorías y prácticas, debemos pensar en estos puntos de tensión que hacen a la complejidad de la formación, siendo la misma una problemática multidimensional. Como plantea Pérez Gomar (2019) si bien el discurso teórico que prima en la formación inicial en general es un enfoque crítico, las acciones en las prácticas no parecen acompañar lo que se toma como modelo .

3. Con respecto al objetivo 3 de esta investigación partimos de la siguiente pregunta: ¿Los saberes que enseñamos en los cursos son entendidos como una herramienta instrumental o dan lugar a la reflexión y el desarrollo de posicionamientos críticos y activos más complejos?

Esta cuestión nos obliga a reflexionar como docentes que investigan puesto que en la pregunta de arranque partimos de un supuesto equivocado ; sostener que toda reflexión necesariamente va a asegurar un posicionamiento crítico. De la investigación bibliográfica que fue necesario indagar para este estudio, surgen varios niveles reflexivos (Larrivee, 2008) que indican que aún en niveles de ausencia de cuestionamiento sobre las prácticas, hay reflexión siendo la misma de tipo superficial. Ahora bien, remitirse a un saber que sea utilizado únicamente desde lo instrumental implica niveles reflexivos superficiales según la autora que ha servido de base al análisis en esta cuestión. Por tanto, fue necesario elaborar una pauta de entrevista que esclareciera sobre los diversos niveles de reflexión que los estudiantes esbozan en sus estrategias de enseñanza y aún más, en su manejo de los distintos problemas que pudieran surgir en la cotidianeidad de sus prácticas. Lo imprevisto, lo no previsible, lo incierto. Es importante aclarar que en el movimiento reflexivo que realizan los participantes, y a lo largo de la narrativa del discurso se pueden apreciar movimientos que van desde reflexiones superficiales a otras de índole pedagógica sobre sus prácticas de enseñanza de la lengua.

Con respecto a la resolución de problemas de la vida escolar, manejo de la dinámica de los grupos clase, etc., surge con fuerza la preocupación por resolver situaciones vinculadas al trabajo con las diferencias en los niveles de funcionamiento, pero las estrategias puestas en juego son limitadas y salvun caso de los entrevistados, no logran articular los saberes de

lengua o psicología para buscar alternativas creativas de resolución quedando por tanto en niveles reflexivos pedagógicos o superficiales (Larrivee,2008). La investigación por tanto, coincide con las investigaciones antecedentes internacionales que ubican la reflexión de los estudiantes en su mayoría en los tres primeros niveles así como con la desconexión en las prácticas y las figuras de la maestra adscriptora como saber práctico y la maestra directora como detentando el saber teórico.

Por otro lado, se hacen evidentes tensiones entre los saberes académicos y los saberes prácticos que hablan de la necesidad de un curriculum flexible que incluya coordinaciones entre las escuelas y el Instituto. Docentes y directores de escuelas tanto del núcleo común como de las materias específicas.

En función de los planteos de Larrivee (2008), surge la necesidad de instrumentar estrategias de acompañamiento al estudiante avanzado y a los maestros noveles de manera de poder reflexionar sobre sus prácticas.

Hacia algunas líneas de investigación futuras:

Este estudio que se orientó hacia la indagación de aspectos que hacen a las prácticas reflexivas profundizando en las que ponen en juego estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, concluye resaltando la importancia de instrumentar espacios de mediación para reforzar éstas últimas. Como fue desarrollado en el marco teórico, Larrivee (2008) realiza una trayectoria por distintas corrientes teóricas que encuentran en la instrumentación de instancias de mediación con diferentes actores, la puerta hacia una formación más reflexiva. Focalizando en nuestra realidad nacional y las políticas educativas, se ha venido desarrollando el *Programa Noveles Educadores del Uruguay*. Entendemos que investigar los dispositivos de intervención y su impacto en relación a esta experiencia puede ser una línea de investigación complementaria a futuro. Si bien sabemos que esta experiencia se realiza por el momento en coordinación con los subsistemas del Consejo de Educación Secundaria y el Consejo de Educación Técnico Profesional.

Por otro lado, observando los procesos reflexivos que se generan a partir de las entrevistas como pensamiento sobre la acción retrospectivamente (Perrenoud,2001), nos preguntamos: ¿En qué medida la entrevista focalizada en recuperar el relato de los entrevistados funciona como dispositivo que facilita y guía la reflexión?

Y siguiendo con esta cuestión, ¿Qué sucede con el Centro de Formación Docente? El ámbito de la formación de docentes ¿debería plantearse la creación de dispositivos similares a la

entrevista semiestructurada, instrumento de la investigación para desarrollar la formación reflexiva? y de ser así, ¿Qué otros dispositivos se podrían generar?

Lo que sí es un reclamo de los entrevistados y una proyección que surge de esta indagación es la necesidad del trabajo colaborativo entre diferentes actores relacionados con la formación de docentes para que se pueda llegar a un docente reflexivo cuyo pensar es esencial para cambiar la realidad de la educación.

6. Bibliografía

- Alvarez Méndez, J. (2003). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. En La evaluación a examen (pp.103-132)
- ANEP (2008). Sistema Nacional de Formación Docente 2008. Documento final.
- Anijovich, R, Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. Buenos Aires
- Anijovich, Capelletti, Mora y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación docente*. Paidós:Argentina
- Anijovich, R. (2019, mayo 4). *Entrevista a Rebeca Anijovich ¿En qué consiste la práctica reflexiva?* Recuperado de:
<https://elmundodelaeducacion.mx/revista/entrevistas/item/rebeca-anijovich#:~:text=%C2%BFe>
- Arnoux, E. (año) *Enfoques actuales de la enseñanza de la lengua "*
www.biblioteca.org.ar s/f
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila: Argentina.
- Bronckart, J. P. (2008). *Actividad lingüística y construcción de conocimientos* .Recuperado de: <https://marxismocritico.com/2012/07/27/actividad-linguistica-y-construccion-de-conocimientos/>
- Bronckart , J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos/Por un interaccionismo socio-discursivo*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/442040201/04-BRONCKART-2004-Actividad-verbal-textos-y-discursos-interaccionismo-sociodiscursivo-pdf>
- Camps, A. (2003). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Recuperado de: <https://fdocuments.es/document/miradas-diversas-a-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-composicion-escrita.html>
- Ceip (2015). *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente*. Consejo Directivo Central. Montevideo. Recuperado en junio/19 de:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno1_maestro.pdf
- Colén Riau, M; Castro González, L (2016). *El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria*. Recuperado en junio/19 de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Charlot, B.(2006). *La relación con el saber*. Trilce. Montevideo
- Cisterna Cabrera, F (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71 Universidad del Bío Bío. Chile
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Recuperado en junio/19 de:
<https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw (cuarta edición).
- INEEd (2016). *Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?*, INEEEd, Montevideo.
- Lamas, P., Vargas-D'Uniam, J. (2016). *Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente*. Recuperado junio/19 de:
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosNivelesDeReflexionEnLosPortafoliosDeLaPracticaP-5765930%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosNivelesDeReflexionEnLosPortafoliosDeLaPracticaP-5765930%20(2).pdf)
- Larrivee, B. (2008) 'Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice', *Reflective Practice*, 9: 3, 341 — 360.
- Mejía Navarrete (2000) El muestreo en la investigación cualitativa. En *Investigaciones Sociales*, Año IV, número 5. Recuperado 06/19
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Mejía Navarrete, Julio. (2011) Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. recuperado en junio/19 de:
<http://jbposgrado.org/icuali/An%E1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>
- Merleau Ponty, M (1994). *Fenomenología de la percepción*. Ed. Planeta. BA
- Palamidessi, M. y Gvirtz, S. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Aique: Argentina.
- Pérez Gomar, G. (2017). *Tensiones en la construcción de la identidad docente en el proceso de formación magisterial y desafíos frente al cambio institucional*. Recuperado en mayo/19 de: <https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/CO24-PEREZ-GOMAR.pdf>
- Pérez Gomar, G. (2019). *Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. Fondo Sectorial de Educación ANII/CFE Modalidad "CFE Investiga". Montevideo

Perrenoud, P.(2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona.

Programa Escolar. Recuperado de: <https://www.ceip.edu.uy/2014-06-17-16-38-20/>

Riestra, D. (2010). *Didáctica de la lengua: La contribución al desarrollo de las capacidades discursivo-textuales*. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/185/18519164014.pdf>

Ruocco, G. y Abero, L. (2013). Enseñanza: tensión constante entre teoría y práctica. *QUEHACER EDUCATIVO* (83). Recuperado en junio/19 de:
www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/.../852_cc316e4a8b670f99ad162dfb7bebd3.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.

Souto, M (2017). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens. Rosario. Argentina.

Vaillant,D, Marcelo, C. (2015). *El abc y d de la formación docente*. Narcea. Madrid.

Vaillant,D, Marcelo, C. (2019). *Hacia una forma disruptiva de los docentes*. Narcea. Madrid.

Vallés, M (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis