

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza de los
maestros noveles recibidos en 2011 en el Departamento de
Treinta y Tres (República Oriental del Uruguay)**

Luis Alberto Gadea Blanco - 146207

Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidan

Entregado como requisito para la obtención del título de Máster en Educación

Año 2015

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Luis Alberto Gadea Blanco declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que: el trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el curso para la obtención del título de Magister en Educación. En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes. Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad. Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía. En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas. Ninguna parte de este trabajo ha sido publicado previamente a su entrega.



LUIS ALBERTO GADEA BLANCO. Mayo 2015

AGRADECIMIENTO.

Manifestamos nuestro agradecimiento a los docentes que integraron la muestra de esta investigación. Habría sido imposible si no hubiéramos contado con su colaboración abierta y sincera. También hacemos extensivo este reconocimiento al Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria, por habernos autorizado a ejecutar esta investigación en las instituciones escolares seleccionadas.

En especial hacemos llegar nuestra gratitud a la Directora del Instituto de Formación Docente, Magíster: María Gloria Olano, quién nos facilitó el transporte para llegar a las escuelas más alejadas de la capital departamental.

Treinta y Tres .Mayo 2015



ABSTRACT

El presente trabajo estudió las prácticas de noveles docentes recibidos en 2011 En Treinta y Tres y que están referidas a su desempeño de enseñanza. El objetivo general es conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de docentes noveles (tres años de egreso). A su vez, el trabajo nos permitió conocer cuáles son esas características, qué patrones culturales, biográficos y/o institucionales pudieron influir en los modelos de práctica de enseñanza que el docente va interiorizando en su trayecto profesional.

Se estudiaron las prácticas realizadas en escuelas ubicadas en distintos contextos: escuelas de contextos medio, desfavorables, muy desfavorables, rural favorables y escuela especial (discapacidad). La muestra de docentes fue de diez maestros que trabajaban en estas escuelas.

Se construyó una muestra socio-estructural (Mejías, 2000) con el fin de evaluar las interrelaciones de los docentes, sus desempeños frente a los desafíos de aplicar la metodología didáctica enseñada en el IFE (Instituto de Formación en Educación) en los contextos donde se desempeñan.

Seleccionamos, también, a tres profesores de práctica como informantes calificados para apreciar las enseñanzas que se impartió en el IFE

El enfoque metodológico fue cualitativo utilizando la entrevista y la observación como técnicas fundamentales, en virtud de lo cual, la investigación consistió en triangular información de datos obtenidos de entrevistas, observación de clase y análisis de sus planificaciones.

Para el análisis de los datos se aplicó la metodología utilizada en el programa Atlas ti.

Los docentes titulados de Magisterio, según un nivel de nota de egreso (88.640 - 81.450), adoptaron estrategias de intervenciones cercanas a la teoría didáctica cuando debieron resolver los desafíos de enseñanza y los docentes del nivel (72.980 - 68.392) recurrieron más a otros docentes con experiencia para resolver su día a día en la escuela.

Los desafíos impuestos por el contexto de trabajo a los maestros noveles han sido muy acuciantes. Por lo que se entiende que estudiar, cómo se construye el modelo educativo en

todas sus circunstancias, nos permitió contribuir a crear instancias de reflexión para un mejor análisis en la formación de futuros docentes.

Se desprendió del estudio, la preocupación en la formación docente de parte de los noveles. Una formación adecuada implicaría autorreflexiones ante la práctica y la utilización integrada de la tecnología ya que los maestros no la incluyen totalmente a su quehacer didáctico. Esto se debe a múltiples dificultades que manifiestan. Generalmente utilizan las herramientas para evaluar o para seguir disposiciones superiores en desarrollo de contenidos.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE AUTORÍA	2
AGRADECIMIENTO.	3
ÍNDICE	6
1. TEMA.....	9
<i>Estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza de los maestros recibidos en 2011 en el departamento de Treinta y Tres. (República O. del Uruguay).....</i>	9
1.1. <i>Introducción.....</i>	9
2. EL PROBLEMA	10
2.1. <i>Planteo de preguntas básicas.....</i>	10
2.2. <i>Identificación del problema</i>	10
2.2.1 <i>Delimitación geográfica y contextual de la investigación.....</i>	11
2.3. <i>Justificación</i>	11
2.4. <i>Formulación del problema.....</i>	14
3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.....	16
3.1. <i>Objetivo general.....</i>	16
3.1.1. <i>Objetivos específicos</i>	16
4. MARCO TEÓRICO.	17
4.1 <i>Estado de la cuestión</i>	17
4.2 <i>Descripción del Marco Teórico.....</i>	25
4.2.1. <i>Definiciones conceptuales: docentes noveles y docentes principiantes</i>	26

<i>Conceptos generales</i>	26
<i>La discusión internacional y en América Latina</i>	29
<i>La contribución de los estudios e investigaciones en Uruguay sobre principiantes</i>	33
<i>Los noveles en Uruguay</i>	37
4.2.2 Definiciones de las prácticas educativas.....	40
4.2.3 Prácticas en el Plan 2008.....	42
4.2.4 Entrecruzamientos técnicos, pedagógicos y culturales de las prácticas educativas	46
4.2.5 El perfil docente según el Plan 2008.....	48
4.2.6 La cultura institucional en Formación Docente	49
4.2.7 Biografías escolares	54
5. DISEÑO METODOLÓGICO	57
<i>Presentación</i>	57
5.1. <i>Los paradigmas en investigación educativa</i>	58
5.1.1. Paradigma cualitativo-interpretativo	58
5.2. <i>Justificación del paradigma asumido</i>	59
5.3. <i>Diseño y Método</i>	60
5.4. <i>Fundamentación metodológica</i>	62
5.5. <i>Muestra</i>	64
5.6. <i>Técnicas e instrumentos. Fundamentaciones</i>	68
<i>La validación de los instrumentos</i>	72
5.7. <i>Estrategia de análisis de datos</i>	74

5.7.1.	Validez, confiabilidad de resultados.....	74
5.7.2.	Criterios de rigor científico	75
5.7.3.	Codificación y categorización.....	76
6.	CRONOGRAMA (Pasos que se realizaron para ejecutar la tesis)	83
7.	ANÁLISIS DE DATOS	84
	<i>Introducción.....</i>	<i>84</i>
	<i>7.1. Orientaciones de los profesores de práctica</i>	<i>84</i>
	<i>7.2 Características de la conformación de los modelos de práctica. (Articulación de conocimientos adquiridos con el quehacer docente).....</i>	<i>90</i>
	7.2.1. Dificultades que manifiestan los noveles docentes en su trayecto profesional	99
	7.2.2. La incidencia de factores institucionales, culturales, biográficos en el trayecto profesional. ..	103
	7.2.3. ¿Cómo ha influido la formación docente en el punto de partida?	107
	7.3. <i>Observación de la práctica. Prácticas de enseñanza que se desarrollan en la intervención docente.</i>	<i>109</i>
	7.4. <i>¿Cómo planifican los docentes?.....</i>	<i>117</i>
	7.5. <i>Dificultades manifiestas para el desarrollo de la buena práctica</i>	<i>120</i>
8.	CONCLUSIONES FINALES	124
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	131
10	ANEXOS.....	137

1. TEMA

Estudio descriptivo de las prácticas de enseñanza de los maestros recibidos en 2011 en el departamento de Treinta y Tres. (República O. del Uruguay)

1.1. Introducción

El estudio se inscribe en la línea de investigación de la profesión docente y elabora una investigación descriptiva de las prácticas de enseñanzas de los noveles docentes egresados en el año 2011.

En el trabajo se estudian cómo se configuran las prácticas actuales de los noveles docentes teniendo en cuenta los factores que interactúan en el trayecto profesional.

Los datos obtenidos para este estudio surgieron de la muestra de docentes recibidos en 2011 y que cuentan con experiencia de tres años como máximo en la labor educativa. Los datos resultaron de tres fuentes distintas: entrevistas focalizadas, observaciones de clases y análisis de documentos empleados en el quehacer educativos (planificaciones de clase). Cruzando todos los datos obtenidos, logramos acercarnos a los procedimientos que tienen los docentes recién recibidos en las construcciones de sus prácticas de enseñanza.

Luego, en capítulos siguientes, presentamos el diseño del Marco metodológico y los aspectos técnicos que deben ser atendidos según el paradigma propuesto (paradigma cualitativo). Destacamos los criterios de rigor científico para validar datos e instrumentos, la estrategia del análisis de datos.

En el análisis de los datos y las conclusiones finales, el criterio fue buscar la significación de los datos obtenidos. Las conclusiones de este trabajo permiten conocer las dificultades que tienen los noveles docentes en la construcción de sus modelos de intervención docente y sus obstáculos en el relacionamiento teoría-práctica.

2. EL PROBLEMA

2.1. Planteo de preguntas básicas

- ✓ 1. ¿Cuáles son las principales características de las prácticas actuales de enseñanza de los noveles docentes egresados en Magisterio en el departamento de Treinta y Tres?
- ✓ 2. ¿De qué manera la metodología de enseñanza aplicada en la formación inicial es tenida en cuenta por los docentes en sus lugares de trabajo actualmente?
- ✓ 3. ¿Cuáles son los diferentes factores que influyeron en la adquisición de las prácticas actuales?
- ✓ 4. ¿Ha sabido, el novel docente, articular los conocimientos didácticos adquiridos en el Instituto de Formación en Educación en situaciones concretas de su quehacer docente?

2.2. Identificación del problema

El problema pretende investigar qué elementos son los predominantes en la conformación del modelo de práctica docente y cuáles son los factores que pueden incidir para el cambio de ese modelo, para la conformación del modelo o para su permanencia.

Es un estudio cualitativo situado en el escenario de la articulación entre la formación y ejercicio de la práctica docente, en la visión del desempeño docente en el campo operativo y en la construcción del trayecto profesional.

El problema se centra en la práctica que desarrollan los docentes en el ámbito de la realidad escolar. El nuevo profesional se forma en el juego de estrategias que se aplican mediante acciones didácticas, pedagógicas y sociales. Todo ello va conformando una matriz de referencia conceptual (Pérez Gómez, 1987) con la que el sujeto observa e interactúa con la realidad. En este sentido, el estudio intenta encontrar el entramado de esa matriz referencial que opera como la herramienta intelectual que utiliza el docente en su trayecto profesional. La matriz referencial es el sustento teórico que cada individuo va formando, en la que se observa a sí mismo y desde allí origina acciones de intervención didáctica.

2.2.1 Delimitación geográfica y contextual de la investigación.

El Instituto de donde egresaron los docentes estudiados está radicado en el centro de la ciudad. Hace 50 años que ha sido oficializado como Instituto de Formación a docentes de magisterio y profesorado (IFE) y también llamado Instituto de Formación Docente (IFD). Consta de un edificio moderno que se inauguró en 1974 .Hay 45 profesores de diversas especialidades que desempeñan su labor.

El instituto dispone de una matrícula de 241 alumnos en cursos de magisterio y profesorado. Hay un promedio de 40 alumnos que egresan por año que obtienen sus títulos como docentes

2.3. Justificación

A la hora de pensar las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas, uno de los temas es el análisis de la problemática del docente y la calidad de su formación. Los sistemas educativos actuales, configurados en la modernidad, conservan un distintivo fundamental: la formación docente como recurso insustituible para la escuela de la nueva época. Así que, la formación del maestro y sus prácticas constituyen la mirada central (Fullan, M., 1999). La participación de la institución de formación docente en la construcción profesional es uno de los aspectos que también nos mueve a realizar la investigación.

Es válido estudiar el proceso de construcción de esas prácticas a partir del análisis de las primeras experiencias profesionales de maestros egresados recientemente. Para este estudio, se considera la cohorte correspondiente al egreso 2011. Tres años de egreso del centro de formación docente habilitan una distancia para el estudio, lo que permitirá descubrir la tendencia que se ha seguido en la construcción de la carrera. Esa mirada a tres años en el accionar docente justifica el estudio por lo que afirman algunos autores. (Marcelo, 2008). La investigación se orientará a describir esta primera etapa de la vida profesional de los docentes en función de las perspectivas de los participantes, la observación de sus prácticas y el desarrollo del desempeño profesional

La investigación intenta conocer los obstáculos del proceso de construcción profesional, las motivaciones, los estímulos y toda significación que puedan generar aportes importantes para promover una mejor formación en futuros docentes.

En nuestra práctica profesional cotidiana, hemos observado y escuchado en reiteradas oportunidades la preocupación de los estudiantes de magisterio por diferentes aspectos y dimensiones relacionadas con la didáctica de la formación docente. Entre otros aspectos, puede mencionarse que muchas veces no se cuenta con la herramienta adecuada que les permita resolver problemas prácticos de enseñanza. Sucede que desde la institución de enseñanza se ve que no hay una articulación adecuada de la teoría de la enseñanza y el aprendizaje que se imparte. Hay una información correcta de la teoría pero no siempre se ha logrado la interiorización suficiente.

Entonces, se produce una desorientación que promueve la adopción de estrategias de práctica de enseñanza facilistas. Cuando estos docentes noveles tienen responsabilidad de clase, dejan de lado todo lo que significa la estrategia de la nueva didáctica como: la reflexión, la investigación en el quehacer docente, la búsqueda de teorías que expliquen mejor sus prácticas y aceptan mecanismos que conllevan al conformismo. En general, se siguen orientaciones muy relacionados con la cultura institucional y con la construcción individual de la matriz conceptual profesional (Pérez Gómez, 2012; Terigi, 2012).

Varios estudios e investigaciones consideran que un maestro profesional es reflexivo y abierto, dispuesto a cambiar y a adaptar su conducta a los cambios del sistema educativo (Fenstermacher y Solís, 1998; Gatti, 2008; Klein, 2011). Sin embargo, se observa en los docentes recién egresados la copia textual de las planificaciones de años anteriores sin un trabajo creativo. Estos conceptos se ven alimentado por algunos docentes de experiencia que recrean sus costumbres, sus creencias, con una visión, a veces, muy restringida desde el punto de vista teórico, con una conceptualización tradicionalista interiorizada durante años y transmiten su influencia cultural-institucional a los compañeros más jóvenes. Esta situación obliga a reflexionar valorando las posibles causas y las posibilidades reales de cambio en la práctica educativa de los maestros debutantes.

La preocupación que fundamenta este estudio está centrada en indagar explicaciones que permitan entender las manifestaciones de los constructos mentales (categorías mentales en

que cada individuo organiza sus categorías de acción) del novel docente, que originan sus prácticas educativas (Pérez Gómez, 1987).

Actualmente, se puede expresar que las nuevas exigencias y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del maestro, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera tradicional un currículo caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan inadecuados.

El factor docente es un elemento clave de la transformación educativa, agente principal de la renovación de los modelos de enseñanza. Cualquiera sea el cambio que se impulse, los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, como mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. Cuando se habla de la necesidad de incorporar las tecnologías de la información a los procesos de enseñanza, ello está referido a la buena práctica docente. La buena práctica es también una buena razón que motiva nuestra inquietud por investigar los procesos de construcción profesional. Constituye la base para promover una seria política educativa en un País: que sus docentes sean ejecutores de prácticas de enseñanza que permitan un desarrollo pleno de sus ciudadanos.

La buena práctica de enseñanza tiene que ver con el proceso enseñanza y aprendizaje en una interacción permanente en un contexto determinado (Litwin, 2000). Forma parte de un múltiple proceso que tiene como fin la formación del estudiante. En el proceso de enseñanza y de aprendizaje el maestro debe presentarse como el organizador y coordinador (Ausubel, D, & Hanesian, 1998), por lo que debe crear las condiciones para que los alumnos puedan aprender y aplicar los conocimientos, hábitos y habilidades impartidos. La buena práctica también tiene que ver con la posibilidad de formar una actitud ante la vida, desarrollando sentimientos de cordialidad y, además, tener la posibilidad de formar juicios propios mediante la valoración de los contenidos curriculares.

La palabra "buena", está referida a la práctica de la enseñanza orientada a justificar que lo que aprende el estudiante es recomendable que se aprenda. Es preguntar si el saber aprendido es digno de interiorizarlo en las estructuras de aprendizaje.

La investigación adquiere relevancia ya que pretende sondear aspectos fundamentales de la construcción profesional docente, con un intento de proyección futura creando insumos para reflexionar acerca de estos temas.

2.4. Formulación del problema

La práctica docente no es un proceso acabado. El docente tiene una construcción modélica de la institución que lo formó y luego reconstruye un modelo con el auxilio de la teoría, con la reflexión práctica-teoría, con la realidad de la cultura institucional, con sus creencias personales.

En este trabajo se pretende indagar cómo se dan esos procesos, cómo fueron formados los noveles maestros y cómo reconstruyen sus modelos de acción en el quehacer educativo.

Se puede esperar que un maestro que participa en una experiencia de buena práctica de enseñanza sea consciente de la nueva agenda didáctica y que tenga en cuenta los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, donde se pone en juego dimensiones tales como: el contexto, los alumnos y el docente. (Litwin, 2008) En un nuevo paradigma, el educador aparece como un mediador entre la cultura del conocimiento y el sujeto al que debe enseñar. Esto supone a un profesional de la educación en un contexto donde la información está distribuida, no centrada en el educador. La información, que dará lugar al conocimiento, está ubicada en distintos soportes culturales como: CD, películas, libros, computadoras y otros. Esto plantea un nuevo perfil docente y, junto a ese perfil, una didáctica nueva. En este sentido, el docente debe de poseer conocimientos para el manejo de la tecnología educativa y de todos aquellos recursos que le permitan cumplir con su función en esta nueva realidad. Este es el Plan 2008, en el que el novel docente ha sido formado, por lo tanto, el estudio busca entender cómo se produjo esa articulación de la construcción profesional del novel docente desde el enfoque del plan con la práctica educativa.

El estudio pretende dilucidar si las conceptualizaciones teóricas desarrolladas por el Plan 2008, en el que fue formado el novel docente, condiciona la práctica de sus intervenciones didácticas. Es decir, si el constructo (categorías en que cada individuo organiza sus concepciones) que ha quedado es parte de la realidad intelectual y *de los presupuestos*

mentales (Pérez Gómez, 1987), del novel docente. Se trata de constatar si la formación obtenida durante todo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en el Instituto dejaron una huella tal que haya incidido en la solidificación y formación profesional. Se espera relevar si ese novel docente interiorizó las conceptualizaciones que conforman el nuevo perfil y si lleva a la práctica las estrategias didácticas que emanan de ese modelo.

Por lo tanto, intentamos describir logros y debilidades de las prácticas de enseñanza actuales a la luz de la *nueva agenda didáctica* (Litwin, 2008) y que están expresados en los planes de Formación Docente.

Es necesario observar la influencia en las prácticas, de las distintas culturas institucionales de las escuelas que han formado parte del escenario donde desarrolla la actividad el maestro. El estudio nos mostrará qué nivel de influencia tienen los contextos institucionales en la construcción de las prácticas y que influencia tuvo el proceso de socialización profesional.

La investigación establecerá si se adoptan estrategias didácticas impuestas por la creencia, dejando de lado la propuesta metodológica de la formación docente, o la situación muestra lo contrario. En este último caso, se indagará cuáles son los dispositivos institucionales, subjetivos, culturales o sociales que influyen en la adquisición de nuevos modelos de práctica educativa.

3. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio en Treinta y Tres.

3.1.1. Objetivos específicos

- a) Describir las características de las prácticas de enseñanza que se orientan desde la formación docente inicial.
- b) Comprender las prácticas de enseñanza actuales relacionadas con las experiencias de formación inicial que desarrollaron los noveles docentes.
- c) Categorizar las prácticas de enseñanza, atendiendo a las distintas vertientes teóricas que las mismas evidencian.

4. MARCO TEÓRICO.

4.1 Estado de la cuestión

Desde siempre, la relación teoría-práctica ha sido campo de antagonismos y preocupaciones. La realidad nos muestra que los docentes gestionan conocimientos de diferente envergadura en contextos diversos.

En nuestro caso, la escuela y el Instituto de Formación Docente en Educación, en adelante el (IFD), se encuentra en una situación de permanente tensión. Basta ver que los estudiantes otorgan mayor importancia y dedican más su tiempo a la práctica, dejando de lado las asignaturas teóricas sin pensar que la una necesita de la otra y ambas se justifican mutuamente. Este quiebre es una de las principales fuentes de problemas que obstaculizan la mejora escolar y el desarrollo profesional.

A efectos de mantener coherencia en todo el trabajo es importante definir algunos conceptos.

Algunos autores ven una relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico, según ellos la “teoría se desarrolla y se pone a prueba a través de la reflexión y la práctica” (Carr y Kemmis, 1988, pág. 62).

La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar reglas de actuación a partir de estos fundamentos.

En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el “saber hacer”.

Así, entendemos la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación y la práctica educativa, como la actividad de enseñar que se desarrolla en los centros educativos en general (Álvarez, 2012). De esta definición se desprendería que teoría y práctica son variables dicotómicas, lo que haría imposible conectarlas. Lo que hoy sabemos es que constituyen mundos amplios y complejos internamente, sin embargo, dependiendo de la

coherencia con que se trabaje en este plano, se podrá aspirar a la mejora escolar y al desarrollo profesional docente. En realidad, lo bueno radica en reconocer el aporte que tanto una como la otra realizan a la acción didáctica.

Algunos profesionales relativizan la dosis de incoherencia teoría-práctica que se trasmite a los educandos en torno al tema.

Existen múltiples dificultades para que obremos coherentemente. Algunas de ellas son:

Problemas institucionales. El IFD y la Escuela constituyen los dos contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones, al conocimiento y a la acción, por estar ligados, cada uno, al cultivo de las cuestiones: el IFD a la teoría académica y, la Escuela, a la práctica educativa.

Problema histórico. Desde el pasado hasta hoy se ha venido agravando la fractura teoría-práctica debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos.

Problema profesional. En los centros escolares se suelen dar culturas escolares empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica y de las acciones desarrolladas en los mismos.

Problema comunicativo. Teóricos y prácticos “hablan idiomas diferentes”, en ocasiones resulta difícil el entendimiento entre ellos. Con frecuencia, al profesorado le cuesta acercarse y comprender la literatura didáctica elaborada por investigadores (Gómez, 2010).

Autores españoles han realizado investigaciones en torno al tema (Villar Angulo, 1988 y Pérez Gómez, 1987). Este enfoque ha demostrado que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y crea rutinas propias de su desarrollo profesional. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, incidiendo en la relación teoría-práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro enfoque es el de las teorías implícitas, que pone énfasis en las concepciones que tiene el profesorado en su experiencia cotidiana y en los procesos de enseñanza-aprendizaje señalando cómo cada persona va adoptando, a lo largo de su vida, cierto modo de mirar la realidad que

le sirve para explicar y entender las propias ideas y acciones y sus relaciones. (Villar Angulo, 1988; Pozo, Del Puy Pérez, 1992).

Ha sido preocupación desde hace años en el Reino Unido, donde también se investiga a partir de los planteamientos de la investigación-acción (Stenhouse, 1984, 1987; Elliot, 1990, 2010; Carr, 1996) que defienden al profesor como un investigador, implicando un cambio sustancial en las relaciones entre la investigación y la enseñanza, entre la elaboración de la teoría y la práctica docente. Estos autores, han formulado una novedosa e integradora línea de investigación que cuestiona el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría académica, planteando que es necesario construir una teoría de la educación “viva” y “desde abajo”, es decir, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos.

Desde este enfoque se plantea el interés en la transformación del profesor, incluyendo el desarrollo de procesos de revisión de su propia práctica y siguiendo diversas posibilidades metodológicas. Tratando de descubrir su propia “teoría docente”, reflexionando sistemáticamente sobre la práctica, tratando de descubrir su dimensión implícita y personal, explicarla y, de ser posible, escribirla para descubrir los axiomas que se consideran válidos y también para favorecer su difusión y la discusión entre colegas. Se abren así nuevos focos de revisión y mejora.

Según la afirmación de Jackson (2002), en la práctica predomina mucho el sentido común de los docentes. Hay, en general, una resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar. No hay un contacto directo con el conocimiento académico. Esto se agrava porque existe un lenguaje muy formal al momento de divulgar a la práctica el conocimiento “sabio” por parte de la academia. Todo ha influido en fomentar la resistencia al cambio. Son factores de perturbación relevantes: la dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana, la complejidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente como objeto de estudio, la ambigüedad de la práctica y su escasa valoración social, así como la multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diversas perspectivas y la falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos.

Existe una dificultad en la relación teoría-práctica en la formación de los docentes. Para que los profesores puedan afrontar una práctica reflexiva acerca de los aprendizajes y de la enseñanza, el docente debe seguir cinco pasos (Feldman, 1999): 1) actuar como docente, 2)

someter sus acciones a reflexión y análisis, 3) tomar conciencia de la acción, 4) incorporar cambios en la misma, y 5) emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo ciclo.

Siguiendo el análisis de los antecedentes con respecto al tema, varios autores y distintas comunidades educativas de América del Sur también se han preocupado por estudiarlo desde sus contextos referenciales. Por ejemplo, en el 2.º Congreso Internacional, realizado en Buenos Aires del 24 al 26 de febrero de 2010, (Graffigna, Fraca, & Guadalupe Acevedo, 2010) se discutió la problemática de la inserción laboral de los noveles docentes. Se anotaba allí que existen barreras para la inserción, como la cultura institucional y sus ritos, la formación inicial del docente o el clima institucional. De las investigaciones realizadas se concluía que un factor predominante era la capacidad de liderazgo del director de la institución a la hora de planificar actividades que involucraran a todos. Son los mecanismos de inserción del novel profesional docente que utilizan las instituciones, que se juzgaban como aspectos muy relevantes al momento de formar el “constructo” profesional.

En otro estudio realizado en Uruguay (Rodríguez Reyes, 2010) se expone como un instrumento básico establecer un seguimiento al novel docente. Estos educadores, generalmente, van a trabajar muy aisladamente en contextos de vulnerabilidad. Allí no tienen un acompañamiento en la formación de su identidad profesional. Con los proyectos de seguimiento se fundamenta la idea de formar grupos de apoyo en el sentido de aportar saberes y experiencias que permitan una mejor adaptación.

Las tensiones a que se ve sometido el docente en su trabajo también generan ciertas estructuras que modelan la formación profesional. El docente recién recibido experimenta esa situación a lo largo de su carrera y es un componente esencial en la modelación del trayecto profesional (Klein, 2011).

La dimensión de la construcción profesional es muy amplia y compleja, por lo que es significativo conocer los casos reales de docentes que se preocupan por su desarrollo profesional y por cultivar las relaciones teoría-práctica. Cada contexto tiene mucho que decir y mucho para indagar.

Las percepciones que tienen los noveles educadores respecto a la práctica también se han estudiado en otras investigaciones recientes realizadas por una estudiante del Máster en Educación de la Universidad ORT, “La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay”. (Cardozo Gaibisso, 2013). Allí se cuestiona la relación teoría-práctica y se afirma respecto a las enseñanzas teóricas de la formación profesional: “Los noveles docentes señalaban un alto porcentaje de materias que no revestían ninguna utilidad en lo que refiere a la docencia de aula”. También se da cuenta de la problemática que tienen en la inserción profesional: “El relato de los noveles docentes da cuenta de que las dificultades por las que ellos atraviesan tienen, en la mayoría de los casos, estrecha vinculación con la poca planificación de los programas de inserción”. (Cardozo Gaibisso, 2013:12)

Otras publicaciones que hacen referencia a las prácticas de maestros recién recibidos están en los cuadernos de investigación ORT Vol. 2 N.º 13. Agosto-2006. Allí se publica un estudio realizado a practicantes en el último año de su carrera de magisterio. Se destaca como dato relevante la falta de confianza que tienen en sí mismo los docentes cuando hacen su trabajo profesional. El primer año de labor es un continuo ensayo-error. Se nota como conceptualización general y predominante “la búsqueda de lo práctico”. Se afirma:

“Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza” (Nossar, 2006, pág. 77).

El argumento que “empecemos a formar nuevos profesores en la nueva didáctica” pensando en un cambio en la escuela ha quedado superado por la realidad. Esa realidad nos indica que cuando los nuevos profesores llegan a la escuela no la cambian, más bien ocurre lo contrario: la escuela los cambia a ellos, haciendo inútil todo esfuerzo anterior.

Otra crítica que se hace en el trabajo de investigación mencionado, es que los estudiantes deben almacenar mucho conocimiento teórico al principio de la carrera y recién, cuando están por terminarla, entran al aula. Allí se asevera:

“Nuestros novatos no han contado con los tiempos de maduración y reflexión que se requieren para ir traduciendo sus conocimientos declarativos en procedimientos automatizados y se ven desbordados frente a las exigencias cotidianas de forma que su atención se dispersa en múltiples aspectos inabordables” (Nossar, 2006, pág. 81).

El novato entra en un proceso de saturación atencional o sobrecarga. Frente a esa realidad establece procedimientos basados en concepciones alternativas que provienen del aprendizaje, de la observación o de las experiencias de otros docentes. En resumen, allí se concluye:

“Dicho en otros términos, para que se produzca un cambio conceptual, resultan esenciales la metacognición y la motivación. No podemos pensar en el conflicto ni la analogía como mecanismos sin un sujeto consciente de sus procesos cognitivos y fuertemente motivado por el conocimiento. Si admitimos que el sentido último del conocimiento está en el uso que se hace del mismo, estamos admitiendo que el sujeto aprendiz se motivará al vislumbrar su utilidad. Este proceso es lento y tiene tiempos que deben ser respetados de modo que cada individuo logre automatizar algunos aspectos de su práctica basado en un conocimiento declarativo correcto para cada situación, lo que favorecerá el pasaje del estado de imitación al de autogestión. (Nossar, 2006, pág. 81)

Producto de las jornadas realizadas en la Universidad de Rosario (Argentina) y de los Simposios de la Universidad de Santiago de Compostela (1995-1997), se editó el libro: “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales” de (Sanjurjo, Caporossi, Hernández, Alfonso, & Foresi, 2009). En aquellas jornadas se hace un pormenorizado análisis de los distintos dispositivos que influyen en la conformación de la práctica docente del novel profesional.

Se excluye la idea que la manera de entender la conformación de la práctica sea como “simple inmersión y como aplicación la teoría aprendida” (Sanjurjo et al, 2009) en la realidad institucional. Se afirma: “Subyace la imagen, en el conocimiento vulgar, de que una concepción del *ser práctico* es como *técnico u operario* que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la idea de que hay una sola manera de hacerlo y la misma no está atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones” (Sanjurjo, Caporossi, Hernández, Alfonso, & Foresi, 2009, pág. 16). Como resultados de las investigaciones realizadas, se defiende que en el proceso de “creación de la práctica” influyen muchos otros aspectos como creencias, valores, supuestos y que las prácticas son siempre sociales y contextuales.

La conclusión de estos estudios es que la práctica es siempre un entramado de condicionantes, como ya se mencionó, del pensamiento, del conocimiento del docente y de los contextos culturales. Los docentes son un producto de *formación y socialización*. (Sanjurjo et al, 2009).

Cuando el docente aprende en su formación inicial todo lo referido a la crítica y reflexión, el profesional está en condiciones de darse cuenta y dar cuenta de sus propias acciones y de la diversidad de condiciones que las determina. Ese “habitus” (Giroux, 1998) se conforma desde la formación inicial si hubo un proceso que justifique la reflexividad, un proceso de la práctica reflexiva como algo internalizado.

Las jornadas de la Universidad de Rosario también nos acercan otras conclusiones: “sostener que las prácticas docentes son sociales y contextuales supone reconocer que pueden ser modificadas” (Sanjurjo, Caporossi, Hernández, Alfonso, & Foresi, 2009).

La formación docente es el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que socializa permanentemente. En el proceso formativo es posible distinguir trayectos diferenciales: “**la biografía escolar**, la formación inicial, los procesos de **socialización profesional**.” (Sanjurjo, Caporossi, Hernández, Alfonso, & Foresi, 2009). Se entiende por biografía escolar el producto de complejas internalizaciones realizadas con nuestras propias experiencias como alumnos, usualmente en forma inconsciente, que constituyen un fondo de “saber “regulador de nuestras prácticas”. Definición de Davini (1995), citado en Sanjurjo (2009).

Los estudios sobre la formación del pensamiento práctico (Alliaud, 2003; Sanjurjo, 2009) evidencian la importancia que tiene la incorporación, persistente e inconsciente, de la cultura docente en interacción con las exigencias de la realidad inmediata para configurar la conducta académica y profesional del profesorado. La cultura docente entendida como las creencias, valores, hábitos y normas que componen el referente profesional dominante en un contexto determinado, proporciona significados, abrigo e identidad a los docentes en las inciertas y conflictivas situaciones de trabajo.

La interacción entre las influencias personales, estructurales e institucionales configura la experiencia del novel docente y su desarrollo como maestro. El docente juega un papel activo que marca la dirección de sus aprendizajes y sus decisiones. Las influencias del contexto (el aula, los alumnos, los compañeros, el centro, la cultura y el entorno social) no se producen en una sola dirección y con un sentido de reproducción, sino también de transformación por la acción de los sujetos que intervienen en estos contextos. En este proceso de interacción social

históricamente elaborada y dinámica, se genera y se transforma el proceso de desarrollo profesional.

En el trabajo de (Alliaud, 2003) también se afirma que cuando los docentes comienzan a trabajar en las escuelas “vuelven” a ser conservadores ya que es allí donde se recuperan los saberes y reglas de acción adquiridos durante la época escolar previa. Aún cuando la preparación profesional haya brindado nuevas concepciones, el contacto progresivo con la práctica promoverá respuestas “adaptativas” a la realidad escolar, activándose los modelos incorporados que se han forjado en la época de alumnos. Se responsabiliza a la preparación profesional que no realiza conexiones explícitas con la práctica. La incapacidad de “traducir” los conocimientos teóricos a principios prácticos. Los docentes recuperan lo que sí aprendieron en un sentido práctico: su propia experiencia y lo que vieron y experimentaron como alumnos de sus viejos docentes.

4.2 Descripción del Marco Teórico.

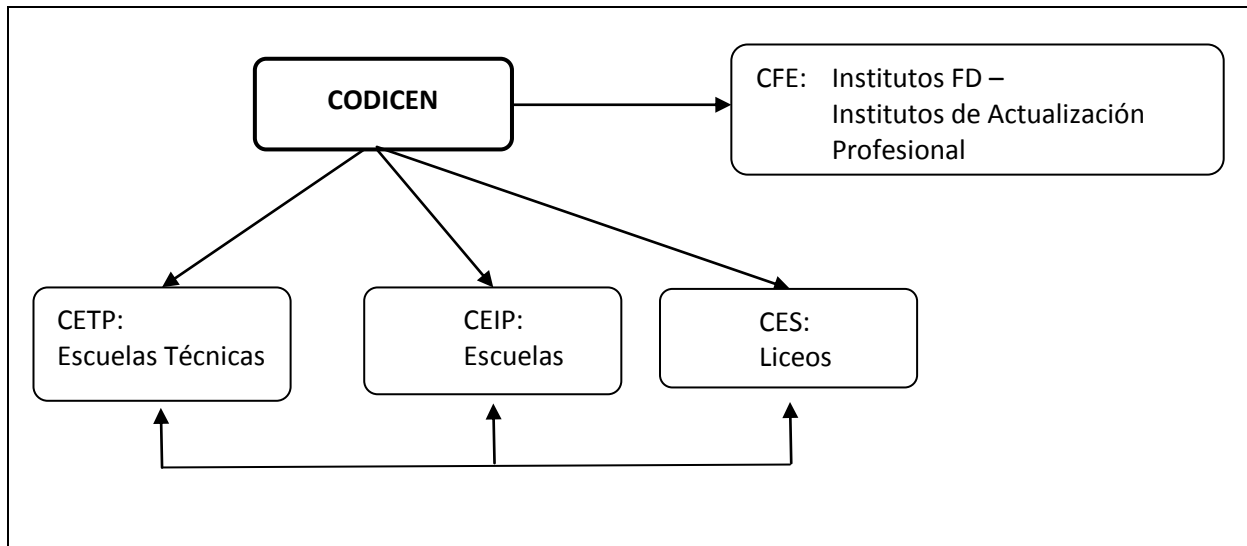
Este estudio se realiza en el ámbito del sistema educativo uruguayo. A continuación definimos sus características generales. Las prácticas de enseñanza están circunscriptas al Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria del sistema educativo.

En el sistema educativo uruguayo la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal que se encarga de la planificación, gestión, administración del sistema educativo público en los niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria. Administra la educación estatal y controla a la privada.

La ANEP está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN) integrado por cinco miembros, tres de los cuales son designados por el presidente de la República. Sus cometidos están establecidos por ley 18437:

- Promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito organizacional.
- Definir las orientaciones generales de los niveles y modalidades educativas que se encuentran en su órbita.
- Designar a los integrantes de los Consejos de Educación, según lo establecido en el Artículo 65 de la Ley General de Educación.
- Homologar los planes de estudio aprobados por los Consejos de Educación.
(Extraído: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/codicen>.)

El CODICEN es el órgano jerárquico del cual dependen el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo Educación Técnico Profesional (CETP), el Consejo de Educación, creado por ley en 2008 (CFE).



Organigrama de la ANEP

4.2.1. Definiciones conceptuales: docentes noveles y docentes principiantes

Conceptos generales

El proceso de convertirse en profesor es un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los docentes principiantes pasan por varias etapas y por eso se ha pensado en que la formación docente tienda a lograr expertos adaptivos, o sea, personas con capacidad para formarse a lo largo de toda la vida. (Marcelo, 2008)

El docente principiante inicia la configuración de su personalidad profesional enfrentando demandas: “El docente novel acoge, recoge, interpreta y reinterpreta estas experiencias como en una suerte de reconfiguración de la identidad profesional que tal vez pensó que había adquirido en su formación inicial” (Ávalos, 2009, pág. 43). Este estudio ubica al docente como representando un triángulo: en uno de los vértices estaría el docente con todo su bagaje inicial de conocimiento, otro vértice confluye hacia el contexto socio-cultural recibiendo mensajes desde ahí y, desde el otro vértice, mensajes que refieren a la enseñanza, calidad exigida por el contexto.

Los primeros años de enseñanza caracterizarían al docente principiante. Es la primera etapa del trayecto, es una etapa especial. El novel docente sería aquel que ha transitado y sorteado escenarios socio-culturales y contextuales desde su inicio en un período mayor a los tres años. (Marcelo, 2008) El concepto escenario está referido a la descripción del “efecto en la vida y trabajo de los profesores noveles en distintas configuraciones producidas por políticas y acciones del sistema educacional, visiones, creencias manifiestas o implícitas sobre profesores, condiciones de trabajo definidas por el sistema educacional, y las experiencias aportadas por la formación docente inicial” (Ávalos, 2009, pág. 45). O sea, aquellos maestros egresados del Instituto de Formación en Educación (IFE) que ya tienen un trayecto de desarrollo profesional determinado, nunca menor a tres años, se considerarían noveles (Ávalos, 2009, Marcelo, 2008). La condición “novel” se asigna al docente que se incorpora a la actividad profesional y que inicia un período de acomodación a su nueva labor que, según diversas circunstancias, puede durar algunos años, que depende de características personales y también del bagaje adquirido en la formación inicial.

Algunos autores entienden que la inserción profesional es un proceso al que hay que atender. Se pretende no dejar solo al principiante para que esa identidad docente se configure (Alliaud, 2004; Avalos, 2009). El trayecto profesional: “Proceso de construcción en la que individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha relación con otras personas y grupos” (Ávalos, 2009, pág. 51), es el camino que todos comienzan. El principiante inicia el proceso de construcción, el novel transita el proceso y va madurando, logrando distintas adaptaciones, acomodaciones. O sea, a partir de la formación inicial en el novel existe un afianzamiento profesional que se da en mayor o menor grado. La reformulación o reconstrucción que ocurre a lo largo del ejercicio profesional es parte del ejercicio que hace el novel. En todo este proceso los noveles tienen referentes y, generalmente, son otros profesores (como quienes fueron sus profesores en la escuela o en el programa de formación docente) (Alliaud, 2004).

El profesor principiante tiende a ver la realidad en aspectos muy concretos, no tiene una estructura abstracta de la situación. Los profesores experimentados tienen un conocimiento más interconectado de las situaciones a manejar. A nivel de profesores principiantes el aspecto eficiencia juega un rol fundamental. Requieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas, así lo explica Marcelo (2008) en su publicación “El profesorado principiante. Inserción a la docencia”. Están preocupados por los “cómo” y no por los “por qué”. Se define

a un principiante como el que transcurre durante “los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes.” (Ob. cit., pág.14). En este período los docentes adquieren conocimientos profesionales y mantienen cierto equilibrio personal. Los docentes principiantes inician su construcción personal, pero con las mismas responsabilidades de los docentes más experimentados. Es decir, en el primer año es un principiante, en el segundo y tercer año estaría aún luchando para lograr su identidad. (Ob. cit., pág. 15).

Según Simón Veerman (1984), citado por Marcelo (Ob. cit.), la situación de los docentes principiantes está definida como “un choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. “(...) El primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico” (Ob.cit. pág. 15).

Los primeros años constituyen un proceso de aprendizaje del oficio y de socialización profesional. Es en la etapa de la inserción donde se da con mayor intensidad ese proceso de socialización. La socialización es: “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización”. (Ob.cit. pág. 16).

La adaptación al marco cultural en donde se desarrolla el novel docente tiene que ver con las características de su personalidad. Cuando el docente ya conoce acerca de esa cultura le es más fácil la adaptación y más difícil cuando la cultura es desconocida.

Por lo tanto, para finalizar la diferenciación novel-principiante, se considera al profesor principiante como un “inmigrante”, como un extraño que, a menudo, no está familiarizado con las normas o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos (Ob.cit.). El profesor principiante rememora al inmigrante que abandona su cultura familiar para insertarse en otra. El concepto que ha circulado para el profesor principiante es el de “aterrija como pueblas”. Los primeros años son muy relevantes para esos docentes. Es necesario un esfuerzo del sistema para ayudarlos a convertirse en expertos adaptativos para que sean capaces de implicarse en su aprendizaje a lo largo de toda su vida. La construcción posterior del novel dependerá de los primeros pasos que dio como principiante.

Resumimos lo expresado en la siguiente tabla:

Principiantes	Noveles
Primer año de comienzo.	Ha transcurrido un año con nuevas experiencias.
Planificaciones inciertas.	Ha solidificado su perfil profesional con el colectivo de colegas.
Busca “salvavidas” pedagógicos de otros colegas.	Eso lo vuelve más creativo o continuador de las culturas institucionales. Aún se siente inseguro.
	Importa el trabajo pedagógico que hace la institución hacia los noveles.

Tabla 1. Perfiles profesionales de principiantes y noveles.

La discusión internacional y en América Latina

Hay una realidad que se discute, en América Latina, y es respecto a las políticas educativas que referidas a condiciones laborales de los docentes, a la formación inicial y en servicio, y a la gestión institucional. Estas políticas podrían incidir en la inserción laboral de los docentes jóvenes y desestimular el crecimiento profesional. Según afirma Vaillant (2004), las condiciones laborales están referidas a una carrera docente conformada piramidalmente. Los docentes de aulas solo pueden aspirar a un ascenso para mejorar sus salarios, a un estadio de docencia indirecta (director de escuela, inspector, etc.). El ascenso es el alejamiento del aula y no un ascenso motivado por un perfeccionamiento en su actividad. La formación inicial y continua ha obtenido resultados relativos. El apoyo profesional para los docentes es esporádico. Se simplifica la formación docente en estas palabras “saber y saber enseñar”. En consecuencia, el camino para los docentes que se inician en la profesión se observa muy “empedrado”. Además de vencer dificultades subjetivas de la construcción profesional, deben luchar contra los impedimentos que ponen los distintos sistemas: institucionales, culturales, sociales y económicos, que son externos al sujeto pero constituyen contextos en los que se encuentra insertos.

Afirma Vaillant, referido al concepto de profesión docente: “es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social que se desarrollan. Por tanto, no existe una definición, sino

que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo” (Vaillant, 2004, pág. 6).

A nivel de América Latina y Europa la remuneración docente siempre es la menos favorecida. Los docentes más antiguos comienzan a mejorar, por lo que se estimula un proceso de envejecimiento sin tener en cuenta el desempeño de la calidad docente. (Vaillant, 2004). Esto produce un aumento de recursos para los docentes más antiguos y menos recursos para repartir entre los jóvenes, lo que obstaculiza el ingreso de jóvenes que no son atraídos por los sueldos. El objetivo debería ser estimular económicamente el enriquecimiento profesional a fin de lograr la permanencia en el sistema.

En España se ha introducido una innovación con el título de maestro, se puede obtener en distintas especialidades (docencia en primaria, en preescolares, para la atención con necesidades diferentes, etc.). Se reafirma el uso de redes profesionales para las distintas especialidades. La formación tiene un fuerte énfasis destinado a lograr en el principiante la estrategia que le permita la relación teórica-práctica en su quehacer docente. Para la práctica existen mentores preparados que colaboran en lograr esa vinculación mencionada. Es preocupación en Europa, como requisito fundamental para la formación, intervenir en el proceso de inserción del nuevo docente. (Ob.cit.)

En Estados Unidos existe otro paradigma de la formación. Se establecen estándares para la formación docente. Hay una preparación pre-servicio y luego una preparación extendida donde el docente desarrolla su actividad de inserción en forma continua. Y es en Estados Unidos donde se encuentra el mayor número de experiencias en materia de evaluación del desempeño docente. El objetivo de estas evaluaciones es el control, certificación y acreditación que autoricen al docente trabajar en el sistema. Pero esto ha provocado discrepancias en algunos ámbitos, cuando estas evaluaciones se hacen en directa referencia a los aprendizajes de los alumnos, sin considerar otros aspectos contextuales que inciden en los aprendizajes. Agrega una cuota de complejidad a la hora de evaluar los desempeños docentes. Se aplican pruebas estándares para clasificar a las instituciones. Los padres van a la prensa y eligen a la escuela por el ranking.

En Estados Unidos también se realizaron estudios (Ávalos, 2009) y se llegó a las siguientes conclusiones con respecto a los docentes noveles: a) estaban aislados en las aulas; b) se los

presumía expertos, y c) no eran parte de una comunidad comprometida con la efectividad de la escuela.

En Inglaterra se entiende que el proceso de inserción debe ser un continuo de la formación. La calidad de la inserción se mide en la capacidad de retención en la docencia con la satisfacción en el trabajo, con el desarrollo de la “*expertise*” en los profesores.

En América Latina aún no se ha tomado consciencia de la importancia que tiene la inserción docente. Hay esfuerzos esporádicos que se van consolidando en el tiempo.

Hay estudios en Chile, (Vaillant, 2004; Ávalos, 2009), antes y después de los años 80, realizados a docentes en su primera inserción. Se estudia el desarrollo profesional desde sus inicios, se analiza cómo los principiantes manejan sus demandas y cómo pueden sortear exitosamente su período de iniciación.

El ejemplo chileno anterior los años 80 estaría relacionado con el sistema político dictatorial que impuso un sistema mercantilista en la educación (Vaillant D, 2004.). Todo se transformó en situaciones de mercado. La educación formó parte de ese mercado, por lo tanto, se defendió la privatización y el resultado productivo. Los educadores pasaron a depender de las autoridades municipales y ya no eran servidores públicos. La inserción docente a una institución privada no era lo mismo que la inserción a una institución pública. Se impusieron los exámenes nacionales con resultados públicos y se destacaron los rankings de centros escolares, lo que favoreció la segmentación de las escuelas sobre la base del capital socio-cultural de los alumnos.

En los noventa Chile realiza reformas curriculares. Se pudo constatar algunas dificultades: los docentes salían preparados para un escenario y se insertaban en otro sistema curricular distinto. No se garantizaba la estabilidad laboral. Se pudo observar que los docentes trabajaban en distintos centros y, a su vez, por períodos cortos, lo que dificultaba la inserción adecuada. Esto afectó las percepciones de los educadores, el modo de socializarse y de desarrollar sus capacidades docentes. El sistema ha constituido una traba a la inserción del novel.

En Chile, ahora, se ha iniciado un sistema de mentores y de seguimiento al recién recibido. Los profesores manifiestan que siempre se las arreglaban solos o con la ayuda de algún profesor que se mostrara dispuesto.

Del estudio realizado en ese país se desprende que existe una tendencia cultural a someter al novel a un “ritual de iniciación” en el que predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculo y el “pago del noviciado” (Ávalos, 2009, pág. 53).

El mismo estudio realizado en Chile (Ávalos, 2009), identificó a los docentes en su tercer año de ejercicio. Esto permitió recoger de ellos una visión más acabada de su autopercepción de identidad profesional. Algunos sienten que la relación con los alumnos es de la clásica relación maternal, especialmente con los niños a los que les falta apoyo. Otros se conciben como instrumentos y mediadores en el aprendizaje.

Se concluye que la reconstrucción debe ser continua.

En América Latina se discute ahora si los programas de iniciación profesional son suficientes para que el docente pueda desenvolverse en forma autónoma. Los programas de acompañamiento al novel son necesario pero aún no son parte fundamental de las políticas educativas de los países, por razones económicas y porque los programas de iniciación docentes son débiles. A veces no siempre se dispone de profesores mentores preparados por ese acompañamiento.

En Guatemala se establecen talleres o actividades para los nuevos profesores. No es acompañamiento pero es un avance al logro de la inserción. Los noveles preparan un registro de situaciones que desean consultar.

Los estudios realizados sobre los profesores en distintas zonas de América Latina (Marcelo, 2008; Alliaud, 2004) “Atribuían mucha importancia a sus experiencias como alumnos y recordaban episodios (...) que marcaron su trayectoria escolar. (...). El ambiente escolar (relación alumnos-profesores) y el sistema de evaluación de los alumnos” (Ob. cit., pág. 61). Se descubre que los motivos fundamentales para elegir la carrera, como opción de trabajo, fueron esas experiencias señaladas. Los factores de naturaleza biográfica y contextual también convergen para crear una dinámica de construcción identitaria.

Gran parte de la literatura referida a los principiantes hace alusión al concepto de una experiencia abrupta, al esfuerzo para “sobrevivir”. En casi todo el mundo existe un alto porcentaje de abandono en los primeros años. Por eso en Estados Unidos e Inglaterra se han introducido programas de acompañamiento al principiante. Casi todos los problemas están centrados en los temas didácticos o a decisiones de interacción enseñanza-aprendizaje.

En general se reconoce la intensidad del aprendizaje en la profesión en los primeros años de práctica. Los primeros años repercuten después en su identidad profesional. El proceso de identidad profesional o de construir modelos de acción, “es un proceso culturalmente localizado, abierto y cambiante que incluye determinados sentidos, valores e imágenes de lo que significa ser profesor” (Marcelo, 2008, pág. 89).

Como apuntes conclusivos respecto a la importancia del tema, Vaillant (2004) sugiere: a) Crear entornos profesionales para mejorar la capacidad de retención del novel docente y que sea la carrera docente su primera opción. b) Mejorar la calidad de la formación docente (establecer bases de experiencias exitosas y selección rigurosa de formadores). c) Evaluación docente como mecanismo básico teniendo en cuenta todos los aspectos contextuales que influyen.

La contribución de los estudios e investigaciones en Uruguay sobre principiantes

Como contribución al conocimiento del tema, ha habido en nuestro país investigaciones orientadas a verter aportes para resolver la necesidad de articular políticas adecuadas al objetivo de la inserción de los noveles docentes y su permanencia en el sistema.

El estudio realizado por Eduardo Rodríguez respecto a los profesores principiantes en secundaria, ubica a los docentes “cuya experiencia es menor a tres años” (Rodríguez, 2002) como noveles. Hace hincapié en la formación docente inicial. Esta debe ser la plataforma fundamental de la formación del docente porque de ahí se originan las construcciones de herramientas pedagógicas que permiten atender la complejidad educativa. Una discusión que aparece como impostergable es acerca de cómo se realiza la preparación técnica inicial de los principiantes. Es la discusión que se relaciona con la dificultad de cómo resolver en ámbitos académicos la formación docente actual. Han surgido voces que se orientan a definir que la

tarea docente no debe ser solamente técnica (didáctica y pedagogía). También debe constituirse en una preparación que permita una orientación a la intervención social y al compromiso con los procesos que están presentes en la sociedad actual.

Estamos en una sociedad cambiante y el docente forma parte de ella. Por lo tanto, pensando en zanzar el dilema, diremos que su formación debería estar orientada hacia la “complejidad”. (Morín, 1990). Rodríguez sostiene que la formación básica es muy relevante y es prioritario lograr una formación descriptiva en contraposición a la formación normativa (esto es, el profesor que “debe saber hacer”). La formación descriptiva “se sustenta sobre la base de la autorregulación de la conducta del profesor en función de dar respuestas a los problemas naturales de las interacciones educativas.” (Rodríguez, 2002, pág. 7).

De estos estudios se desprende una gama de problemas referidos al ejercicio de la docencia que, en forma de síntesis, se pueden resumir como: exigencia social hacia el profesor; el desarrollo de fuentes alternativas de información que compiten con el docente, y la sociedad no tiene un consenso definido del significado “educación”. No hay un apoyo consistente de la sociedad hacia el profesor, hay un descenso del valor social del maestro. A esto le agregamos los cambios permanentes de programas y situaciones de violencia en el contexto escolar.

En general, la comunidad educativa ha instalado un consenso para reflexionar : la importancia del rol docente en el sistema. Por lo tanto, esto plantea el desafío de cómo poner en práctica el correcto funcionamiento de ese rol por parte del sistema educativo.

Las instituciones cumplen un papel fundamental en el proceso de la transición del docente recién recibido y está dado por situaciones de mayor flexibilidad o no al momento del desempeño. La cultura organizativa existente en las instituciones, reglamentos, decisiones, etc., son situaciones en las que el profesor recién llegado se ve involucrado.

Los aspectos importantes que se observan en los docentes noveles son las etapas de construcción profesional por las que pasa. La primera etapa, hasta los tres años, es estudiada como la etapa de la consolidación profesional (Jackson, 2002). Se define como la etapa de la exploración y el descubrimiento. El docente transita por momentos de entusiasmos y de frustraciones, por la integración al colectivo de docentes constituidos. Es la etapa más

importante. Constituye la base de la construcción de la identidad profesional (Ávalos, 2009; Rodríguez, 2002).

Los trabajos han concluido en la definición de varios aportes que consideraremos a continuación.

Uno de ellos refiere a que los docentes investigados perciben como un impacto significativo el crecimiento de la matrícula en educación secundaria. Del análisis se identifica como una dificultad importante para los noveles disponer de aulas con más de 40 alumnos y, a su vez, muy recargados para atender la diversidad. En este escenario se produce un resquebrajamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Emerge otro problema: la falta de recursos que permitan disponer de material pedagógico adecuado. El docente desea innovar pero se encuentra limitado por esa realidad.

El novel docente necesita recorrer una etapa de transición pero esta situación se ve entorpecida por los cambios permanentes de los currículos del sistema que crean dificultades de adaptación y un malestar manifiesto. Otra preocupación es la rotación de cargos. Es un clásico del sistema amparado en un régimen de la reglamentación vigente: la asignación de cargos por períodos de un año en distintos centros. Cuando el docente intenta adaptarse a la institución debe continuar sus tareas en otro lugar y con otros requisitos institucionales.

Otro aspecto que configura parte del malestar docente es la organización del clima de clase. Los noveles no traen incorporadas herramientas pedagógicas de intervención para enfrentar las situaciones de violencia e indisciplina que se dan en los salones de clase agravada por la situación social conflictiva que se da en los contextos y estudiada muy detalladamente en forma específica en el libro *“Adultos en Crisis. Jóvenes a la deriva”*. (Di Degni, Silvia, 2006). La imagen que tienen los referentes parentales respecto a la *educación* es cada vez más disminuida y totalmente alejada del significado *“progreso social”*. Este es un componente que incide en el novel docente, condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje e instala una tensión en la relación con los padres.

Hay un juicio social instalado como indicador de valoración hacia el profesor. Está teñido de apreciaciones muy complejas, según donde se sitúe. Socialmente se avala “el poder del alumno” como fuente de significación de la valoración educativa hacia el docente. Trae

aparejada la dificultad para interpretar cuál es el rol docente, cuál es la autoridad pedagógica que conduce el proceso enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de ese juicio social, el docente se siente con su autoridad pedagógica disminuida ante los cuestionamientos padres-alumnos, medios de comunicación, etc. (Alliaud, 2004)

La diversidad de formaciones docentes (IPA, CERP y docentes sin títulos) ha creado una realidad pedagógica especial en Enseñanza Media. Todos conviven con la misma realidad educativa pero todos han partidos de formaciones iniciales distintas, por lo tanto, el bagaje de herramientas pedagógicas que disponen para enfrentar los problemas educativos son distintas con estrategias también diversas.

Los noveles profesores manifiestan sentirse con mucho estrés al no saber qué hacer frente a los problemas que deben encarar. No cuentan con ambientes colaborativos efectivos y sienten que necesitan “escapar de la institución” (Rodríguez, 2002) debido a las angustiosas situaciones planteadas.

De las recomendaciones del estudio se entiende que la formación inicial de los docentes está muy vinculada con la problemática que deben enfrentar en la sociedad actual. Para instalar políticas adecuadas de inserción hay que conocer detalladamente el proceso de socialización de los docentes principiantes. Eso permitirá implementar dispositivos de ayuda y medidas terapéuticas que solucionen el malestar docente. El novel debe recibirse con una “caja de herramientas adecuadas” para responder a las demandas sociales que vendrán. Se afirma: “En esta etapa inicial, se configuran las primeras respuestas a situaciones problemáticas y conflictivas, que en muchos casos obligan al profesor principiante a cuestionarse sobre su modelo docente, su capacidad de dar respuestas técnicas a los problemas educativos y dudar sobre los recursos metodológicos (...)” (Ob. cit. pág. 23).

Otro estudio realizados en Uruguay, por Rodríguez y Grill (2012) afirma conceptos relativos a la necesidad de incentivar y profundizar el método de las parejas pedagógicas como dispositivo de formación inicial de práctica de los noveles. Este estudio argumenta que la mejor inducción para la construcción profesional de los principiantes va por el camino del análisis de la realidad mediante diversas miradas y diálogos entre pares en ambientes de colaboración continua. Se reconoce que es en el período inicial de práctica que los estudiantes

asimilan las primeras experiencias de socialización profesional. El ambiente creado entre pares, de la pareja pedagógica, va enriqueciendo el acervo teórico-práctico del principiante.

Por lo tanto, es muy relevante para la institucionalidad tener como objeto de reflexión estudiar e investigar el proceso de inserción, por lo que sigue:

- ✓ “Es necesario diseñar nuevas propuestas de políticas de formación docente e inducción (...).
- ✓ Los antecedentes internacionales indican que debemos investigar con mayor atención los procesos de aprendizajes de los futuros docentes (...).
- ✓ Es imperioso evaluar los modelos de formación inicial de docentes y definir nuevos programas (...).” (Rodríguez y Grill. 2012, pág. 114.)

El estudio entiende que es una falencia del Plan 2008 la vuelta a la evaluación personal tradicional en lugar de las evaluaciones de prácticas entre pares.

Entiendo que es un aspecto a tener en cuenta. El Plan 2008 pretende instalar también la autorreflexión del estudiante por lo que debería ser acompañado por otras metodologías, como el “sistema de parejas pedagógicas”, “centros de prácticas” (estudiantes instalados en un centro único de práctica) (Ob. cit. págs. 117-127), para lograr un mayor enriquecimiento individual. Esta afirmación de complementar la idea de participación individual y en parejas pedagógicas como base del desarrollo del saber profesional la defienden algunos de los entrevistados que se presentan en el estudio.

Otro aspecto que se puede considerar para el cambio de la propuesta actual (Plan 2008), sería que la práctica comience en el primer año de estudio. Es importante instalar prácticas, que también se realizan en otros países, como las del profesor mentor (experimentados) junto al novel docente en su primer trayecto de construcción de la identidad profesional.

Los noveles en Uruguay

El Consejo en Educación ha implementado algunas estrategias para atender los problemas de noveles docentes. A tal efecto, existen proyectos y actividades vinculadas con estos proyectos que se han puesto en práctica. Se han realizado encuentros e intercambios de experiencias de

seguimiento mediante videoconferencias, concursos de experiencias innovadoras y visitas académicas a distintos lugares. Todas son actividades que no están integradas como requisito de titulación ni como un paso exigido a todos los noveles que se van recibiendo. Más bien se fomenta la actividad espontánea.

En esta sección analizaremos una publicación referida al proyecto Noveles Docentes del Consejo de Formación en Educación.(Alen, Alliaud, Rivas, Ramírez, & Castellano, 2009). Es concebido como una estrategia de desarrollo profesional destinado a los docentes noveles en Uruguay.

Se pretende crear la figura del profesor acompañante. No es un fiscalizador, no es un evaluador, no es el que enseña a enseñar, se trata de crear un profesor que sea un guía pedagógico. A tal efecto se realizan talleres para los docentes que se desempeñan como acompañantes. En este sentido se solicitó apoyo a la Organización de Estados Americanos que actuó como impulsora de la idea del proyecto.

Entre los aspectos que se estudian en los talleres de formación de acompañantes figuran temas como, por ejemplo:

- ✓ Vínculos docente-alumnos.
- ✓ ¿Cómo tender puentes entre familia y escuela?
- ✓ Enseñanza de la lectura y escritura en primer año.
- ✓ Gestión de aula: aprovechamiento del espacio.
- ✓ ¿Cómo crear clima de confianza en el aula?
- ✓ Promoción de vínculos colaborativos.
- ✓ Construcción de estrategias para distintos contenidos curriculares.
- ✓ Planificación.
- ✓ Estrategias para dinámicas grupales.
- ✓ Aspectos administrativos.

Para los docentes mentores (docentes que guían a noveles) el nuevo sistema representa el desafío de asumir una nueva función en un campo de conocimiento incipiente y en desarrollo. El docente mentor debe pensar que no se está relacionando con un estudiante sino con un adulto que comienza el trayecto profesional.

En el marco del proyecto, se realizan ateneos de discusión en los que participan mentores y noveles como espacios de reflexión sobre las prácticas docentes. Se ofrece la posibilidad de intercambios entre pares que posibilitan la socialización de saberes. La puesta en funcionamiento de ateneos implica el análisis de situaciones problemas que se aprecian en la práctica. “Cada ateneo se organiza alrededor de un eje de problematización (...), por ejemplo: “la lectura y la escritura de cuentos en la escuela primaria” (...) permite organizar práctica y conceptualmente la propuesta de trabajo y convoca a los destinatarios a una tarea concreta” (Proyecto Desarrollo Profesional de Noveles. 2012, pág. 17).

También se organizan talleres destinados a que los noveles cuenten la historia de sus primeros pasos en la construcción profesional. Mediante el aporte colaborativo de sus pares y profesores se va haciendo un autoanálisis de los procesos y también racionalizaciones de las posibles alternativas que se lograron.

En estos talleres se examinan todos los obstáculos a los que se enfrenta el novel docente: la rivalidad entre antiguos y nuevos docentes, los ritos culturales, representaciones del rol docente, los aspectos epistemológicos para enfrentar la realidad, las situaciones de los grupos y la cultura institucional de los centros.

Los talleres pretenden crear escenarios que favorezcan los aprendizajes que le posibiliten la autonomía personal de los noveles. Esas mismas condiciones de autonomía deben ser replicadas en sus alumnos. Se intenta romper los estereotipos de las conductas de aprendizaje. Los noveles tienen miedo de enfrentar los “quiebres”, están estructurados para la *normatividad*, no se arriesgan a experimentar una nueva forma de actuar. El objetivo de los talleres es desarrollar y poner en práctica el pensamiento complejo (Morín, 1990).

Sintetizando, los objetivos de los talleres con noveles son:

- ✓ Autorregulación.
- ✓ Autoevaluación.
- ✓ Reconocimiento de factores que influyen en el aprendizaje.
- ✓ Darle un significado distinto a sus experiencias personales.

- ✓ Analizar los obstáculos epistemológicos que intervienen en la relación sujeto-realidad.
- ✓ ¿Cómo enfrentar la ansiedad en los procesos de aprendizaje?
- ✓ Búsqueda del aprendizaje alternativo, apuesta al pensamiento divergente.

Otros aspectos que también se examinan en el proyecto problemáticas que tiene que resolver el novel en sus lugares de trabajo, por ejemplo: ¿cómo hacer para trasladar los conceptos teóricos a la práctica concreta? En este sentido se desarrollan actividades que tienden a comprender el proceso neurológico de los aprendizajes.

Luego se utilizan estrategias de debates en campos virtuales. Se debate acerca de interrogantes como:

- ✓ ¿Qué estrategias se deben utilizar para lograr un verdadero aprendizaje?
- ✓ ¿Cómo se puede lograr el máximo aprovechamiento de la *laptop*?, entre otros.

El camino transitado por la experiencia uruguaya en la implementación del acompañamiento a noveles es breve y discontinuo y no se ha aplicado en forma homogénea en todo el País.

4.2.2 Definiciones de las prácticas educativas

Se entiende por modelo educativo la práctica educativa que el docente ha interiorizado. Es una representación organizada coherentemente por un cúmulo de contenidos intangibles, arreglados en un esquema teórico que funciona como arquetipo ejemplar. El modelo brinda la unidad e identidad de todo el sistema y se constituye en una guía para los educadores directivos, maestros y alumnos. Cuando ese modelo forma parte de la realidad individual se hace el constructo de la identidad personal y desde allí define las acciones de la conducta (Sanjurjo, Caporossi, Hernández, Alfonso, & Foresi, 2009.).

La cultura está relacionada con el modelo educativo. Constituye una estructura simbólica que cubre intervenciones docentes y en donde se comparten preceptos, símbolos, lenguajes, significados de los actores que participan en la institución. El modelo se liga y articula a través de valores compartidos socialmente. La institución docente moldea las subjetividades y también es un agente muy importante en la formación de los modelos.

Hay una plataforma básica en la que se apoya el docente para abordar sus prácticas: las creencias y los conocimientos adquiridos desde su formación inicial. Después, hay otra dimensión donde operan sus marcos referenciales para ejercer su práctica y se ponen en juego sus teorías más allá de la validación o no. (Cabrero, Benilde, 2008; Pérez Gómez, 1987).

Existe otra dimensión en ese modelo que es el reconocimiento o no de los logros obtenidos. Esas evaluaciones posteriores a la acción docente, las intersubjetividades que se desarrollan, conforman el modelo de acción. Lograr cierto nivel de intersubjetividad reflexiva entre los partícipes de la comunidad educativa parece ser un valor importante a desarrollar en las instituciones (García, Javier, & Carranza, 2008).

Los modelos no pueden ser eternos. Son reconstruidos con los aportes firmes de la formación docente, de las realidades de las instituciones y de la reflexión de las prácticas. Todo docente que ha sido formado con mente reflexiva siempre pone en discusión *sus supuestos conceptuales* y observa cómo sus modelos son transformados por efecto de la realidad científica. (Fullan & Hargreaves, 1999; Terigi, 2012). Esa apertura dependerá de los estímulos recibidos en su formación docente. En consecuencia, es necesario redefinir el rol de la formación docente.

Esta implica una interacción entre dos actores: docentes y alumnos. Tiene lugar en una organización material con determinadas reglas de funcionamiento en la que existen medios o recursos para la tarea de formación. Es una tarea que tiene fines o metas y se fundamenta en la necesidad de lograr cambios. En definitiva, la formación docente como algo personal y profesional es un proceso de crecimiento en profundidad y es permanente. Implica la adquisición de destrezas y habilidades, pero también implica un proceso de autoformación y el análisis de las situaciones en las que el docente se encuentra inmerso. La autoformación es el proceso educativo no impuesto, libremente decidido por el individuo, que permite la apropiación de conocimientos en función de un proyecto personal. Este proceso es clave en el sentido de fundamentar el carácter permanente de la formación. El sujeto se hace responsable de su propia formación en el que la experiencia y la reflexión son claves en este tipo de educación. (Vaillant & Marcelo, 2000; Volpe, 1994; Giroux, 1998; Gatti, 2008).

Por otro lado, la formación del docente debe contribuir al desarrollo de su persona. Comprende la responsabilidad de la tarea en la escuela y la adquisición de una actitud

reflexiva acerca de la enseñanza. Este punto de vista destierra la convicción de que los docentes solo se forman con la práctica docente. La formación debe incluir necesariamente la práctica, pero como establece Elsa Gatti (2008), supone la posibilidad de tomar distancia de la acción para pensarla, analizarla, criticarla y re-crearla. La formación también implica, en un plano meta-teórico, desentrañar los fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y epistemológicos en los que se sustentan las propuestas didácticas que orientan su práctica de enseñanza. (Jackson, 2002)

4.2.3 Practicas en el Plan 2008

El plan de Formación Docente del 2008 tuvo como principales cometidos: a) establecer un sistema único e integrado de formación docente; b) establecer, desde el punto de vista epistemológico, un nuevo paradigma en los contenidos curriculares; c) la incorporación de la investigación y la extensión a las tareas docentes, y d) la departamentalización por disciplinas o áreas del conocimiento. (CFE, 2008)

Al asumir las nuevas autoridades de la educación, la formación docente se encontraba totalmente fragmentada, sobre todo lo relacionado con la formación de profesores de educación media. (CFE, 2008). Esta fragmentación no es tan notoria en la formación de maestros, que tenía una cobertura nacional regida por el Plan 2005, con los ajustes correspondientes durante 2006. A esto debemos sumar una fragmentación administrativa, porque los Centros Regionales de Profesores no estaban bajo la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. La fragmentación no solo implicaba la coexistencia de diversos planes sino que también expresaba una política educativa más global, vinculada a visiones educativas relacionadas con prácticas tradicionales. Esta política educativa de carácter más global arrastra también a la formación docente, posicionada en un paradigma positivista.

“ . Se rompe la unidad académica, se rompe el diálogo y se instala la competitividad...” (Carmelo, marzo 2005 XII ATD Nacional Ordinaria Pag 15).

El Plan 2008 establece una ruptura con el plan 2005 y establece como marco una mayor unidad coherencia en la formación docente en todo el país.

Ese aspecto es fundamental en la delimitación del modelo educativo al cual se aspira en el Plan 2008. Sus objetivos están subyacentes en concepciones epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas vinculadas al conocimiento y al aprendizaje; al tipo de docente y a su relación con la realidad y a su compromiso moral, político e intelectual. El concepto de habitus en Bourdieu, (1994) representa, desde el punto de vista epistemológico, las relaciones dialécticas entre las estructuras (objetivismo) y las disposiciones subjetivistas. Las personas son reflejos de las posiciones sociales que ocupan en la sociedad y, a la vez, son productores de las estructuras sociales, contribuyendo a la reproducción de dichas estructuras. Esto significa que las prácticas culturales son producidas por determinadas condiciones objetivas, como aquellas que derivan de la pertenencia a la clase social (habitus de clase, Bourdieu) y a otros espacios o campos sociales. Estas son producidas por los propios sujetos, reproduciéndolas, contribuyendo a la dominación cultural de determinados grupos sociales que representan determinados intereses económicos, políticos, etc. Perrenoud, citado por Terigi (2012), plantea una visión acerca del "habitus profesional". Lo define como esquemas prácticos o presupuestos que orientan la acción del docente. El docente en "situación" actúa resolviendo un problema y tiende a normalizar ese habitus si ha obtenido resultados.

Los alumnos de Formación Docente, durante su proceso de escolarización, adquieren un conjunto de contenidos culturales que van desde la concepción del conocimiento hasta la realización de determinadas prácticas pedagógicas. Estas se reproducen cuando son docentes.

Las políticas educativas impulsadas por diferentes gobiernos democráticos, desde 2005 a la fecha, han impulsado numerosas innovaciones pedagógicas. En las prácticas educativas ha predominado la concepción tradicional de la enseñanza. Esto ha incidido en el resultado de los aprendizajes según los distintos relevamientos Pisa.(Fernández & otros, 2013) Quizás han existido dificultades en los docentes para incorporar nuevos supuestos acerca del conocimiento. Lo que comparten y difunden en los discursos es la reproducción de las prácticas de la enseñanza tradicional, que concibe al conocimiento como algo que se debe transmitir y consumir. La escuela es el escenario donde se pone en acción un conjunto de técnicas o destrezas que permiten la trasmisión eficazmente posible. La escuela tradicional hace prevalecer el cómo hacerlo y no se cuestiona el por qué, para qué y para quién. La enseñanza tradicional se basa en el paradigma positivista que se fundamenta en una racionalidad instrumental. Sostiene que la manipulación y el control técnico están sobre el

conocimiento. Se prepara a los alumnos para el mercado de trabajo. Quedan relegadas las cuestiones referidas a la formación de la persona en estimular y fortalecer los atributos que le permitan constituirse en un ser crítico, reflexivo y autónomo.

La enseñanza tradicional se apoya en una concepción de la cultura que se presenta a los estudiantes como algo natural, neutral, como una serie de nombres, acontecimientos y características que deben registrarse en la memoria para poder salvar el examen. No se concibe a la cultura como el resultado de un antagonismo entre grupos sociales, siendo la escuela trasmisora de la cultura del grupo triunfador o dominante en la sociedad. Este tipo de enseñanza y escuela ha estado vigente desde hace mucho tiempo. Sigue aún formando parte de un habitus (Vallant & Marcelo, 2000; Litwin, 2008) que es adquirido por los alumnos de Formación Docente durante todo su proceso escolar que luego se reproduce en sus futuras prácticas pedagógicas.

El Plan 2008 establece una ruptura con lo que ha sido la lógica dominante vinculada a la enseñanza tradicional y al mercado laboral. En la fundamentación epistemológica se preceptúa un conjunto de aspiraciones pedagógicas y culturales opuestas a la enseñanza tradicional. Del análisis epistemológico de dicho plan se evidencia que tiene como punto de partida presupuestos críticos respecto al conocimiento y las prácticas educativas.

A) "El docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio. Esto lo posiciona como un actor privilegiado, por su compromiso con el estudiante real y con su formación. La acción social es en primer lugar una tarea de concientización para que cada educando se reconozca como sujeto histórico e identifique las condiciones de su entorno para luego trabajar en su transformación". (Sistema único de Formación Docente, ANEP, pág. 20)

Se parte de un concepto de cultura diferente a la concepción tradicional. La cultura escolar debe relacionarse con los procesos económicos, históricos y políticos que ocurren en la sociedad, de la que surgen antagonismos sociales donde determinados grupos ejercen una hegemonía sobre otros. El currículo, por lo tanto, implica desentrañar estas realidades, ser conscientes de ello a través del estudio profundo y serio. El objetivo es que los alumnos puedan situarse social y políticamente para intentar transformar la realidad.

B) "En resumen, en la articulación de un nuevo enfoque se requiere una formación académica superior que permita interpretar la complejidad del fenómeno educativo e intervenir con solvencia en la

formación de sus estudiantes y en la comunidad a través de tareas de extensión educativa. ("Sistema Único de Formación Docente", ANEP, pág. 20).

En consecuencia, para asumir una posición crítica debe elevarse la formación académica de los estudiantes de Formación Docente. Esta formación tiene como modelo el universitario. Incorpora la investigación y la extensión a la docencia. Se asume que el conocimiento es una realidad compleja y para su abordaje necesita un docente que no sea solo un técnico sino un "intelectual transformador".

La nueva agenda didáctica tiene como fin orientar a los docentes actuales a la construcción de nuevos paradigmas de trabajo. Deja atrás las didácticas que implicaban prácticas de secuencias normativas y demasiado ajustadas al tecnicismo. Ahora se intenta que el docente ponga en práctica todo su saber teórico, lo utilice para contrastar con la realidad y extraiga, de la relación teoría-práctica, el conocimiento didáctico ajustado a su trabajo. Esa construcción del saber didáctico-pedagógico de la práctica exige al profesional docente el conocimiento de un saber teórico básico para utilizarlo como cajas de herramientas en los momentos acuciantes. Es propio del profesional docente que debe contrastar sus conceptualizaciones personales con la realidad, cuestionarlas si es necesario, y dejarlas de practicar si la realidad se lo impone. Ser enemigo de la rutina y de concepciones cerradas crea en el maestro la *buena práctica*. (Litwin, 2008)

Estar abierto a la tecnología, recurrir a estrategias innovadoras y apoyadas en la ética y los valores es lo que va aquilatando la *buena enseñanza*. No se define al buen docente solo por su planificación ordenada sino por el buen clima de clase que crea, por la confianza que depositan en él los estudiantes, por la autoevaluación posterior que se hace como profesional. Es también la docencia un arte, según afirma Jackson (2002). La buena enseñanza "es capaz de lograr transformación, un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones, una metamorfosis, por así decirlo" (Jackson, 2002, pág. 160).

El docente que practica la buena enseñanza, sabe cómo ubicarse en el contexto donde le ha tocado actuar y sabe cómo comunicarse con los alumnos. Hay un intercambio dialógico entre docente-alumnos. Articula su trabajo con la comunidad donde está la institución. (Litwin, 2008) afirma que hay tres dimensiones que definen la "buena enseñanza: "(...) la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral en la

comunicación didáctica”. Las complejidades de la realidad educativa exigen que el docente analice la realidad con mucha apertura mental. Es muy necesario que el maestro se enriquezca de la teoría y sepa contrastarla para lograr nuevas explicaciones. No puede existir reduccionismos a la hora de hacer análisis. El enfoque es el de la complejidad y es necesario posesionarse de ese paradigma (Morin, 1990). El profesional docente busca poner en tela de juicio su práctica para innovar, cambiar, mejorar. (Litwin, 1ª edición 2008).

Según Tedesco y Fanfani, un docente que practica la buena enseñanza debe saber del “manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias relacionales que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad, el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas, etc.”(Tedesco & Fanfani, 2002).

Otro enfoque del concepto de “la buena enseñanza” lo ofrece Fenstermacher (1998) en su libro Enfoques de la Enseñanza. Allí el autor subraya la actitud modélica que debe de asumir el educador. Esto tiene sentido cuando despliega acciones de intervención didáctica como, por ejemplo, en la enseñanza de las ciencias o en lo que refiere al trabajo de promover la conducta crítica frente a la realidad.

Sería poco probable desarrollar conductas críticas en los alumnos cuando el docente no actúa de ese modo, respetando las ideas y pensamientos divergentes. El modo de intervención del profesor y el acercamiento vincular al alumno tienen mucho que ver con la práctica de la buena enseñanza. Tendríamos que separar contenido y maneras de enseñanza. Las relaciones vinculares entre contenido y maneras de enseñanza resumen el enfoque que le da el docente a su enseñanza.

Desarrollar buenas prácticas también implica que el docente esté concientizado para ello, como lo afirma Fenstermacher: “El docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y generar lo necesario para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos” (Fenstermacher & Soltis, 1998: 8).

4.2.4. Entrecruzamientos técnicos, pedagógicos y culturales de las prácticas educativas

La realidad compleja de las instituciones hace pensar que todo lo que se desarrolla ahí dentro, está entrecruzado por significaciones, contenidos y valores que interactúan y determinan las acciones de los docentes configurando también sus prácticas. La gestión de la práctica exige un conocimiento del trasiego cultural que sucede en la sociedad. Como afirma Gimeno Sacristán: “En la enseñanza ocurren cosas de las que a primera vista se nos presentan como evidentes e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar” (Sacristán & Pérez Gómez, 2008, pág. 15).

La concepción dominante en los temas de enseñanza es que estos pueden ser enseñados desde propuestas invariables a los contextos educativos o a los diferentes grupos humanos. Los docentes programan los entornos de aprendizajes y actúan como “facilitadores” (Litwin, 2000). La estrategia metodológica consiste en un diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de los procesos cognitivos de aprendizaje.

La trama de creencias y valores que tiene el docente habilita el fenómeno del desarrollo del currículo oculto (Rosenmund, 2008). El desenvolvimiento del currículo oculto produce una serie de prácticas esenciales en lo que tiene que ver con la buena o mala enseñanza.

En líneas anteriores nos referíamos al pensamiento de Bourdieu (Volpe, 1994), conviene recordar las ideas que este autor manifiesta con respecto a las prácticas. Al igual que la religión en las sociedades primitivas, la cultura escolar inculca en los individuos un conjunto de categorías que les permite comunicarse entre ellos. La cultura transmite un código que le sirve a los detentadores para hacer asociaciones, para interpretar y crear significados. Los actores de las instituciones están interactuando bajo ese paraguas. (Volpe, 1994)

El alumno en la escuela debe lograr rupturas académicas y rupturas culturales para crear nuevos conocimientos. Un docente profesional lo sabe desde el primer momento. La buena práctica significa tenerlo en cuenta. “Entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, entre la aproximación empírica y el enfoque teórico, se intercala el conocimiento académico. En la escuela se organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistémica” (Sacristán & Pérez Gómez, 2008, pág. 325). Hablamos de ruptura epistémica cuando se logra que el sujeto cuestione las estructuras de conocimientos y organice significativamente los nuevos conocimientos, cuestione sus estados culturales y contextuales.

En este sentido hay múltiples propuestas de modelos de prácticas educativas ajustadas a las teorías de autores fundantes como: Piaget,(1982) Ausubel, Bandura, (Marchesi,1991) etc.

El docente está dentro del aula como un investigador de sus prácticas. Un profesor eficaz es aquel, que según Sacristán y Pérez Gómez, reúne algunas características generales:

- ✓ “Está bien preparado en la asignatura.
- ✓ Tiene amplia educación general.
- ✓ Comprende el papel de la escuela en nuestra sociedad.
- ✓ Mantiene un concepto adecuado de sí mismo.
- ✓ Comprende los principios básicos del proceso de aprendizaje.
- ✓ Pone de manifiesto técnicas efectivas de instrucción.
- ✓ Gobierna eficazmente la clase.
- ✓ Posee características personales que conducen al éxito en la clase” (Sacristán & Pérez Gómez, 2008, pág. 356).

4.2.5 El perfil docente según el Plan 2008

Fue un objetivo del Consejo de Formación en Educación establecer una unidad en la formación docente de todas las áreas o carreras. En este sentido, se trató de dar coordinación académica a la formación teórica pedagógica de todas las instituciones que estaban bastante fragmentadas.

Se entiende que el docente tiene cuatro aspectos fundamentales que desarrollar en su ejercicio profesional: “*saber qué enseñar* (el conocimiento específico); *saber cómo enseñar* (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); *saber a quiénes se enseña*, una dimensión que se hace progresivamente relevante a la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, *saber para qué se enseña*, es decir, saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto.” (CFE, 2008).

Se pretende que el individuo integre los conocimientos y los pueda volcar a la resolución de la problemática del mundo de una manera eficiente y competente. El docente debe conocer los saberes disciplinares como también vincularse con las demás áreas del conocimiento.

Otro aspecto fundamental es lo relativo al conocimiento epistemológico y científico de los procesos que se entrecruzan a la hora de enseñar. Entendemos que existe una posición crítica del docente cuando hay vigilancia epistemológica que se traduce en una mirada crítica de su tarea. Un profesional de la docencia es aquel que “estudia, investiga y aprende, procesa ese nuevo saber para ser enseñado.” (CFE, 2008).

En cuanto a la definición académica de los docentes, la comisión de programa del CFE afirma:

“El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica-tecnológica y primaria. Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. El manejo solvente de los conceptos y el vocabulario de las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas.” (CFE, 2008:29).

Ser docente significa estar situado en las complejidades de la realidad, promover el desarrollo del sujeto, desarrollar autonomías en las decisiones profesionales, ser consciente de las distintas corrientes de pensamientos inter y extra institucionales.

“Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. (Actitud Investigativa, reflexiva y creativa).” (CFE, 2008:5).

4.2.6. La cultura institucional en Formación Docente

Definir la organización en cualquiera de las esferas de la vida social, implica asumir posturas meta-cognitivas sobre problemas más arduos, desde la teoría y práctica. En este caso, el concepto de organización implica profundizar la relación individuo y sociedad, sociedad e individuo. Y desde las disciplinas científicas, como la psicología y la sociología, existen diversas posturas teóricas al respecto. (Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Volpe, 1994).

La posición es la de buscar una teoría que abarque los dos aspectos, los estructurales y las subjetividades. Y no es la búsqueda de un punto intermedio sino la de aceptar las condiciones estructurales que influyen en los discursos y prácticas de los docentes. La de convertir a los actores educativos en sujetos capaces de entender la escuela y también de transformarla.

Implica encontrar los marcos teóricos adecuados para entender la relación individuo-sociedad y la de encontrar el concepto de organización educativa que mejor se adapte a la necesidad de refundar la escuela.

Desde el punto de vista psicológico, la teoría de la estructuración sintetizada por Volpe, (1994) es: combinación de los aspectos objetivos-subjetivos, los aspectos estructurales de la sociedad como condicionantes de las acciones sociales, los agentes sociales como constructores de realidades sociales, logrando procesos de innovación y de transformaciones en las estructuras sociales.

Desde la psicología de las organizaciones, se afirmaba en 1995: “los miembros de una organización dan sentido retrospectivamente a lo vivido, poniéndolo en relación con un marco de referencia compartido a través de las interacciones”. (...) “Los individuos actúan y luego mirando lo que han hecho, declaran la existencia de una realidad organizacional determinada.” (Volpe, 1994:65)

En esa dirección, la idea nos conduce a entender que las organizaciones como campos de interacción comunicativa entre un grupo de personas producen un cuerpo de pensamiento o conjunto de prácticas de pensamientos. (Butelman, 2006)

Las organizaciones son creadoras de sus posibilidades de acción, de sus propias limitaciones, sus restricciones, hasta son creadoras de sus propios problemas.

Las organizaciones son un producto de las configuraciones socio-políticas, representaciones, como también un producto del pensamiento y acción de sus miembros particulares. (Mora, 2002).

Las representaciones que tienen los sujetos, que forman parte del mundo de la cultura institucional son: figuras, imágenes o ideas mentales que sustituyen a la realidad.

Generalmente esas representaciones están mediatizadas por la cultura del contexto donde vive el sujeto. Los sujetos, partícipes de esa cultura, observan que: “el mundo se presenta como un conjunto de cualidades que se representan en la conciencia”. (Eisner, 1998:209). El significado se construye a partir de esas cualidades percibidas por el sujeto en forma personal. Cada tipo de representación está referido a un contenido de la realidad. Cada forma de representación tiene el requisito cognitivo personal. (Ob. cit.).

La representación social es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (Teoría de Moscovi, S. citado por Mora, 2002)

Las perspectivas teóricas denominadas culturales y políticas, respectivamente, nos permiten construir un enfoque adecuado en la definición de la formación docente. Los centros educativos en donde exista la posibilidad de invención, innovación y transformación de la realidad educativa, de realizar un enfoque más complejo en los análisis hacen pensar en una institución que tiende a desarrollar nuevas perspectivas. Sin embargo, el concepto de organización y el de las propias organizaciones educativas han estado dominados por la teoría positivista o empírica-analítica. Es el concepto de organización que involucra la idea de instrumento como medio para alcanzar determinados intereses, en la que prevalece la idea de adelantar resultados en forma eficaz y eficiente, lo que es adecuado para la capacitación y no para la formación docente. (CFE, 2008;Volpe, 1994).

La aplicación de un enfoque u otro, crea instala institucionales que inciden en la formación teórica-práctica del docente. Por un lado, en las organizaciones con un enfoque cultural y político, los docentes son sujetos históricos y participativos; en cambio, en un enfoque organizacional burocrático y jerárquico, los docentes son sujetos pasivos, su formación teórico-prácticos depende de expertos o de quienes ejerzan el poder en el gobierno de las instituciones.

Cada organización social, en cualquier esfera, tiene su cultura. Si bien las organizaciones, en cuanto que forman parte de un sistema social y político, tienen interiorizados aspectos

culturales de dicho sistema, poseen algunas de sus características propias. Esto no es ajeno a los centros escolares. Existe un conjunto de significados, comportamientos, normas, rutinas y rituales que identifica y condiciona el tipo de vida en el que se desarrolla. (Mora, 2002).

La cultura es, pues, el conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo. Mucha influencia tiene el lenguaje como instrumento de mediación cultural. (Pérez Gómez, 2012)

Pérez Gómez (1998) afirma que los miembros de un centro educativo tienen la capacidad de interpretar y reinterpretar esa cultura escolar. Sin embargo, no en todos los centros escolares las culturas son parecidas sino que cada una tiene sus particularidades que las diferencian de las demás. Hay culturas institucionales en las que predomina una concepción organizacional burocrática. Hay representaciones con una fuerte burocracia racional, con una estructura formal con órganos y personas encargadas de establecer la coordinación y definir las conductas de sus miembros utilizando mecanismos de comunicación vertical y centralizada, es decir, de arriba hacia abajo. Hay otras culturas en las que los individuos se despliegan en absoluta relación democrática. De sus interrelaciones tienen lugar acciones de creatividad y trabajo en equipo.

Dice Gimeno Sacristán:

“La cultura no es solamente un código ni un repertorio de respuestas a problemas recurrentes; es un conjunto compartido de esquemas fundamentales, previamente asimilados, a partir de los cuales se articula, según un “arte creación” análogo al de la escritura musical, una infinidad de esquemas particulares, directamente aplicados a situaciones particulares” (Sacristán & Pérez Gómez, 2008, pág. 24).

Las culturas de comunidades académicas consideradas son aquellas que se desarrollan en centros educativos con espacios de interacción que posibiliten la invención. Son organizaciones educativas con realidades sociales que se construyen configuradas por significaciones e intenciones humanas compartidas socialmente por el grupo.

En los discursos actuales aparecen como factores claves en dichas organizaciones el clima institucional, el trabajo en equipo, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, etc. Es decir, significa remplazar la cultura organizacional basada en la burocracia o en lo instrumental al servicio de cumplir determinadas metas por una cultura de colaboración. En las comunidades académicas lo importante es el espacio intra-individual que permite los aprendizajes individuales como colectivos. Este tipo de interacciones posibilita sustituir las culturas individuales o de fragmentación, que han sido causa principal de los fracasos escolares, por culturas fundamentadas en nuevos valores: solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, interdependencia, discusión y negociación, reflexión y crítica.(Fullan & Hargreaves, 1999).

¿Cómo lograr esta nueva cultura organizacional que permita considerar a los centros escolares como comunidades que aprenden y, por ende, contribuir a la formación teórica-práctica de los docentes?

Si consideramos al centro educativo como una realidad compleja, el aprendizaje individual resulta insuficiente para su comprensión y posterior transformación. En consecuencia, el aprendizaje organizacional resulta clave en la posibilidad de reflexionar sobre las buenas prácticas educativas. El aprendizaje colectivo es posible cuando el conjunto de significados forma parte de la memoria colectiva de la institución.

Como se ha expresado, la vida social está representada por significados de las personas en las interacciones sociales. Esa vida social no reside solamente en la mente de los individuos

(Bruner, 2010) sino que se origina e interpreta mediante una negociación interpersonal en un contexto cultural. Este autor, refiriéndose a cómo los hombres construyen los conceptos de la realidad, nos dice: “Las realidades no son ladrillos con los que tropezamos o con los que nos raspamos al patearlos, sino los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas” (Bruner, 2010:128). El proceso de interacción cultural permite que la persona entienda el significado cultural y lo haga con un sentido personal.

Concebir a los centros educativos como comunidades académicas implica que esos significados sociales que se incorporan a la institución, trascendiendo a las interacciones individuales, se conviertan en conocimientos y, posteriormente, en prácticas educativas de innovación y transformación.

En esa realidad compleja, en esa matriz de comportamientos, de significaciones, de acciones, de significados subjetivos, se encuentra el docente novel, participando y moldeándose.

4.2.7 Biografías escolares

Investigaciones realizadas por Andrea Alliaud (2004) en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, concluyen que las biografías escolares componen una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta muy enriquecedor para estudiar la práctica profesional. Biografía escolar es el “período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos”. (Alliaud, 2004, pág.15)

Hace referencia a lo aprendido informalmente durante el pasaje por instituciones escolares. Son las marcas que van construyendo los maestros y profesores y que se van integrando a una matriz modélica del novel docente. Los maestros interiorizan esos modelos de enseñanza, adquieren saberes y reglas de acción pautas de comportamientos; construyen esquemas sobre la vida escolar: se forman creencias firmes y perdurables, imágenes sobre docentes y su trabajo, teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1987). Toda esa estructura conceptual influye en la construcción profesional del novel docente.

Alliaud afirma que, en la medida que avanzaba en la investigación realizada a docentes inexpertos atendiendo a sus biografías personales, se fueron “radicalizando los planteos hasta

llegar a concluir que más que formados por sus propias experiencias escolares los docentes son *formateados*” (Alliaud, 2004). Los docentes son “escolarizados” por la experiencia vivida como alumnos. Lo que se aprende como alumno se generaliza y se convierte en tradición, constituyendo así una poderosa influencia que trasciende las generaciones.

La vuelta a la escuela de los noveles docentes, ya no como alumnos, sino como docentes, reactiva viejas experiencias que pudieron ser positivas o negativas. Los maestros tienen la tendencia de reparar las experiencias negativas. Las prácticas anteriores originan en los docentes algunos relatos referidos al tema de la afectividad. Poner en práctica la afectividad da lugar a una buena actividad de enseñanza.

Se observa, a partir de estos relatos de la investigación realizada, el concepto del maestro “bueno”. El novel docente sostiene que, según Alliaud, que: “el maestro bueno es dulce, cariñoso, atento, que se involucra en los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta pasado el tiempo los reconoce o identifica” (Ob. cit.:39). Estos atributos acompañan, a su vez, a la sabiduría y a la habilidad para enseñar, cualidades con las que era convocado y personificado el buen maestro.

Algunos maestros invocan otras cualidades. Entienden que todo maestro debe de ser exigente. El concepto es: que los maestros sean “buenos”, pero no deben de perder el control de la clase. En algunos casos, para lograr este cometido, suelen recurrir a los gritos, a las sanciones disciplinarias o al exceso de actividad, aún asumiendo el riesgo de parecerse al maestro “malo”. El maestro debe tener dominio del grupo. El “manejo del grupo” es algo fundamental.

El afecto y la ternura aparecen relacionados con otros componentes como el saber, la norma y la autoridad. Estas son las competencias profesionales de los que enseñan. La idea predominante en los noveles es la conceptualización que los alumnos son los sujetos que piensan, resuelven, inventan, construyen, no se los ve como sujetos a reprimir.

Otros autores como (Rivas,J.L, & Leite,A, 2003), afirman que en la construcción profesional de los maestros noveles existen tres características básicas que son inherentes a las organizaciones escolares. A saber: 1) los relatos escolares son un modo de compartir y de argumentar la construcción teórica de un relato que sirve de base a la construcción

profesional; 2) las biografías constituyen una estrategia de indagación enmarcada en un proceso colaborativo que es esencial en toda organización, y 3) existe un proceso de interpretación de esos relatos que sirven para la deconstrucción ideológica del sujeto docente. El sujeto se siente dominado a construir su teoría sobre el funcionamiento de la escuela a partir “de un proceso de reelaboración del conocimiento situado en relación al conocimiento histórico científico acumulado”(Rivas & Leite, 2003, pág. 4). Compartir relatos le da al novel docente un repertorio experiencial más rico que le permite mayores posibilidades de interpretación.

El docente pasa por un proceso de desarrollo profesional que tiene un punto de partida: las experiencias acumuladas como base para iniciar, luego, una tarea de reflexión. En un entorno de relatos de biografías escolares se da ese proceso de interpretación que permite la reelaboración de conceptos y de modelos. Conjuntamente, hay otro proceso de construcción conceptual que es la deconstrucción y reconstrucción de los supuestos teóricos que manifestados en las narraciones biográficas.(Rivas & Leite, 2003). Hay una senda de interpretación que pertenece al ámbito epistemológico y que continúa durante la vida del docente. El objetivo final de este proceso sería lograr el compromiso crítico al final de la tarea de indagación e investigación. Sería de gran valía, para la profesión docente, el acercamiento permanente en el proceso de reflexión, a la tradición académica y científica propia de la materia.

Los relatos biográficos son poco estudiados en la Formación Docente en la construcción profesional. Investigaciones realizadas(Rivas & Leite, 2003) consideran a las biografías escolares como muy relevantes.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Presentación

El marco metodológico de este trabajo comienza analizando el concepto de paradigma, definición sobre la ubicación del investigador frente al objeto de conocimiento. El paradigma cualitativo es el elegido para este estudio.

Este concepto hace referencia a la descripción de las prácticas de enseñanza. El investigador se compenetra con el objeto de estudio, observa debajo de la “superficie social” lo que acontece en la construcción subjetiva de los modelos de acción docentes de los noveles. Superficie social es un concepto extraído de estudios realizados por Bourdieu (2010) que se refiere a los contenidos subjetivos que están en el origen de los fenómenos, pero que no se pueden apreciar a simple vista. Es el investigador, con sus técnicas y habilidades, quien puede sacarlos a “flote”.

El método es inductivo. A diferencia de metodología, el método es un conjunto de pasos a seguir para obtener los datos de investigación. Se usa la técnica de observación pautada y entrevista focalizada. Este tipo de instrumento tiene como fin lograr que el entrevistado centralice sus respuestas de acuerdo a los datos necesarios y permita la dilucidación de los objetivos del estudio.

La muestra que presentamos es cualitativa de representatividad socio-estructural y contextual.(Mejía Navarrete, 2000). Tiene en cuenta la nota promedio de egreso del IFD, el contexto socio-económico y los tipos de escuelas en las que el novel docente desarrolla su actividad.

Hay un capítulo que justifica la elección de las técnicas e instrumentos elegidos para este estudio. En otro capítulo describimos las razones para validar los instrumentos.

El rigor científico aplicado se apoya en diferentes conceptos y categorías que proponen Valles (2007) y Navarrete (2000): credibilidad, triangulación y transferibilidad.

Por último, hacemos una fundamentación acerca del análisis de datos. En ese sentido, construimos categorías de análisis de todos los datos expuestos mediante un proceso de fragmentación o segmentación por el que redujimos los datos en función de su significación respecto a las preguntas y objetivos de investigación y, también, entrecruzamos los datos de la observación con la entrevista.

5.1. Los paradigmas en investigación educativa

La idea de paradigma fue tomada de Thomas Kuhn, quien definió el concepto en su libro “*La estructura de las revoluciones científicas*” (2007) como: prácticas, generalmente aceptadas e interiorizadas, por la comunidad científica. Dichas prácticas y reglas actúan como referentes conceptuales al momento de observar la realidad. En ese sentido, decimos que son visiones conceptuales de acercamiento al conocimiento. El paradigma proporciona herramientas, explicaciones, son las lentes que utiliza el investigador para mirar el mundo real.

Desde la investigación educativa se transfiere el concepto sociológico de Kuhn al dominio específico de la educación. Por tanto, subrayamos como un enfoque relevante para este trabajo al paradigma cualitativo, que adoptamos como mirada epistemológica del sujeto, muy cercana al objeto de estudio.

5.1.1. Paradigma cualitativo-interpretativo

La base del concepto de este paradigma radica en que se acepta que los actores de una comunidad construyen y crean su realidad. A partir de esa plataforma conceptual, actúan y se desempeñan. Son los actores sociales los que confieren significados a los objetos y a las interrelaciones. Por tanto, el investigador debe desentrañar el entramado de significados producidos por esa comunidad para entender la realidad que quiere conocer. (Eisner, 1998; Mora, 2002).

Una corriente de pensamiento que se ha afianzado en este paradigma es el interaccionismo simbólico (Lucas & Noboa, 2014). La idea central de esta corriente es que los sujetos,

cuando actúan, están infiltrados por constructos, producto de interacciones simbólicas. Según esta teoría, el actor actúa sobre las cosas y sobre las relaciones creándose a sí mismo sus significados y manipulando datos en función de esos significados.

5.2. Justificación del paradigma asumido

Las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas nos acercaron al paradigma cualitativo porque reúne las condiciones de plataforma ideológica para iniciar el trabajo. Como ya se ha mencionado, la relación dialéctica que el sujeto investigador y el objeto de estudio asumen en un estudio cualitativo, está muy clara en la presente investigación. Las condiciones básicas son:

- ✓ El investigador debe acercarse lo más posible a las personas de la muestra y comprender el fenómeno.
- ✓ Desarrollar datos descriptivos.
- ✓ Los datos están en el mundo empírico de las interacciones de las personas del estudio.(Valles, 2007)

Tratar de “hacer hablar a los datos”(Fernández A. C., 2007) implica un proceso, por parte del investigador de: separar datos, ordenar, categorizar, entrar y salir de los datos; valorar las experiencias y reflexionar sobre ellas. Todo ello puede hacerse desde un paradigma cualitativo.

Con el paradigma cualitativo se recobra el valor de la subjetividad o sea se potencia el espacio de construcción de la vida humana. La autora citada afirma: “La reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural. La reivindicación de la inter-subjetividad y el consenso, como medios para acceder al conocimiento de la realidad humana” (Fernández, 2007:104). No existe una realidad “externa empírica” libre de toda relación con el individuo. Existen “realidades epistémicas” donde el individuo está inmerso en situaciones simbólicas, relacionales, culturales, históricas etc. (Sandoval, 2002; Feldman, 2009).

En consecuencia, la mirada que hacemos desde este trabajo es para entender esa “malla” sujeto-objeto. El sujeto en su mundo socio-cultural construye y produce significados sociales, culturales, elabora y re-elabora.

Buscamos que este trabajo tenga una mirada completa, integral y, por lo tanto, creemos que con una mirada cualitativa se cumple el objetivo.

5.3. Diseño y Método

El diseño se define como el conjunto de decisiones teóricas y metodológicas que hacen posible la investigación. (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007, pág. 71). Este autor pone como ejemplo la construcción de una casa. El diseño es la anticipación del proyecto de la casa, una anticipación modélica y abstracta, una representación esquemática de cómo será y un detalle de las decisiones a tomar. La metodología se relaciona con estos aspectos.

Elaboramos algunas definiciones del significado de metodología científica y del método cualitativo que intenta desarrollar esta investigación. La metodología describe, valora y, en cierto modo, prescribe un conjunto de reglas, procedimientos y criterios que el investigador debe considerar. Del criterio metodológico dependerá la técnica a utilizar que también está vinculada con la concepción epistemológica de la relación investigador-objeto de estudio y las características de los datos a obtener. Cuando el investigador está poco “distante” del objeto de estudio, como en esta investigación, la obtención de datos implica la búsqueda de técnicas apropiadas para capturarlos.

Los métodos son generales: conjuntos de pasos hacia un fin. La técnica constituye una versión particular de ese método que implica que un método puede disponer de varias técnicas para la generación de información. (Yuni, 2006, pág. 13).

Se define a la “técnica” como recurso y herramienta para captar los datos de una realidad a investigar. La relación: metodología-técnica se da en cuanto que la metodología actúa como un fundamento teórico al trabajo. Si el paradigma que se asume es el cualitativo, como se infiere de lo expresado anteriormente, entonces, la coherencia debe de mantenerse en la

relación marco conceptual-metodología-técnica. (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007, pág. 62). Estos autores dicen que existe un diálogo entre la teorización, el método y la técnica.

El método está constituido por un conjunto de enfoques, procedimientos y herramientas, sujeto a continuos procesos de adecuación a los objetivos. El método en cada investigación es el resultado de un diseño específico que se elabora básicamente a partir de dos componentes: los conceptos que provee la teoría y las características de los datos disponibles.

Según otra definición: “La metodología trata de la lógica interna de la investigación, los métodos constituyen una serie de pasos que el investigador sigue, en forma operativa, en el proceso de producir una contribución al conocimiento”. Por lo tanto, en ciencias sociales existen dos tipos de metodología: cualitativa y cuantitativa, cada una con diferentes supuestos teóricos y procedimientos para obtener evidencia empírica. (Clacso, 2005).

Otro autor que aporta ideas acerca del concepto “metodología, métodos y técnicas” es Bisquerra, (2004) en su libro “Metodología de la Investigación Educativa”. Dicho autor afirma que: “Metodología se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera?” (Bisquerra Alzina, 2004). El método es la forma estable de trabajar la investigación y los pasos sucesivos son los procedimientos operativos que constituyen las técnicas.

Definimos que la metodología que se utilizaremos en este estudio será cualitativa y el método será inductivo. Utilizaremos técnicas o estrategias naturales y cualitativas para obtener datos que ofrecerán los sujetos de estudio.

En este estudio se espera que la investigación produzca datos descriptivos, que “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor & Bogdar, 1987, pág. 20), sean los datos relevantes.

El siguiente gráfico explica el diseño a grandes rasgos.

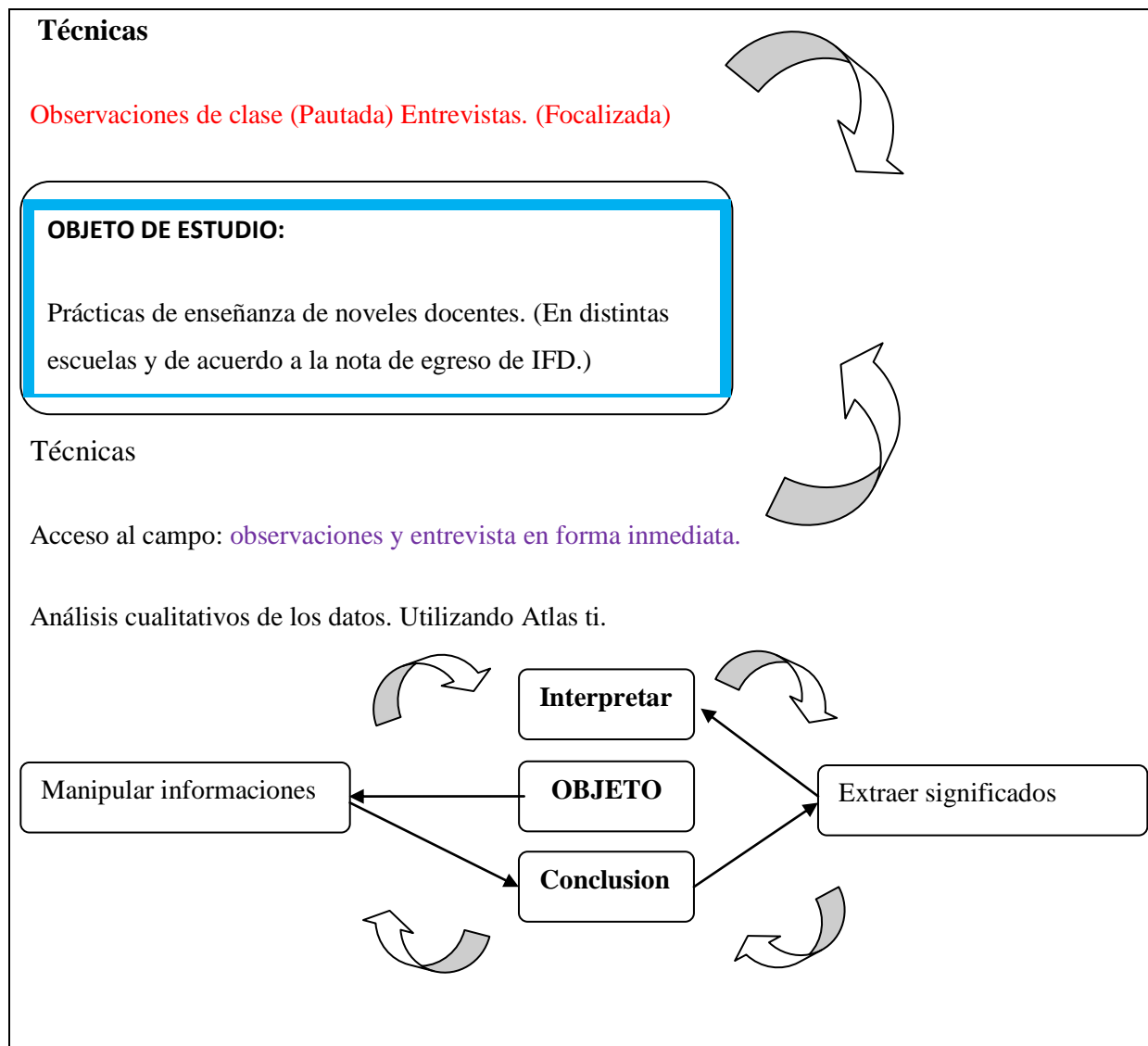


GRÁFICO 1: Diseño de la investigación

5.4. Fundamentación metodológica

Este estudio busca profundizar en contenidos, significaciones, culturas y hábitos que hacen a la tarea del maestro novel docente. Los docentes recientemente egresados pasan a formar parte de una nueva comunidad social que se configura en las instituciones respectivas. El estudio intenta revelar cómo, el docente novel, se adapta a esa realidad nueva, cómo se autotransforma profesionalmente en su acción, cómo transforma sus prácticas.

El intento de comprender y analizar lo que existe ante la realidad de las comunidades docentes implica como único procedimiento utilizar esta metodología de trabajo que refiere a la búsqueda del dato significativo, homologándolo desde el punto de vista interpretativo, utilizando el procedimiento del extrañamiento (Álvarez, 2010) cuando sea necesario. Esto es un procedimiento reflexivo de alejamiento y de acercamiento al sujeto (emisor del dato), validando el testimonio desde el mismo sujeto y acompañado por el trabajo reflexivo del investigador. Este procedimiento riguroso muy necesario.

Se van a obtener datos mediante una metodología inductiva observando directamente la realidad del trabajo de los docentes, haciendo entrevistas focalizadas y utilizando preguntas abiertas disparadoras.

Este trabajo considera al contexto y a ciertas variables como factores de incidencia en la obtención de los datos. Se trata de descubrir relaciones dentro de los ambientes donde se desenvuelven los sujetos de la investigación. Se busca interpretar simbolismos, significaciones y hábitos.

Organizamos los datos buscando categorías representativas generales o particulares atendiendo a la “voz” del sujeto observado. Las categorías operan como inferencias interpretativas de la realidad, y orientan la mirada hacia determinados aspectos, objetivos y problemas de la investigación. La concepción de un sistema de categorías tendrá relación con la metodología empleada. (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007, pág. 65). El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Dichas categorías se establecerán *a posteriori* de la obtención de los testimonios.

5.5. Muestra

Los sujetos de la muestra fueron seleccionados por su potencialidad de información. La selección tuvo en cuenta la calificación promedio de egreso del docente y también el contexto en el que trabaja actualmente. Esto aportó información relevante al momento de observar sus prácticas. El contexto de trabajo y las dificultades que le crea para el desempeño docente es importante ya que informa sobre los desafíos que tuvo que enfrentar el novel maestro para lograr implementar modelos de intervención práctica y adaptaciones profesionales. La nota promedio de egreso del IFD es un indicador indirecto de su apropiación teórica de los aprendizajes asimilados en su formación inicial.

El muestreo cualitativo siguió la técnica de Mejía (2000), con criterios de representación socioestructural. La representación socioestructural indica que el concepto de representatividad es de orden estructural. Se busca la diversidad de matices de relaciones sujeto-contexto-espacio sociocultural, en una estructura muestral de estudio, es decir, la heterogeneidad del objeto de estudio: docentes según el nivel de nota promedio de egreso y el contexto del lugar de trabajo actual. Seguimos la concepción de contexto indicada por el monitor¹ educativo de ANEP.

Este tipo de representatividad cualitativa se basa en el principio de que cada sujeto seleccionado representa un nivel de la unidad de análisis a estudiar. Es decir, cada sujeto reúne las cualidades que se quiere estudiar: las prácticas de enseñanza según el contexto y el nivel de apropiación que desarrolló el docente en Formación Docente obtenido por la nota de egreso. (<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/inicio>). (Ver Cuadro 1).

Sostenemos, cómo hipótesis, que a mejor asimilación de conocimientos según la nota de egreso hubo un mejor aprovechamiento en la construcción del aprendizaje teórico en

¹ El monitor educativo es un sistema de información oficial acerca de: escuelas, ubicación geográfica de las mismas, contextos donde desempeñan la labor. También el monitor estudia indicadores de tendencias de seguimiento socio-educativo. Permite el acceso a consultas como: evolución de un indicador, ubicación geográfica, el aspecto socio educativo, definiciones del contexto donde está ubicada la escuela, etc.

Formación Docente y que ese hecho se puede ver reflejado en el desempeño de su trabajo como maestro.

Es una muestra intencional con 10 sujetos de un total de 16 titulados. Se estudiaron 10 egresados de 2011 que se desempeñan en distintos contextos de zonas urbanas y rurales. Los egresados totales son dieciséis. La selección de 10 sujetos es suficiente para cubrir la necesidad de heterogeneidad y saturación en este estudio. Según afirma Mejía (2000) se pueden distinguir varias etapas del proceso de saturación. De “1 a 10 casos muestra una gran variedad de aspectos del objeto de estudio” (Mejía, 2000:172), luego establece etapas de 11 a 15 sujetos, de 16 a 25, de 26 a 30 que permite incrementar el proceso de profundización y saturación. También afirma que la validez de la muestra no solo está dada por la cantidad mínima de sujetos sino también por la dinámica que el investigador le impone a su trabajo o por la representatividad socio-estructural. Pone el ejemplo de investigaciones realizadas en Perú sobre “rumores populares” y otras (Ob.cit:173) que la muestra fue de 10 casos. En este trabajo la representación socio-estructural ha sido cuidadosa y se ha tenido en cuenta los trabajos realizados por ANEP.

Los contextos socioeducativos definidos por ANEP para atender pedagógicamente a sus alumnos, adquieren significación frente a la necesidad de atender la equidad y la diversidad de aquellos. Primaria ha realizado un monitoreo continuo desde 2005 y ha trabajado en base a criterio de contextualización siguiendo estos principios: que la buena enseñanza se practica cuando se logra con equidad una enseñanza de calidad para todos. Los docentes ubicados en distintos contextos reciben distintas apoyaturas en materiales, en recursos y técnicas.

Otro objetivo de la caracterización sociocultural de las escuelas está orientado a focalizar y diversificar los contenidos curriculares. (ANEP, 2010). Es decir, la contextualización de las escuelas en función de los niveles socioculturales constituye una herramienta muy importantes que utiliza el CEIP para el monitoreo y evaluación de políticas educativas.

Por lo tanto, estimamos que la selección de docentes para este trabajo de investigación atendiendo a la contextualización, cuidando también al principio de representatividad estructural, es un recurso válido a la hora de observar los desafíos en las prácticas de enseñanza y de cómo transfieren al quehacer educativo la teoría aprendida en el IFD.

Los sujetos seleccionados tienen la función de informante “pertinentes” (Mejía, 2000). La definición se relaciona con la selección de individuos que posean conocimiento e información correcta del mundo sociocultural que representan.

Los indicadores para determinar los contextos, según el CEIP, se formulan a partir de dos índices básicos: el contexto socioeducativo y el contexto económico al que pertenece la escuela. Como resultado de los estudios se definen cinco categorías (ANEP, 2010): muy favorable, favorable, medio, desfavorable y muy desfavorable. Actualmente se definen los contextos en cinco niveles. El quintil 1 es el de mayor vulnerabilidad y el quintil 5 es el indicador más favorable. Los quintiles intermedios se distribuyen entre los dos extremos.

Seleccionamos, también, a tres profesores de práctica como informantes calificados para apreciar las enseñanzas que se impartió en el IFD según el perfil de egreso definido por el programa de formación 2008. Se los invitó a una entrevista a fin de captar los factores que fueron conformando el perfil teórico de salida de los noveles docentes.

CUADRO 1: Estudio de las prácticas educativas de maestros noveles.

Lista de egresados año 2011-2012 según puntaje y contexto de la muestra

Orden de sujetos	Puntaje del IFD	Urbana Media	Urbana desfavorable	Urbana muy desfavorable	Rural Favorable	Rural/ desfavorable	Escuela Especial. Urbana
1	88.680					x	
2	86.148	x					
3	83.170						
4	81.770	x					
5	81.450	x					
6	79.875			x			
7	79.595						
8	77.361						
9	77.346						
10	72.980					x	
11	72.634						
12	72.530	x					
13	69.482						
14	68.392				x		
15	56.750		x				
16	84.714						x

Tres docentes informantes calificados, profesores de didáctica y de la práctica docente.(ver nota al pie 1,pag82)

La siguiente tabla presenta un resumen identificativo de los docentes estudiados en la muestra expuesta arriba:

Tabla II Selección de los casos e identificación de la muestra con heterogeneidad estructural de maestros estudiados.

Docente	Edad	Años de ejercicio	Contexto de desempeño	Puntaje de Egreso de IFD.
D.F.N	23	3	Rural desfavorable	88.680
G.T	23	3	Urbana Media	86.148
M Q,A	20	3	Urbana Media	81.770
M A.S.	22	3	Urbana Media	81.450
M V,M.	23	3	Urbana muy Desfavorable	79.875
L N,A	25	3	Rural Desfavorable	72.980
D F,G	25	3	Urbana Media	72.530
L N,A	25	3	Rural Favorable	68.392
M A,A	22	3	Urbana Desfavorable	56.750
D,E	22	3	Escuela Especial	84.714

Acceso al campo

La entrada al campo se hizo a partir de agosto de 2014, de común acuerdo con los docentes involucrados, mediante una conversación previa. Los resultados y conclusiones serán devueltos a esos docentes, si así lo desean, para procurar los cambios que ameriten y mejoren las prácticas. La permanencia en el campo dependió de múltiples factores. Uno de ellos fue lograr la obtención de testimonios que describieran acabadamente el fenómeno en cuestión.

El trabajo de la recolección de datos se hizo de la siguiente forma: se observó al docente en la clase, la documentación de sus actividades de enseñanza, y se lo entrevistó a posteriori. La observación consistió en un trabajo de cinco horas de permanencia en la clase sin previo aviso. Al docente solamente se le comunicó la posibilidad de concurrir unas horas antes.

Respecto a la documentación obtenida en la observación, se hizo una revisión pormenorizada de la misma, dejando constancia en la planilla de observación.

Luego se construyó un documento RTF que se introdujo en el programa Atlas ti.

El procedimiento de investigación fue realizar la entrevista y grabarla. Luego se desgrabó y se elaboró un documento RTF para introducir en el programa Atlas ti.

Se solicitó el permiso al Consejo de Primaria para entrar a las escuelas, que fue otorgado el 13 de mayo de 2014, según Acta 44/Res 34.Exped.159/14 Leg 1.

Previamente, se concretó una visita de protocolo con los integrantes de la muestra para concertar el trabajo de campo. Se entregó una carta de presentación donde se dejó constancia de la reserva de los datos obtenidos que legalmente debe de asumir el investigador (ver Anexo 1).

5.6. Técnicas e instrumentos. Fundamentaciones

En el siguiente cuadro presentamos una relación lógica entre las preguntas de investigación, los objetivos, el marco teórico, las técnicas y los instrumentos (fuentes de datos).

CUADRO 2. Relación lógica: preguntas, objetivos, dimensiones, técnicas.

Preguntas de investigación	Objetivos de investigación		Dimensiones del marco teórico	Técnicas e instrumentos
	Objetivo general			
1. ¿Cuáles son las principales características de las prácticas actuales de enseñanza de los noveles docentes egresados de magisterio en el Departamento de Treinta y Tres?	Conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio de Treinta y Tres.		✓Definiciones: noveles-principiantes. ✓Perfil del Plan 2008 de Formación Docente.	<i>Observación pautada teniendo en cuenta los objetivos y preguntas.</i> <i>Entrevista focalizada y guionada a docentes noveles</i> Entrevistas a expertos.
	Objetivos específicos			
2. ¿De qué manera la metodología de enseñanza aplicada en la formación inicial es tomada en cuenta por los docentes en sus lugares de trabajo actualmente?	a) Describir las características de las prácticas de enseñanza que se orientan desde la formación docente inicial.		✓Cultura Institucional	Observación de clase y de planificaciones, cuadernos. Triangular informaciones de las técnicas. (Entrevistas, observación de clase, observaciones de planificaciones docentes.)
3. ¿Cuáles son los diferentes factores que influyeron en la adquisición de las prácticas actuales?	b) Comprender las prácticas de enseñanza actuales, relacionadas con las de formación inicial y que desarrollan los noveles docentes.		✓Nueva Agenda Didáctica	Ídem al anterior contenido.
4. ¿Ha sabido, el novel docente, articular en situaciones concretas de su quehacer docente los conocimientos didácticos adquiridos en el IFD?	c) Relacionar y categorizar las prácticas de enseñanza, atendiendo a las distintas vertientes teóricas que las mismas evidencian.		✓Biografías escolares	Ídem

Observación: El cometido de esta técnica es describir, comprender, identificar variables, significados y acciones. Utilizaremos una lista de control que se relaciona con las preguntas y los objetivos definidos. Esto permitirá al observador una guía que lo orientará. Por lo tanto, será un tipo de observación no participante ya que el observador no participa en las actividades sino que está prescindiendo, pautando la observación. El tiempo de participación será la jornada de clase.

Entrevista: Utilizamos preguntas guías abiertas. (Anexo 4). También le llamamos entrevista focalizada (se explica más abajo). Se procurará indagar algunos aspectos referidos a la cultura

institucional, al poder de presión que pueda ejercer sobre los sujetos la cultura institucional, a la relación docente-comunidad y otros aspectos que hacen al “constructo” (Pérez Gómez, 1987) del modelo de práctica docente. El hecho de utilizar dos técnicas simultáneas y tres instrumentos (la observación, la entrevista y la observación de planificaciones) nos permitirá efectuar una triangulación de datos con el fin de lograr un mejor acercamiento a los objetivos de este trabajo.

La observación debe de ser científica, por lo tanto reúne estos requisitos, según afirmación de Yuni:

- ✓ “Está orientada por la teoría.
- ✓ Sirve al problema en cuestión.
- ✓ Está planificada con pautas previas.
- ✓ Aspira a observar los datos requeridos”. (Yuni, 2006, pág. 40, tomo 2)

La observación fue negociada. Se procuró el necesario “*rapport*” (Yuni, 2006) sin causar distorsiones en la obtención de datos. Los docentes a investigar han sido alumnos del IFD Treinta y Tres. La elección de los egresados de este Instituto de Formación Docente, se justifica porque es el único existente en el medio geográfico. Además hubo una inquietud, por parte de departamento de sociología de la institución, hacer un estudio al respecto.

De acuerdo al problema de investigación planteado y a los objetivos de la misma se decidió pautar qué tipos de fenómenos observar. Definimos qué es una observación descriptiva (Yuni, 2006, pág. 51 Tomo 2).

En la observación pautada existe un capítulo (Validación de instrumentos, pág. 68) sobre una perspectiva de análisis de contenidos referido a documentos de intervención del docente y documentos personales. En ese ítem, las apreciaciones de la observación se obtendrán de un análisis de contenido del material que presente el novel. Para ello construimos una planilla pautada de observación que se agrega a los anexos (Anexo 3). Persigue el mismo objetivo que la planilla pautada para la observación de clase.

Mediante el análisis de contenido, respecto a los documentos del docente, se buscó descubrir los significados relacionados con los objetivos del trabajo. Es un análisis exploratorio que se

efectuó siguiendo las recomendaciones de Tojan (2006). Del material recomendado y de las observaciones, se establecieron las categorías de análisis pertinentes que permitió identificar unidades de significación y selección de material relevante.

La entrevista focalizada, con guión para el investigador, se utilizó con el objetivo de complementar la información obtenida mediante la observación y dando así validez y confiabilidad al proceso. De esta manera tratamos de abarcar un amplio abanico de fuentes de datos para responder a los objetivos de la investigación.

El procedimiento seguido en la aplicación de la entrevista contempló los criterios establecidos por Yuni (2006, pág. 88). En este sentido, el investigador trata de establecer dos condiciones: el “*rapport*” (del francés: nexa, relación, ponerse en contacto afectivo con el otro y que también la usa Yuni) y empatía, lo que es necesario para atravesar la *fachada del entrevistado*, que significa atravesar la primera oposición psicológica del sujeto para entrar en la intimidad de su acontecer interno sin que este manifieste resistencia.

En general, entendemos que la técnica de la entrevista, es entendida como un procedimiento de diálogo con el sujeto. La entrevista focalizada, tiene mucho de relación con ese concepto. Es decir, es la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional (Yuni, 2006, pág. 81). Existe una gran variedad de entrevistas que se caracterizan por el grado de interacción entre el investigador y los actores. En esta oportunidad, el investigador tiene como referencia las preguntas guía. Eso implica que de la interacción investigador-entrevistado puedan surgir nuevos datos que enriquezcan la investigación. El entrevistador pregunta y deja hablar al interlocutor. En el mismo proceso, si el entrevistado no hace relación a los conceptos de interés para el investigador, este le solicitará información acerca del tópico requerido. Por eso la llamamos entrevista focalizada o con guión.

La decisión de usar esta entrevista diseñada con una o dos preguntas y un guión para que el investigador pueda extraer juicios de variables, patrones y conceptos dimensionales, pretende no perder de vista los contenidos que están en los objetivos específicos y en el problema de investigación

Según Flick (2007), la entrevista focalizada tiene ciertas pautas como especificidad, amplitud, profundidad y el contexto personal. La especificidad atiende a la necesidad de buscar datos

relevantes a los objetivos y evitar dispersiones. La pauta referida a la amplitud busca que todos los temas relevantes estén presentes en la entrevista. La profundidad refiere a lograr “un máximo de comentarios respecto a cómo el material de estímulo fue experimentado por el entrevistado” (Ob. cit. pág. 91). O sea, la preocupación también está en cómo se configuran las connotaciones subjetivas del entrevistado que luego dan lugar a modelos de prácticas, en profundizar los aspectos que son relevantes al momento de descubrir significados de la formación como profesional. El objetivo es acercarse al mundo experiencial del entrevistado, no perdiendo el foco del tema.

Posteriormente, durante el análisis e interpretación de datos, se buscará crear categorías de interpretación, como ya se dijo, con el fin de contemplar las preguntas y los objetivos de investigación. Dichas categorías se establecerán a partir de la observación y de las entrevistas.

La validación de los instrumentos

Todo instrumento de recolección de datos debe resumir, también, dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. Con la validez se determina la revisión de la presentación del contenido. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados (muy aplicable en investigaciones cuantitativas). Es un tanto diferente en una investigación cualitativa, en la que se pretende que el vocabulario y contenido utilizados sean “entendibles” para el entrevistado y se ajuste al criterio del investigador. Los resultados en las respuestas van a ser diversos de acuerdo a los contextos. Debemos saber qué características debe predecir. (Ruiz Bolívar, 2014)

Según afirma Maxwell (1996) la triangulación “es recolección de información proveniente de una diversa gama de individuos y escenarios, utilizando una variedad de métodos. Esto reduce el riesgo de que sus conclusiones reflejen los sesgos sistemáticos o limitaciones de un método específico, y le permite lograr una mejor evaluación de la validez y generalidad de las explicaciones que usted desarrolla”. (Ob,Cit Pág. 10) En cuanto a validez, Santaella (2006), afirma: “La verdad y el conocimiento válido se construyen desde el consenso entre los miembros de la comunidad, en un proceso de negociación que establece lo que se considera y acepta como bueno”. (Ob.cit Pag158)

Durante la investigación se utilizó una matriz de observación como guía. (Anexo 2). Los datos recogidos y percibidos deben de reunir condiciones de buena “percepción” que permitan establecer coincidencias entre las “percepciones” (*punto de mira*) de los sujetos investigados con las del observador. Por lo tanto, los datos pautados por el observador coincidirán con los datos que los sujetos quieran brindar, lo que confirmará la validez del dato dado. Para ello debe darse un proceso de recursividad de miradas investigador-entrevistado-investigador.

Por lo tanto, el investigador debe constatar si el instrumento empleado reúne las condiciones que articulen con los objetivos de la investigación. En suma: debe constar que los sujetos entrevistados tengan una “percepción de respuesta” adecuada. El procedimiento de la entrevista guionada ofrece la oportunidad de “negociar percepciones” entre el investigador y el entrevistado (proceso de recursividad).

La participación de docentes colegas en miradas interpretativas de los datos pone en práctica la triangulación como método. Colabora en el sentido de lograr mayor confiabilidad dando nuevas miradas al fenómeno según afirma Maxwell (Ob.cit).

En este estudio utilizamos la entrevista, las observaciones de clases en distintas instancias, haciendo análisis de documentos (planificaciones). Serán informaciones de distintas fuentes que permitirá una conclusión más confiable.

El análisis de la documentación de clase, que lleva el maestro, se realizó mediante un análisis exploratorio (Tojar, 2006, pág. 312). Es un estudio cualitativo relativo a los temas, a los contenidos curriculares y a cómo los desarrolla, cómo produce la secuencia teniendo en cuenta estrategias de planificación y objetivos establecidos. Este tipo de análisis tiene en cuenta tanto al contenido directo (lo literal) como al indirecto (lo latente) para descubrir lo que se encuentra bajo los mensajes literales y manifiestos. Implica hacer una observación de la planificación en una comunicación dialéctica con el docente. El significado real surge de lo que explicita el docente investigado y de la interpretación del investigador.

5.7. Estrategia de análisis de datos

Los datos obtenidos de las observaciones y de las entrevistas serán cruzados a los efectos de ir construyendo las categorías. La triangulación nos permitió realizar un cruce de datos (observaciones-entrevistas- análisis de documentos) que logró interpretar mejor el objeto de estudio.

El proceso de análisis incluye la codificación de las respuestas de las entrevistas y de las observaciones realizadas (colocación de cada ítem en su categoría apropiada, *a posteriori* del trabajo de campo). En este estudio se procedió desde una perspectiva inductiva.

El paso siguiente fue sistematizar los datos de la realidad: “La sistematización apunta encontrar significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que se ha registrado” (Bustingorry, Sonia et al. 2006, pág. 120). La sistematización es reflexionar sobre la realidad, tomar distancia entre la teoría y la práctica, buscar relaciones. La sistematización implica crear categorías conceptuales que luego ayudarán a la reflexión teórica.

5.7.1. Validez, confiabilidad de resultados

En párrafos anteriores nos hemos acercado lo suficiente a lo que explicaremos brevemente en este capítulo.

La validez se relaciona con la proximidad semántica entre el concepto y el objeto empírico de estudio, hace referencia, también, a la utilización de la técnica e instrumento adecuados.

Dice Flick (2007): “La cuestión de la validez se puede resumir como una cuestión de si el investigador ve lo que piensa ver”. (Ob. cit. pág. 238). Si la técnica e instrumento tienen proximidad con los datos a obtener y esos datos expresan la “realidad” que se quiere investigar, es un buen nivel de validez y confiabilidad.

La confiabilidad tiene importancia a la hora de adoptar un criterio para evaluar la investigación. A diferencia de los métodos cuantitativos, con los que se hace análisis estadístico para brindar confiabilidad, aquí se efectúa una valoración del proceso de análisis

(Sampieri & Baptista, 2003, pág. 603). Se verifica si los datos obtenidos corresponden a toda la muestra estimada. Utilizando las reglas de la triangulación, como ya se expresó (Pág. 73), se recurrió a los aportes de colegas que colaboraron en la verificación de la interpretación interviniendo como la “otra mirada”, y así auxiliar en la toma de decisiones en los análisis del investigador. El procedimiento que se siguió consistió: en la presentación de un informe con datos en “bruto”, por parte del investigador al colega. Posteriormente el colega propuso “su” interpretación. Del análisis y comparación surge la apreciación final que nunca fue definitiva. Esta técnica se utilizó como estrategia para ofrecer mayor seguridad en el proceso de interpretación directa del dato y dar mayor seguridad al estudio. Al triangular observadores e interpretaciones de datos se neutraliza el posible sesgo que pueda existir desde la subjetividad del investigador. Se asegura mayor confiabilidad. Flick (2014) se refiere a criterios que se adoptan en la investigaciones cualitativas para ofrecer su mayor calidad. Hace referencia a “sesiones de devolución entre iguales: que son reuniones con otras personas que no están implicadas en la investigación para develar los propios puntos ciegos” (pag: 41)

La triangulación se emplea para obtener una información empírica aproximada a la realidad. Este concepto, que lo expresamos oportunamente, tiene múltiples interpretaciones. Significa, en un caso, miradas cruzadas de colegas en las interpretaciones del trabajo o también informaciones cruzadas de los instrumentos que utilizaremos: entrevistas y observaciones de clase.

La otra opción que utilizamos es la retroalimentación directa de los sujetos que se investigan (al menos una muestra de ellos). Les solicitamos que confirmen o refuten las interpretaciones realizadas por el investigador luego de leídas las desgrabaciones. Con eso confirmamos la captura de significados que ellos trataron de transmitir.

En suma: es muy importante capturar los significados reales que los investigados quieren transmitir sabiendo que las “realidades” a observar son “realidades epistémicas”. (Sandoval, 2002)

5.7.2. Criterios de rigor científico

De los conceptos manejados por Valles (2007) referidos al rigor científico, la *credibilidad* se refiere al uso adecuado de los recursos técnicos (instrumentos adecuados). La *triangulación*

se configura por: las miradas de colegas del IFD, las diversas fuentes de obtención de datos. La *transferibilidad* se logra en cuanto que la selección de la muestra respetó la representatividad socio-estructural (Navarrete, 2000). La transferibilidad remite a los diversos procesos de muestreo que permitan una saturación en los datos. El muestreo cualitativo socio-estructural hace referencia a la búsqueda de datos relevantes y necesarios para despejar la incógnita de los objetivos.

En cuanto a la posible implicancia investigador-sujeto de estudio se ha tomado todos los recaudos correspondientes para evitar el sesgo. Los docentes estudiados están trabajando en CEIP que es un organismo que no tiene dependencia funcional con el Instituto de Formación Docente.

En este estudio se tiene en cuenta la nota de egreso² del novel docente y las características de los distintos contextos donde se desempeña. También se tiene en cuenta la importancia interactiva que tiene el contexto, porque ahí, en ese escenario, se presentan los desafíos en el momento de aplicar la teoría-práctica en el quehacer de la enseñanza-aprendizaje.

Dice Sandoval con respecto a la investigación cualitativa:

“Es rigurosa aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores (...) buscan resolver problemas por las vías de exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos) (Sandoval, 2002, pág. 42)”

5.7.3. Codificación y categorización

La categoría es entendida, tal como lo afirma Díaz, Cruz, como: “un constructo de pensamiento abstracto mediado por la acción interpretativa de quien la elabora, y que respeta o guarda el sentido escondido en los datos” (Díaz, 2009). La categoría tiene una relación: los datos reales y la categoría propiamente dicha. Es el proceso de interpretación reflexiva del investigador.

² La nota de egreso es un indicador que se le otorga al novel cuando se gradúa. Es un dato numérico que evalúa todo el trayecto de aprendizaje durante su formación y supone niveles de aprovechamiento teórico. Esta nota le permite ejercer su profesión antes de concursar para un cargo.

La categorización siempre refiere a un tópico y reseña significados o tipos de significados, a situaciones concretas, a contextos, etc.

La codificación es la operación de asignación de códigos o temas a cada unidad o segmento de una estructura de datos. Estos códigos que se incluyen en las categorías: “Son marcas que se agregan a la unidad de datos.” (Ob. cit., pág. 123).

Siguiendo la línea de trabajo de Bustigorry (2006), la categorización y codificación son actividades propias del investigador cualitativo en el sentido que le permite reflexionar cuando va a asociar cada unidad con la categoría que corresponda. Es parte del proceso de reducción que todo investigador debe de realizar frente a la complejidad de datos.

Las categorías deben reunir las características que se detallan:

- ✓ Exhaustividad: cubre todas las unidades diferenciadas de los datos.
- ✓ Exclusión mutua: cada unidad se incluye en una sola categoría.
- ✓ Único principio clasificatorio: las categorías están ordenadas desde un único criterio de ordenación y clasificación.
- ✓ Objetividad: las categorías son inteligibles para cada uno de los actores intervinientes.
- ✓ Pertinencia: las categorías son relevantes respecto de los objetivos.

Un modo de codificar será este:

- ✓ Redactar una lista con todos los temas, conceptos, interpretaciones y tipologías identificados durante el análisis inicial. Realizada la lista, verificar que las categorías no se superpongan conceptualmente con el fin de cumplir con los principios básicos de exhaustividad y exclusividad.
- ✓ Anotar las referencias que existan respecto al contexto.
- ✓ Refinar el análisis: algunos conceptos sobrarán, otros que aparecían sin importancia la adquirirán y viceversa. Analizar los datos contradictorios. Cuando alguien afirme, por ejemplo, que practica un quehacer crítico y la realidad planificada es otra. (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 167)

Los conceptos categoriales se explicitarán a partir de los análisis de la información de cada sujeto de la unidad de análisis. Los nombres de las categorías y las dimensiones, si lo hubiere, serán definidos con claridad y con calidad de excluyentes. Debemos reflejar lo que nos dicen las personas estudiadas en sus propias palabras.

La codificación obedece a supuestos conceptuales y lógicos y/o que indique dimensión mediante palabras o enunciados conceptuales.

Una vez revisada la categorización de todas las unidades, hay que verificar si capturamos el significado que buscan transmitir los sujetos investigados.

Un segundo análisis ubica las categorías en temas y subtemas. (Sampieri & Batista,2003). A cada tema se le debe determinar un código. Al incorporar cada categoría a un tema se deberán identificar patrones que se repitan. Los temas serán las bases de las conclusiones que emergerán del análisis.

En el Capítulo Anexos desarrollamos distintas planillas para captar los datos de la investigación y detallamos datos en bruto, datos inferenciales, datos conceptuales o categorías. Las planillas siguen el mismo criterio del programa Atlas ti que utilizaremos para el análisis.

Elaboramos un diagrama de diseño de la extracción de datos (Diagrama 1). Mediante el procedimiento inductivo, el código y la categoría se establecen de lo que los propios sujetos dicen. También debe permitir volver a los datos para fundamentar las categorías y códigos creados.

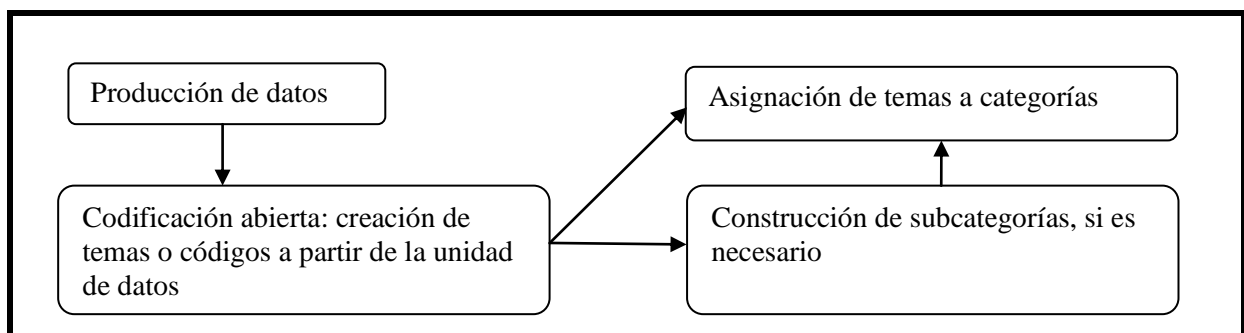
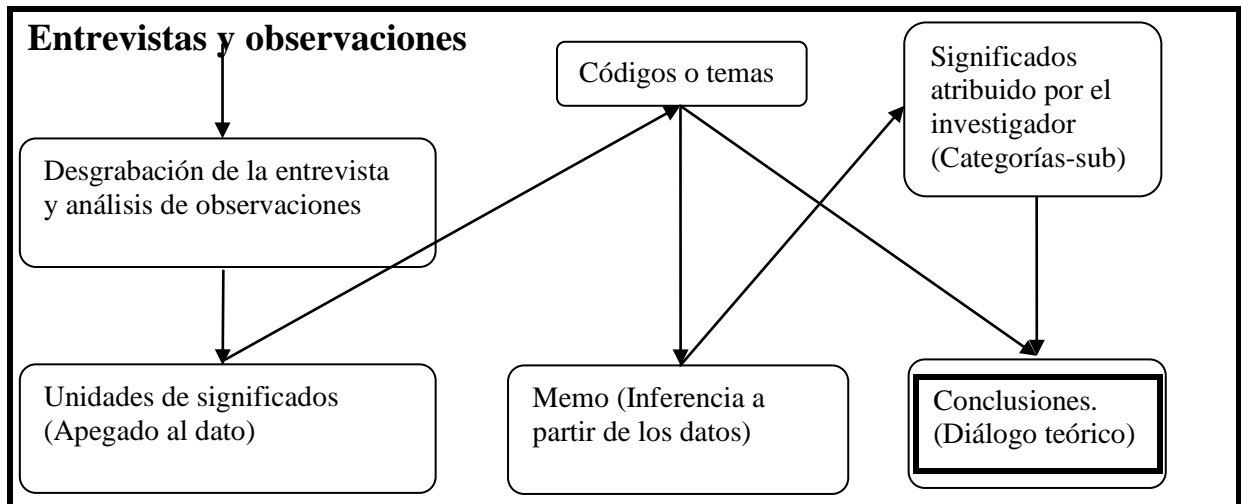


DIAGRAMA 1: Procedimiento inductivo de la nominación de categorías de la investigación

Tal como lo comentáramos el análisis de datos siguió el siguiente esquema:



**DIAGRAMA 2: Estrategias de análisis de datos.
El proceso específico de análisis de los datos obtenidos.**

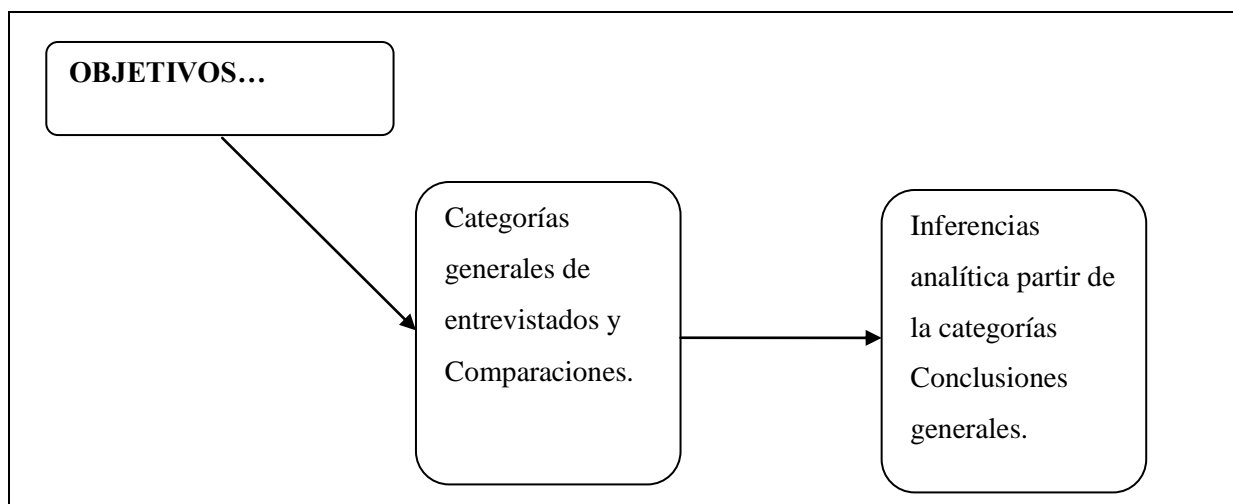


DIAGRAMA 3: Reagrupamiento de todas las categorías que se refieren mismo objetivo para construir conceptualizaciones teóricas del trabajo.

El procedimiento es, como se afirmó, inductivo. Aquí es cuando se solicitó la intervención de colegas para triangular los datos. Se invitó a un profesor a interpretar los datos obtenidos. Posteriormente se comparó con las interpretaciones del Investigador para llegar, finalmente, a una conclusión final. Esto lo definimos como la triangulación de miradas.(Investigador-Mirada externa).

CUADRO III: Estrategias operacionales de análisis de datos

Planillas. (Entrevistas) N.º de sujeto.....

Desarrollo de la entrevista	DATOS. UNIDADES DE SIGNIFICADOS. (Transcripciones de entrevistas) (Utilizar resaltadores para visualizar citas textuales relevantes)	Códigos o temas. Indica trozos del texto desgravado (Apegado al dato dado por el sujeto)	Significado atribuido por el investigador. (Apegado al dato)	(Inferencia a partir de los datos)
→			→	

CUADRO IV: Planilla de observaciones. N.º de sujeto...

Desarrollo de la observación	Observaciones realizadas por el investigador (Apegado a los datos)	Códigos o temas. Significaciones observadas por el investigador (Apegado a los datos)	(Inferencia a partir de los datos)
→			→

CUADRO V: Resumen final del proceso de análisis.
(Comparación, relación y clasificación de categorías. Las primeras conclusiones.)

Extraído con modificaciones de Cruz Mays Díaz. (2009)

SUJETOS	Entrevistas Unidades temáticas textuales	Observaciones. Registros textuales del Investigador.	Nombre de categorías generales codificadas	Nombre de las subcategorías	Resumen conclusivo del investigador
Sujeto 1	Citas textuales				
Sujeto 2					
Sujeto...n					

Con este cuadro se quiere explicar el proceso final del análisis. En cada fila correspondiente al entrevistado, se anotan las diferentes opiniones y observaciones más relevantes referentes a las categorías generales ya formuladas. El cuadro registra lo expresado por el entrevistado, de acuerdo a la categoría. La validez queda registrada al incorporar un trozo textual de lo declarado y observado por el sujeto en estudio. Finalmente hay una columna en la que el entrevistador propone una conclusión sobre la categoría o sub categoría. Aquí comienzan a plantearse las conclusiones de este estudio. Se establece un lazo comunicativo entre los datos reales y las categorías.

Se cumple el proceso de triangulación de la información ya que se utilizan los datos emanados de las entrevistas y las observaciones (Díaz, 2009).

Para complementar el proceso final de análisis realizamos otro proceso que se expresa en el Cuadro 6.

CUADRO VI: Generalización de las primeras conclusiones
Extraído de Cruz Mays Díaz (2009) pág. 61

Grupo de categorías	Categorías genéricas (Interpretación del significado del grupo de categorías)	Conclusión aproximada (Conclusiones donde se pone en juego la teoría)
Grupo A (2-5-7-8-16...80)	Ejemplo: los noveles reconocen que no tienen herramientas teóricas para atender sus prácticas.	Conclusiones del investigador con manejo de la teoría.
Grupo B (1-3-10-12...95)XXXXXXXXXX

Cómo base para el análisis y el procedimiento que se expresa, se utilizarán las herramientas que ofrece el programa Atlas ti ya que reúne todo los conceptos y requerimientos técnicos necesarios para desarrollar el abordaje analítico señalado anteriormente.

6. CRONOGRAMA (Pasos que se realizaron para ejecutar la tesis)

FECHA	ACTIVIDAD A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
Mayo 2014	Se estableció comunicación con el tutor. Ajuste del proyecto. Se tramitó la autorización ante ANEP (CEIP) para la entrada al campo de investigación.	Se inició la Búsqueda de material informativo. Gestión la autorización ante CEIP.	Se incorporaron informaciones de los talleres.
Junio 2014	Se construyó el marco teórico y se profundizó la metodología. Se redactaron los instrumentos. Se concretó la reunión con el tutor.	Se redactaron las notas de presentación para entrar al campo.	
Julio Agosto Setiembre 2014	Se visitó a los entrevistados. Entrega de la nota de presentación. Entrada al campo.	Hubo trabajo con el tutor. Se ubicaron las direcciones y teléfonos en Inspección de Escuelas.	
Octubre	Se continuó con la aplicación de la investigación.		
Noviembre Diciembre Febrero	Se continuó en el campo. Comenzó el análisis de datos. Conclusiones. Ajustes con el tutor.		
Marzo-Abril 2015	Entrega de Tesis. Defensa.		

7. ANÁLISIS DE DATOS

Introducción

El estudio desarrollado aquí ha explicado el objetivo general de la tesis que es: Describir las características de las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio.

En una primera secuencia de análisis de resultados se analizan las entrevistas realizadas a los noveles docentes y lo que ellos manifiestan en cuanto a los objetivos y preguntas del trabajo. En una segunda secuencia de capítulos y diferentes apartados analizamos las observaciones realizadas directamente en la práctica de aula y las documentaciones que se emplean para llevarlas a cabo.

7.1. Orientaciones de los profesores de práctica

El primer objetivo de esta investigación es *describir las características de enseñanza que se orientan desde la formación docente inicial*. En cumplimiento del mismo hicimos tres entrevistas a docentes calificados³.

Quisimos informarnos acerca de la realidad de la formación de partida de los noveles docentes y del perfil de salida de los maestros recién recibidos.

El Gráfico 5 expresa una síntesis de los temas que los informantes calificados expresan en las entrevistas.

³ Se entiende por informantes calificados o referentes de práctica, a los docentes que a su vez son directores de práctica y profesores de didáctica. Es decir: el director de práctica gestiona la escuela donde los alumnos hacen la práctica. A su vez enseña didáctica. En adelante (Dir.Pract D).Se individualizará con número el aporte de cada uno según corresponda.Ejemplo:Dir,Pract D 1,263

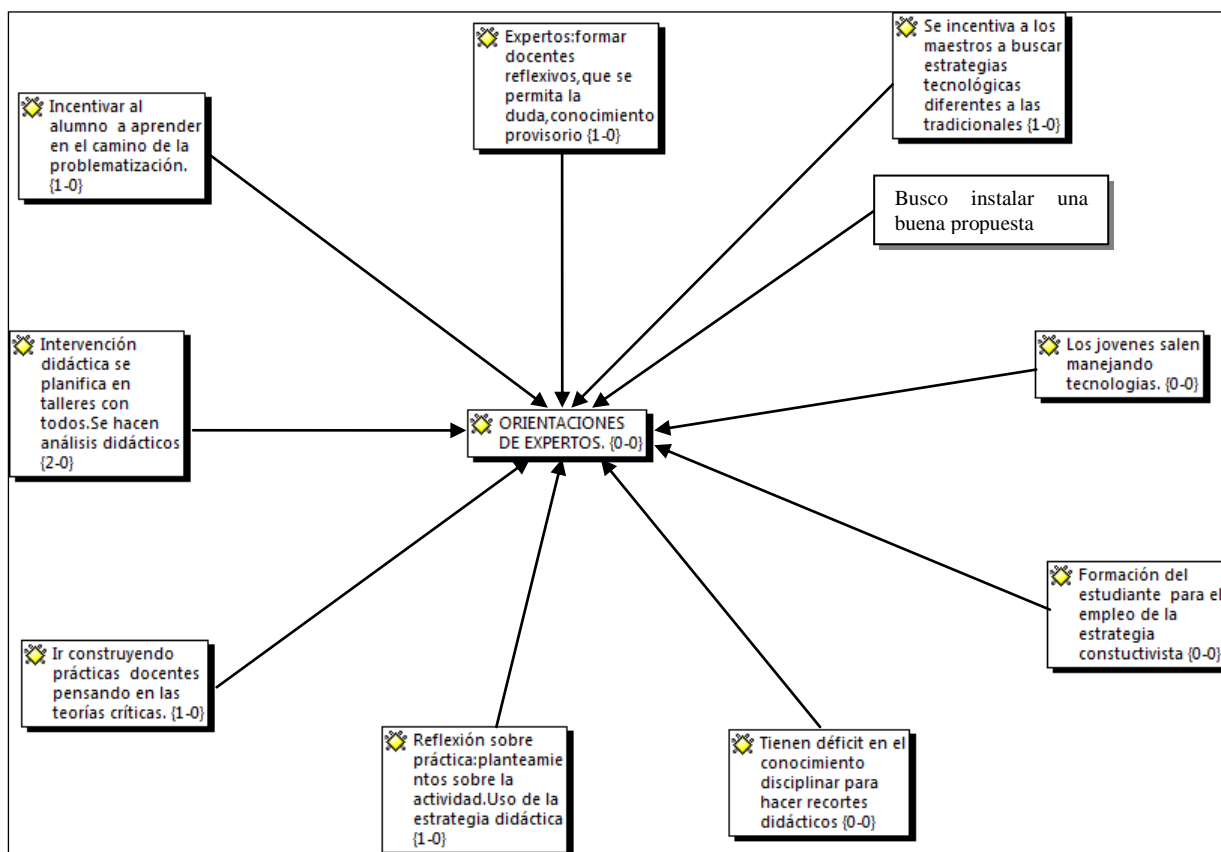


GRÁFICO 5. Datos que expresan los profesores de práctica.

Los referentes de práctica manifiestan la preocupación por lograr que los docentes aborden sus prácticas con una actitud crítica, con propuestas encaradas desde la complejidad (Morin, 1990). El desarrollo del pensamiento complejo frente a los desafíos, la búsqueda de los caminos, ser crítico cada día en las intervenciones docentes, sería alguna de las dimensiones señaladas por los docentes referentes consultados. Una de las preguntas formuladas fue la siguiente: ¿Qué se propone el director de práctica como formador docente? .Uno de ellos afirma: (es una directora con muchos años de práctica e inspectora de práctica por concurso nacional).

“Bueno... en este momento, el director de práctica se propone formar docentes reflexivos, que se permita la duda, que apueste al cambio, que acompañe la dinámica de la sociedad. Que piense en lo que es el conocimiento provisorio, que aporte y apoye el trabajo con los avances tecnológicos. En las prácticas el

docente tiene en cuenta todo eso, sobre todo en la parte reflexiva.”(Director de Práctica y Didáctica,, en adelante Dir. PracD 1

El objetivo fundamental para este enfoque es formar docentes reflexivos que se permitan dudar del conocimiento permanente. Se pretende crear en el docente novel una matriz intelectual de conceptualización científica y que sea una parte viva, que permanezca durante el trayecto de la construcción docente (Pérez Gómez, 1987). Los insumos conceptuales y teóricos están ahí para construir sus intervenciones docentes. Perrenoud, citado por Terigi (2012), plantea una visión semejante, acerca de ese “habitus profesional”. Son los esquemas prácticos o presupuestos que orientan la acción docente.

Los profesores de práctica pretenden desarrollar en los estudiantes docentes esquemas prácticos de aprendizajes que los motiven a una acción de intervención de enseñanza, adecuados a la nueva agenda didáctica. El objetivo es desarrollar en situaciones complejas, la mejor intervención de enseñanza.

Aclarando aún más esto, se pretende que los noveles maestros aprendan el camino de la problematización en las intervenciones didácticas.

El Director de práctica manifiesta:

“Después en la carrera... nosotros pensamos que los alumnos se encuentran en una ambivalencia impresionante. Con un marco teórico que es la problematización, que parte de la globalización, pero la ansiedad del producto acabado ya de ellos, es decir, acá tienen que aprender, eso los lleva por el otro camino el de facilitar el proceso en vez de problematizarlo.”(Dir. PractD.2)

Como ya señalamos en el apartado correspondiente, hemos identificado tres indicadores fundamentales del perfil docente del Plan 2008: “saber qué enseñar”, “saber cómo enseñar”, “saber a quiénes enseñar”. Estas tres dimensiones tienen que ver con el conocimiento específico, conocimiento teórico-práctico de pedagogía y didáctica, y el conocimiento de los alumnos a los cuales va dirigida la enseñanza. Los profesores de prácticas intentan desarrollar estos conceptos en sus enseñanzas de intervención didáctica. Se instrumentan talleres para cumplir con este objetivo. Una de las preguntas formuladas a los profesores de práctica fue la siguiente: ¿Qué propuestas de intervención docente hacen los practicantes maestros al final de su carrera y frente a los desafíos didácticos? En tal sentido uno de ellos fue muy categórico:

“Frente a situaciones problemáticas de clases de práctica, se plantean las posibles respuestas de los niños frente a esa situación que se va a desarrollar. Los talleres están siempre presentes cuando se analiza una intervención didáctica. Nosotros pensamos que esa es una herramienta metodológica para el trabajo de los docentes. Tienen un taller de elaborar y después un taller de reflexionar de lo que se hizo, de la puesta en práctica.” (Dir. PracD.1)

Otro profesor expresa:

“Se debe tener en cuenta lo que ellos aprenden. Tiene que ver con todo aquello que haga a una buena propuesta: una buena consigna. Las buenas consignas se elaboran a modo de texto instruccional, dónde el alumno conozca el ¿por qué, para qué? Tiene que hacer determinado trabajo. La propuesta debe ser diversificada teniendo en cuenta, la inclusión, el contexto etc. Con adaptaciones curriculares. Nosotros apuntamos que los practicantes puedan trabajar en un aula heterogénea. También se trabaja con el maestro adscriptor”.(Dir.PracD 2)

Muchas de las inquietudes de los profesores de práctica se encuentran en el análisis relación didáctica-enseñanza. Recordamos algunas conceptualizaciones según definición de Feldman (1999), la didáctica estaría constituida por teorías de diversos “cuño”, la didáctica se ocupa de la enseñanza. Por didáctica se entiende: “una teoría, un conjunto de técnicas o un modo de hacer las cosas”, (...) “la didáctica sería una teoría de la enseñanza”, (Feldman, 1999, pág. 23). En este sentido los profesores intentan ir construyendo las prácticas pensando en las teorías críticas de la didáctica. Es respuesta a la pregunta formulada: Las prácticas que se realizan en el Instituto, ¿tiene en cuenta algunas teorías, cuáles?:

“Estoy pensando en todas las teorías críticas. Cuando hacemos el análisis didáctico post ejecución de la actividad, vemos en qué modelo estamos parados. Nunca podemos ser críticos de punta a punta de una actividad. Hay momentos que observamos “conducción” o una guía que se asemeja más a un modelo conductista. Bueno... se analiza y pensamos que la conjugación bien planteada de los críticos y no críticos es que va ir construyendo y dando pasos hacia un planteamiento más crítico.” (Dir. Prac.D1)

En otro apartado el profesor de práctica afirma:

“Lo que hay es un modelo de teorías. Es el paradigma apropiativo-aproximativo. El paradigma crítico. Tomando lo que dice Ausubel, será el niño aprende a través de complejizar la situación. El docente va complejizando las situaciones.” (Dir. Prac.D3)

Los datos recolectados a partir de las entrevistas nos permitieron concluir que el fin es ir construyendo modelos distintos a los modelos tradicionales, que el estudiante sea un crítico de su práctica. El estudiante que es crítico reflexiona sobre sus prácticas. En la reflexión sobre la práctica es el docente que adquiere el “habitus” del docente profesional.

“Todos ellos ven las actividades que hacen otros, y desde ese punto de vista se trata de trabajar sobre la actividad que se presentó, nunca en forma “personal”. Entonces se hacen planteamientos para que, sobre eso, piensen y hagan sus propuestas. Vean si tiene “eso” mayor o menor peso en la actividad que presentan cuando vayan al “conocimiento”. Se piensa también desde la estrategia didáctica, las construcciones metodológicas, ¿verdad?”.

“Pasamos de un paradigma tradicional donde el rol del maestro era, fundamentalmente expositivo. Se motivaba a través de una lámina. No importaba lo que el niño supiera. No interesaba hurgar en los conocimientos previos acerca de las conceptualizaciones de índole disciplinar. La problematización obliga a plantear una interrogación tal que sea capaz de hacer dudar, hablamos de instalar la duda, de cuestionar, de analizar, de promover inferencias, y desde ahí, hacer la propuesta de la enseñanza.” (Dir. Prac.D1)

El concepto básico a desarrollar en el estudiante, según los profesionales entrevistados, es que sea un profesional con una formación sólida en Didáctica. La articulación de la formación disciplinaria y la formación didáctica es el objetivo principal. El docente debe saber que los aprendizajes de los contenidos se basan en crear conflictos cognitivos. Que los aprendizajes llevan su tiempo y, por lo tanto, todo alumno tiene su trayecto de aprendizaje, sus características personales de asimilación.(Ausubel, Novak, & Hanesian, 1998). Según se desprende del Plan 2008: “las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas”(CFE, 2008).

En este sentido los profesores consultados afirman:

“El practicante se acostumbra a llevar un portfolio personal, va evaluarse a sí mismo y para ajustar situaciones de clase. También se estimula a que sus alumnos lleven un portfolio personal”.(Doc.Pract D1)

Esto llevaría, según docentes indagados, a que los estudiantes se apropien del concepto de la buena propuesta didáctica, de la preparación previa bien fundamentada:

“Existe una consonancia entre la teoría y la práctica y una buena transposición didáctica. Se maneja un marco teórico que tiene que estar fundado en lo que hace da cuenta del trabajo de cada uno. Por ejemplo, en la parte de didáctica ¡se planifica enseñando! ¡Tienes que enseñar! Por ejemplo, yo tengo un cronograma de actividades con los practicantes, un plan tentativo. Todos los meses abordo determinados temas como secuencia didáctica, las buenas preguntas o interrogatorio didáctico, elaborar una unidad de programación, redes conceptuales. Todo lo que haga referente a la planificación de situaciones de enseñanza, desde la Didáctica, es donde yo pongo el foco. Porque la disciplina se puede leer”.(Doc.Pract D1)

Otro cuestionamiento que hace el director de práctica y Didáctica:

“¿Qué tiene que saber un docente para enseñar en el aula? Yo implementé en los estudiantes de práctica de 4.º año, que tengan jornadas de responsabilidad todos los meses, la última semana. Por ejemplo, circulo por cada clase, observo y les hago la devolución pertinente. A partir de ahí, intervengo en los aspectos que te decía: evaluación, planificación y elaboración de redes.”(Doc.PractD2)

La preparación del docente exige una actualización tecnológica a pesar de que el plan 2008 no lo tiene en cuenta. Eso también es preocupación sentida por los profesores de Didáctica que participaron del estudio. Desde esta perspectiva, preguntamos: ¿cómo se estimula a los docentes noveles para construir sus saberes profesionales utilizando la tecnología como herramienta? La tecnología es una herramienta imprescindible hoy día, es parte de la conceptualización de la nueva agenda didáctica. Elaborar propuestas integradas a los procesos de enseñanza es un concepto básico a enseñar a los noveles. (Pérez Gómez, 2012). Los referentes de prácticas, al ser consultados sobre este aspecto, mencionan que se preocupan por el tema porque entienden que los futuros maestros deben salir bien preparados en esta cuestión. En este sentido, debería de haber una reformulación del programa de estudio para atender estos temas que son básicos en la formación docente. De ahí la necesidad de la práctica de la “responsabilidad de clase” donde se incluyen el manejo de las tics (el docente atiende una clase de jornada completa durante dos meses). Afirmando estas ideas señalan:

“Parte desde el punto de vista en que los maestros, también, están buscando la forma de promover los aprendizajes a través de los medios tecnológicos que no sean igual que los soportes tradicionales.” (Dir. Prac.D1)

En una jornada de clase los estudiantes realizan propuestas didáctica donde se incluye el uso de las XO.

Además afirman:

“Ellos tienen una materia en el Instituto que los ayuda utilizar la tecnología. La tecnología no es solo un apoyo al trabajo sino que se adquieren nuevos saberes a partir de la utilización de la herramienta. La usan como recurso en la búsqueda de datos y para generar nuevos conocimientos.”(Dir. PracD.2)

El déficit de formación de base de los docentes noveles es una afirmación reiterada de los profesores de práctica. Por ejemplo, los estudiantes vienen con déficit en conocimientos curriculares y que esa situación les ha complicado la enseñanza:

“Organizar la propuesta educativa implica seleccionar los recursos y, en base a ellos, ver las estrategias con las que vas a trabajar. Como no saben lo disciplinar es más difícil que manejen estrategias. Donde dominan más el conocimiento, como en Ciencias Naturales, les es más fácil manejar las estrategias.”(Dir. Prac.D2)

“El gran problema es que al no tener una base disciplinar no saben cómo abordar desde la didáctica. Sobre todo la estrategia de la problematización”.(Dir.Prac.D 2)

7.2 Características de la conformación de los modelos de práctica. (Articulación de conocimientos adquiridos con el quehacer docente)

En el presente sub-capítulo prestaremos atención a los objetivos: *“Comprender las prácticas de enseñanza, relacionadas con las de formación inicial que desarrollaron los noveles docentes”* y *“categorizar las prácticas de enseñanza, atendiendo a las distintas vertientes teóricas que las mismas evidencian”*. Abordaremos el análisis de las acciones y las prácticas a partir de las valoraciones y percepciones de los propios docentes. En capítulos posteriores relacionaremos estas valoraciones y percepciones con las observaciones de clases realizadas.

El Diagrama 6 visualiza la realidad de la conformación de las prácticas según explican los docentes. De todas las entrevistas realizadas, con respecto a la categoría “conformación del modelo de práctica”, resumimos la totalidad de los códigos relacionados con el tema mencionado.

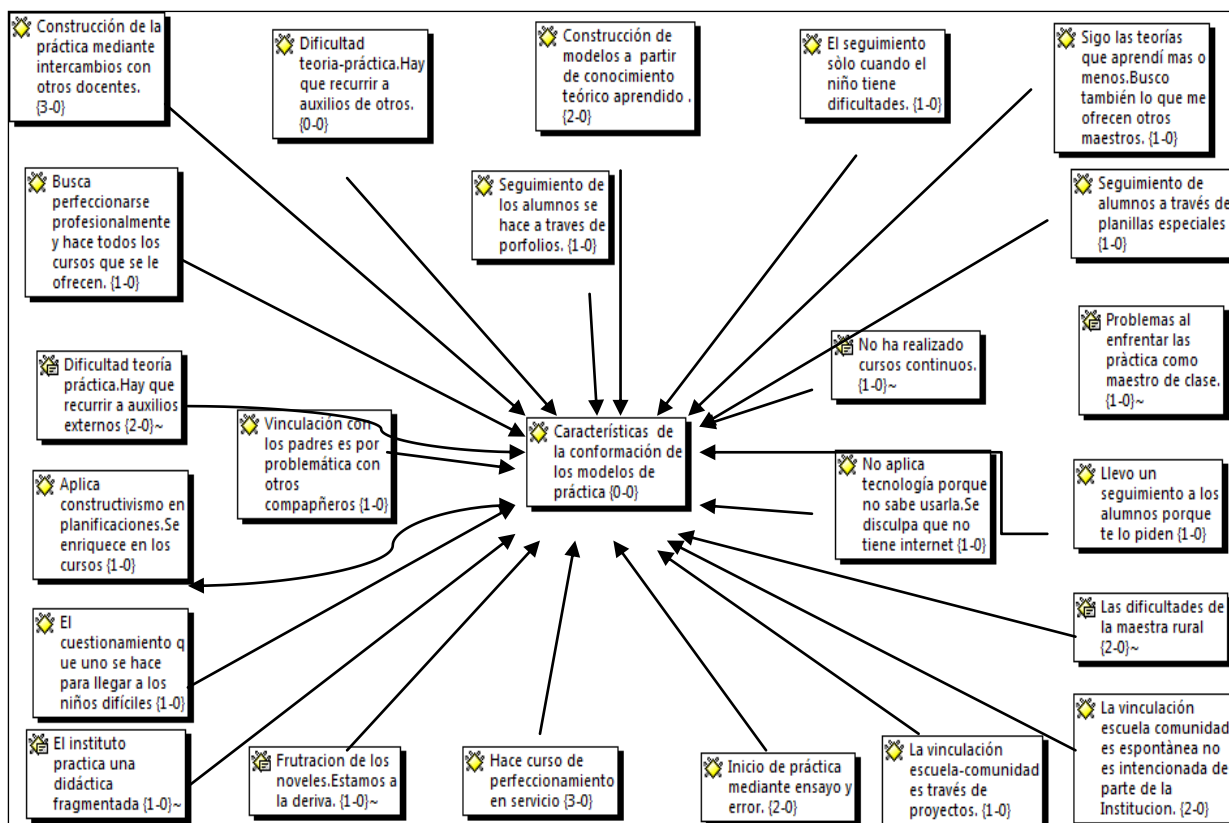


Diagrama 6: Diagrama de códigos que conforman la categoría: características de la conformación de modelos de práctica.

Del examen de los datos es posible concluir que la preocupación fundamental del novel docente es resolver inmediatamente los desafíos de la enseñanza. La necesidad de resolver el día a día de la clase crea el surgimiento de tensiones que se presentan al encarar la problemática compleja de una clase, no ya como estudiante de práctica, sino como maestro del año.

Dos dimensiones de la enseñanza son destacadas como problemáticas para el maestro novel: necesidad del apoyo del compañero y utilización la estrategia del ensayo y el error como recurso más inmediato. Al parecer, lo manifestado por los directores de práctica como la práctica de talleres, el portfollio o todo lo prescripto institucionalmente, se utilizan poco como mecanismos de reflexión para lograr una actitud crítica.

A los efectos del análisis, cada cita corresponde a un docente distinto y refieren a las distintas respuestas de las siguientes preguntas: ¿Cómo ha ido construyendo su historia profesional

desde que se recibió?; ¿La realidad escuela fue distinta a la realidad construida desde el Instituto?

Sobre estos aspectos, las opiniones y percepciones de los maestros entrevistados fueron muy variadas. Por ejemplo, dificultades en empezar a planificar las actividades, pararse frente a la clase, enfrentarse al trabajo de todo el año y distribuir contenidos del programa. Los maestros afirman: (En adelante docente A: puntaje entre 88,680 y 72980;Docente B: puntaje entre 72530 y 56750,también se determina el contexto en que se desempeña el docente:Urbana,Rural,etc) ⁴

“En el primer año me resultó mucho más sencillo volcar todo lo que sabía y adaptarlo a esa realidad. A medida que fueron surgiendo dificultades hubo métodos que pude utilizar y otros no.” (Docente A. Urbano Medio)

“Y... bueno... fue difícil egresar y empezar a trabajar. Porque, si bien tuvimos una formación, cuando fuimos a trabajar... cuando fuimos a ejercer, nos encontramos con algunos desfases, con algunas carencias, con algunos vacíos... ¿verdad? Porque en Formación Docente nos dan herramientas muy generales.” (Un docente A Urbana Desfavorable)

“Con algunos insumos empezamos a trabajar. Gran parte salió de la experiencia... de errar, de pensar, de buscar, de preguntar: «¿vos cómo trabajas esto?»... ¿Qué hago acá?»” (Un docente A Urbano)

“El tema es cuando te enfrentas al trabajo de todo un año... ¿cómo organizas los contenidos, cómo los seleccionamos? Eso no se enseña... por ejemplo, la maestra adscriptora te dice: «¡Mirá! Vamos a ver un tema de lengua, se puede relacionar con matemáticas y una asignatura de sociales». Vos das esos tres contenidos, ¡bárbaro! Divina la clase. La clase salió preciosa, redonda, se hizo una relación bárbara. Después, la semana que viene, otra vez a las prácticas del Instituto. Te falta el tema de organizar en unidades y proyectos que uno va a necesitar como docente en la práctica.” (Un docente A.Urbano Medio)

“He recibido insumos de la experiencia, de las compañeras, preguntando y (...) en la práctica nomás (...). La realidad del Instituto es totalmente diferente a la realidad de la escuela. No nos preparan puntualmente para el día a día, para el abordaje con los niños... muy poca práctica.” (Docente A Urbano Medio)

“Sí. Como que te vas haciendo con el tiempo... Con las experiencias de otras compañeras, conversando. Te dan apoyo, te van orientando y te vas haciendo.” (Un docente B Rural Desfavorable)

⁴ Se entiende necesario hacer referencia al contexto donde se desempeña el docente para que refleje la procedencia del dato. Un docente que se desempeñó en un contexto crítico tendrá estrategias distintas al que se desempeña en contextos urbano medio. Cada cita corresponde a docentes distintos.

El reclamo se expresa en el “cómo” para resolver la problemática de la realidad de clase. Una de las finalidades del Plan 2008 es analizar las prácticas desde un enfoque epistemológico. Es decir, resolver el “qué”, “él para qué”, y “hacia dónde”. En este sentido, en base a los comentarios y respuestas analizadas más arriba no se manifiesta claramente una ruptura respecto a los modelos de enseñanza de carácter más tradicional y positivista

Como se puede apreciar en los fragmentos seleccionados, el docente intenta resolver los conflictos que se le plantean con la ayuda de otros colegas de mayor antigüedad u otros que tengan más experiencias. De alguna manera expresan la problemática relación entre la teoría aprendida en el IFD y la práctica. También surgen otras dimensiones relacionadas con la falta de estrategias e instrumentos institucionales para resolver esa relación teoría-práctica. Tres docentes afirman:

“La experiencia que tengo es el trabajo en áreas, entonces, con el compañero, con el paralelo, tenemos mucho intercambio. Después, de parte de la escuela, sí, también. Los lineamientos generales que da la escuela. Después, el tema de las salas docentes en donde se coordina con otras maestras. También no solo con los maestros paralelos sino con los maestros de otros grados, maestros que tienen más experiencias”. (Docente B Urbana Media)

“Trabajamos en áreas. Hacemos proyectos y unidades con mi paralelo. Al trabajar en equipo vamos intercambiando ideas y vamos formando nuevos modelos de práctica. De repente, veo la situación de una forma, el compañero lo ve desde otro lado...vamos armando juntos el proyecto o la unidad para trabajar.” (Docente A Urbana Media)

“En 2013 seguí trabajando en el mismo colegio pero con un grupo más problemático. En base a los pocos conocimientos que yo tenía, lo que conocía del Instituto más la ayuda que pude lograr con otros maestros de allí, fui trabajando con ellos y en algunos hubo logros y en otros no”. (Docente B Urbana M)

Cuatro docentes afirman que la teoría aprendida en el Instituto de Formación les ha servido de base para iniciar sus prácticas:

“De Psicología, me permitió situar al niño en su edad, en qué nivel estaba, eso me ayudó.”(Doc.AUrbano Medio)

“De Sociología, me ayudó a comprender las realidades sociales. Tienes que entender lo que vive el niño. Porque es muy fácil juzgar cuando lo ves en el aula, pero no sabes si el niño pasó frío, cómo vive en la casa... Ahí encuentro el complemento teoría-práctica. Lo importante es tener herramientas teóricas para comprender los problemas.” (Docente A Urbano)

“Sí, te vas haciendo con el tiempo, con las experiencias de otras compañeras, conversando. Te dan apoyo, te orientan y te vas haciendo.”(Doc B Urbana Desfav)

“Sí. Tengo en cuenta lo que aprendí, cosas básicas de la didáctica: problematizar, dejar que el niño piense, esas cosas sí. Lo que es didáctica, todo lo que recuerdo lo tomo como base. De ahí, también de acuerdo a los cursos que hago, voy cambiando.”(Doc .A Urbana Medio)

“Sigo más o menos dentro de la misma línea que aprendí. Sigo leyendo de lo mismo y considerando lo que me ofrecen otros maestros. Estoy muy lejos de lograr un modelo propio, creo que estoy bastante lejos todavía”. (Docente A Urbano Medio)

Las dificultades en aplicación de la teoría aprendida contrastando con la realidad de la clase, parece ser un *leitmotiv* recurrente en varios comentarios de los docentes. Los comentarios están lejos de posicionarse en conceptualizaciones teóricas como herramienta para fomentar la autonomía profesional y como instrumentos de transformación.

Otro aspecto relevante que han manifestado, refiere a las dificultades para atender la diversidad intelectual de sus alumnos. Deben recurrir al auxilio de otras instituciones o de otros expertos.

“Sí, la teoría que recibí fue muy escueta. Al enfrentarse con la realidad uno tiene que leer, intentar preguntar. Por ejemplo, fui al Centro Pedagógico para que me asesoraran en un caso particular que tenía en la escuela. Un problema con el Centro Pedagógico es que no coinciden sus horarios con los de mi escuela. Cuando llego el Centro Pedagógico está cerrado. Cuando me voy a las seis de la mañana, también. Esta es una dificultad que tiene uno como docente, el tema de los horarios en que se puede concurrir a centros de ayuda.”(Docente A -Rural Desfav) (El Centro Pedagógico es una institución privada (ONG) que atiende niños con dificultades de aprendizaje)

El modelo de práctica lo definimos en el marco referencial: “práctica educativa que el docente ha interiorizado, es una representación organizada coherentemente por un cúmulo de contenidos intangibles, arreglados en un esquema teórico que funciona como arquetipo ejemplar”(Terigi, 2012). Siempre hay un modelo que se está procesando en el novel. Todo lo que el docente hace es manifestación de ese modelo.

Es recurrente lo que afirman los docentes en cuanto a la falta de apoyo directo y permanente en esa conformación del modelo de práctica. Los docentes se sienten como que no están “maduros” para encarar el día a día de la clase. Manifiesta Nossar (2006) que los novatos no cuentan con un tiempo de maduración y reflexión para traducir los conocimientos teóricos en

procedimientos automatizados. Se ven desbordados por las exigencias cotidianas de la clase y de la situación. Cuatro docentes afirman:

“... Pero yo no me sentía segura. No me sentía con la responsabilidad suficiente como para elegir un cargo y decir soy la maestra, soy la maestra de la clase, ¡pobres niños!”. (Docente B Urbano Medio)

“Entonces intentaba no elegir esos cargos largos, me parecía que en mi caso, por un tema de maduración, iba a ser mejor conocer muchas realidades. Intentaba hacer suplencias cortas más que nada”.(Docente B Urbano Medio)

“Hice todo el año suplencias cortas. Esa experiencia fue la mejor opción porque conocí casi todas las escuelas de Treinta y Tres.”(Doc A Urbano Medio)

“Le preguntaba a la Directora cosas administrativas o de organización. Ella me decía: «Está todo bien, no te compliques tanto». Pero yo necesitaba apoyo, en cierta forma”.(Doc.A Urbana)

Se constata nuevamente una preocupación en la articulación teoría-práctica. En la práctica los docentes reflejan la conducta y sus representaciones sobre el sentido de lo que hace. El sujeto mediatiza y construye su realidad en base a las teorías que dispone. Crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones. No siempre hay una relación directa de la teoría con la práctica y, a veces, los conceptos que se tiene de teoría no son los conceptos que entiende la academia. Para un novel una teoría puede significar los “proyectos” y las prácticas las refiere a los esfuerzos para llevarlos a cabo.

Las dificultades para la atención pedagógica de la discapacidad intelectual es un aspecto mencionado en varias oportunidades. Este concepto aparece como uno de los objetivos que persigue el programa 2008 de Formación Docente. Se refiere a la promoción de la justicia social, de los valores educativos y que ayude a una sociedad solidaria y no fragmentada. (Capítulo: Pertinencia Social del Nuevo Plan, Fundamentaciones). En este sentido debería incluirse la temática de la inclusión. A juzgar por lo que declaran los maestros, tienen un déficit profundo para atender esa problemática. Se requieren más herramientas para abordar esa complejidad. El acercamiento genuino y espontáneo hacia la comunidad de padres podrían permitir estrategias en el sentido de colaborar en la atención de la diversidad. El Instituto de Formación no prepara a los docentes para atender esa diversidad en forma científica, según lo declaran los docentes.

“En el lugar que trabajé más tiempo fue en la escuela especial. En ese año trabajé tres meses. (...) Y me sirvió muchísimo porque la experiencia que adquirí es muy importante en todos los aspectos, desde lo emocional como docente es una manera diferente de enseñar; porque ahí estás tratando otros aspectos, no solamente el aprendizaje sino las dificultades que aparecen. Aprendí a trabajar con diferentes patologías, con niños de distintas edades. Eso no lo vi en el Instituto.” (Docente A Urbana Especial) (El concepto de Escuela especial, es referido a la institución que atiende a niños con discapacidades)

“Había ido a una práctica de observación de escuela especial, pero la práctica se hace en escuelas comunes. No estuve practicando en escuelas especiales. Es totalmente diferente, una cosa es observar y otra es estar en la práctica, más aún ser maestro.”(Doc.A Urbana Esp)

Algunos docentes, a pesar de no contar con herramientas adecuadas, han adoptado algunas estrategias que aprendieron en el Instituto, en especial con aquellos niños que tienen trayectos de aprendizajes más lentos. Estudios empíricos nacionales (Rodríguez, Zidan, 2002) han demostrado que la atención a la diversidad es un elemento desestabilizador del trabajo docente.

Otros maestros entrevistados afirman:

“Y bueno, no tenía mucha elección. Tuve que enfrentar esa situación. Al comienzo tuve que lidiar con niños difíciles, niños con extra edad y, sin embargo, a fin de año me hicieron llorar con los mensajes que me entregaron. Súper agradecidos por todo lo que había hecho por ellos. Fue complicado. Siempre te cuestionas cómo llegar a esos niños. El nivel que tenían esos niños era un nivel de tercero.(Doc A,Urbana Desfavorable)

Con mi compañera, en cuanto al seguimiento a los alumnos, tenemos planillas. Para ver cómo va el cumplimiento en la tarea domiciliaria. El acercamiento con los padres es bueno.(Docente A-Urbana)

Tengo un niño que es autista y con él escribo una bitácora de todos sus avances o retrocesos. Como la mayoría de las veces él no escribe en el cuaderno, yo escribo lo que hace. Con el resto de los alumnos hago portfolios. Llevo portfolios de lengua. Hay un seguimiento de los alumnos.(Docente A-Urbna M)

Tengo las fichas institucionales con los datos básicos de los niños y tengo entrevistas que he realizado con los padres. En esas entrevistas voy registrando los motivos. Pero casi todas las entrevistas han sido por problemáticas de los niños con otro compañero.(Doc A-Urbna Desfavorable)

Tengo portfolios. La inspectora dijo que a ella no le interesaba tanto que se acumulara información sino más bien que nosotros tuviéramos la conciencia.”(Docente A-Urbana Media)

La nueva agenda didáctica, tal como la defienden los profesores de práctica, implica ubicarse en nuevos paradigmas de intervención docentes. Quedaron a atrás las didácticas que implicaban prácticas de secuencias normativas y demasiado ajustadas al tecnicismo

reemplazadas por una didáctica más innovadora que genere climas de “buena enseñanza”. La que permita una transformación, un cambio cualitativo, la autorregulación de los alumnos. El saber teórico que se enseña en el IFD es una caja de herramientas para atender los momentos acuciantes y encaminar las prácticas de una manera profesional. Un docente con un saber profesional lograría un buen clima de clase, confianza de parte de alumnos y padres.

La comunidad de padres forma una estructura social que siempre hay tener en cuenta si se pretende practicar la buena enseñanza. Los docentes que hemos entrevistados, salvo pocas excepciones, no aprecian esta práctica como algo fundamental y necesario. En estudios recientes (Rodríguez, 2002) han confirmado la relación conflictiva del juicio social que existe padres-docentes y entre alumnos-docentes. En consecuencia: la relación padres-alumnos debería ser tenida en cuenta a la hora de enfocar la práctica docente.

“El acercamiento con la familia lo concreto con reuniones. He trabajado con la familia porque hago tareas con los niños y con la familia. Por ejemplo, trabajamos en el concurso de inglés. Tratamos de acerca a la familia para que nos ayudara a hacer la escenografía y a hacer las vestimentas.”(Doc.A.Urbna Media)

“Cuando uno trata ciertas temáticas hay padres cerrados mentalmente. Pero no vienen a quejarse. Vienen a pedirte un par de champions. En los contextos críticos las relaciones son diferentes. En general, las relaciones son buenas.”(Doc.A-Urbana Desfavorable)

Sería importante acercar a los padres cuando se realizan actividades en la escuela. Creemos que sería más relevante si se logra, con estrategias adecuadas, una participación continua de involucramiento, es decir, una participación durante todo el año. Se ha notado que los noveles no cuentan con herramientas sociológicas adecuadas para lograr estrategias de acercamiento hacia los padres. Creemos que la idea no es “llamar a los padres” sino visitarlos para dialogar sobre el trabajo docente.

En la escuela rural la relación entre padres y maestros es distinta. El docente manifiesta:

“En el ámbito rural sí... van a la escuela. Uno los llama y ellos vienen... este año no he ido a la casa.”(Doc.B Rural)

Las condiciones de trabajo no posibilitan un marco teórico-práctico para lograr la participación de los padres. Es llamativa la no participación de los consejos de participación, que son instrumentos institucionalizados.(Ley 18437.Art 76)

Otro aspecto referido a la conformación de la práctica es el uso que se hace de la tecnología. Cuando la tecnología es utilizada para atender un proyecto educativo es considerada una herramienta fértil y de buena enseñanza (Pérez Gómez . 2012). Es fértil para potenciar las situaciones de aprendizajes. Pero cuando la tecnología no agrega valor educacional a la actividad docente puede provocar diversas reacciones de rechazo y de desinterés. Esto lo hemos observado en las intervenciones docentes de los noveles.

Los profesores referentes entrevistados como informantes calificados, han manifestado que la inquietud es preparar a los noveles en esa línea de conceptualización.

Los docentes que utilizan la tecnología manifiestan:

“Yo no usé las XO, no las sé manejar. La maestra del año pasado era la que trabaja con herramientas como Escribir y el Laberinto... Internet que a veces es imposible... porque a veces hay conectividad y a veces no... Hay programas que no sé trabajar. No estoy preparada para trabajar con las XO.”(Doc.B Rural Desfavorable)

“El año pasado trabajé todo el año con la Ceibalita. Todos los alumnos tenían la computadora reparada y tenían que llevarla cargada. Utilizaba diferentes programas formando parte de las planificaciones que hago por computadora. Para este año estoy elaborando un proyecto que se llama Pequeños artistas con las XO en el que voy a trabajar con tres programas de las XO. En primero hace meses que estamos trabajando con la computadora.”(Doc.B Urbana Desfav)

“La aplico de diferentes maneras. Trato de involucrarla en todas las áreas. Por ejemplo, en Paisaje Urbano. La apliqué en Expresión Corporal con un programa que encontré en Internet que es un mezclador de sonidos, con Artes Visuales, etc. El tema es que andan lentas, que se truncan...”(Doc.A Urbano Medio)

“Sí, cuando tengo clases altas. Ahora estoy en 2.º, cuesta un poquito. Pero con 5.º y 6.º tuve la oportunidad de trabajar en Ciencias Naturales y en Matemática, que eran las áreas que yo trabajaba en la plataforma CREA planteando diferentes tipos de actividades, foros, tenían un blog”.(Doc.A Urbano Medio)

“Acá trabajamos mucho CREA y PAN. Son plataformas de trabajo. En CREA tenemos que poner los contenidos a trabajar, actividades para ellos, evaluaciones. Lo que trabajamos en clase también lo volcamos en las plataformas. Ellos entran acá en la escuela y luego realizan las actividades que correspondan, de deberes. La plataforma PAN es más que nada para Matemática. En CREA ponemos todos los contenidos, todas las disciplinas. La tecnología está integrada al trabajo de aula. He tratado de utilizar las diferentes herramientas como el Etoy.”(Doc.A Urbana Media)

En general, se ha advertido que los docentes sienten la necesidad de actualizarse y algunos se preocupan por realizar cursos de perfeccionamiento. Esto indica que los maestros sienten la necesidad de una educación permanente ya que lo ofrecido por IFD es demasiado elemental:

“En cuanto a las Ciencias de la Educación, no. He hecho cursos desde la disciplina. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Sexualidad.”(Doc.A Urbana Media)

“Estoy haciendo un curso de Ciencias Sociales por la disciplina.”(Doc.A Urbana Desfav)

“Hice en Ciencias Sociales. El año pasado hice Ciencias Naturales. Lo hago porque necesito hacerlo”.(Docente A Urbana M)

“Una instancia de participación fue el año pasado en el CAF. Fui una semana en agosto para los maestros rurales. Dije que hacía una planificación para cada grado. Ellos no podían creer que nadie me hubiera dicho que no lo hiciera. Claro, está perfecto para la Inspectora, muchos papeles, muchos papeles... Planificar como lo hacía, me enloquecía. Esa instancia me ayudó a organizarme y además no me sentí sola. Allí comprendí lo que era ir a la guerra con un tenedor.”(Doc.A Rural Desfav)

7.2.1. Dificultades que manifiestan los noveles docentes en su trayecto profesional.

El siguiente diagrama sintetiza la información ofrecida por los entrevistados con respecto las dificultades que han tenido en su trayecto profesional. Las dificultades a resolver por los noveles están radicadas, generalmente, en el ámbito institucional y en la función directa que deben desempeñar en clase. Las mediaciones institucionales son relevantes en cuando crean escenarios estimulantes o no para la conformación de los modelos de práctica (Sandoval, 2002).

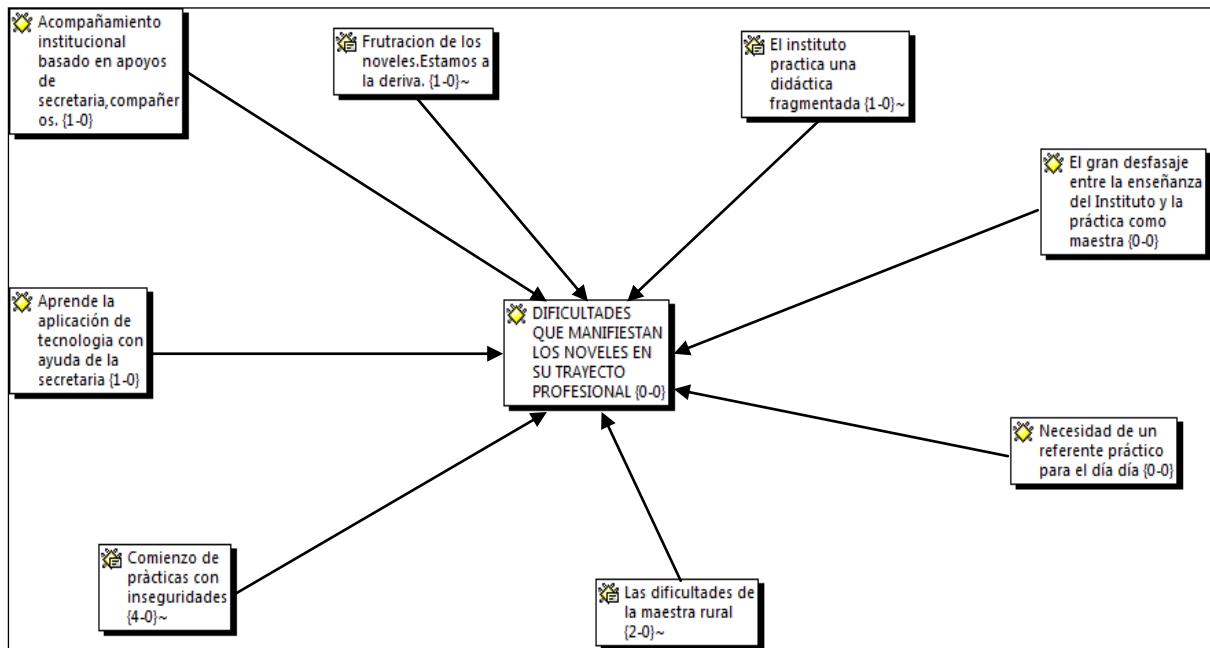


Diagrama 7: Dificultades de los noveles docentes en su trayecto profesional

Cuando en la institución escuela existen estímulos y apoyos, es posible construir escenarios favorables para desarrollar innovaciones y un mejor aprovechamiento de las potencialidades como docentes. La interrogante que guía esta sección del análisis de resultados es la siguiente: ¿cómo ha sido el acompañamiento institucional para el desarrollo del trabajo docente de los maestros noveles?

Uno de esos docentes entrevistados, hace referencia al sostenimiento que ha solicitado a colegas para desarrollarse como profesional y afirma:

“Después me apoyé mucho en la Secretaria de la escuela, porque la conozco. Hice práctica en su escuela, tenía buena relación con ella, y también en mis compañeras de trabajo que son las que, más o menos, me orientan y me apoyan.”(Doc.B Rural Fav)

Cuando existe un desentendimiento por parte de la institución Escuela respecto la guía pedagógica de sus noveles y cuando el ámbito de trabajo no promociona estrategias nuevas, los noveles sienten el desamparo y creen que están la deriva:

“He estado dos años en la misma escuela y no me he sentido acompañada en lo más mínimo.”

“No he visto un apoyo continuo. La inspectora muy bien: «Pregúntame todo lo que quieras», pero cómo hago en casos concretos para resolver situaciones, cómo resuelvo los asuntos de la cocina de la cosa. Te dicen tienes que leer tal libro o tal otro, pero el problema está en bajar a tierra esos conceptos para resolver situaciones específicas. Son cinco grupos y ¿cómo me manejo? ¿Cómo hago en casos de niños en particular? Va una inspectora y te dice que tienes que planificar con determinadas secuencias y va a otra y te dice que no precisa... Entonces no se ponen de acuerdo...”.(Doc.B Rural Desfav)

“Bueno... de inspectores y maestros, muy bien. No puedo quejarme. Siempre te consideran, no es que tengas uno o dos meses de trabajo o un año, sos maestro y no importa si sos nuevo o no. Te exigen lo mismo que le exigen al maestro que tiene 30 años de trabajo, sin importarles si sabés hacer o no. Te enseñan, pero te exigen igualmente.”(Doc.A Urbana M)

Los maestros que participaron en la investigación comentaron las dificultades que implica el trabajo docente en una escuela rural:

“En especial en los aspectos del trabajo del día a día. Aquí no tenés el apoyo de un maestro que esté a tu lado. No podés contar con un maestro que esté contigo para hacer la práctica, la tenés que realizar tú solo.”(Doc.A Urbana M)

“A nosotros nos hacían hacer unidades pero no es lo mismo encontrarse con cinco grupos en una escuela rural. La dificultad básica que he tenido es aterrizar la teoría a la práctica. También es cierto que no trabajé en el ámbito urbano, ahí hice suplencias de un día, no es lo mismo en una escuela rural todo el año.” (Doc A Rural Desfav)

Otro de los aspectos analizados fue la relación entre el rendimiento académico en la etapa de formación y la visión que tienen los maestros sobre sus prácticas. La nota de calificación de egreso del IFD de los docentes tiene incidencia en la práctica. Aquellos que buscan estrategias nuevas frente a los desafíos de los contextos escolares han obtenido calificación entre 88.680 y 72.980 (Nivel A). Otros con una nota menor entre 72.530 y 56.750 (Nivel B), adoptan actitudes más conformistas y de impotencia, frente a los desafíos. Los noveles mejor calificados estarían más cerca de haber logrado algunos de los objetivos del Plan 2008 con relación a la autonomía profesional.

CUADRO VII: Relación rendimientos manifestados y notas de egreso del IFD

Nivel de calificación obtenida	Desenvolvimiento pedagógico-didáctico	
	Conductas conformistas	Conductas innovadoras
Calificación A		6 docentes
Calificación B	4 docentes	

Algunos docentes tienen dificultades para no aplicar determinadas técnicas.

“Yo no las usé a las XO, no las sé manejar. La maestra del año pasado era la que trabaja con herramientas como Escribir y el Laberinto... Internet que a veces es imposible... porque a veces hay conectividad y a veces no... Hay programas que yo no sé trabajar. No estoy preparada para trabajar con las XO.”(Doc B Rural Desfav) (XO es una computadora utilizada por los niños como herramienta tecnológica de aprendizaje)

La formación del IFD es cuestionado reiteradamente por la mayoría de los docentes. Manifiestan que no poseen las herramientas didácticas para atender, con estrategias adecuadas, la heterogeneidad de los grupos, las situaciones de la teoría-práctica:

“En 2013 seguí trabajando en el mismo colegio pero con un grupo más problemático. En base a los pocos conocimientos que yo tenía, lo que conocía del Instituto más la ayuda que pude lograr con otros maestros de allí, fui trabajando con ellos y algunos hubo logros y en otros no”.(Doc.A Urbana Medio)

“Bueno, en realidad cuando uno comienza con las práctica ve como un gran desfasaje. Llegamos a la escuela y estamos perdidos, no sabemos para donde tomar. Más allá de que nos enseñan cómo encarar una clase, como “manejarla”, cómo pararse... de qué formas se dan ciertas áreas. Cuando uno llega allá y se topa con el programa que le toca desarrollar ese año, uno no sabe qué priorizar, qué contenidos primero, qué contenidos después...”(Doc.B Urbana Media)

Los docentes están preocupados por la formación didáctica recibida. Es por ello que afirman que existe un divorcio entre la realidad escuela y la realidad que se les presenta en el Instituto de Formación Docente. Necesitan más práctica en escuelas.

7.2.2. La incidencia de factores institucionales, culturales, biográficos en el trayecto profesional.

El Diagrama 8 nos permite visualizar en forma general, los temas que están relacionados con aspectos biográficos, culturales e institucionales en el trayecto profesional.

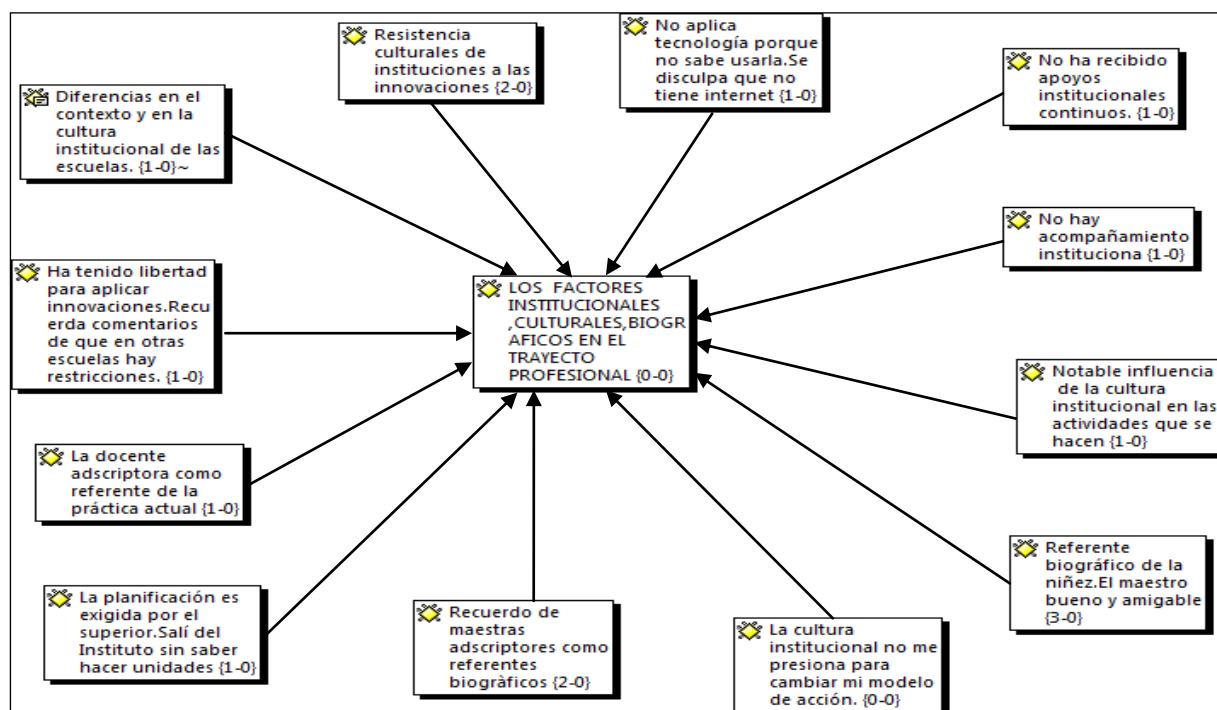


DIAGRAMA 8: Códigos relacionados con los factores biográficos, culturales, institucionales en la conformación del modelo de práctica.

Muchos factores que se mencionan aquí ya los mencionamos en exposición anterior como, por ejemplo, lo que comentan los docentes cuando se refieren a la distancia que existe entre la enseñanza del IFD y la práctica docente y las dificultades en la aplicación de la tecnología a la enseñanza. Queremos resaltar, a partir de ahora, los aspectos institucionales, culturales y biográficos que inciden en la conformación de los modelos de práctica.

Volpe (1994), en su libro "Sociología de la Educación" hace referencia al funcionamiento interno de las organizaciones institucionales. Existe, en las instituciones un "manto cultural" que cubre las interrelaciones de sus integrantes. Hay dispositivos simbólicos construidos por los mismos integrantes que conforman el marco de referencia cultural. Las organizaciones son campos de interacción comunicativa en un grupo de personas que producen prácticas

determinadas. Las instituciones visitadas presentan una realidad semejante. Los docentes expresan, frente a preguntas como: ¿Las creencias, los hábitos de la institución donde trabajas, ha influido para que tu trabajo sea distinto a lo que tu quisiste hacer? o ¿Ha impedido trabajar con estrategias propias?:

“Viajé a Cerro Chato, estuve dos semanas. En Santa Clara estuve un mes. Estuve en Vergara, Escuela 50 (tiempo completo). Acá, en la ciudad, todos los días trabajé. Entonces sí, ¡ahí sí se ven diferencias! Cada escuela es un mundo, una organización distinta cada clase. Cada maestro tiene su forma de manejar su clase. También se ve cómo se desempeñan los niños.”(Doc.A Urbana Desfavor)

Los maestros revelan conductas distintas según la institución en la que les toque trabajar. Algunos dicen que no han modificado su práctica a pesar de la cultura institucional, otros sí han adoptado cambios. Esto se relaciona con la personalidad del novel docente y con su concepción teórica académica que está reflejada en la nota de egreso del IFD. La siguiente es la expresión de una docente de nivel A de puntaje de egreso:

“A mí me han gustado las modificaciones que hecho... En la institución a veces ha habido resistencias, en algunas cosas sí, ¡es bravo, sí! Incluso discutimos respecto a una pregunta investigable. Para ella (la Directora) no lo era y para mí sí era, desde el punto de vista del curso que tuvimos el año pasado, una pregunta investigable. Hemos tenido diferencias. Estoy puntualmente en esta ¡libertad de cátedra! Y punto, le guste a quien le guste y me pongan el informe que me pongan. Ya tengo amenazas de informes, la nota no me interesa.”(Doc.A Urbana Media)

En base a estos testimonios se podría afirmar que los docentes que han interiorizado la profesión docente y son vocacionales, han resuelto su quehacer docente con innovación y buena práctica. Esto es relevante porque permite el cuestionamiento que todo docente debe hacerse desde la óptica del pensamiento complejo.

Los datos y registros analizados indican que hay instituciones que permiten la innovación. Cuando los directores cumplen el rol de ser guías pedagógicos, los docentes expresan su beneplácito y tienen la posibilidad de innovar en sus prácticas:

“Sí, sí. Acá, por ejemplo, me han acompañado mucho. Me han ayudado en todo sentido. Desde el momento que comencé a trabajar me hicieron hacer un curso de inglés. Eso para mí era un logro. Yo no tenía idea más que del inglés del liceo y lo que estudiamos en el Instituto. Para mí fue bárbaro.”(Doc.A Urbana)

Otro docente expresa:

“He tenido libertad. Los dos directores que he tenido me han dejado trabajar. Pero soy muy de preguntar a maestros que tengan más experiencia. Sí no tengo el libro trato de conseguirlo con alguien que lo tenga. Hay maestros que dicen que depende de la escuela para trabajar, que a veces es complicado trabajar. Uno trabaja ciertas temáticas que suelen provocar conflictos en los hogares, sin embargo, cuando uno tiene el apoyo de la Dirección, es diferente.”(Doc.A Urbana Media)

“Hay grupos de maestros que te dicen: «Mirá que esto no es lo que tú aprendiste en el Instituto. Pero no ha influido para cambiar mi posición. Depende de cada uno... porque mi manera de pensar no la van a cambiar... A mí no me van a decir, por ejemplo, que tengo que bajar el nivel porque esté en Santa Clara, que no puedo enseñar como lo hacía en la Escuela 1, exijo exactamente lo mismo. Aunque se reúnan los maestros y digan que hay que hacer de esta forma o de otra... hay que tener poca personalidad para seguirlos”. (Docente A. Urbana M)

“No, acá me han ayudado mucho. Pensaba que era totalmente diferente como lo es en otras escuelas que hubo conflicto entre lo que yo pensaba y lo que me decía la escuela en el sentido de la manera de trabajar, por ejemplo. En las otras escuelas era suplente por pocos días y no era lo que yo dijera. Me amoldé a las costumbres, pero de todas maneras si veía que no era lo debido trataba de hacerlo lo mejor posible. Trataba de conversarlo con la otra persona y que viera mi punto de vista también”. (Docente A. Media)

Los aportes de la Dirección de la escuela, el trabajo colaborativo ayudaría al novel docente en el camino de una construcción de práctica innovadora.

“Acá, en esta institución, me han ayudado mucho. La Directora me ha ayudado a manejar contenidos, a secuenciar, etc. En el plan anual, por ejemplo, no tenía idea de cómo hacerlo, cómo realizar los planes de acción, las unidades.”(Doc.B Urbana Media)

Sin embargo, en otros ejemplos, donde la organización institucional es la que “controla” la práctica del docente, la situación de enseñanza es distinta:

“No creas tu propio plan. Lo que te piden de inspección. Este año te dieron pautas. Uno planifica después, según el programa, las unidades que haces... trabajo por unidades y proyectos. Este año planifiqué con la Directora que tenía. El año pasado estuve sola... Cuando empecé tuve ayuda de una compañera conocida. Salí del Instituto sin saber hacer una unidad.”(Doc.B Rural Desfavor)

“La cultura de la escuela influye bastante en las actividades que puedas hacer. Cada día me convengo más de la importancia que tiene todo el colectivo, la institución del personal no docente y la cabeza de la institución. Ese es el eje estructural de todo porque espacios de reflexión donde tú puedas plantear dudas, no hay.”(Doc.B Urbana Desfav)

Muchos docentes manifiestan la incidencia de la cultura institucional pero han creado estrategias para adaptarse y sobreponerse a la misma. La discusión colectiva influye en la producción de cambios.

“Ahora estoy haciendo de educador social. Estoy evaluando si sigo o no en la enseñanza por el tema del sistema. Me topo con circunstancias del sistema, en este caso con la institución misma, del capitán de equipo (Dirección) que te hace movilizar un montón de cosas y plantearte, plantearte y volver a plantearte. No me dejan trabajar como yo quisiera. Algunos pertenecen a otras estructuras de otros tiempos, de otra formación. El trabajo en equipos no es bien visto, por ejemplo, porque es pérdida de tiempo, es mejor la clase frontal. A la vez te dicen que integres las XO y, cuando lo haces, no quieren que lo intentes”.(Doc.A Urbana Media)

Este comentario de la docente implica una atención muy especial a los profesionales que están a cargo de las instituciones de enseñanza. No se podrá lograr una formación profesional adecuada a los objetivos que manifiestan los docentes de didáctica y práctica si no se logran profesionales directores con mente abierta y activos a la innovación pedagógica.

Según investigaciones realizadas (Alliaud, 2004; Sanjurjo, 2009), las biografías escolares son un producto de complejas internalizaciones realizadas como alumnos que inciden en la conformación de práctica. Hacen referencia a lo aprendido informalmente por el novel durante su pasaje por instituciones escolares. En los casos que hemos estudiado también hacemos referencia a situaciones escolares, pero han surgido referentes de adscriptores (maestros que tutoran la práctica de los noveles durante los últimos años de formación). En este apartado analizamos las respuestas a la siguiente pregunta: ¿Hubo algún docente en su formación inicial que sea referente en su vida profesional actual?

“Como docente adscriptora la profesora A. L. En las prácticas de 2.º año fue la que más me ayudó en las planificaciones, en el sentido de cómo formular, qué verbos usar, qué preguntas hacer, cuáles son las adecuadas. En mi modelo de práctica reproducía algo de esa profesora. También las lecturas que uno va haciendo, la realidad también va modificando las prácticas. Pero es un poquito de todo”.(Doc.A Urbana Media)

“Sí. Recuerdo cómo trabajaban conmigo. En primer año tuve una maestra que era muy exigente, no conmigo porque nunca tuve problema, pero lo veía con mis compañeros. Eso me chocó. Después, en 6.º fue totalmente diferente, tuve otra maestra que después fue mi adscriptora Directora y yo era maestra de la escuela. El aspecto positivo que vi era la manera de trabajo, cómo tenía que trabajar con los alumnos. Me ayudó muchísimo en cómo tenía que plantear la clase, pararme frente a los alumnos, de qué manera interrogar.” (Doc A. Urbana Media)

“Entonces, recuerdo que ella había puesto una dedicación especial y quiso pasar de clase con nosotros (maestra adscriptora). Pasó de clase por eso mismo, para compensar lo que nos faltaba por aprender. ¡Me acuerdo de su esmero!”. (Doc A Urbana M)

“Sí, mi profesora de Didáctica de 4.º, A. Incidió en cómo trabajar con los niños. Cada vez que ella entraba al salón me explicaba una forma diferente de abordar los contenidos. Yo planificaba de una manera y ella me daba otra visión de cómo desarrollar el mismo tema.”(Doc.A Urbana Media)

“Da la casualidad que sí, hay una maestra que fue muy buena. Una maestra de la práctica. Me orientó bastante. ¡Me ayudó y fue muy buena compañera! Además la conocía de cuando ella era Directora y fui alumna de esa escuela. Fue un referente, me decía: «¡Dale para adelante!»”.(Doc.A Urbana M)

Varios maestros entrevistados recuerdan a los docentes referentes de la niñez, por su trato y por sus “maneras de enseñar”. “Las maneras” son las virtudes morales e intelectuales que los docentes tienen y que impactan en la clase (Fenstermacher & Soltis, 1998). Forman parte del contenido a enseñar porque mientras el docente comunica el contenido a enseñar también se incluye las “maneras de enseñar”.

“Sí, como modelo en mi historia personal. Cuando fui a la escuela tuve maestros, particularmente una maestra. Los aportes fueron en varios sentidos, en el modo de tratar a los alumnos, en el modo de trabajar, en la postura de ella como docente, el respeto por los alumnos, aprender de la diversidad, intentar ayudarte. Se involucraba con los alumnos”. (Doc.A Urbana Media)

“En mi niñez, la maestra de 6.º. Pero no tanto en la enseñanza, porque como niña no lo sabía. Si comparo como éramos nosotros y como es la realidad hoy día lo que recuerdo es cómo trabajaba ella con los niños que tenían más problemas. Me acuerdo de una situación de un compañero de clase que era bastante agresivo y ella lo conquistó. Con ella funcionó de una manera que con todos los maestros anteriores no había funcionado. Eso intento llevarlo a cabo cuando tengo niños con problemas de conducta o que tengan algún problema en particular. Voy buscando la forma de ayudarlos.”(Doc.A Urbana M)

La biografía escolar tiene una incidencia importante en muchos maestros. Es el recuerdo que influye desde su inconsciente y que de alguna manera aflora para generar estrategias nuevas. Pero no es una referencia del pasado inmodificable. La preparación pedagógica y científica del docente tiene su relevancia.

7.2.3. ¿Cómo ha influido la formación docente en el punto de partida?

La nota de egreso del IFD subraya dos dimensiones que sugieren distintos aprovechamientos de aprendizajes en los trayectos de los docentes. Esa nota de egreso es un indicador que genera “las maneras” de resolver situaciones desafiantes de enseñanza. Están los docentes que pertenecen al intervalo de nota 88.680-72.980 (Nivel A) y están los que se ubican en el intervalo de nota 72.530-56.750 (Nivel B) como ya se indicó más arriba. La escala de

evaluación es de 1 a 100. Los niveles de calificación de egresos parecen influir en las propuestas de intervención, en la voluntad de innovar y en la resistencia a los tradicionalismos de las culturas institucionales. Esto se va a poder apreciar más en las observaciones de clases que desarrollaremos en capítulos siguientes.

Cuando se ha preguntado a los docentes: “Si tuvieras que recordar cuáles fueron las enseñanzas más fuertes que te marcaron como persona y como docente, ¿qué recuerdas del IFD, en primera instancia?”, las respuestas son diversas:

Los que están en el Nivel A, expresan un pensamiento más innovador, más reflexivo, más enfocado a resolver los desafíos que a dejarse llevar por los problemas:

“Tienes que entender lo que vive el niño. Porque es muy fácil jugar cuando lo ves en el aula, pero no sabes si el niño pasó frío, cómo vive en la casa... Ahí encuentro el complemento teoría-práctica. Lo importante es tener herramientas teóricas para comprender los problemas.”(Doc.A Urbana M)

“En eso sí me sentí segura. Salí bien. Además, cuando me enfrenté a la inspectora tenía pánico y me fue muy bien. Lo que más me destacó fue la planificación.” (Doc A Urbana M)

La actitud de seguridad tendría que ver con una mejor preparación teórica adquirida.

“Las clases que damos en el Instituto, cuando estamos haciendo las prácticas son modelos. ¡Está! Nosotros las desarrollamos en ese momento para obtener una evaluación. En realidad, no tenemos muy en cuenta si los chiquilines aprenden o no.”(Doc.A Urbana M)

“Sigo los mismos lineamientos. Todo lo que tiene que ver con la secuencia, los antecedentes, las proyecciones, las unidades de programación. Tengo multigrado. Es bastante complicado. Al principio se me complicó mucho pero con la ayuda de la inspectora y lo que sabía fui resolviendo la problemática.”

“Me sirvió pero me faltaron millones de cosas.” (Doc A Urbana M)

“Sigo más o menos dentro de la misma línea que aprendí. Sigo leyendo de lo mismo y considerando lo que me ofrecen otros maestros. Estoy muy lejos de lograr un modelo propio, creo que estoy bastante lejos todavía”.(Doc.A Urbana Desf)

Los docentes vuelven a cuestionar el trabajo teórico desligado de la realidad de la enseñanza-aprendizaje.

“Sigo pensando en el contenido, la secuencia, el objetivo específico. Trato de seguir la misma línea. He tratado de seguir todos los lineamientos que me han enseñado, es el primer año que estoy trabajando

frente a una clase todo el año. Tengo en cuenta todo lo aprendido: área, objetivo, contenido, es mi base, es lo único que tengo para fundamentarme”.(Doc.A Urbana M)

“Generalmente, si estamos dando un tema y nos equivocamos, el maestro lo retoma y lo da de nuevo. En el día a día tenemos que preocuparnos por si el niño aprende o no. Y ahí tenemos que combinar diferentes métodos.” (Doc.A Urbana M))

“Sí. Tengo en cuenta lo que aprendí, cosas básicas de la didáctica: problematizar, dejar que el niño piense, esas cosas sí. Lo que es didáctica, todo lo que recuerdo, lo tomo como base. De ahí también, de acuerdo a los cursos que hago, voy cambiando.” (Doc A Urbana M)

“En la parte práctica, más que nada. Con E. O., por ejemplo, tercer año en la práctica. Ella nos dijo cómo teníamos que trabajar, la indagación más que nada, ¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué?... insistir en la argumentación del niño frente a lo que le planteamos. La importancia que ello tiene y para mí eso es lo más importante que lo conservo hasta hoy. En el concurso, por ejemplo, es lo que me ha favorecido.” (Doc A Urb M)

Otros docentes situados en el Nivel B, expresan en cuánto a los aportes del IFD:

“Sí, te vas haciendo con el tiempo, con las experiencias de otras compañeras, conversando. Te dan apoyo, te van orientando y te vas haciendo.”(Doc. B Urbana M)

“He tenido dificultades. No hay una concordancia teoría-práctica. Estudiamos teorías de “hace años” que no se ven hoy día. Frente a las dificultades pido ayuda de otros colegas.”(Doc B Urbana Desfav)

Los docentes situados en el Nivel B se sienten más cercanos a la práctica de “otros”. Se conforman con planificar de acuerdo a lo que le exigen. No hay espacios para la creación, innovación y nuevas estrategias. Cuando los niños no aprenden vuelcan sus críticas a los padres.

7.3. Observación de la práctica. Prácticas de enseñanza que se desarrollan en la intervención docente.

En este capítulo desarrollaremos datos que se interpretan de la observación de práctica. El objetivo que nos guía es el de *“relacionar y categorizar las prácticas de enseñanza, atendiendo a las distintas vertientes teóricas que las mismas evidencian”*.

El siguiente es un esquema de las observaciones de clase:

Cuadro VIII. Observaciones de las intervenciones docentes.

Docente Observado (Categorizado)	Fecha de las observaciones.	Tema de clase	Recursos	Nota de observación
Sujeto 1 (A) Escuela Rural Des- (multigrado)	Setiembre de 2014	Ciencias Naturales. Valores	Papelògrafo Diversos.	Planifica holísticamente. Se apela a la reflexión.
Sujeto 2. (A) Urbano-Medio (6to año)	Agosto 2014	Comprensión Lectora	Material impreso, O	Logra la criticidad en las opiniones. Logra conocimiento mediante aproximaciones.
Sujeto 3 (A) Urbana –Media. 2do año.	Agosto 2014	Aproximación a una actividad productiva	Video. Imágenes. OX	Fomenta la investigación. No da preguntas con respuestas terminadas.
Sujeto 4 (A) Urbana Media. 2do año	Agosto 2014	Estaciones del clima. Matemática	Utiliza el cuento, Imágenes. Equipos de trabajo.	Crea puente conocimiento previo- conocimiento nuevo.
Sujeto 5.(B) Urbana Desfavor.	Agosto 2014	Ciencias Naturales. Absorción del agua	Hace una experiencia.	Intenta crear un nuevo conocimiento. No logró sus objetivos. No problematiza contenidos.
Sujeto 6 (B) Urbana Media. 1º año.	Setiembre 2014	Trabaja valores colectivos.	Diálogo. Cuento.	No se aprecia atención individualizada. Las intervenciones son construidas con otros colegas.
Sujeto 7 (B) Rural favorable	Setiembre 2014	Matemática: Operaciones.	El cuaderno de clase	No utiliza los recursos de la zona. No busca la significación del contenido.
Sujeto 8 (B) Urbana muy Desfav	Setiembre 2014	Lengua	Utiliza libros, cuadernos	Estimula la participación. Planifica secuencias. Maneja la espontaneidad y no orienta.
Sujeto 9 (A)	Octubre 2014	Lectura.	Porfolios individuales	Planifica adaptaciones curriculares. Preocupación por la tutoría personal

Urbana para discapacitados				y el proceso de aprendizaje.
Sujeto 10 (A)	Octubre	Enseñanza de.	Material concreto.	Aplica conocimiento.
Rural Desfavorable		Tablas		Tiene en cuenta secuencia.

La preocupación fundamental en esta etapa del estudio de campo ha sido identificar las buenas prácticas teniendo en cuenta los conceptos teóricos que se enseñaron en el IFD de conformidad con lo que comentan los profesores de práctica y entrevistados.

Una buena práctica ha sido definida por varios autores como: “La enseñanza que es capaz de lograr transformación, un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones, una metamorfosis, por a si decirlo” (Jackson, 2002, pág. 160;Alliaud ,2004; Litwin, 2008). En este ejemplo nos referiremos a las definiciones que realiza Sonia Scaffo en un estudio realizado. La buena práctica, sostiene Scaffo, “es un conjunto estructurado de acciones que procura alcanzar un objetivo, basado en valores apoyados colectivamente, en conocimientos compartidos por sus actores y que pueda ser replicable” (Scaffo, 2013, pág. 18).

En las buenas prácticas se reconocen: aspectos innovadores, aspectos pertinentes (los que dan respuestas a las necesidades de aprendizaje y desarrollo integral), están referidas a la mejora educativa, sirven como modelos a desarrollar, fortalecen la comunidad educativa. Una buena práctica “se expresa como tal en su planificación, proceso de implementación y resultados”(Scaffo, 2013).

Otro aspecto importante, relacionado con la buena práctica, está dado por la selección adecuada de los contenidos a desarrollar. Esto es lo que habilita la construcción de “sentido” en la regulación de aprendizajes, estímulo de competencias adecuadas para la resolución de los desafíos de la realidad.

El siguiente diagrama resume los contenidos observados referidos a las prácticas que desarrollan los noveles en sus intervenciones docentes. Describimos distintos temas que refieren a las observaciones de clase. Se hicieron en total diez observaciones de clase en una jornada de trabajo por cada maestro

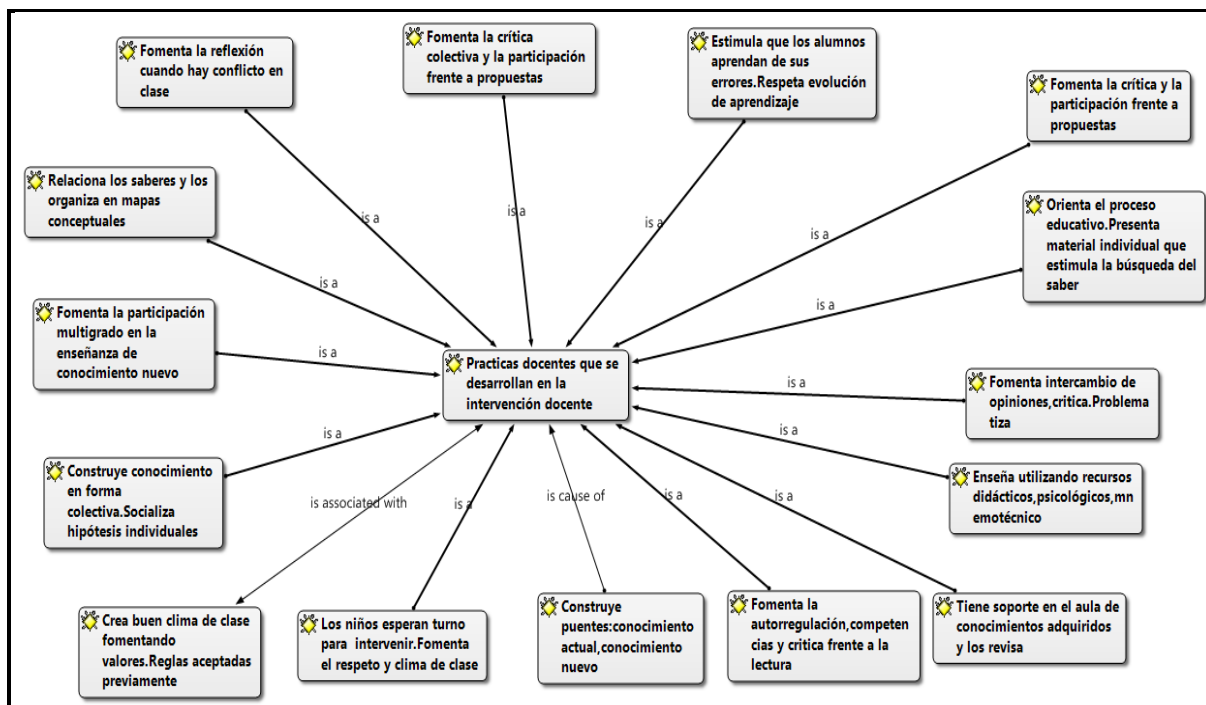


Diagrama 9: Resumen esquemático de las intervenciones docentes observadas en aquellos cuyos puntajes de egreso del IFD está en el intervalo 88.640-81450 (Nivel A)

El análisis de cómo los docentes estimulan la construcción de conocimientos nuevos en sus alumnos es una realidad de la buena práctica y de la buena enseñanza. Lograr la buena cognición es preocuparse por los procesos mentales del que aprende. Cuando el novel docente atiende a estos procesos pone en práctica vertientes teóricas aprendidas en el IFD (Gasalla, 2000). Por lo tanto, hemos observado en varios docentes, en especial los que están ubicados en el Nivel A de egreso de Formación Docente, una tendencia a construir conocimiento en forma colectiva, a socializar hipótesis de sus alumnos, a construir puentes entre conocimiento actual y conocimiento nuevo, a fomentar la autocrítica. Las siguientes observaciones de distintos maestros, constituyen evidencias que fundamentan lo señalado anteriormente aseguran lo expresado (las citas corresponden a distintos docentes observados: Doc.Obs: A o B y desde que contexto se emitió el dato: urbano, urbano medio, rural, etc):

“La secuencia de actividades: Se distribuye una imagen a cada uno. En un paleógrafo se proponen actividades. Se realizan preguntas disparadoras. Se explica la actividad. Se hace la puesta en común.”(Doc.ObsA Urbano M)

“La maestra utiliza las hipótesis individuales de los niños anotadas en el pizarrón, las escribe en dos columnas frente a las dos imágenes de escenas familiares. Frente a la situación familiar «Un día en la vida de Josefina» los niños observan dos imágenes, una en invierno y la otra en verano. Deben responder a las preguntas: ¿Por qué la leche se enfría más rápido en invierno? o ¿Por qué la leche se calienta en verano? Hay pautas que se presentan, los niños deberán responder y formular hipótesis. «Todos en forma individual realizan sus hipótesis, luego se escriben y se socializan contrastando con textos científicos»”. (Doc.ObsA Urbano Medio)

“Los niños anotan en el pizarrón las distintas hipótesis que ellos tienen respecto a la experiencia de la absorción del agua en suelo arcilloso.”(Doc.ObsA Urbano M)

Se observa cómo la docente va generando el conocimiento siguiendo una línea de la teoría constructivista.

“Utilizó adecuadamente el interrogatorio y la corrección como estrategias para construir conocimientos. Estimula permanentemente a la participación.”(Doc.Obs A Urbano M)

“El educador construye puentes utilizando la estrategia de socializar conocimientos adquiridos con todos los niños del multigrado.”(Doc.Obs A Urbano M)

“Actividad observada: «Aproximación a la actividad productiva». Hace preguntas para indagar conocimientos previos. Contextualiza la propuesta para que los niños puedan situarse en el tema.”(Doc.Obs A Urbano M)

En toda la secuencia de clase la docente busca el conocimiento relevante.

“Intenta trabajar los conceptos de ideas previas para desarrollar conocimiento nuevo. Comienza la enseñanza de un nuevo conocimiento (imagen de una chacra de plantación de arroz) y sondea todos los conocimientos previos (creencias) que tienen los niños respecto a la imagen que se observa. El objetivo es observar, mediante una experiencia, cómo se da el fenómeno de absorción del agua en suelos arcillosos de las arroceras.”(Doc.Obs A Urbana Desfavor)

“Atiende fortalezas y debilidades de los alumnos. Respeta la evolución personal de los aprendizajes de los alumnos. Provoca la resolución de problemas por parte de los alumnos.” (Doc.Oba A Urbana Media)

“Cumple el rol de mediador. Resuelve situaciones con los alumnos poniendo en práctica conocimientos aprendidos.” (Doc.Obs A Urbana M)

Hay una preocupación de cumplir con el objetivo de lograr el aprendizaje significativo en este grupo de maestros. Recordemos lo que señala Gasalla: “Para que se cumplan aprendizajes significativos, debe darse en el sujeto que aprende una reestructuración o modificación de las teorías o los sistemas de conceptos, y también una toma de conciencia de

esta reestructuración” (Gasalla, 2000, pág. 34). Esto lo lograrían los docentes ubicados en el Nivel A. Son los docentes que, han incorporado mejor los contenidos pedagógicos-didácticos que forman parte de corrientes contemporáneas cercanas a las buenas prácticas de enseñanza. Quizás se necesite otros estudios más profundos para generalizar estos hallazgos aquí presentados.

Fomentar buen clima de clase es una característica de la buena enseñanza. En general se observa que todos los noveles crean buen clima de enseñanza.

“Clima de clase muy bueno en hábitos de trabajo y de cooperación entre todos. Promoción de valores que han sido construidos colectivamente. Poseen reglas de convivencia acordadas y escritas por los alumnos en cartelera. Se demuestra entusiasmo de los alumnos en el trabajo en clase.”(Doc.ObsA Urbano M)

“Se fomenta un clima de clase armonioso. La maestra tiene paciencia para conversar con los niños la indisciplina o la desatención. Hay espontaneidad. Se apela a la reflexión cuando hay conflictos (desaparición de un celular del lugar donde se encontraba)”. (Doc.ObsA Urbana Desfavor)

“Fomenta los valores de autodisciplina mediante una actitud calmada y creando ambientes de discusión sobre temas difíciles. En este sentido, busca que los niños respeten la intervención de los otros compañeros, que no haya interrupciones. Insiste en que los intercambios entre alumnos sean respetuosos”. (Doc.Obs A Urbana M)

“Los niños levantan la mano y hablan de acuerdo a turnos. Estimula el trabajo en equipos”.(Doc.Obs A Urbano M)

“Los niños esperan turno a pesar de que son de segundo año. Clima adecuado. Hay ambiente de colaboración entre ellos.” (doc.Obs A Urbano M)

“Es tranquila. Mantiene la serenidad frente a las dificultades de sus alumnos”. (Doc.Obs B Urbano M)

Este buen clima de enseñanza lo hemos observado en todas las clases. Afirma Litwin (2008): 58“(…) para promover buenas propuestas en el aula nos interesa, especialmente, cómo podemos alentar la convivencia y lograr que la vivencias cotidianas en la escuela se transformen en espacio formativos para los estudiantes. Se trata de reflexionar sobre cómo favorecer en las instituciones educativas el placer de compartir el espacio del estudio…”.

Un paso más hacia la buena enseñanza, puesta de manifiesto por estos docentes, es lo relativo a fomentar la crítica, intercambio de opiniones, problematizaciones en la enseñanza. Litwin

nos expresa que para iniciar nuevos aprendizajes es necesario plantear la buena pregunta, la pregunta que movilice la estructura del conocimiento aprendido. Nos dice: “La pregunta metacognitiva refiere a la ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relaciona con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Orientados por las preguntas, los estudiantes podrán revisar sus procesos cognitivos” (Ob. cit., pág. 82). Hemos observado que los docentes siguientes fomentan los aprendizajes, los conducen y estimulan a aprender de los errores.

“Se preocupa porque los alumnos aprendan de sus errores. Estimula permanentemente los logros. Respeta la evolución de los niños en los aprendizajes. Provoca el razonamiento buscando alternativas individuales en la obtención de los aprendizajes.”(Doc.Obs A Urbano M)

“Trabaja con niños con discapacidades intelectuales en forma individualizada. Presenta al niño la imagen de un perro para que lo observe, por ejemplo. El niño debe describirlo. La maestra cuestiona todo lo observado a fin de que el niño descubra sus características acertadas. Pone en duda los conceptos para que el niño descubra lo correcto. Hace que el niño construya hipótesis que luego se cuestionan.”(Doc.Obs A Urbana Especial)

Los datos examinados señalan, nuevamente, una preocupación orientada a la atención de las dificultades intelectuales manifestadas por los alumnos.

“A partir de las lecturas que la maestra entregó a los niños, estos confeccionan fichas temáticas para organizar el contenido recientemente adquirido. Ejemplo: ficha de animales, nombre... lugar donde vive... alimentación... características... Previamente la maestra problematiza el conocimiento que se va adquiriendo formulando preguntas que movilizan al debate. Ejemplo: utilizando los textos relativos a la relación dientes, boca y alimentación en los animales. Los niños deben discutir y analizar la función que cumple el sistema bucal en la alimentación.”(Doc.ObsA Urbana Media)

Se evidencia búsqueda de las opiniones. Promueve aspectos a investigar o a la búsqueda de información.

“Trabaja en áreas: Ciencias Naturales y Matemáticas. Problematiza cuando va a enseñar un conocimiento nuevo. Frente a dos imágenes de escenas familiares semejantes pero ubicadas una en invierno y otra en verano, los niños construyen hipótesis a partir de preguntas dadas. Los niños anotan distintas hipótesis y luego las confrontan con textos científicos estudiados previamente o con otros que se presentan en el momento. Al presentar dos imágenes para análisis busca la problematización dándoles a los niños pequeñas pistas. ¿Qué estación del año será? Hay personas abrigadas en una imagen, en la otra no, etc.”.(Doc.ObsA Urbana M)

“De las propuestas presentadas, los niños tienen la oportunidad de hacerse autocríticas a sus planteamientos. La maestra busca un acuerdo de verdad en entre todos frente a las hipótesis planteadas

y los textos científicos. Por ejemplo: la leche caliente cede el calor al ambiente frío. Usa conocimientos adquiridos para proponer propuestas prácticas a fin de ejercitar competencias de los niños.”(Doc.ObsA Urbana Media)

“Constantemente promueve situaciones que estimulan el razonamiento y la aplicación para resolución de problemas. Acompaña colectivamente e individualmente las diferentes dificultades de los alumnos. Estimula la cooperación entre los alumnos para resolver problemas.”(Doc.ObsA Urbana M)

“Propone ejercicios que problematiza. Está con los alumnos permanentemente, tutorándolos de cerca. Siempre está haciendo preguntas para que los niños se orienten en la adquisición de los conceptos. No da respuestas terminadas. Contrasta permanentemente las hipótesis de los niños con las respuestas adecuadas. Los niños descubren las respuestas adecuadas. Alienta en el niño la necesidad de buscar respuestas, verdades y soluciones.”(Doc.ObsA Urbana M)

“Promueve conflicto en los alumnos. Busca permanentemente la autocrítica.”(Doc.Obs A Urbana Desf)

“Fomenta la crítica logrando la participación de todos. Ejemplos: los niños, frente a un texto presentado, plantean distintas hipótesis que la maestra no responde. Solicita a los niños que busquen informaciones para clarificar las hipótesis. Las preguntas de la maestra están orientadas a la reflexión y a la necesidad de investigar”.(Doc Obs A Urbana M)

El docente que manifiesta una actitud innovada incentiva en sus alumnos la discusión crítica frente a la realidad:

Otro ejemplo (relación pico-boca-alimentos): los niños reciben, por grupos, tres tipos de textos con imágenes de distintas estructuras de boca de animales. Los niños deben contestar preguntas como: ¿Qué tipo de alimentos comen? ¿Por qué necesitan determinado tipo de piezas dentales? ¿Por qué la forma de la estructura de la pieza dental? ¿En qué medio vivirán?

“Los alumnos intervienen activamente en la formulación de las respuestas a actividades dadas. El interrogatorio de la docente lleva a la reflexión”. (Doc.Obs A Rural Fav)

“Orienta el razonamiento y la reflexión. Atiende personalmente las dificultades. Promueve la necesidad de utilizar conocimientos y competencias en la resolución de problemas.” (doc.Obs A Urbana M)

“Estimula el razonamiento y la curiosidad.” (Doc.Obs A Urbana M)

Cuando los docentes logran la comprensión mediante distintas actividades con la estrategia de incentivar la crítica del pensamiento, ejemplificar, establecer analogías y todas las tareas que incentiven el pensamiento, se está logrando la enseñanza significativa. Los docentes Nivel A, y a pesar de los desafíos de los contextos, han desarrollado actividades en ese sentido. Hemos

observado buenas prácticas en escuelas rurales “multigrados” (varios grados atendidos con el mismo docente).

“Son cuatro grupos: Inicial, 1.º año, 2.º año, 3.º año”.

“Por momentos todos participan en la actividad de enseñanza. Se entrega textos relativos a la unidad que se está desarrollando, con contenidos distintos según el nivel. Un niño lee y comenta a los otros compañeros lo que entendió. Hay incentivo de la maestra al análisis y a la reflexión. Todos adquieren un conocimiento nuevo a partir de la participación y discusión que se crea con motivo de la discusión del texto.”(Doc.Obs A Urbana)

“Utiliza el juego de roles: niños periodistas y niños que preguntan. Se forman equipos en los que algunos niños cumplen la función de periodistas y otros la de niños que informan acerca del conocimiento adquirido. Facilita el gusto por la lectura, en cuanto que en los últimos minutos de clase, la maestra lee unos párrafos de un cuento, dejando la continuación de la lectura para el próximo día, creando así una expectativa.” (Doc.Obs A Urbana M)

Otro aspecto bien importante es observar que estos noveles también atienden las diferencias individuales, a pesar de no contar con estrategias adecuadas incorporadas en su formación inicial. Pero no hemos observado esta práctica en todos los docentes:

“Hay un niño con discapacidad (principio de autismo), lo atiende personalmente. (Doc.Obs A Urbana M)”

“Trabaja individualmente haciendo un seguimiento a los progresos del alumno. Va evaluando conocimiento para luego construir sus propuestas.” (doc.Obs A Urbana Desf)

7.4. ¿Cómo planifican los docentes?

Otro tema importante del análisis de las observaciones de prácticas es lo referido a las planificaciones de los noveles. Se observaron las planificaciones de los docentes en la jornada de trabajo. Según se explica en el anexo 3, se anotaron todas las observaciones a juicio del investigador interactuando con el docente.

A los efectos de responder a una nueva pregunta de investigación relacionada con la planificación de la práctica se utilizó el recurso de análisis documental. La puesta en práctica

de lo planificado es la instancia posterior. Esta última instancia constituye una problemática para los docentes. No siempre se puede concretar en la realidad lo planificado. Tiene que ver con la relación teoría-práctica, lo pensado y la acción (Feldman, 1999) y la formación impartida por el IFD. Algunos docentes demostraron capacidades para resumir las estrategias aprendidas, otros han adoptados estrategias diferentes. También hicimos observaciones de los cuadernos de acuerdo a lo expresado en el anexo 3. En ellos se puede observar las distintas conceptualizaciones teóricas que los docentes han ensayado.

El siguiente diagrama resume los conceptos observados en esta área.

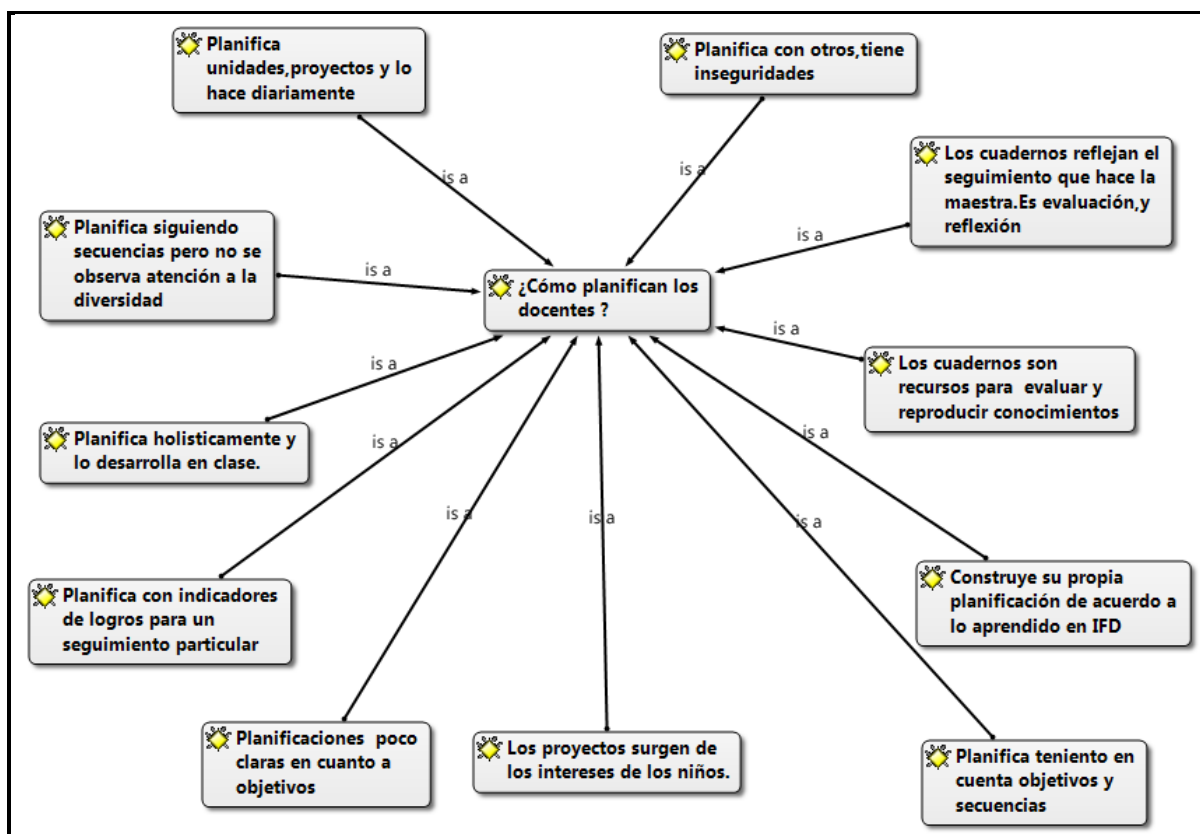


DIAGRAMA 10: Resumen esquemático de las planificaciones de los docentes

En general todos los docentes observados entienden que la planificación debe de estar acorde con una enseñanza secuenciada. Todos adoptaron la forma enseñada en el IFD pero con aportes personales y de otros docentes. Solamente uno manifestó que crea su propia planificación, pero con aportes aprendidos en el IFD:

“La maestra planifica sola, no tiene referencias biográficas ni de otros colegas que le aporten modelos de planificar. Utilizar los recursos y conocimientos que aprendió en el IFD.”(Doc.Obs A Urbana M)

Algunos docentes han adoptado una planificación de contenidos holística, construyendo unidades de programación, proyectos etc. Aquí hay cinco docentes cuyas planificaciones se ajustan a lo requerido por los referentes (inspectores, profesores del IFD):

“Planifica todas las áreas de conocimiento holísticamente. Presenta objetivos, objetivos específicos, secuencia de contenidos a enseñar, unidades de programación, estrategias a emplear. Se registra la secuencia de contenidos.”(Doc.Obs A Urbana M)

“Presenta planificaciones claras en cuanto a objetivos y secuencias. Parte de unidades de programación, en este caso se llama «Cuando el paisaje se torna dorado»”.(Doc.Obs A Urbana M)

“Trabaja distintas unidades del proceso de producción de la leche: envases, proyectos. Trabaja proyectos requeridos por la institución.” (Doc.Obs B Urbana Desfavor)

Todas estas observaciones se dan en docentes que tienen clara la planificación a desarrollar. La han adquirido en la formación docente o fuera de la misma, en instituciones o jornadas organizadas a tal efecto.

“Las unidades y los proyectos los planifica en colaboración con la docente paralela.” (Doc.Obs B Urbana Desfav)

“Planifica anualmente con adaptaciones curriculares para los niños que deberá atender en el año. Tiene unidades y proyectos institucionales y desarrolla actividades teniendo en cuenta los contenidos de estos proyectos.”(Doc.Obs A Urbana M)

Ocho docentes más presentan planificaciones siguiendo objetivos y secuencias de enseñanza, unidades de programación, proyectos:

“De acuerdo al área desarrolla, los puntos a trabajar. Lo hace diariamente. Existe planificación por proyectos con otros ciclos.” (Doc.Obs A Urbana)

“Desarrolla unidades y proyectos donde intervienen los padres. Los proyectos están referidos a la huerta, comunicación en el aula, lectura. También sigue los proyectos institucionales.”(Doc.Obs A Rural)

“Existen en la planificación unidades de trabajo y proyectos. Participaron en el concurso de inglés en canción y video.”(Doc.Obs B Urbana Desf)

La buena planificación hace a la trasposición didáctica y la construcción de significados en los aprendizajes. La dificultad que observamos es en las concreciones de esas planificaciones. Los docentes mejor calificados presentan más habilidades técnicas para llevarlas a la práctica.

La buena práctica exige un involucramiento de los padres en el quehacer educativo. Cuando hay conocimiento y vinculación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje un proceso de maduración se pone en juego, un desarrollo bio-psico-socialo permite el crecimiento intelectual del niño (Gasalla, 2000). Afirma este autor:

“Las instituciones escolares son las encargadas (junto con otras instancias: clubes, sociedades de fomento, iglesias) de socializar y conformar no solo un sujeto individual, sino también solidario. Todos estos vínculos se internalizan y posibilitan el proyecto identificador como autoconstrucción del yo por el yo”. (Gasalla, 2000, pág. 64).

Podemos afirmar que no hemos observado en los docentes una verdadera convicción acerca de la participación de padres en los aprendizajes, con excepción del involucramiento en conmemoraciones, encuentros puntuales. A pesar de que se mencionan en las entrevista la necesidad de la participación de padres, muy pocos ponen en práctica este concepto. Solo un docente involucra a los padres en tareas docentes como talleres o proyectos de aprendizajes.

7.5. Dificultades manifiestas para el desarrollo de la buena práctica

Varios docentes manifiestan sus dificultades al momento de la intervención docente. Revelan no tener las herramientas para resolver los desafíos que se le presentan. Utilizan una variedad de recursos, como solicitar apoyos a maestros de experiencias, a técnicos u otras ideas que ponen en práctica surgidas de sus concepciones personales aprendidas en instancias de ensayo y error.

La acción práctica siempre implica una elección y las consecuencias de esa elección es variable. No siempre es algo racionalmente regulado (Feldman, 1999). Por lo tanto cada docente toma su decisión y después evalúa su acierto o su fracaso, pero parte siempre de incertidumbres. Los docentes que están bien formados (Nivel A) se encuentran en mejores condiciones para asumir los desafíos.

Expresamos en el Diagrama 11 un resumen de las dificultades de los docentes en sus

prácticas. En el diagrama nos referimos a varios aspectos: los docentes apelan a la espontaneidad de sus alumnos en vez de orientarlos a la interiorización de conceptos, planifica con otros docentes y presentan contenidos no contextualizados, no consideran la diversidad de los alumnos en el proceso de los aprendizajes ya que todos tienen trayectos de aprendizajes distintos y de tiempos distintos. Estos docentes no tienen claros los objetivos de enseñanza. Utilizan los cuadernos para evaluar y reproducir conocimientos no para crear instancias de aprendizajes procesuales.

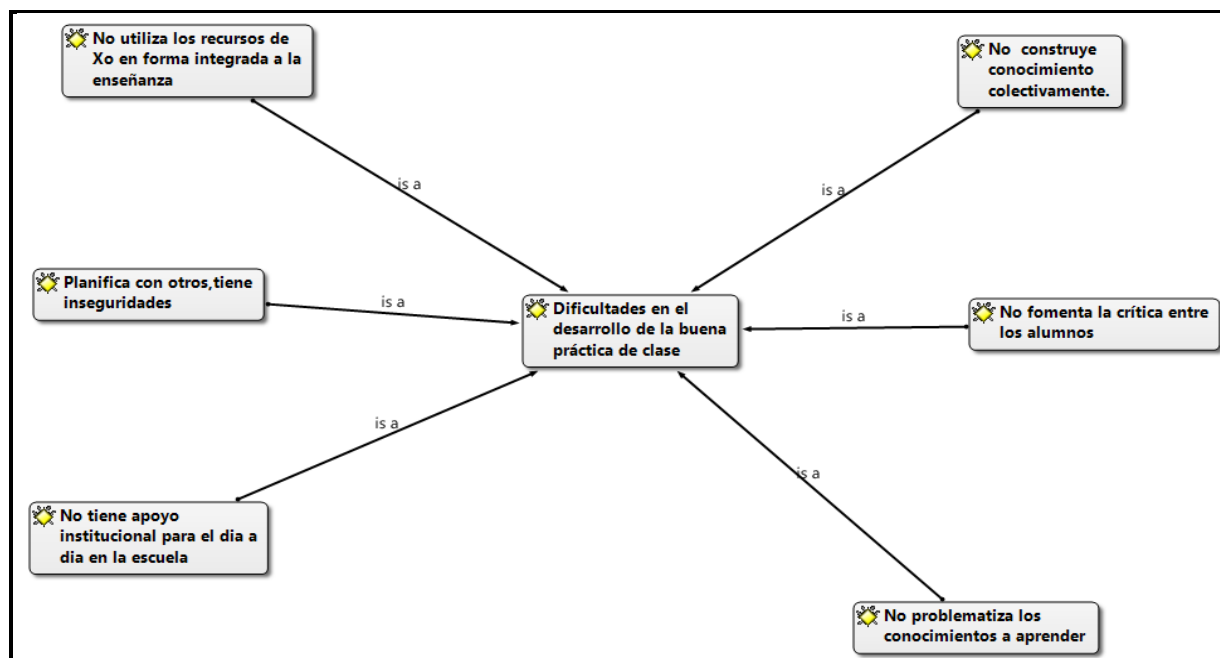


DIAGRAMA 11: Resumen temático de las dificultades que manifiestan los docentes en sus prácticas

De las instancias observadas describimos las siguientes observaciones. Son observaciones de docentes situados en un Nivel B de calificación de egreso. Estas escuelas observadas están ubicadas en contextos críticos o en ambientes rurales desfavorables.

“Deja que espontáneamente los niños interioricen valores. No se observan estrategias para interiorizar, mediante actividades educativas, los valores de conducta y el clima de clase.” (Doc. Obs BRural Desfav)

Cuatro de estos docentes hacen lo que se describe:

“La planificación e intervenciones docentes las construye con otros maestros. En un tiempo la ayudaba la Directora anterior. No se siente con soltura a la hora de planificar unidades didáctica y/o proyectos. Hace una intervención docente fragmentada, aunque la enseñanza de nuevos conocimientos sigue los lineamientos aproximadamente constructivistas.”(Doc.Obs B Rural Desfav)

“Tiene dificultades para construir unidades y proyectos. Se basa en la construcción que hace con otras maestras.” (Doc.Obs B Rural Desfav)

“En parte planifica de acuerdo a lo enseñando en el IFD. Copia unidades de publicaciones que compra en el mercado. No contextualiza a la realidad del medio donde está.”(Doc.Obs B Rural Desfav)

Desarrolla actividades siguiendo una secuencia didáctica pero no atiende a los trayectos de aprendizaje de sus alumnos:

“Sus planteamientos didácticas son totalmente adecuados a las características del curso y nivel de la clase. No se pudo apreciar la atención a alumnos que presentan discapacidades o graves dificultades en la adquisición de las competencias básicas.” (Doc.Obs B Urbana Desf)

“Poco claros los objetivos en cada una de las áreas trabajadas en clase. No están ordenados ni respetados en las actividades de la clase.” (doc.Obs B Urbana Desf)

El recurso “cuadernos” está muy subutilizado. No se aprovecha didácticamente desde el punto de vista de un porfolio de aprendizaje.

“Se observa en un cuaderno preguntas que tienen por fin sondear conocimientos previos. Registra ejercicios de reproducción del conocimiento: realizar operaciones matemáticas descontextualizadas. Hay algunos intentos de crear instancias reflexivas en lengua: diálogo con la historieta. Se presenta una historieta muda de Mafalda y le solicita al alumno que escriba un diálogo entre él y los personajes que se observan. No guía el proceso”.(Doc.ObsB Rural Desfavor)

Estos docentes no presentan una actividad innovadora, se adaptan a la rutina tradicional y no practican una enseñanza distinta.

“No hay problematización significativa para enseñar conocimientos nuevos. No hay contextualización y una profundización de la problematización.” (Doc.Obs B Urbana Desfav)

“No utiliza la estrategia de las investigaciones individuales. Estando en una zona minera pasa por alto las posibilidades de investigar distintos temas que son de actualidad. Manifiesta que hay discrepancias de los padres en cuanto a aceptar o no la minería.”(Doc.Obs B Rural Desfavor)

Muchos aspectos que influyen en una práctica descontextualizada y poco innovadora esta radican en la cultura de la misma institución. En cuatro docentes se observa lo que sigue:

“El acompañamiento institucional es débil. Manifiesta la necesidad de apoyos de tutores de práctica para solucionar y comprender los problemas del día a día de la escuela. Exige apoyo disciplinar para los contenidos del programa como, por ejemplo, Astronomía, Arte, etc. Hay contenidos disciplinares en el programa que nunca se vieron en el IFD”. (Doc.Obs A Urbana Desfav)

“La docente manifiesta aprender sobre la marcha. No tiene referentes a quien acudir. Se hacen encuentros zonales de escuelas pero no se utilizan espacios para dialogar acerca de las prácticas docentes. También se utilizan las jornadas de reflexión para discutir temas que no son referentes a las prácticas de enseñanza sino a la organización de eventos festivos”. (Doc.Obs B Rural Desf)

“La docente tuvo que adaptarse a esta realidad de docente itinerante. No había trabajado de este modo ni tampoco aprendió en el IFD a trabajar con niños en forma individualizada y con problemas de aprendizaje. Para lograr adaptaciones pidió apoyo a otras docentes”.(Doc.Obs B Urbana Desf)

“No tiene el apoyo del día a día de una referente. La inspectora no la orientó, solo lo hace en talleres donde concurren todas las demás docentes. Lee libros recomendados para mejorar sus prácticas.”(Doc.Obs B Rural Desfav)

Hay una característica relevante y repetitiva en casi todos los docentes observados, entre los de Nivel A y B, no integran la tecnología al aula como debiera ser de acuerdo a los nuevos conceptos didácticos. Afirma Litwin,(2008) que juega un valor inapreciable el uso de las nuevas tecnología para la enseñanza-aprendizaje. Sabemos del impacto que tienen las TIC en la sociedad contemporánea. Por lo tanto, hacer un uso inadecuado de la misma forma parte de la mala práctica de enseñanza. Por ejemplo, cuando los docentes las utilizan para preparar material, adquirir información, presentar contenidos o comunicarse con estudiantes, utilizarlas para descubrir nuevos conocimientos, ser críticos de las informaciones es un uso correcto de las TIC. Tener la computadora como herramienta de trabajo para instancias de aprender no es utilizar la computadora para divertimento o solo para búsqueda de material.

En la mayoría de los docentes no usan las XO (computadoras individuales tipo *netbook*) como herramientas de trabajo didáctico, hemos observado que:

“Utiliza las XO esporádicamente para aplicar conocimiento, para reproducir o para realizar ejercicios de aplicación de la plataforma de Primaria. La maestra se siente insegura para resolver los problemas del día a día de la clase como, por ejemplo, atender a las dificultades de aprendizaje de los niños, el tratamiento de niños hiperactivos, etc.” (Doc.Obs B Rural Desfav)

Manifiestan tener dificultades para la conexión, roturas en las máquinas, distracciones de los alumnos etc. Algunos docentes dicen que aprenden de otros, que no saben usarlas, que utiliza programas que ya vienen predispuestos.

8. CONCLUSIONES FINALES

En el capítulo que sigue detallaremos las conclusiones más destacadas que surgen del análisis de datos del capítulo anterior.

Los docentes estudiados tienen una edad promedio de 20 años y son docentes egresados del único Instituto de Formación Docente existente en la ciudad de Treinta y Tres (Uruguay). Están trabajando en escuelas ubicadas en distintos lugares de la zona geográfica definida. Hay docentes trabajando en la ciudad y docentes que realizan su labor a 100km de distancia de sus hogares familiares. Están ubicados en zonas urbanas y rurales con ciertas dificultades de transporte.

Esta investigación pretendía “*conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio*”. El estudio tenía como objetivo específico: describir, comprender y categorizar las prácticas de enseñanza atendiendo a las vertientes teóricas que desarrollaron los noveles.

De los estudios de campo se pudo apreciar que los noveles van construyendo su propio modelo profesional de trabajo con dificultades confirmando lo sostenido por Rodríguez (2002). El modelo docente en que se forman los noveles importa mucho.

Los maestros se cuestionan su capacidad de dar respuestas técnicas a los problemas educativos. En virtud de lo cual manifiestan que en la Formación Docente y en las Instituciones donde desarrollan su labor, hay carencias en crear ámbitos de discusión a partir de la problemática y del conocimiento de las prácticas. La formación obtenida en IFD es siempre muy cuestionada por los noveles.

En todas las entrevistas los educadores mencionan o relacionan la necesidad de encontrar “salvavidas pedagógicos” para la solución de su problemática y atender sus desafíos diarios en el trabajo docente. Tienen dificultades en procesar y construir un conocimiento pedagógico reflexivo, organizado y relacionado de manera sistemática con la práctica. Por eso manifiestan, como necesario, crear las instancias de reflexión pedagógica en las instituciones.

La búsqueda de la autonomía y de la autorregulación profesional parecería ser un principio a sustentar en el camino de mejorar las prácticas. La necesidad de examinar el modo de concretar esa autonomía y los análisis de acciones para llegar a ello aportarían mejoras en la formación docente inicial.

De las observaciones y entrevistas a los noveles se desprende un reclamo general consistente en la presencia de un tutor al comienzo de sus prácticas. Pretenden no iniciar su labor docente, en especial durante el primer año, ensayando la estrategia del “ensayo y el error” que siempre va por fuera de un pensamiento académico profesional y de una sistematicidad científica. Aspiran obtener un acompañamiento tutorial, independientemente de la autoridad técnica formal.

En el cuadro 7, página 102 de este trabajo, hemos representado datos muy significativos. En el mismo se puede apreciar que un grupo de noveles, cuyo desempeño docente estaría en un nivel A, son los que resuelven situaciones con mayor autonomía, y los docentes que representan un nivel B son los que muestran dificultades mayores en sus prácticas.

Ese cuadro se construyó de acuerdo a las entrevistas y observaciones de clase constatadas. Los docentes ubicados en el Nivel A (Puntaje de egreso: 88.680-72980), en total seis de la muestra, han exhibido más creatividad para resolver estratégicamente los desafíos que

proviene de los contextos con dificultades. Pero como se afirmó antes, debería de realizarse otro estudio más profundo, con una muestra más amplia, para dar mayor confiabilidad a este hallazgo.

En general todos los noveles manifestaron carencias en la preparación curricular de su formación inicial y dificultades en la planificación técnica de su intervención de enseñanza en la clase, lo que ha influido en la construcción modélica de sus saberes profesionales.

Los docentes ubicados en un Nivel B (72.530-56750), en total cuatro, demuestran insuficiencias técnicas mayores, al momento de encarar los desafíos de la clase, planificaciones de los contenidos curriculares, construcciones de conocimientos con el alumno, etc.

Las prácticas tienen zonas de incertidumbres que escapan a la racionalidad. Es importante reflexionar en la acción para conformar pensamientos teóricos. Esto sirve para reorganizar las actividades de práctica. La reflexión en la acción es volver a pensar sobre lo que estamos haciendo. También es válido razonar a partir de lo actuado, es decir después de la intervención docente. La reflexión es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento. El docente novel no tiene el “habitus” desde la Formación Docente Inicial, de la reflexión antes, durante y después de la práctica (Jackson, 2002). No hemos observado esta práctica de trabajo en todas las reuniones que realizamos con los noveles. La reflexión establece un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares y el problema que nos plantea la realidad. Se constata que los maestros no tienen claro cómo hacer esta reflexión y conceden poca relevancia a la estrategia.

Sabemos, de conformidad con los datos de las entrevistas realizadas, que los profesores de didáctica en Formación Docentes, se esfuerzan en trabajar ese concepto a fin de lograr un maestro egresado con ese perfil. Lo afirman en este estudio pags: 85, 86,87.

Si el educador se habitúa a mirar la realidad con un pensamiento complejo, estará más cerca de practicar buenos análisis reflexivos.

Para corroborar este concepto que es preocupación de los formadores, recordemos lo que afirma Feldman:

“Una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de práctica, acompañada de una consistente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de nuevas generaciones de docentes.” (Feldman, 199, pág. 35)

Rodríguez, Zidan (2002), en el trabajo “Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay”, también afirma acerca de la necesidad de revisar los modelos de Formación Inicial de los docentes. El modelo debería estar sustentado en que el docente adquiriera la capacidad de la “autorregulación de la conducta del profesor en función de dar respuestas a los problemas naturales de las interacciones educativas” (pág., 127) .Es parte de los análisis que habría que hacer.

Otro aspecto constatado en esta investigación es que los docentes manifiestan grandes carencias en la utilización de estrategias sociales adecuadas para lograr el acercamiento familia-escuela. Esperan que los padres vengan a la escuela (Organizando encuentros festivos

esporádicos). Los docentes no van a los hogares presentándose como profesional interesado en la formación del niño. Hay abundante literatura que avala este concepto de potencializar el acercamiento a la familia del educando. (Castorina & Dubrosky, 2000).

La familia influye en el modo de adquirir modelos de aprendizajes, valores. Los maestros recién recibidos no tienen claro la función docente y social que podrían cumplir los padres. En general, no manifiestan inquietud en lograr la colaboración de referentes familiares y concretar así una labor más efectiva. El novel no tiene un concepto bien interiorizado de que esta función es imprescindible en el momento actual.

Otro aspecto que se desprende de los datos obtenidos, en el marco de este estudio, es el que se refiere a los acotados apoyos profesionales institucionales que se dan en cada escuela a los noveles que trabajan allí. Las instituciones miden con una misma “vara” a un docente con experticia que a un docente recién recibido. Se desprende de comentarios emanados de las entrevistas que los directores tienen poca experiencia en el liderazgo pedagógico y en el papel de orientador didáctico. Lo que se practica es una relación familiar director-maestro pero no técnica.

Las culturas institucionales instaladas en las escuelas, son un dispositivo simbólico de presión que reduce la creatividad y el buen desempeño del docente. Hay 20% que se sobrepone a las directivas culturales y crean sus propias propuestas. Pero estas intervenciones no están exentas de conflictos.

Ha sido preocupación de los profesores de didáctica (pág. 88 de este estudio) instalar el uso de la computadora individual (XO) como herramienta para construir las prácticas de enseñanza. El pensamiento procedente de los profesores, según datos emanados de las

entrevistas, es crear en el novel docente la reflexión en cuanto que la era digital trae consigo cambios de todo tipo en los aprendizajes. Prepararse para la globalidad, integrar la tecnología al aula es un objetivo a cumplir. En virtud de lo cual, la formación del docente para esta era, hace imprescindible el manejo y la utilización pedagógica del recurso. No solamente la dimensión “uso de herramientas” sino también el aprovechamiento de esas herramientas para la construcción de proyectos educativos de intervención de clase.

Hemos observado en las prácticas de los maestros, en contradicción con lo que dicen que hacen y la preocupación de los profesores de práctica, el uso esporádico de las XO como herramienta potenciadora de los aprendizajes. No hemos observado propuestas originales de aula en el uso de la computadora individual. Solo se han seguido directivas presentadas desde la superioridad. Los nuevos entornos tecnológicos tienen enormes aportes para hacer y el docente no sabe cómo aprovecharlos. La tradición heredada del cuaderno, el papel, el lápiz ocupan el lugar central. Por lo tanto, no se ha potenciado el uso de la computadora para mejorar los desarrollos cognitivos. Hay excepciones que no superan el 10% de la muestra.

Se identificó que un 40% de los docentes usan el cuaderno como una herramienta para reproducir conocimientos solamente. No utilizan el cuaderno como un instrumento para desarrollar la reflexión y la construcción de saberes en el alumno. Ellos entienden que todo conocimiento “dado” debe de esquematizarse en el cuaderno para luego aprenderlo y reproducirlo. Pero hay un 60 % de los docentes que intentan transformar el cuaderno en un porfolio de aprendizaje.

En este estudio no se pudo apreciar las influencias preponderantes de las biografías escolares que se han observado en otras investigaciones (Alliaud, 2004; Rivas, 2003). Si, ha habido

algunas influencias de los formadores de prácticas, profesores y/o docentes tutores.⁵ Pero en general la mayoría de los maestros crean sus matrices conceptuales de intervención docente, como ya se afirmó en otro lugar (Apartado 7.2, pag 90), en base a “ensayo y error”, buscando recetas pedagógicas. Otros intentan aplicar los conceptos aprendidos en IFD con casi nula influencia de las biografías escolares.

El plan 2008 intenta formar un educador que sea un profesional crítico, reflexivo, que se oriente por la teoría y que genere conceptualizaciones que lo ayuden a entender la práctica. Este estudio no ha podido constatar que todos los docentes estudiados transiten ese camino. Solo un 60% de los maestros considerados en este trabajo intentan realizar prácticas constructivas, teniendo en cuenta las definiciones de la nueva agenda didáctica. (Litwin, 2008; Feldman, 1999; Scaffo, 2013).

Proyectándonos hacia el futuro de esta tesis, estimamos que se podría seguir investigando algunos aspectos como los que siguen: a) Valorización de la relación del indicador nota de egreso de la Institución y nivel de aprovechamiento teórico de los aprendizajes. b) Profundizar el estudio de docentes categorizados (Nivel B) en situaciones de demandas sociales críticas. c) Ahondar en estudios acerca de los procesos de metacognición referidos a las autorregulaciones profesionales en las intervenciones de enseñanza, a la autorreflexión en la acción de las prácticas docentes, a la interiorización de los modelos de acción pedagógica.

⁵Son docentes de clase encargados de orientar la práctica en el salón, durante el tiempo que no está presente el profesor de didáctica.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alen, B., Alliaud, A., Rivas, R., Ramírez, J., & Castellano, R. (2009). Desarrollo profesional de formadores para el desempeño pedagógico a docentes noveles. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional.. Revista Iberoamericana de Educación S/Inf (Accedido el 18/6/2014).<http://rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Álvarez, P. E. (2010). Etnografías de la subjetividad. Alcances filosóficos de la práctica antropológica contemporánea. Tesis de doctorado: Barcelona-Montevideo.: Universidad de Barcelona: España Facultad de Filosofía.
- ANEP. (2010). Relevamiento del Contexto Sociocultural de las Escuelas de Educación Primaria. Consultado el 9/5/2014. Disponible en www.anep.uy/monitor/serviet/informes.
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1998). Psicología Educativa. México: Trillas.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado (Revista de currículum y formación del profesorado), Vol. 13, N.º 1.(Pags 1-30)
- Barrio del Castillo, I., Gonzalez J., J., & Padin, M. L. (S/F). El Estudio de Casos. (Accedido el 12 de agosto de 2013). Universidad Autónoma de Madrid: Portal :www.uam.es
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). Investigación-Acción. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Bruner, J. (2010). Realidad mental y mundos posibles. (Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.). Barcelona, España: Gedisa.
- Bustingorry, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006-)- Investigación Cualitativa en Educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos, Vol. XXXII, Núm. 1, págs. 119-133. Accedido el 08/05/2014) Disponible en www.redalyc.org
- Butelman, I. (2006.). Pensando las Instituciones. 3º Reimpresión Buenos Aires: Paidós.

- Cardozo Gaibisso, L. A. (2013). La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay. Montevideo: Universidad ORT Uruguay, 2013. Tesis de maestría. Disponible 9/12/2013 en <http://ie.ort.edu.uy/cuadernos>.
- Castorina, J. A., & Dubrosky, S. (. (2000). Psicología, Cultura y Educación. Buenos Aires: Noveduc.
- CFE. (2008). Sistema Único de Formación Docente. (accedido 5/08/2113). Disponible: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Clasco, R. d. (2005). La Construcción del Marco Teórico en la Investigación Social. Buenos Aires. Argentina Accedido el 8/5/2014. Disponible :<http://biblotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCCapitulo1.pdf>.
- Díaz, C. M. (2009). Artículo Arbitrados, ¿Cómo desarrollar de una manera comprensiva el análisis cualitativos de los datos? Facultad virtual Universidad de Carabobo, Venezuela. N° 10 Págs. 55-66.
- Eisner, E. W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Elliot, J. (1993). La Investigación Acción en Educación. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a Enseñar. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. (*Cap. 4 -El enfoque del liberador-* Pag 79-102). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, A. C. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José de Costa Rica, Costa Rica: Ider.
- Fernández, T, y Otros (2013). Metodología de la segunda encuesta de seguimiento de los jóvenes evaluados por Pisa en 2003. Reporte técnico Pisa. L (2003-2012). Pag 1-115 Accedido el 25 de octubre de 2013 Disponible <http://www.fcs.edu.uy/archivos/REPORTE%20TECNICO%20PISAL%202012%20v5.pdf>
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Flick, U (2014) La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, B., Javier, L., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 10 Pag 1-25 Accedido el 16 de Octubre de 2014, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gasalla, F. (2000). *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Buenos Aires: Aique.
- Gatti, E. (2008). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación docente vs. capacitación continua. *Profesión Docente N.º 36*, Pag 35-50.
- Giroux, H., & MacLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Minio y Dávila.
- Graffigna, A. M., Fraca, C. S., & Guadalupe Acevedo, M. (2010). 2.º Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante. (El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones) Buenos Aires: Universidad Católica de Cuyo, Argentina
- Graffigna, A. M., Fraca, C., & Acevedo, G. (Febrero 2010). Profesorado principiante. 2.º Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante (pág. S/D). Buenos Aires: Universidad Católica de Cuyo, Argentina
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kemmis, C. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Revista de Ciencias Sociales*. N°51 (pag:3-28) Philpaper
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. (Primera reimpresión de la tercera edición) México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. *El oficio de enseñar*. (1.ª edición 2008) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas (Una nueva agenda para la enseñanza superior). Segunda reimpresión. Buenos Aires: Paidós.
- Lucas, A., & Noboa, A. (2014). Conocer lo social. Madrid, España: FCU.
- Lucas, A., & Noboa, A. (2014). Conocer lo Social. Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos. Madrid: FCU.
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. (Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.). Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro. Accedido 8/5/2014. Edición electrónica: www.octaedro.com.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). Metodologías de las ciencias sociales. Buenos Aires . Emece.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa Año IV . *Investigaciones Sociales*. Pag 165-177
- Mora, M. (2002). Teoría de Moscovici, S. Universidad de Guadalajara, México. Accedido el 15 de Octubre de 2014, desde <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Nossar, K. (2006). El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad CERP en la ciudad de Rivera. Cuadernos de Investigación Educativa Vol 2. N.º 13 Agosto, 93. Pag 73-92
- Palacios, J., Machesi, Á., & Coll, C. (1998). Desarrollo psicológico y educación. Tomo I. (Duodécima reimpresión) Madrid: Alianza.
- Pereira, D. (2012). Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Montevideo, Uruguay- (Pag 7-81) Accedido el 22/9/2014 desde : <http://www.noveles.edu.uy/>
- Pérez Gómez, Á. Educarse en la era digital. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. Revista de Educación 284. Pag 199-221 España

- Rivas, J. I., & Leite, A. (2003). La biografía escolar en la formación del profesorado. Pag 1-11
Accedido 8/5/2014 Disponible en:
http://www.fpce.up.pt/iii/jornadashistoriasvida/pdf/3_La%20biografia%20escolar.pdf
- Rodríguez Reyes, C. (2010). Formación Docente en el Uruguay: experiencias y desafíos de los noveles docentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* Vol 10 Pag 1-12.
- Rodríguez Zidán, E. (2002). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación, Edición digital* Pag 1-27 Accedido el 22/9/2014 Disponible en
<http://www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf>.
- Rodríguez, C. E., & Grilli Silva, J. J. (2012 - Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la Educación Media en Uruguay. *Diálogos Educativos*, Pasg 108-135. Accedido 5/8/2014 (Disponible en :
<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/rodriguez>).
- Rosenmund, M. (2008). El discurso actual acerca del cambio curricular en el conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa (pág. 279-310). Buenos Aires : Gránica.
- Sacristán, G., & Pérez Gómez, Á. (2008). La enseñanza: su teoría y práctica. Madrid, España: Akal.
- Sampieri Hernández, R. F., & Batista, L.. Metodología de la Investigación. (Tercera Edición. 2003) Mexico: Mc Graw Hill.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., Hernández, A. M., Alfonso, I., & Foresi, M. F. (2009.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Santa Fe.: Homo Sapiens.
- Scaffo, S. (2013). Guía de identificación de buenas prácticas de innovación. Montevideo: Instituto de Educación Santa Elena. Accedido el 7/8/2014 Disponible en www.santaelena.edu.uy.
- Steinar, K. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid, España: Morata.

- Taylor, S., & Bogdar, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J., & Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Accedido el 16 de octubre de 2014, desde http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/tedesco.pdf
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Terrén, E. (1999). *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Coruña: Universidad de Coruña.
- Tojar, H. (2006). *Investigación cualitativa, comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Publicaciones de PREAL. N° 31. Pag 7-34* Accedido 6/7/2014 Disponible en www.preal.org/GTD/index.php
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2000). *Las tareas del formador*. Malaga: Ediciones Aljibe
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. 4.ª reimpresión* Madrid: Síntesis.
- Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alacoy: Marfil.
- Volpe, C. (1994). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Minio y Dávila.
- Yuni, J. A. (2006). *Técnicas para la investigación*. Córdoba: Brujas.

10 ANEXOS

Introducción

Presentamos la estructura de los instrumentos utilizados en esta tesis. Describimos la carta de presentación presentada a los maestros al momento de comenzar la actividad.

Posteriormente exponemos el formato de las entrevistas y de las observaciones de las intervenciones docentes.

CARTA PRESENTACIÓN PARA LA ENTRADA AL CAMPO.

Anexo N°1

MODELO DE CARTA DE PRESENTACION.

Fecha

Sr/a.....

Con el objetivo de realizar una investigación acerca de las prácticas de los noveles docentes egresados en 2011, hemos planificado iniciar dicha actividad el día.....

Con este trabajo intentamos crear insumos para describir aspectos relevantes de la formación docente, analizar las estrategias que se construyen para adaptarse a la realidad pedagógica de cada escuela, describir las debilidades y fortalezas que tienen los docentes recién recibos a la hora de practicar su profesión, conocer las dificultades que se tiene a la hora de construir sus “habitus”.

Se deja constancia que el suscripto que firma más abajo, se compromete a resguardar todos los datos aportados por los informantes, en cumplimiento del ordenamiento legal que se especifica:

“ Ley 18331 Artículo 1º. Derecho humano.- El derecho a la protección de datos personales es inherente a la persona humana, por lo que está comprendido en el artículo 72 de la Constitución de la República.

Artículo 2º. Ámbito subjetivo.- El derecho a la protección de los datos personales se aplicará por extensión a las personas jurídicas, en cuanto corresponda.

Artículo 8º. Principio de finalidad.- Los datos objeto de tratamiento no podrán ser utilizados para finalidades distintas o incompatibles con aquellas que motivaron su obtención.

Los datos deberán ser eliminados cuando hayan dejado de ser necesarios o pertinentes a los fines para los cuales hubieren sido recolectados.”

Es obligación legal de quien investiga y estar sujeto a acciones legales que correspondiere, tal como lo establece la ley :

Artículo 37. Habeas data.- Toda persona tendrá derecho a entablar una acción judicial efectiva para tomar conocimiento de los datos referidos a su persona y de su finalidad y uso, que consten en bases de datos públicos o privados; y -en caso de error, falsedad, prohibición de tratamiento, discriminación o desactualización- a exigir su rectificación, inclusión, supresión o lo que entienda corresponder.

En conclusión, invitamos a usted ser partícipe de este trabajo, bajo la responsabilidad de nuestra absoluta reserva. Su aporte será muy relevante para futuras modificaciones que beneficien a la Formación Docente.

LUIS ALBERTO GADEA BLANCO. Ci 35331923

Modelo de formato de los instrumentos.

Anexo N ° 2

MODELO DE MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE CLASE

(Extraído de (Norberto & Rosekrans, 2004)

El investigador hará sus anotaciones en los lugares en blanco, al estilo diario de observación. Esta lista será una guía.

SUJETO DE OBSERVACION N°:

MODELOS PLAN 2008	
(De formación docente)	
Entradas al campo.	Comentario del Investigador.
1 Parte del conocimiento, previo de los alumnos. El educador construye puentes entre el conocimiento actual y los contenidos a enseñar.	
2 Fomenta valores. Clima de clase.	
3 Construcción colectiva de conocimientos.	

4 El educador orienta el proceso educativo, dominando lo que enseña y es facilitador del aprendizaje de los alumnos.

Genera curiosidad ,protagonismo del alumno, promoviendo interés y brindando la orientación necesaria para el aprendizaje

5 Fomenta una participación

Voluntaria a través de la problematización.

No da respuestas terminales o preguntas sobre lo ya conocido, sino pone en duda las ideas, creencias y planteamientos. Se genera en los alumnos la necesidad de buscar respuestas, verdades y soluciones.

6 Fomenta la crítica. en actividades de clase. (Tojar, Investigación cualitativa comprender y actuar., 2006)

Que los alumnos desarrollen un sentido crítico para que puedan interpretar información críticamente y sostener posiciones contrarias y fundamentarlas.

7. Prácticas actuales atendiendo a adaptaciones personales, conceptualizaciones personales, biografías escolares.	
8-Emergentes	

Anexo 3

OBSERVACIÓN DE PLANIFICACIONES DE DOCENTES.

PAUTAS DE OBSEVACION.	Descripción de lo observado
a) <u>En planificaciones.</u> Tiene claro los objetivos a cumplir	
Presenta secuencia de actividades a partir de conocimientos previos.	
Desarrolla unidades de trabajo y proyectos.	
b) El registro en los cuadernos de los niños y la relación con lo planificado.	

Anexo 4

Entrevista focalizada a los docentes noveles.

Fecha.....Nº.....DOCENTE

Calificación de egreso.....

Preparación del clima.

- ✓ Escuela en la que trabaja.
- ✓ Motivos para elegir la carrera.
- ✓ La clase que orienta.
- ✓ Cómo se siente.

1 Preguntas generadoras de narración biográficas.

- a) ¿Cómo ha ido construyendo su historia profesional desde que se recibió? Todos los aspectos que quiera contar hasta el momento actual.
- b) ¿Sintió que la realidad de la escuela era distinta a la realidad del Instituto, por qué?
- c) ¿Cómo ha sido el acompañamiento institucional durante el desempeño docente?
- d) ¿Hubo algún docente, en su formación inicial, que sea referente en su vida profesional actual?

Guión:

- ✓ 1.1 Características de ese docente.
- ✓ **1.2 Con** referencia a modelos de maestros durante la niñez.
- ✓ 1.3 Recuerdo de algunos maestros de su niñez, que sean referentes en las prácticas (A saber: en cuanto a la enseñanza, tratamiento con los alumnos, forma de planificar, etc.)

2 Con referencias a las Instituciones.

¿Planifica sus actividades docentes, siguiendo lineamientos que aprendió en sus prácticas de IFD? ¿Cómo planificas tus contenidos de clase?

GUIONES:

- ✓ 2.1. Las ciencias de la educación como orientadora de sus prácticas.
(Cuando construyes tus intervenciones docentes ¿Planificas según lo aprendido en didáctica y pedagogía de IFD?)
- ✓ 2.2 Influencia de las experiencias de otros docentes: a) Escuela. b) Otras escuelas.
(Cuando planificas tus actividades,¿ recurres al auxilio de otros docentes de la escuela o de otras escuelas?)
- ✓ 2.3. Influencia de la institución escuela, en su trabajo.(Las creencias ,los hábitos de la institución donde trabajas, ¿ha influido para que tu trabajo sea distinto a lo que tu quisieras hacer?)

- ✓ 2.4 Dificultad para poner en práctica sus ideas pedagógicas en esta Institución. Explicar cuáles. *(Los hábitos y las costumbres que se tejen en tu escuela, ¿te ha impedido trabajar con estrategias propias?)*
- ✓ 2.5 Colaboración de la Institución en su trabajo profesional: directores, maestros, otros. *(Cuando planificas tu intervención docente, ¿has tenido colaboración de directores ya sea en orientaciones o apoyos explícitos?)*
- ✓ 2.6 Obtiene ayuda didáctica de parte de sus superiores institucionales. Tipos de ayuda.
- ✓ Si tuvieras que recordar cuáles fueron las enseñanzas más fuertes, que te marcaron como persona y como docente, ¿Qué recuerda de IFD en primera instancia?

3. Con referencias a sus alumnos.

Aparte de las fichas oficiales, ¿tiene otros registros individuales de los niños? En caso afirmativo: ¿Qué tipo de información registra a en ella?

GUIONES:

- ✓ 3.1 Acercamiento a la familia.

4 Desarrollo profesional y práctica

Luego de recibido, ¿ha participado en actualizaciones en servicio .?

GUIONES

- ✓ 4.1. Hace cursos de actualización. Indicar períodos.

¿De qué manera introduce la tecnología en sus prácticas de aula .?

Entrevista a informantes calificados.(Profesores de práctica y didáctica). Entrevista guionada.

1. ¿Qué se propone el director de práctica como formador docente, pensando en el perfil del novel docente?

GUIONES:

- 1.2 Teoría –práctica en las planificaciones de intervención de enseñanza.
- 1.2 Reflexionar sobre sus prácticas.(Contrastando la realidad práctica y la teoría)
- 1.3 Hace reflexión de sus prácticas contrastando sus referentes conceptuales personales con la teoría del aprendizaje.

2. ¿Qué propuestas de intervención docentes hacen los alumnos cuando al terminar su carrera se encuentran con desafíos de aprendizajes?

2.1 Desafíos: inclusión social, contextos, problemas de aprendizajes.

3. ¿Cómo se los estimulan para construir sus saberes profesionales, utilizando la tecnología como herramienta .?

3.1 La herramienta como recurso para búsqueda de datos.

3.2 La herramienta como recurso para aprender.

4. Las prácticas que se realizan en la Formación Docente, ¿tiene en cuenta algunas teorías, cuáles .?