

CONVERGENCIA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE CLASES DE PRÁCTICA PREPROFESIONAL EN UN CURSO DE MAGISTERIO EN URUGUAY

*Convergence Between Theory and Practice in Teacher Training: Analysis of Pre-Professional
Practice Classes in a Primary School Training Course in Uruguay*

Silvia Umpiérrez Oroño¹

ORCID: 0000-0003-3341-9687

Delma Cabrera²

ORCID: 0000-0002-8506-4489

¹ ² Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay.
sumpierrez16@gmail.com; delmacabrera@gmail.com.

Recibido: 10/04/2019

Aceptado: 20/05/2020

Resumen: El conocimiento didáctico teórico impartido en los institutos de formación docente debe estar en total vinculación con las actividades de enseñanza desarrolladas en la práctica preprofesional de sus estudiantes. En esta investigación se aborda el componente práctico del curso de Didáctica II de la carrera de Magisterio, en un grupo de estudiantes de un instituto de formación docente, con el objetivo de analizar la distribución de las áreas disciplinares que se incorporan, la estructura de las planificaciones y su coherencia con las clases efectivamente desarrolladas. A través de un estudio cualitativo, en el que se analizaron las planificaciones de 20 estudiantes y sus prácticas de enseñanza correspondientes, se identificaron distribuciones poco equitativas de las áreas disciplinares previstas para el curso, así como estructuras de planificación que reflejan un diseño conservador, con escasa presencia de propuestas innovadoras o investigativas. Solo en 12 casos hubo alta convergencia entre lo planeado y lo efectivamente enseñado. Se concluye que es necesario continuar profundizando en el análisis de la articulación teoría-práctica, abordando aspectos institucionales y profesionales de la formación docente.

Palabras clave: formación docente; práctica preprofesional; recursos didácticos; estrategias didácticas; planificación.

Abstract: *The theoretical didactic knowledge taught in teacher training institutes must be fully linked to the teaching activities developed in the pre-professional practice of their students. This research addresses the practical component of the Didactics II course of the Primary School Teaching Career, in a group of students from a teacher training institute, with the aim of analyzing the distribution of the disciplinary areas that are incorporated, the structure of the plans and their coherence with the classes actually developed. Through a qualitative study, in which the plans of 20 students and their corresponding teaching practices were analyzed, inequitable distributions of the disciplinary areas planned for the course were identified, as well as planning structures that reflect a conservative design, with little presence of innovative or investigative proposals. Only in 12 cases was there high convergence between what was planned and what was taught. The conclusion is that it is necessary to continue to deepen the analysis of the articulation of theory and practice, addressing institutional and professional aspects of teacher training.*

Keywords: *teacher training; preprofessional practice; didactic resources; teaching strategies; planning.*

Introducción

La formación de docentes está en la mira de las comunidades educativas y de los espacios políticos de toma de decisiones, dado que en ella están asentadas las esperanzas de mejora. El componente práctico es uno de los pilares fundamentales en la formación docente (Cid, Pérez Abellás y Sarmiento, 2016; Guevara, 2017; Rodríguez y Grilli, 2016; Vaillant y Manso, 2013); en especial, los procesos formativos que suceden en el marco de la práctica preprofesional, que deberían evidenciar los paradigmas predominantes y la agenda didáctica que los guían. Las producciones de los estudiantes, traducidas en documentos de sus planificaciones y las acciones pedagógicas en las aulas, reflejarían las principales fortalezas y debilidades de la formación que están recibiendo. Por tanto, esas producciones resultan una rica fuente de información para quienes están interesados en realizar aportes críticos a la mejora.

El conocimiento teórico sobre territorio, diversidad, familia, convivencia, entre muchos otros, puede comprenderse, para su intervención, a través de la experiencia. Las propuestas de práctica preprofesional —donde confluyen todos estos elementos— bien implementadas pueden ser poderosos elementos de formación.

Este artículo presenta un estudio realizado sobre planificaciones y actividades de aula de la práctica preprofesional de estudiantes de la carrera de Magisterio de un instituto de formación docente de Uruguay. Se estructura presentando el problema de investigación al que aporta conocimiento, las preguntas que lo orientaron y los objetivos. El marco teórico incorpora las opciones conceptuales que guiaron el análisis. En la sección metodológica se indica el diseño, las técnicas de recogida de datos y de triangulación. Luego se describen los datos recogidos en torno a la temática del estudio (se han omitido ejemplos por cuestiones de espacio). En la discusión se presenta el conocimiento que emerge de dichos datos y se pone en diálogo con la teoría vinculada. En las conclusiones se realiza una valoración del aporte de esta investigación al problema y la posibilidad de dar continuidad a nuevos trabajos a la luz de los conocimientos generados.

Problema

En la formación docente, la práctica preprofesional es un espacio relevante de aprendizajes, donde se vivencian diversas formas de diálogo entre la teoría y la puesta en práctica de acciones de enseñanza. Sin embargo, estudios nacionales reportan carencias en la formación, que se relacionan con el trabajo en el aula y en la institución escolar (Instituto Nacional de Evaluación

Educativa, 2017), dos de los aspectos que se fortalecen desde la práctica preprofesional, en el trabajo guiado en las aulas escolares.

Dado entonces que las debilidades están principalmente en los aprendizajes prácticos, habría puntos de ruptura en las trayectorias de aprendizaje cuando se ponen en juego los aspectos teóricos de la didáctica para llevar adelante actividades de enseñanza.

Preguntas de investigación

¿Cómo se distribuye la frecuencia de los abordajes de las áreas disciplinares en el tercer año de la práctica preprofesional de la formación de maestros? ¿Cuál es la estructura de las planificaciones que organizan esos abordajes en la práctica? ¿Coinciden los propósitos reflejados en las planificaciones con los desarrollos de clases efectivamente realizados?

Objetivos

El estudio se propuso, en términos generales, analizar el componente práctico de la carrera de docentes de educación primaria de un instituto de formación docente de Uruguay. Particularmente interesó conocer a qué áreas disciplinares corresponden los contenidos que se abordan en las clases prácticas, cuál es la estructura de las planificaciones que se elaboran y de qué forma convergen la teoría y la práctica entre las planificaciones y las clases de los practicantes.

Marco teórico

En el actual plan vigente de formación de docentes de Uruguay se considera a la práctica como un “espacio privilegiado de aprendizaje” (Consejo Directivo Central, 2007, p. 4). Las cargas horarias prácticas son coherentes con las de la región (Alliaud, 2014). Sin embargo, estudios nacionales reportan carencias en la formación que se relacionan con el trabajo en el aula y en la institución escolar:

[Los maestros noveles] afirman haber adquirido un dominio satisfactorio de los contenidos prescriptos por área disciplinar, pero señalan problemas relativos a su trabajo cotidiano [...] destacan también la falta de preparación en conocimientos y procedimientos prácticos, como las rutinas escolares y los aspectos administrativos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017, p.155).

La institucionalidad en que se enmarca el sistema de la práctica de la carrera docente, en general, es compleja, donde varios actores se “disputan la definición del oficio” (Guevara, 2017,

p. 2) e interactúa usualmente más de una institución. Coparticipan los formadores —que constituyen la vertiente académica y teórica que sustenta la acción práctica— y quienes aportan desde el conocimiento del campo escolar, principalmente desde sus experiencias ligadas a trayectorias profesionales (Vaillant y Manso, 2013).

La formación docente en Uruguay ha estado marcada en las últimas décadas por una serie de reformas y renovaciones curriculares que aún no habrían dado respuestas efectivas a las necesidades emergentes de la sociedad (Umpiérrez y Rodríguez, 2017). Dichas modificaciones tampoco han alterado la práctica preprofesional, aun cuando es considerada un puntal de la formación de educadores (Consejo Directivo Central, 2007; Cid, Pérez Abellás y Sarmiento, 2016).

La práctica preprofesional incluye aprender a organizar recursos y diseñar estrategias didácticas en un marco particular de acción. Este aprendizaje, según De la Torre y Barrios (2000), se plasma en la planificación. Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor (2011) hablan de ella como un proceso en el cual los docentes “piensan la enseñanza que pretenden desarrollar” (p. 182). Estos autores denominan a la planificación como “diseños de aprendizaje” que permiten plasmar una secuencia de enseñanza que guía la acción en el aula y que también posibilita ser compartida, leída, criticada, interpretada y, eventualmente, modificada por otros docentes en otros contextos.

La preparación y la planificación de las actividades de enseñanza es una cuestión central en el quehacer docente (Guibert, 2011; Ferreira de Sá, Quadros, Mortimer, Silva y Talim, 2017). Se enseña a los futuros docentes un formato de planificación específico, que responde a los fundamentos pedagógicos y técnicos del sistema educativo sobre el que sienta sus bases la institución escolar. En particular, el acto de decidir qué estrategias utilizar, en el marco de una secuencia didáctica, establece un encuadre reflexivo del quehacer educativo. Una buena estrategia bien planificada no necesariamente implica rigidez en la práctica, sino la identificación de las posibles dificultades, el reconocimiento de un territorio y un contexto. Demanda más que nada la creación, por sobre conductas prefijadas o tradicionales (De la Torre y Barrios, 2000; Jiménez-Tenorio y Oliva, 2016). Saber planificar es una condición necesaria para el egreso de un maestro en Uruguay (Consejo Directivo Central, 2009).

Las estrategias didácticas son una combinación acertada de recursos y técnicas, con la finalidad de enseñar. “Es una organización secuenciada de la acción [...] una actividad consciente, previsoras” (De la Torre y Barrios, 2000, p. 110). En la Tabla 1 se presentan dos de las dimensiones

desde las que se puede analizar una estrategia: la *finalidad*, indicada por los propósitos generales de enseñanza que persigue el docente en su clase, y el *diseño* de la propuesta, que remite a la dimensión epistemológica de la estrategia, es decir, cómo se propicia la construcción de conocimiento escolar.¹

Tabla 1
Dimensiones de análisis de las estrategias didácticas

| FINALIDAD | DISEÑO |
|------------------------|--|
| Cambio de valores | Enseñanza-aprendizaje Innovación Investigación |
| Mejora de aprendizajes | |
| Solución de problemas | |
| Nuevos conocimientos | |

Fuente: Adaptado de De la Torre y Barrios (2000)

Los recursos didácticos son los materiales que se utilizan al enseñar. En algunos casos, resultan transversales a todas las áreas de la educación, como las tecnologías digitales (Rivero, Gómez y Abrego, 2013). Otros tipos de recursos didácticos están más relacionados con determinados campos del conocimiento. Umpiérrez y Cafferata (2007) analizan el uso de recursos de laboratorio de ciencias en la enseñanza de procedimientos a nivel de la formación inicial de docentes y encuentran un mayor valor en la intencionalidad y la forma de uso, que en la calidad y el costo del material. Dicho de otra forma, el recurso adquiere valor pedagógico en el marco de una estrategia didáctica efectiva, y no por sí mismo.

Se puede definir una clasificación de los recursos, vinculándolos con algunas disciplinas y estrategias, de la forma que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Clasificación de recursos didácticos y estrategias asociadas

| TIPO DE RECURSO DIDÁCTICO | DISCIPLINAS* | ESTRATEGIAS |
|---|--------------|-------------|
| Material básico (pizarrón, cuaderno, pinturas, pinceles, papelógrafos, pegamento, juego de geometría, lápices de colores) | Todas | Todas |
| Tecnológico (<i>software</i> y <i>hardware</i>) | Todas | Simulación |

¹ Se puede consultar a De la Torre y Barrios (2000) para ampliar la descripción de las diferentes dimensiones de estudio de las estrategias didácticas y sus diversas formas de manifestarse, plasmados en la Tabla 1.

| | | |
|---|--|--|
| | | Juego Ejercitación Resolución de problemas |
| Material impreso o prefabricado (cartografía, cartelería, libros, atlas, enciclopedias, maquetas) | Arte Ciencias sociales | Observación Interrogación Narración |
| El cuerpo humano | Arte Ciencias de la salud | Juego Dramatización Observación |
| Ejercicio | Matemática Gramática | Resolución de problemas algorítmicos Ejercitación |
| Texto (literario, científico, periodístico, etc.) | Arte Ciencias sociales Lengua | Ejercitación Interrogación Dramatización |
| Situación problema | Ciencias sociales Matemática Ciencias experimentales | Resolución de problemas no algorítmicos Análisis de error |
| Material de laboratorio o de campo | Ciencias experimentales | Indagación Descubrimiento Experimentación Observación |

*Las disciplinas y las estrategias que se proponen son ejemplos no excluyentes. En el caso de las disciplinas, se nombraron aquellas que se identifican clásicamente con el recurso.

Fuente: Elaboración propia (2019)

La convergencia entre teoría y praxis pedagógica es uno de los ejes de la propuesta programática del país, a nivel de formación docente (Consejo Directivo Central, 2009). Se debe perseguir una coherencia entre la fundamentación teórica y el propósito de enseñanza que se plasman en la planificación, con las actividades de aula que efectivamente se proponen. Estudios contemporáneos muestran que la reflexión sobre la acción permite “crear nuevos supuestos teóricos transformando los contenidos iniciales” (Del Rocío, 2018, p.182). Disponer de tiempos y herramientas para reflexionar sobre la coherencia de la propia práctica, en relación con los marcos teóricos que la pretenden orientar, conduce a mejorar las metas formativas.

Metodología

Esta investigación es un estudio cualitativo en el que se utilizaron dos técnicas: el estudio de documentos pertenecientes a la planificación de 20 clases y la observación de dichas clases en dos escuelas de práctica.

El trabajo de campo se realizó en los tres últimos meses del año lectivo y se centró en la asignatura Didáctica II, que se ubica en el tercero de los cuatro años de formación de docentes para educación primaria. Fueron analizadas las planificaciones y las clases de los practicantes de dos centros escolares: 9 de uno de ellos y 11 del otro. La codificación de la muestra se realizó por medio de una letra (A para una escuela y B para la otra) y un número (del 1 al 9 para la escuela A y del 1 al 11 para la escuela B).

Cada estudiante, a lo largo del año, realiza tres pasantías de tres meses cada una, por lo que trabaja bajo tres docentes adscriptores, en tres niveles y sobre tres campos disciplinares diferentes. Cada documento de planificación estudiado corresponde a la elaboración que el estudiante individualmente ha realizado y entregado a su docente de Didáctica, de la pasantía en que se encontraba en el momento de la recogida de datos. Cada clase observada correspondió a un tramo de 30 minutos de clase (la definición de “tramo” se desarrollará en los siguientes párrafos).

No se realizó selección de casos dado que se observaron y estudiaron las planificaciones del total de practicantes de las escuelas que se encuentran cursando el tercer año de formación magisterial en el departamento donde se ubica el instituto de formación docente.²

El análisis de contenido de los documentos de planificación de las clases estudió las siguientes dimensiones: la estructura en la que se organizan; los propósitos y particularidades en las fundamentaciones pedagógicas y disciplinares construidas por los estudiantes; los elementos constituyentes de la clase propuesta; la forma de cierre prevista para la clase; la bibliografía utilizada y la forma de referenciarla.

La observación de cada clase se extendió unos 30 minutos. Los contenidos de dichas clases se relacionaron a las tres áreas del conocimiento involucradas en la instancia curricular que cursaban los practicantes de Didáctica II: educación artística, ciencias sociales (historia, geografía, ética y derecho) y ciencias naturales (astronomía, biología, geología, física, química). Se observaron clases de todos los niveles, desde preescolar a 6º año. El análisis de la información

² Las autoras de este artículo no son docentes del curso de Didáctica II, ni integrantes de las escuelas.

recogida se realizó por medio de la identificación, codificación y categorización de elementos e incidencias, asistido por el registro escrito de las observaciones. Se registraron los recursos seleccionados, la forma de su uso durante la clase, así como la estrategia que lo enmarca. El orden establecido para este registro fue el que responde a la Tabla 1 y Tabla 2, que permitieron relevar y describir los recursos y las estrategias de enseñanza, atribuir a cada clase una finalidad y caracterizar el diseño de la propuesta.

La triangulación sobre los datos se realizó mediante cruzamiento de datos procedentes de las técnicas aplicadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este procedimiento no persigue corroborar hallazgos, sino fortalecer, particularizar y mejorar la comprensión. Las “inconsistencias” (Hernández et al., 2010, p. 457) se analizan para identificar si pueden ser categorizadas como incongruencias o manifestaciones de particularidades. Esto habilitó confrontar, en cada documento de planificación, el tema, la fundamentación y la intencionalidad extractados allí, con el desarrollo y cierre dado a la clase observada del estudiante autor de la planificación. Por un lado, esta triangulación habilitó un conocimiento más profundo de cada caso, ya que al observar la clase se mejoró la comprensión de algunos aspectos de la planificación. Por otro, permitió hacer el análisis de convergencia, donde se realizó el seguimiento de la coherencia entre lo planeado y lo que efectivamente se llevó adelante en el aula.

Resultados

Contenido de las planificaciones

La proporción de áreas del conocimiento en las planificaciones y clases observadas fue: nueve para ciencias sociales, seis para el área artística y cinco para las ciencias naturales. No se produjo coordinación entre los estudiantes que abordaron igual área o tema en otros niveles. Si bien colaboraron entre sí, no articularon sus propuestas.

Los propósitos explicitados por los practicantes en sus planificaciones, con mayor intensidad, fueron la mejora de los aprendizajes (n=10) y la introducción de conocimientos nuevos (n=6). La finalidad “resolución de problemas” solo fue asumida por un estudiante.

No se encontró planificación de actividades para el recreo. Tres de las veinte planificaciones tampoco consignaron la o las tareas que se iban a proponer como cierre.

En cuanto a la fundamentación teórica, en todas las planificaciones se encontraba consulta a literatura de nivel terciario, pero no de artículos científicos; seis citaban material de fuentes poco confiables de páginas web, y cinco referenciaron materiales de nivel académico correspondiente a educación media o primaria. En 8 de los 20 documentos, las fuentes provenientes de la web estaban mal referenciadas. Esto estaba agravado por errores en la citación de la bibliografía, presentes en 19 de las planificaciones. La mayoría de las citas carecían de algunos datos, por lo que a veces no permitían conocer el origen o no facilitaban su rastreo para identificar el material con mayor detalle. Dentro de los textos de fundamentación, las fuentes citadas textualmente no informaban la página de donde fueron extraídas. Otras veces no se citaba el autor o el año de la publicación. Ilustrando estas dificultades, una de las planificaciones presentaba la fuente dentro del texto de la siguiente manera:

La evaluación, como se menciona en el libro “La evaluación en la escuela”, busca los cambios que se han dado después de... (Planificación 9A).

Estructura de las planificaciones

La modalidad de planificación presentó una estructura relativamente homogénea, cuyas secciones se detallan a continuación. En la sección denominada “malla curricular” el estudiante traza la posible línea que sigue su tema, a lo largo de la carrera escolar, desde preescolar a 6° año, en el plan de estudios del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). La sección “secuencia

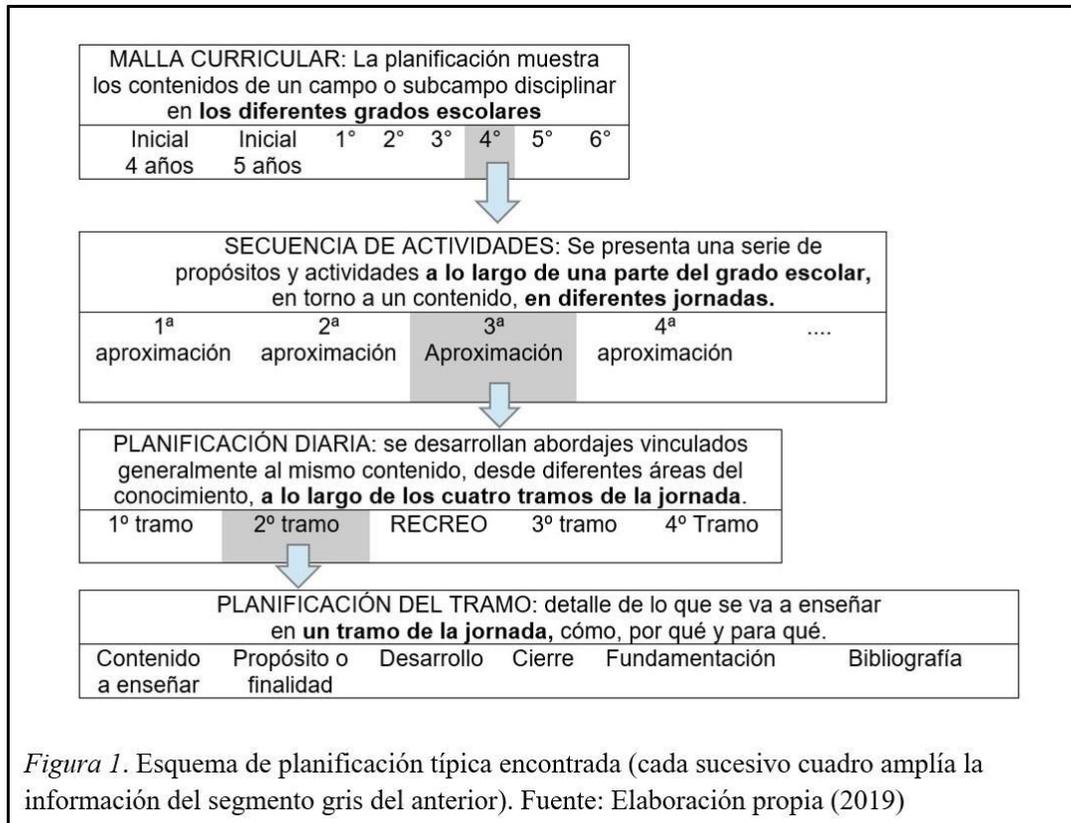
de actividades” o “secuencia didáctica” enumera sintéticamente cómo abordará el tema a lo largo de la pasantía. Según la planificación de la clase 8A, la secuencia contiene:

...propuestas que promueven acercamientos sucesivos a los contenidos, desde distintos contextos y significados, en forma general para ir de un todo diferenciado y confuso, por sucesivas aproximaciones, a un todo con mayor diferenciación. De esta manera permite desarrollar prácticas académicas que atiendan al proceso individual de aprendizaje y a los intereses de los alumnos fomentando la recursividad de conceptos y la proyección de los mismos.

Cada instancia de enseñanza del tema en la secuencia se denomina “momento” o “aproximación”. Se propusieron entre 5 y 8 momentos o aproximaciones por contenido, especificando, para cada uno, el propósito o la intencionalidad y la actividad a llevar a cabo, de forma sintética. De esta forma, a partir de la segunda aproximación de una secuencia, el estudiante siempre comenzó la clase “retomando” lo enseñado en aproximaciones anteriores.

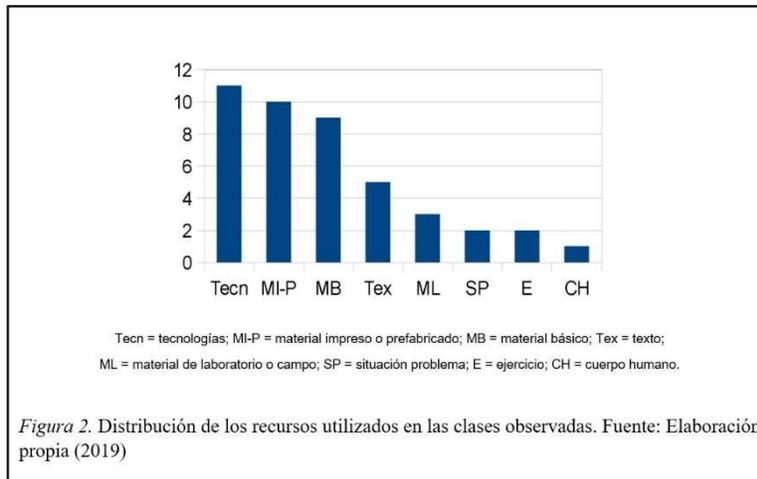
Cada aproximación se desarrolla en un día de clase, donde se producen entre tres y cuatro “tramos” en torno al mismo tema. Cada “tramo”, con leves variaciones, sigue una estructura constituida por: área del conocimiento, campo disciplinar, contenido, propósito didáctico, desarrollo, cierre, fundamentación y bibliografía consultada.

En la Figura 1 se esquematiza la estructura característica de planificación para la muestra del estudio.



En cuanto al diseño general (Tabla 1), fue posible encontrar las tres alternativas, enseñanza-aprendizaje (n=16); innovación (n=3), investigación (n=1). Todas las planificaciones analizadas tuvieron una instancia inicial de rememoración/recuperación de lo que se había trabajado en otras oportunidades. La interrogación se plasmó en las planificaciones como forma de introducir el tema, al plantearse preguntas potencialmente generadoras de interés. Además, estuvieron siempre presentes propuestas de observación o lectura, diálogos, intercambios o exposiciones por parte de los niños o del docente y propuestas de trabajo activo (resolver, analizar, construir, responder, proponer, entre otros).

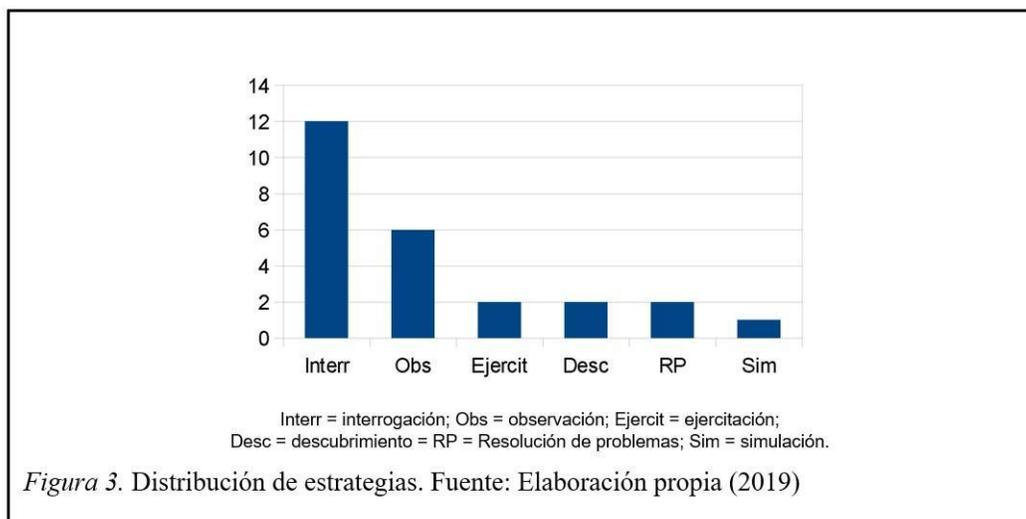
El uso de los recursos se presenta en la Figura 2. En correlación con la clasificación propuesta en la Tabla 2, los recursos tecnológicos (n=11) y el material impreso o prefabricado (n=10) estuvieron presentes en por lo menos la mitad de las clases.



En una intensidad intermedia, el material básico (n=9) estuvo presente en el uso del pizarrón, pinturas, pinceles, entre otros. El texto (n=5) fue presentado en forma impresa, leído por el practicante o proyectado por medios digitales. El material de laboratorio o de campo que se utilizó en tres clases contempló los resguardos de seguridad en el aula.

Los recursos “cuerpo humano”, “situación problema” y “ejercicio”, tuvieron la menor frecuencia de uso.

Las estrategias observadas se muestran en la Figura 3. La interrogación fue la más frecuente, al estar presente en más de la mitad de las clases. A menudo, las preguntas se combinaron con otra de las estrategias más frecuentes: la observación.



En el otro extremo, dentro de las estrategias menos utilizadas, se encuentran la resolución de problemas y la simulación.

La mayoría de las actividades se desarrollaron de forma individual por parte de los escolares (n=11), el practicante trabajó con toda la clase y cada escolar permaneció en su asiento. De esta forma, cada niño solo interactuó con el practicante. Las actividades grupales (n=9) se constituyeron de aquellas propuestas en que los escolares fueron reunidos en subconjuntos para llevarlas adelante; en este caso, cada niño interactuaba con los compañeros de su grupo y con el practicante.

Convergencia entre lo planificado y lo enseñado

Se consideró una convergencia alta cuando hubo coincidencia de la fundamentación y la intencionalidad de la planificación con el desarrollo y el cierre de la clase. La convergencia fue media cuando alguno de los dos primeros elementos (fundamentación o intencionalidad) no hallaban coherencia con el desarrollo o cierre de la clase. Se la catalogó como baja cuando ninguno de los dos elementos primeros coincidía con uno o dos de los últimos (desarrollo - cierre). De esta forma, se encontró que mientras 12 de las clases observadas presentaron una alta convergencia, cinco tuvieron una convergencia media y tres una convergencia baja. A continuación se toman dos casos para ejemplificar los niveles de convergencia.

Nivel de convergencia bajo

En el caso de la clase 9B, se enunció en la fundamentación: “El contacto con la literatura le permite al niño liberar y transformar su pensamiento, conocer otras mentalidades y otras culturas, acceder a mundos imaginarios”. La intencionalidad expresaba: “Promover una instancia de sensibilización al concepto de cuplé”. Durante el desarrollo de la clase, se escuchó un audio de una actuación completa de una murga para luego escuchar un recorte del cuplé con la letra a la vista de los escolares. Si bien se analizaron los temas abordados en el cuplé seleccionado, la clase se centró en el estudio de los recursos literarios utilizados: pregunta retórica, anáfora e hipérbole, y no se pudo distinguir un claro cierre de la clase orientado hacia la intencionalidad expresada en la planificación.

Nivel de convergencia alto

La clase 7B incluyó en su fundamentación al “arte como posibilidad de creación libre y de expresión”. La intencionalidad fue generar una instancia que permitiera analizar las interacciones de narrador y los personajes en una obra de títeres. Para ello se observó un video de una obra de títeres realizada por los mismos escolares; se analizaron en la obra los roles del narrador, los diferentes personajes, el diálogo y las acciones. A continuación, los escolares actuaron imitando la actuación de los títeres, y se compararon las voces y los movimientos de los títeres y de los niños. La actuación llevada adelante por los niños en ambos casos, primero dirigiendo los títeres y luego imitándolos, propició problematizar la relación entre la narración y lo que se pudo expresar mediante los títeres o su propio cuerpo.

Discusión

Contenido de las planificaciones

Los acercamientos reiterados al objeto de estudio que se observan en las planificaciones, denominadas aproximaciones o momentos, encuentran eco en el programa vigente de educación inicial que dice:

Los contenidos no se repiten y aparecen solamente en aquellos grados en que se hace referencia a una nueva dimensión del conocimiento para diferenciarlo del anterior. No obstante, el maestro dará continuidad a la enseñanza sin rupturas ni fragmentaciones, asegurando la necesaria recurrencia de manera que todos los alumnos tengan verdaderas oportunidades de comprender e interiorizar el saber. (Administración Nacional de Educación Pública, 2008, p. 10).

Sin embargo, en las planificaciones estudiadas, estas aproximaciones no fueron articuladas ni se vincularon con las planificaciones de los docentes o estudiantes que abordaron el mismo tema, en otros niveles o en otras pasantías.

En las actividades de enseñanza planificadas y observadas, la elección de áreas del conocimiento fue poco equivalente. Dibarboure (2009) ha reportado una menor inclinación hacia las ciencias naturales por parte de los maestros. En este nivel de la práctica preprofesional, los estudiantes deben elegir entre ciencias naturales, ciencias sociales y educación artística. Las ciencias naturales fueron las menos elegidas, casi duplicadas por las ciencias sociales. Sin embargo, en el programa de CEIP vigente, la densidad de contenidos de las ciencias naturales y la cantidad de disciplinas que abarca no refleja esta inequidad. De esta manera, la formación inicial

reproduce lo que se observa en el campo profesional; no se produce una transformación ni una movilización.

Dentro de los tramos planificados, los practicantes no presentaron en ninguna oportunidad una planificación para el recreo. Este ocupa un 20% de la jornada diaria y podría ser una oportunidad interesante de proponer actividades lúdicas que tengan como propósito el relax, la convivencia, la enseñanza de valores, la socialización, entre otros. La ausencia de planificación para el tramo del recreo indica que no es conceptualizado como un momento de aprendizaje. Sin embargo, a nivel teórico ha sido reportado como un espacio provechoso, en especial para niños con discapacidad, motriz e intelectual, para quienes presentan dificultades sociales y para los migrantes (D'Angelo, 2017).

Tampoco se presentó ninguna planificación que incluyera actividades de evaluación. Esto podría deberse a que se considera a la evaluación como una parte implícita a toda actividad de enseñanza. No obstante, no se encontró dicha fundamentación en ninguno de los documentos. Alternativamente, se podría interpretar que la evaluación de aprendizajes no es tarea de los practicantes, pero esto tampoco estaba fundamentado en las planificaciones. En las investigaciones, la evaluación es destacada como un momento importante de aprendizaje y regulación, permite distinguir entre lo que se ha aprendido y lo que aún no, tanto para el docente como para los estudiantes (Sanmartí, Simón y Vázquez, 2006; Ravela, 2015).

Se detectaron problemas en las fuentes y en la referenciación adecuada, principalmente de textos extraídos de la web. Las planificaciones, por tanto, tenían una fortaleza teórica variable, debido a la diversidad de bibliografía consultada. Si bien se utilizaba material de nivel terciario para construir las fundamentaciones, no se daba una adecuada referenciación a las fuentes y no se utilizaron artículos de revistas indexadas de investigación educativa.

Estructura de las planificaciones

El diseño enseñanza-aprendizaje fue el más presente en las planificaciones. Se trata del diseño más conservador, siguiendo la perspectiva de De la Torre y Barrios (2000). Por el contrario, sólo tres de las clases observadas fueron clasificadas como innovadoras y llevaron a cabo experimentos de diversa índole. En la única clase que fue catalogada como investigativa también se realizó experimentación, pero aplicó metodología de generación de conocimiento propia de las ciencias: presentación de un problema, generación de hipótesis, comprobación, análisis, discusión.

Las propuestas de uso de materiales tecnológicos se concretaron casi exclusivamente en material de audio o visual. La interrogación, la estrategia más utilizada, se presentó en forma de preguntas retóricas, cerradas, o con una respuesta predeterminada y única.

La cultura reproduccionista imperante en formación docente en relación con el conocimiento disciplinar y académico, del que da cuenta Marrero (2017), parece permear todas las prácticas. La cultura de emancipación y transformación en y del campo profesional no está presente en las actividades propuestas. Tal como afirma Guevara (2017), el problema es “concebir a las prácticas docentes como espacios de formación de un oficio definido a priori” (p. 2); un oficio que viene dado, con todas las recetas de actuación transmitidas a los estudiantes, que no prepara para la innovación. El concepto de “automatización” de Guevara hace referencia a llevar a cabo las tareas inherentes a la profesión de forma seriada, prescripta y con escaso o nulo sentido pedagógico. Se encontró coincidencia con este concepto debido a la homogeneidad en la estructura de las planificaciones. Planificar estratégicamente es una tarea relevante, donde comienza el itinerario de la innovación (Umpiérrez y Rodríguez, 2017). Si dicho camino ya comienza con una fórmula única y desconectada, el resto de la trayectoria estará marcada por similares características, no por la innovación.

La alta frecuencia de los recursos tecnológicos no reflejó un uso pedagógico. El uso de una computadora para ver un video implica la incorporación de recursos tecnológicos, pero qué estrategias lo acompañan y qué aprendizajes se construyen en torno a ello es lo que resulta de interés. En sintonía con Marcelo et al. (2015), no se está de acuerdo con un enfoque tecnocéntrico, sino con la búsqueda de actividades de aprendizaje pedagógicamente mediadas por las tecnologías. De acuerdo con la tipología presentada por estos autores, las actividades observadas en la presente investigación fueron preponderantemente asimilativas, donde se propicia menor construcción de conocimientos y desarrollo de competencias.

Los recursos tecnológicos tienen especial trascendencia como recursos didácticos en Uruguay, debido a los altos niveles de inclusión digital alcanzados por el Plan Ceibal (www.ceibal.edu.uy). Sin embargo, estudios recientes dan cuenta de que los docentes realizan un uso insuficiente de dichos recursos en el aula (Vinas-Forcade, 2015). La formación inicial docente no estaría contribuyendo fuertemente a revertir esto, según muestran los estudios realizados por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017). La mayoría de los docentes manifiestan que su formación profesional les ha aportado poco o nada en relación con el uso de

tecnologías digitales para la enseñanza. Esa sería una de las explicaciones a los resultados encontrados, donde los recursos tecnológicos están presentes pero sus potencialidades no son totalmente explotadas.

El cierre de la clase es el momento en que se sintetiza lo trabajado, se pueden evaluar aprendizajes y se produce la transición hacia la siguiente actividad. Sin embargo, algunas de las clases carecían de esta etapa.

Convergencia teoría-práctica

En cuanto a la convergencia entre lo que proponen las planificaciones y las clases observadas, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes la logró (12 de 20). Sin embargo, la proporción de estudiantes que lograron sólo parcialmente articular lo que planificaron con lo que enseñaron es un aspecto por mejorar. En 8 de los 20 casos la planificación no actuó como una pista de despegue hacia la transformación y la superación pedagógica. De acuerdo con Marcelo et al. (2011), la planificación debe ser el proceso en el que se plasma la idea del desarrollo de la práctica de enseñanza. Si bien en la mayoría de los casos la planificación tuvo valor como plataforma de preparación de la clase, no en todos se aseguró la coherencia entre las acciones desarrolladas y los aprendizajes que se buscaban propiciar originalmente.

La coherencia y articulación teoría-práctica es uno de los puntos destacados en la fundamentación del plan de formación docente (Consejo Directivo Central, 2009). Los hallazgos de la muestra indican cierta tendencia al distanciamiento entre teoría y práctica, que caracteriza a la formación docente de la región, una deuda aún por saldar (Alliaud, 2014). Sería necesario contar con mayor tiempo de reflexión pedagógica que propicie una mejor elección y concreción de los propósitos, y la posibilidad de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, como indican Marcelo et al. (2011) y Del Rocío (2018).

Conclusiones

La formación práctica conforma un ecotono institucional, donde se imbrican cultura, procesos y fenómenos de los dos sistemas en juego: la formación superior y la educación primaria. Por tanto, existen dinámicas donde el entretrejo de criterios formativos pedagógicos y prácticos merece ser desentramado. Cobra especial relevancia aportar conocimiento sobre cómo la teoría,

que se enseña principalmente desde la institución terciaria, se articula con la formación práctica, que se produce fundamentalmente en el ámbito de la educación primaria.

Se considera necesario impulsar una equidad en el abordaje de todas las áreas del conocimiento para modificar las preferencias de los educadores, mejorar sus competencias y ayudarlos a perder la reticencia a enseñar arte y ciencias naturales.

En este mismo sentido, sería recomendable que los practicantes pensarán, en relación con las acciones educativas, qué es lo que puede suceder en el recreo, así como reflexionar sobre la pertinencia de proponer cómo evaluar los aprendizajes. Se trasluce que recreo y evaluación no parecerían ser parte constituyente de las secuencias de enseñanza, sino momentos estancos o estériles del aprendizaje.

La estructura de las planificaciones refleja un diseño conservador, de tipo enseñanza–aprendizaje y escasa presencia de actividades innovadoras y de investigación. Es una situación compleja y preocupante, ya que en el marco de la formación docente se deberían encontrar y habilitar espacios que superen las prácticas rutinarias e inviten a generar alternativas que, mediadas por la reflexión didáctica, funcionen como andamiaje para nuevas formas de enseñar. El uso de los recursos también presenta debilidades y su incorporación, especialmente la de los tecnológicos, no se realiza en el marco de cambios genuinos de las prácticas.

Una dimensión de interés, enfatizada también a nivel central de la administración educativa —donde se definen las políticas y lineamientos curriculares— es la articulación entre teoría y práctica. Emerge como un aspecto a profundizar en su estudio y podría ser reflejo de las articulaciones institucionales y profesionales. Surgen nuevas preguntas a partir de este trabajo: ¿cuáles son los agentes y elementos institucionales que podrían operar favorablemente en la articulación de la teoría y la práctica en la formación de docentes?; ¿cuáles son las configuraciones funcionales-administrativas y cómo se produce la formación permanente de los agentes relacionados con la didáctica y la práctica preprofesional?; ¿de qué manera las mallas curriculares y el plan de estudios inciden en dicha articulación? Quedan abiertos nuevos trayectos posibles para generar conocimiento en la dimensión de la formación práctica de los docentes.

Referencias

Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

- Alliaud, A. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Cid, A., Pérez Abellás, A., y Sarmiento, J. A. (2016). Evaluación del programa del Practicum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *Revista De Docencia Universitaria*, 14(1), 285-320. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5796>
- Consejo Directivo Central. (2007). *Sistema único nacional de formación docente*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/URUGUAY/OTROS/SIST_NAC_FORM_DOC.pdf
- Consejo Directivo Central. (2009). *Programa de Didáctica II*. CODICEN. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/3/propuesta_didactica_3.pdf
- D'Angelo, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296623>
- De la Torre, S., y Barrios, O. (Coords.). (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona, España: Octaedro.
- Del Rocío, M. (2018). Portafolio de acción-reflexión: Estrategia promotora de la investigación en la educación superior. *Educar*, 54(1), 165-184. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v54-n1-deliyore-vega>
- Dibarboure, M. (2009). *...Y sin embargo se puede enseñar ciencias naturales*. Montevideo, Uruguay: Santillana.
- Ferreira de Sá, E., Quadros, A., Mortimer, E., Silva, P., y Talim, S. (2017). Undergraduate course classes at a federal public university: planning, didactic strategies and student engagement. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 625-650. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227032>
- Guevara, J. (2017). Divergencias en la definición del oficio docente en el espacio de las prácticas. Un estudio de caso sobre el nivel inicial. *Páginas de Educación*, 10(2), 1-20. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1418>
- Guibert, M. (2011). Perfeccionamiento de la práctica preprofesional pedagógica en la formación del futuro profesional de la educación. *EduSol*, 11(36), 44-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748675004.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Informe sobre el estado de la educación 2015-2016*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-16.html>
- Jiménez-Tenorio, N., y Oliva, J. M. (2016). Aproximación al estudio de las estrategias didácticas en ciencias experimentales en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: descripción de una experiencia. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 13(1), 121-136. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/920/92043276009.pdf>

- Marcelo, C., Yot, C., Sánchez, M., Murillo, P., y Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: Identificación de patrones de actividades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 181-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129013>
- Marcelo, C., Yot, C., Sánchez, M., Murillo, P., y Mayor, C. (2015). Actividades de aprendizaje con tecnologías en la universidad. ¿Qué uso hacen los profesores? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 283-312. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54614>
- Marrero, A. (2017). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *RAES*, 2(2), 111-133. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes2_art6.pdf
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Rivero, I., Gómez, M., y Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3, 190-206. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/134>
- Rodríguez, E., y Grilli, J. (2016). Desafíos del modelo de práctica por resonancia colaborativa en la formación inicial de docentes. *Educar em Revista*, 62, 199-227. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46406>.
- Sanmartí, N., Simón, M., y Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique. Didáctica de las Ciencias*, 48(12), 32-41.
- Umpiérrez, S., y Cafferata, T. (2007). La enseñanza de procedimientos en el laboratorio de ciencias de formación docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 89-103. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2741>
- Umpiérrez, S., y Rodríguez, E. (2017). Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras. *REXE*, 16(31), 107-126. Recuperado de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/403>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), 125-148. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>
- Vinas-Forcade, J. (2015). Plan Ceibal: de los pizarrones a las computadoras. *Cuadernos De Educación*, 13(13), 1-14. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11496>

Contribución autoral

a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

S. U. O. ha contribuido en a, b, c, d, e. | D. C. ha contribuido en c, d, e.

Editora científica responsable

Mag. Florencia Deleon