



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

**La práctica en la formación inicial de docentes para Enseñanza Media en
Uruguay. La perspectiva del profesorado adscriptor**

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

Presenta:

Delma Gabriela Cabrera Abreu

Directora de tesis: Dra. Beatriz Lovesio Gilardon

Montevideo, agosto de 2018

Dedicatoria

A Leonardo y María Victoria, quienes ojalá disfruten, a través de sus hijos/as, los cambios educativos que esta generación reclama.

Agradecimientos

Al **colectivo adscriptor** que participó de la investigación, el que brindó su perspectiva sobre la práctica, en forma desinteresada.

Al **Instituto de Formación Docente** donde se desarrolló el estudio, quien facilitó la información necesaria para contactar a las y los docentes y permitió la participación como observadora en una sala de coordinación.

A mis **compañeras de estudio**, con quienes constituimos un sólido grupo que apoyó el trabajo de todas, hasta lograr el objetivo final.

A mi **tutora**, permanente referencia en el proceso de realización y ajuste de este trabajo.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Índice de figuras.....	vii
Glosario de términos y abreviaturas.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	11
Capítulo 1. Marco teórico.....	18
1.1. La formación inicial del profesorado.....	18
1.1.1. Saberes propios de la profesión docente.....	19
1.1.2. Construcción de los saberes y las habilidades profesionales docentes.....	20
1.2. La práctica docente en la formación inicial.....	21
1.2.1. Las prácticas docentes como prácticas sociales.....	22
1.2.2. Los saberes de la experiencia.....	23
1.2.3. De la práctica como aplicación a la práctica como instancia de formación integral.....	26
1.2.4. Práctica reflexiva.....	29
1.2.5. El rol de los/as actores/as relacionados/as con las prácticas: docentes y centros de formación.....	32
1.2.6. Estrategias de formación en los contextos de la práctica.....	34
1.3. La Unidad Didáctica – Práctica Docente en la formación inicial de profesores/as en Uruguay.....	38
1.3.1. La Didáctica en la unidad Didáctica – Práctica Docente.....	39
1.3.2. La práctica en la unidad Didáctica – Práctica Docente en Uruguay.....	40
Capítulo 2. Marco Metodológico.....	43
2.1. Encuadre metodológico general.....	43
2.2. Alcance de la investigación.....	46
2.3. Fuentes e instrumentos de recolección de información.....	47
2.4. Validez y confiabilidad.....	52
Capítulo 3. Análisis de resultados.....	54
3.1. Condiciones de acceso y ejercicio del rol.....	55

3.2. Funcionamiento de la práctica docente desde la perspectiva del profesorado adscriptor	61
3.2.1. Aporte de la práctica a el/la estudiante en formación.....	62
3.2.2. Formación previa del estudiante practicante.	62
3.2.3. Actividades que se desarrollan en la práctica.....	63
3.2.4. Cambios en relación a la experiencia personal de práctica del profesorado adscriptor.....	70
3.3. Vínculos con el profesorado de Didáctica y con la institución de formación docente.....	71
3.3.1. Vínculos entre el profesorado adscriptor y el de Didáctica.....	72
3.3.2. Vínculos entre el profesorado adscriptor y la institución de formación docente .	76
3.4. Dificultades de la práctica y sugerencias de cambio	80
3.4.1. Problemas inherentes a las prácticas de aula de los/as estudiantes.	81
3.4.2. Problemas administrativos y de instrumentación de la práctica docente.	85
3.4.3. Aspectos vinculares y de coordinación entre los/as actores/as de la formación docente.....	88
3.4.4. Falta de diversificación de propuestas de formación.....	89
3.4.5. Formación de los/as actores/as involucrados/as	91
Conclusiones	93
Referencias bibliográficas	101
Anexo 1. Diseño del formulario para la encuesta on line al profesorado adscriptor.....	104
Anexo 2. Diseño de entrevista semi estructurada	109
Anexo 3. Resultados de la encuesta on line a docentes	110

Índice de tablas

Tabla N°1. Correspondencia entre dimensiones de análisis, subdimensiones e ítems del formulario on line.....	49
Tabla N°2. Descripción de código identificador de docentes adscriptores/as que fueron entrevistados/as.....	50
Tabla N°3. Código identificador de docentes adscriptores/as que participaron de la investigación.....	52
Tabla N°4. Actividades más formativas para el estudiantado practicante	66

Índice de figuras

Figura 1. Saberes relacionados con la acción docente.....	25
Figura 2. Dimensiones de análisis de la perspectiva del profesorado adscriptor sobre la práctica.	46
Figura 3. Aspectos que incluye la dimensión: acceso al rol.	55
Figura 4: Características de la práctica docente, según el colectivo adscriptor.....	61
Figura 5. Vínculos entre estudiantes practicantes, docentes de Didáctica, adscriptores/as e institución de formación docente	72

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CERP	Centros Regionales de Profesores
CFE	Consejo de Formación en Educación
IFD	Instituto de Formación Docente
IPA	Instituto de Profesores Artigas
SUNFD	Sistema Único Nacional de Formación Docente

Resumen

La investigación tuvo como objetivo caracterizar la práctica docente, desde la perspectiva del profesorado adscriptor, en la formación inicial de docentes para Educación Media. Se realizó a partir de un estudio que abarcó al colectivo adscriptor de un Instituto de Formación Docente del interior del país, en el año 2017. A través de formularios on line, entrevistas y observación de una sala de coordinación, se identificó qué motivaciones lleva a este colectivo docente a asumir ese rol, cómo percibe a su estudiante practicante, las características de las actividades que se desarrollan en el ámbito de la práctica y los vínculos con los cursos de Didáctica y con la institución formadora. Además, se analizaron las situaciones problemáticas y las propuestas de mejora que perciben, en el ejercicio del rol. Los principales resultados presentaron un colectivo adscriptor relativamente joven en el ejercicio del rol, cuyas motivaciones pasan principalmente por su interés en crecer profesionalmente y en apoyar a los y las estudiantes en formación. En relación al nivel formativo de las actividades que se desarrollan en el ámbito de la práctica, se destacaron aquellas relacionadas directamente con el desempeño en el aula, y el posterior análisis e intercambio con otras personas de la institución de práctica, otros/as estudiantes y docentes de Didáctica. El colectivo se presenta en un rol aislado, con escasos vínculos con la institución formadora y con el cuerpo docente de Didáctica. En la solución de este aspecto es donde se concentran las principales demandas de cambio.

Palabras clave: Formación inicial de docentes - Enseñanza Media - Práctica docente - Perspectiva del profesorado adscriptor - Uruguay

Abstract

The main objective of the research was the teaching practice, from the perspective of the adscription teacher, in the initial training of teachers for secondary education. A study was carried out that included the adscription teachers, professors staff of an Institute of Teacher Training in the interior of the country, in the year 2017. Through online forms, interviews and observation of a coordination room, it was identified what motivates this professors group to that role, how to realize their practitioner student, the characteristics of the activities that are developed in the field of practice and the links with the Didactics and the training institution. In addition, the problematic situations and improvement proposals that they perceive were pointed out in the exercise of the role. The main results are from a relatively young adjunct professors group in the exercise of this role, whose motivations were mainly due to their interest in growing professionally and in supporting students in training. In relation to the educational level of the activities that are in the field of practice, which also includes the subsequent analysis and exchange with other people of the institution of practice, others / as students and teachers of Didactics. The collective appears as in an isolated role, with few links with the training institution and the teaching staff of Didactics. In the solution of this aspects is where the main demands for change are concentrated.

Keywords: Initial teacher training - Secondary education - Teaching practice - Perspective of the adscription teacher - Uruguay

Introducción

En la formación de los y las docentes interviene una combinación de aspectos, tales como los recursos económicos, las condiciones de los centros educativos, los incentivos, la carrera docente, la preparación específica del colectivo formador, el perfil del estudiantado que ingresa, los vínculos con la práctica, entre otros. La reflexión sobre cada uno de ellos puede aportar para superar lo que Vaillant (2002, p.5) considera una tendencia del conjunto de docentes de formación docente a “[...] comprender el problema de la formación como “algo” externo a sí mismos y referido a las “conductas de entrada” de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos.”

Esta afirmación reduce responsabilidades al colectivo formador de docentes sobre los resultados alcanzados en el egreso y las traslada a condiciones externas, en las que el margen de acción de los y las docentes es muy escaso. Es una postura que se puede resumir en la frase: “el problema no está en nosotros”. Sin embargo, en relación a los temas educativos, los enfoques son más complejos y el conjunto de actores y actoras implicados/as necesitan reflexionar en torno a su rol profesional y su lugar en el sistema del que forman parte.

Vaillant (2002), plantea que la formación docente necesita construir un marco referencial que incluya una base de saberes teóricos y prácticos que definan el perfil docente que se necesita generar. Esto permitiría determinar lo que debe saber y poder ejecutar quien ingresa y permanece en el desempeño de la docencia. Además, considera pertinente constituir una base de experiencias exitosas en el ámbito de la formación docente, que facilite la generación de las mejores soluciones a los problemas específicos de este nivel de la docencia. Finalmente, sugiere la incorporación de procedimientos rigurosos de selección de formadores/as, que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente. Este conjunto de docentes de formación docente, según la autora, debe poseer una importante trayectoria docente y una rigurosa formación disciplinar y didáctica, con perfil adecuado para el trabajo con adultos/as. Ello facilitaría a los y las futuros/as docentes “... realizar el cambio actitudinal, conceptual y metodológico que está demandando el sistema educativo.” (p.9).

La misma autora, Vaillant, considera que, además de definir un perfil del colectivo formador, para que el profesorado egrese con los mejores niveles de preparación para el

ejercicio de su rol, es necesario identificar los mejores dispositivos para el desarrollo de los saberes y habilidades que definen la profesión. Esto implica analizar los aspectos centrales de la formación de docentes, los que, si bien trascienden la presente investigación, ayudan a ubicar el tema de la misma: ¿Qué efectos tienen las prácticas de formación actuales? ¿Cuáles son las adecuadas para alcanzar los objetivos previstos? ¿Cómo articular los conocimientos disciplinares y técnicos con el saber de la experiencia? ¿De qué manera las experiencias escolares y humanas vividas como estudiantes condicionan el proceso de formación inicial en la profesión docente? ¿Cuáles son las condiciones organizativas y los recursos necesarios que favorecen la calidad del egreso?

La serie de preguntas anteriores, y muchas otras que surgen cuando se analiza la formación inicial de docentes, se resumen en un tema central de debate actual: ¿cómo desarrollar las habilidades profesionales de cualquier docente? A esto se debería sumar un aspecto que, simultáneamente, precede e interactúa con el anterior: ¿cuáles son, precisamente, las habilidades que caracterizan a la profesión docente?

Esta investigación contribuye al tema de la formación docente desde una perspectiva particular, al abordar un componente clave de la formación docente: la Unidad Didáctica – Práctica Docente. Ésta es una denominación que se presenta en el artículo 50 del Sistema Único Nacional de Formación Docente (ANEP, 2008 y sucesivas reformulaciones) para designar el vínculo entre el componente teórico y el práctico en los cursos de Didáctica 1 y 2 de las carreras de profesorado, en todas sus especialidades. En esta unidad se integran tres figuras importantes: estudiante, docente de Didáctica y profesor o profesora adscriptor/a.

La conformación de este “trío” de roles es un desafío, especialmente por el componente adscriptor. En efecto, para los y las estudiantes, conseguir un o una docente adscriptor/a, que cumpla una doble condición: estar habilitado/a y desear acompañar su formación a lo largo de todo el año, no es un proceso que se alcance fluidamente, en especial en el interior del país. El profesorado que acepta, ¿por qué lo hace? ¿Se siente movilizado por razones académicas, económicas y/o éticas?

Dada la importancia del/la profesor/a adscriptor/a, imprescindible para que todo/a estudiante de profesorado pueda cursar Didáctica 1 y 2, es relevante analizar, desde su propia perspectiva personal: cuál es el rol que desempeña, cómo interactúa con el/la docente de Didáctica, cómo se vincula con la institución de formación docente, qué características percibe en el funcionamiento de esta unidad didáctico – práctica y qué tipos de actividades de

formación considera que son susceptibles de favorecer el desarrollo de los saberes y habilidades que el ejercicio de la profesión requiere.

El término perspectiva se utiliza en función de la definición que presenta el diccionario de la Real Academia Española (2014): del latín tardío *perspectīvus*, y éste derivado del latín *perspicĕre*: 'mirar a través de', 'observar atentamente'. La acepción número cinco la define como “Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto.” Por lo tanto, en este trabajo se analiza el punto de vista del profesorado adscriptor de un Instituto de Formación Docente del interior del país, durante el año 2017, y el asunto para el análisis es la práctica docente, en el marco del actual programa de formación docente inicial para enseñanza media en Uruguay.

En ese contexto, la investigación tiene como objetivo caracterizar la práctica docente, que se desarrolla en el marco de la Unidad Didáctica - Práctica Docente de la formación inicial del profesorado, desde la perspectiva del profesorado adscriptor. Ello implica identificar los motivos que conducen a los y las docentes habilitados/as a aceptar el rol, explorar sus perspectivas sobre el funcionamiento de la práctica docente, analizar los vínculos que, desde ese rol, establecen con el o la docente de Didáctica y con la institución de formación docente y, finalmente, identificar dificultades y propuestas de mejora de la práctica docente aportadas por el profesorado adscriptor.

En síntesis, expresado en términos de preguntas, la investigación aborda las siguientes cuestiones: ¿Qué motivos conducen al profesorado adscriptor a asumir ese rol?, ¿Cómo caracteriza este colectivo al funcionamiento de la práctica docente en relación a la formación previa de su estudiante practicante, las actividades que se desarrollan en ella y el aporte que, como docente experimentado/a, puede ofrecer?, ¿Qué instancias de encuentro y/o intercambio se establecen con la persona responsable del curso de Didáctica y con la institución de formación docente a la que pertenece su estudiante?, ¿Cuáles son las propuestas de enseñanza que considera, desde su rol, más favorables para su formación? ¿Qué aspectos podrían desarrollarse de mejor manera, según su perspectiva?

Si bien el perfil predominantemente cualitativo de la investigación no requiere el planteo de hipótesis, las mismas surgen de la observación y exploración previa del fenómeno en estudio. Específicamente, se parte de la idea que las y los profesores/as adscriptores/as aceptan el rol por motivos principalmente éticos, más que académicos. En especial en el interior del país, donde los y las estudiantes y docentes se concentran en pocas instituciones,

cercanas entre sí, es frecuente que exista un conocimiento previo, e incluso un vínculo profesional anterior, que contribuye a generar un compromiso entre ambos, que condiciona la decisión de aceptación o no del rol.

Además, se percibe que el vínculo entre los y las docentes de Didáctica y el profesorado adscriptor no es fluido. El o la estudiante es quien, como integrante de esta tríada, oficia de articulador entre los otros dos, con las dificultades que implica muchas veces, conciliar posiciones no siempre coherentes entre sí.

La percepción inicial del tema también permite pensar que el profesorado adscriptor posee una concepción de la práctica como instancia de aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos previamente. En tanto esto, no asume un rol activo en la promoción de la práctica reflexiva y en el análisis integral de la complejidad de las situaciones de aula. En relación a ello, las prácticas de aula se desarrollan, principalmente, como instancias individuales, circunscriptas a un grupo y una disciplina. No se promueven instancias de reflexión colectiva, transversales, así como tampoco a nivel de las instituciones de práctica como globalidad.

La revisión de antecedentes sobre el tema de investigación no conduce a resultados numerosos, dado lo específico y localizado del mismo. Davini (2015), autora que también se aborda en el marco teórico, desarrolla un aporte muy amplio sobre la temática de la presente investigación. En su libro, *La formación en la práctica docente*, analiza las tensiones que se generan entre diversos aspectos de la Didáctica como disciplina: las prácticas como campo de aplicación de conocimientos o como campo teórico de investigación; el impacto de la formación docente inicial o el de la socialización profesional; el valor de los saberes académicos o el de los saberes de la experiencia. Todos estos enfoques se ponen en diálogo en la Unidad Didáctica – Práctica Docente y se reflejan también en el análisis del rol del adscriptor/a, como parte de la formación curricular de cualquier estudiante de formación docente.

Los actores y las actoras institucionales que intervienen en la formación del profesorado son varios y se vinculan bajo diferentes modalidades con los y las estudiantes. Correa (2011) analiza el rol del/la supervisor/a de prácticas, identificando la manera en la que éstos y éstas modifican y enriquecen sus propios recursos didácticos para responder a las necesidades del conjunto de estudiantes de profesorado que contribuyen a formar. Además, jerarquiza la importancia de las prácticas en la formación docente, siempre que esta instancia

esté acompañada de profesores y profesoras preparados/as para asumir ese rol. Este es un punto de vista muy interesante para poner en diálogo con la realidad de Uruguay, ya que son muy pocas las instancias de formación específicamente relacionadas con esta función, a las que el profesorado adscriptor puede acceder.

La justificación de la investigación se basa, principalmente, en el papel clave que la Unidad Didáctica – Práctica Docente desarrolla en la formación de todas las especialidades de profesorado para Educación Media. La misma está integrada por tres actores institucionales que interactúan entre sí, o deberían hacerlo: docente de Didáctica, adscriptor/a y estudiante. La perspectiva de cada uno de ellos es importante para comprender el funcionamiento de esta etapa formativa, en la que los saberes y la experiencia, el desempeño profesional y la subjetividad individual, se conjugan en el escenario del aula y se expresan en la práctica docente.

El profesorado adscriptor recibe a los y las estudiantes en su ámbito de trabajo cotidiano y contribuye a su formación académica durante un año lectivo, desde marzo hasta noviembre. El vínculo que se establece es un componente que influye en el resultado académico del curso teórico – práctico, ya que, desde su rol de adscriptor/a, es parte de las instancias de evaluación que se instrumentan a nivel curricular.

Para desempeñar el rol, las instancias de formación específica que reciben son escasas, se han presentado en muy pocas ocasiones y no para todas las disciplinas, por lo que son referentes para el estudiante pero en forma más intuitiva que académicamente preparada. La perspectiva con la que sienten y piensan el rol, los vínculos que establecen con el curso teórico y con el centro de formación docente y las prácticas formativas que consideran más favorables para contribuir al desarrollo profesional de los y las estudiantes serán aportes de este trabajo que se pueden constituir en insumos para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones en este ámbito educativo.

La estructura del trabajo está organizada en capítulos, los que abordan los puntos de partida teóricos, las decisiones metodológicas, los resultados y las conclusiones que los mismos habilitan a extraer. En el capítulo 1 se parte desde la perspectiva general de la formación docente, para profundizar en el rol que la Didáctica y la práctica desempeñan en ella. Se aborda la complejidad de este nivel educativo, con aportes de Marcelo y Vaillant (2013) y se hace énfasis en la diversidad de componentes que integran el saber docente, desde la perspectiva de Valbuena (2007), Schulman (2005) y Perrenoud (2005a). Este último

plantea algunos puntos de referencia sobre la forma en la que los y las estudiantes adquieren los saberes y habilidades propios de la profesión docente. Como parte de ello, se presenta a la práctica, como una actividad que trasciende al aula, definiéndola como una actividad social, según Edelstein (2011) y fuente de diversos saberes de la experiencia, los que son problematizados y ubicados en diferentes niveles de teorización por Alliaud (2017) y la propia Edelstein. Posteriormente se incluye un análisis propuesto por Davini (2015), sobre la evolución de los vínculos entre la formación teórica y la práctica a lo largo de la historia de la formación docente y con una serie de propuestas de actividades de enseñanza que se pueden desarrollar en el ámbito de la práctica.

Un aspecto que se considera necesario analizar en el capítulo 1, es el plan vigente de formación inicial de docentes, Sistema Único Nacional de Formación Docente, SUNFD, Plan 2008, reformulado 2010 para algunas disciplinas (ANEP, 2008). En él se encuentra toda la reglamentación y las pautas que regulan el funcionamiento de la Unidad Didáctica - Práctica docente, las que deben ser consideradas para comprender la perspectiva del componente de la práctica propiamente dicha, que explicita el profesorado adscriptor.

En el capítulo 2 se abordan los aspectos metodológicos. En ese sentido, la investigación se enmarca en un diseño de carácter cualitativo, aunque incorpora aspectos cuantitativos, según la caracterización de Hernández, Fernández y Baptista (2006). Los aportes de ambas metodologías se presentan integrados de acuerdo a Paz Sandín (2003), siendo el resultado final una “síntesis interpretativa” de los resultados obtenidos por ambos métodos. Se utilizan tres fuentes de información: una encuesta on line enviada al universo de docentes adscriptores de un Instituto de Formación Docente, entrevistas a una muestra intencional de cuatro de estos docentes, de distintas asignaturas y observación de una sala de docentes adscriptores/as, de Didáctica y estudiantes, en la institución del estudio.

En el capítulo 3 la información obtenida se organiza en función de cuatro dimensiones de análisis: condiciones de acceso y ejercicio del rol, funcionamiento de la práctica docente, vínculos con otros roles de la formación (el profesorado de Didáctica y la institución de formación docente), dificultades y aportes para su mejora.

La perspectiva del profesorado adscriptor se constituye, de esta manera, en una fuente de aportes que puede orientar las decisiones en momentos particulares de la formación docente, cuando se está proyectando un nuevo plan, en el marco de un eminente cambio hacia una Universidad de la Educación.

En los anexos se presenta el formulario de la encuesta on line a docentes adscriptores/as, el formato de la encuesta semiestructurada y las tablas con los principales resultados cuantitativos de la encuesta.

Si bien la investigación no contempla la mirada de los tres actores que interactúan en el desarrollo de la práctica, en la formación inicial de profesores: practicante, docente de Didáctica y docente adscriptor/a, su aporte se considera valioso, en tanto permite enfatizar, desde la singularidad que representa, la perspectiva del integrante más “externo” a la estructura curricular del plan vigente: el profesorado adscriptor. Tanto por ese rasgo, como por los escasos antecedentes encontrados, los resultados se pueden constituir en importantes aportes para la reflexión.

Capítulo 1. Marco teórico

La calidad de la educación está determinada por múltiples factores, uno de los cuales es el conjunto de docentes responsable de los cursos. Por ello, el abordaje de la formación de docentes es una línea de desarrollo educativo que aporta a la mejora de la enseñanza. En este capítulo se presenta un análisis de la formación inicial del profesorado, en términos generales, y luego se hace énfasis en el rol que cumple la práctica docente en la misma. De esta forma, se avanza desde una concepción general de la formación docente y se profundiza en los aspectos que son objeto de investigación, centrándose finalmente en el lugar de la práctica en el plan actual de formación de docentes en Uruguay (Plan 2008, Reformulado 2010 para algunas asignaturas).

1.1. La formación inicial del profesorado

Anijovich (2009) destaca algunos problemas que surgen con recurrencia sobre la formación docente, desde el propio ámbito del profesorado: a) baja valoración de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza y la formación pedagógica sistemática; b) en coherencia con lo anterior, reivindicación implícita de la intuición y la experiencia como suficientes para enfrentar los desafíos de una clase; c) ausencia o escasa reflexión sobre la profesión docente, lo que acontece y las decisiones que se toman en una clase y sobre el impacto de la biografía como estudiante en las mismas y d) miradas prejuiciosas, estereotipadas y “vocacionistas” acerca del rol docente, que no facilitan la formación profesional.

Según esta autora, “los modelos más apropiados para promover un cambio profundo en la formación pedagógica de los profesionales y en sus prácticas docentes son aquellos cuyo eje es la reflexión sobre la práctica misma” (2009, p. 35). En efecto, considera que las claves para solucionar las dificultades actuales de la educación pasan por repensar los modelos de formación docente, mejorar la calidad de las prácticas que en ese nivel se desarrollan y propiciar la activa participación de los y las estudiantes de profesorado.

La complejidad de la formación docente inicial tiene varios motivos. Entre ellos se destaca la dificultad de definir claramente los saberes propios que caracterizan a la profesión y, relacionado con ello, la variedad de estrategias de formación necesarias para desarrollar esos saberes y habilidades que la profesión requiere. Ambos aspectos son abordados por

diversos/as autores/as y sus reflexiones constituyen un punto de partida para ubicar el análisis de las prácticas que se desarrollan en el marco de la formación didáctica inicial.

1.1.1. Saberes propios de la profesión docente.

De acuerdo a Schulman (2005, p. 5) “[...] qué cualidades y profundidad de comprensión, destrezas y capacidades, rasgos y sensibilidades transforman a una persona en un profesor competente ha seguido como un discurso repetido por generaciones en las salas de conferencias sobre educación.”

En ese sentido, Perrenoud (2005a) identifica tres aspectos que complejizan la posibilidad de precisar los saberes que debe poseer el profesorado experto, para el desarrollo adecuado de su profesión. Estos aspectos se derivan del carácter humano de la profesión docente y son: la adaptabilidad a contextos sociopolíticos y a sistemas educativos cambiantes y diversos; el ejercicio en el marco de relaciones intersubjetivas y sociales que también se modifican y, el amplio margen de interpretación que se puede hacer de cada acción docente, en la que intervienen las convicciones personales, el nivel de competencia y las características del entorno inmediato.

No obstante esta complejidad, para definir con claridad los saberes específicos de la profesión docente, Valbuena (2007) presenta en cuatro grandes dominios los componentes del Conocimiento Profesional del Profesor/a: a) el conocimiento de los contenidos, del objeto o materia de enseñanza, al que llama conocimiento del contenido disciplinar; b) el conocimiento pedagógico; c) el conocimiento necesario para enseñar un saber en particular, llamado Conocimiento Didáctico del Contenido y d) el conocimiento del contexto.

En una postura similar, Shulman (2005) identifica las siguientes categorías de saberes que, como mínimo, incluye el conocimiento básico de un o una docente: conocimiento del contenido, didáctico general, del currículo, didáctico del contenido, de los estudiantes y de sus características, de los contextos educativos, de los objetivos, las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Según este autor, entre estas categorías, el conocimiento didáctico del contenido es particularmente relevante, ya que representa el tipo de saberes distintivos para la enseñanza, representa la mezcla entre materia y didáctica. En sus palabras “El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la

comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (2005, p. 11).

Si se considera todo lo anterior y se desea integrar el “conjunto tan diverso de conocimientos profesionales, esquemas de acción y actitudes que se mezclan en el ejercicio de la profesión” Perrenoud (2005a, p.13) emplea el término habilidades profesionales. Según este enfoque, las habilidades son, al mismo tiempo, de orden cognitivo, afectivo y práctico y todas deben integrarse en el proceso de formación inicial.

1.1.2. Construcción de los saberes y las habilidades profesionales docentes.

Perrenoud (2005a) plantea una serie de aspectos en relación a la construcción de las habilidades profesionales, en cualquier ámbito, no sólo el docente. En primer lugar, las habilidades se construyen a partir de la práctica, de experiencias complejas o simuladas con realismo, que representen un verdadero problema para las personas involucradas. En segundo lugar, la confrontación con la complejidad de la realidad se hace mediante la creación de escenarios y la formulación de planes de intervención que puedan desarrollarse en el terreno. La construcción de estas habilidades implica reflexividad, capacidad de regulación a partir del análisis de la experiencia y ser receptivos a la retroalimentación que se recibe de la propia situación y de los que comparten la experiencia. Finalmente, la construcción de las habilidades profesionales es un proceso largo, que requiere recurrencia de experiencias de formación.

En relación a los aspectos mencionados por Perrenoud, es válido preguntarse qué implicancias tienen éstos para la formación inicial del profesorado en general, y para la práctica de aula en particular.

También en el enfoque de Shulman (2005) se reivindica la enseñanza como una profesión, en donde el profesorado tiene un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que se encuentran el conocimiento de la materia y la capacidad de transformar ese conocimiento para que el conjunto de estudiantes lo sientan significativo y asimilable. Para este autor, existen múltiples fuentes del conocimiento base para la enseñanza: formación académica en la disciplina a enseñar; los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado; la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás

fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los y las profesores/as y la sabiduría que otorga la práctica misma.

Es evidente que en los cursos de formación docente se deben incorporar dispositivos que integren la experiencia y la reflexión. Ello requiere del estudiantado, en términos del autor: aprender a ver y analizar; a decir y a escuchar; a escribir y a leer, a explicar; aprender a hacer y aprender a reflexionar.

La formación profesional docente, como la de cualquier otra carrera, implica un involucramiento de cada estudiante, que trasciende lo estrictamente académico. Contreras (2010) presenta un artículo en el que reflexiona sobre la frontera entre lo que el o la docente sabe y lo que es. Propone sustituir la relación teoría – práctica, tradicional enfoque en la formación docente, por la dualidad experiencia – saber, fomentando una visión de la construcción de la profesionalidad desde la subjetividad.

En el mismo sentido, Alliaud (2017) considera que llegar a desarrollar un profesorado habilidoso o “artesano de la enseñanza” requiere una preparación que “no disocie el pensamiento de la acción, pero tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos acompañe, que nos conduzca, que nos enseñe a enseñar” (p. 15)

Aprender a hacer equivale a afrontar progresivamente la complejidad de la acción docente, disponiendo de la posibilidad de expresar dudas, miedos, buscar apoyos y consejos, tanto en el terreno como en la propia institución de formación docente.

1.2. La práctica docente en la formación inicial

En el marco de las prácticas docentes en la formación inicial, se considera su carácter social y se analiza las interacciones, propuestas por diversos/as autores y autoras, entre los saberes prácticos y teóricos en la formación. Posteriormente, se presenta a las prácticas como instancias de formación integral de la carrera docente, lo que requiere una postura reflexiva frente a las mismas y roles institucionales vinculados, tanto a nivel de docentes, centros de formación y centros de práctica. Al final del apartado, se bosquejan diversas estrategias de trabajo en el ámbito de la práctica.

1.2.1. Las prácticas docentes como prácticas sociales.

Edelstein (2011, p. 105) considera que las prácticas docentes o de enseñanza son fenómenos sociales, en tanto se generan en un tiempo y espacio concretos, es decir, están históricamente determinadas y sólo pueden comprenderse en ese marco. En tal sentido, “responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos”.

Junto a esta característica, surge otra, su complejidad. La misma deviene de su desarrollo en escenarios singulares, donde el contexto constituye su marco de referencia permanente y aporta determinantes que impactan en la tarea que le es propia y muchas veces, la descentran de su objetivo fundamental: la generación de conocimiento sobre la enseñanza.

La práctica está inscrita en una organización que la circunscribe, la institución escolar, surcada por una estructura jerárquica y es parte, a su vez, de otra que la trasciende, el sistema educativo. Muchas veces hay un “olvido” de los atravesamientos externos que operan en el aula, generándose un ilusionismo o falsa idea de autonomía e independencia en los procesos y decisiones que ocurren en ella cuando, en realidad “se está sujeto a visiones estereotipadas, marcadas por definiciones desde el perfil de un alumno ideal... connotada por el peso de la evaluación...” (Edelstein, 2011, p. 106).

Las instituciones educativas están diariamente atravesadas por acontecimientos diversos que, a partir de ser experimentados por los y las distintos/as actores/as del centro, son contados y recreados en el marco de la cultura institucional en la que se producen. De esta forma “así como las experiencias de escolarización inciden en los sujetos que participan en ellas, estas solo cobran vida y sentido en las vivencias singulares y colectivas.” (Edelstein, 2011, p. 78).

Esta concepción de la práctica docente como una instancia que trasciende el ámbito del aula genera la necesidad de transformar las instituciones educativas en “comunidades de aprendizaje en las cuales los profesores se apoyen y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental”. (Edelstein, 2011, p. 67). Sin embargo, el profesorado, en respuesta a las presiones que el contexto social e institucional ejerce permanentemente sobre sus prácticas, termina por reducir sus preocupaciones y perspectivas de análisis de sus prácticas diarias a los problemas internos de sus aulas. Esto limita la capacidad institucional de transformarse en un colectivo que se hace

responsable, globalmente, de la formación del estudiante de profesorado. “Pareciera que se prioriza el salón de clases como único espacio de conocimiento de la realidad en el que se habrá de actuar, desconociendo que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extradidáctico...” (p. 104).

La falta de problematización que se deriva de una visión aislada de los procesos que ocurren en el aula lleva al desarrollo de las rutinas y los viejos modelos internalizados, sin criticidad. Una posición opuesta, en cambio, lleva a advertir con claridad que en la enseñanza no hay posiciones neutrales ni indiferentes. Toda estrategia y opción llevada adelante en la cotidianeidad tiene un sentido y un significado que trasciende al propio o a la propia docente y a el o la estudiante y sus efectos van más allá que los relacionados con el aprendizaje o no de determinados contenidos.

1.2.2. Los saberes de la experiencia.

Entre el saber teórico, técnico, y el espacio de las prácticas, autoras como Alliaud identifican una brecha que no ha sido contemplada ni por los espacios de formación ni por los ámbitos de producción de conocimiento pedagógico. En términos de la autora “hay una diferencia entre saber decir cómo se hace algo o explicar lo que sucede, y saber cómo hacerlo” (2017, p. 68). En este sentido, considera que ni los conocimientos formalizados ni la práctica pedagógica en sí misma son suficientes, ya que la práctica responde a un saber que no se apoya completamente en conocimientos profesionales formalizados, el conocimiento específico de los y las docentes no tiene como única fuente la teoría pedagógica y tanto el conocimiento formal, como las prácticas, se nutren de esos *otros saberes* de los y las docentes que se generan al enseñar.

Alliaud (2017, p 74) establece que “Lo propio de los saberes de la experiencia radica en su cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el saber y el hacer.” Se trata de saberes que se producen en situación, a medida que se desarrolla la enseñanza, siendo sus productores o referentes los propios y las propias docentes.

Estos saberes son los que permiten superar la disociación entre teoría y práctica, constituyen herramientas para la acción y su fuente de legitimación y de referencia es la propia práctica. Estos saberes suelen quedar “envasados” en quienes los producen, siendo necesario identificarlos y recuperarlos para que circulen entre los y las docentes en proceso de formación.

Alliaud (2017) distingue entre estos saberes de la experiencia y los conocimientos prácticos. Éstos últimos son temporales, heterogéneos, situados y esencialmente pragmáticos, ya que se generan y están en función de las exigencias de la práctica y la necesidad de dar respuesta a las demandas concretas de cada momento. Si bien son efectivos para la solución de los problemas específicos que la enseñanza plantea, no son fácilmente verbalizables, muchas veces actúan en forma implícita, pues son poco complejos y simplifican la tarea de enseñar. Incluso es frecuente que se basen en estereotipos, prejuicios o modos naturalizados de hacer y ver la realidad.

El saber pedagógico del que habla la autora no se genera simplemente por la acumulación de vivencias, sino de *experiencias*, entendidas éstas como “vivencias que portan un significado especial para quienes las protagonizaron, ya sea por lo que produjeron [...] o también por sus implicancias en el modo de ver y pensar lo educativo” (2017, p. 75).

En el mismo sentido, Contreras (2010) plantea la necesidad de hacer significativo lo vivido. Ello requiere interrogar la realidad a partir de la propia experiencia, volver significativo lo sobre entendido, distinguiendo así la actividad de la *experiencia*. Esta última supone explorar qué significa lo vivido, lo que no se resuelve por medio de la descripción de una situación sino por desvelar la cuestión pedagógica que hay en ella.

Esta discriminación que se presenta aquí constituye el fundamento teórico de un interesante dilema que se plantea en la investigación: la práctica docente en la formación inicial de profesores, en el Uruguay y desde la perspectiva de los y las adscriptores/as ¿promueve la generación de saberes de la experiencia o de conocimientos prácticos? ¿Es la práctica docente, en el formato actual, una actividad o una experiencia, en el sentido de Contreras?

Según Alliaud (2017, p.76), “Son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente...” Ello implica que, en las instancias de práctica docente, se generen procedimientos reflexivos que capitalicen el saber generado, es decir, transformar en saberes de la experiencia aquello que en la práctica tuvo una significación especial, sistematizar, confrontar y validar ese saber producido.

La autora propone una cadena de saberes que va de los conocimientos prácticos que los y las docentes producen en sus prácticas de enseñanza hacia los saberes de la experiencia, y luego de éstos a la producción de un saber pedagógico, más generalizable, que se retoma y

modifica en la práctica. En forma gráfica, estos vínculos secuenciales son representados de la siguiente manera:

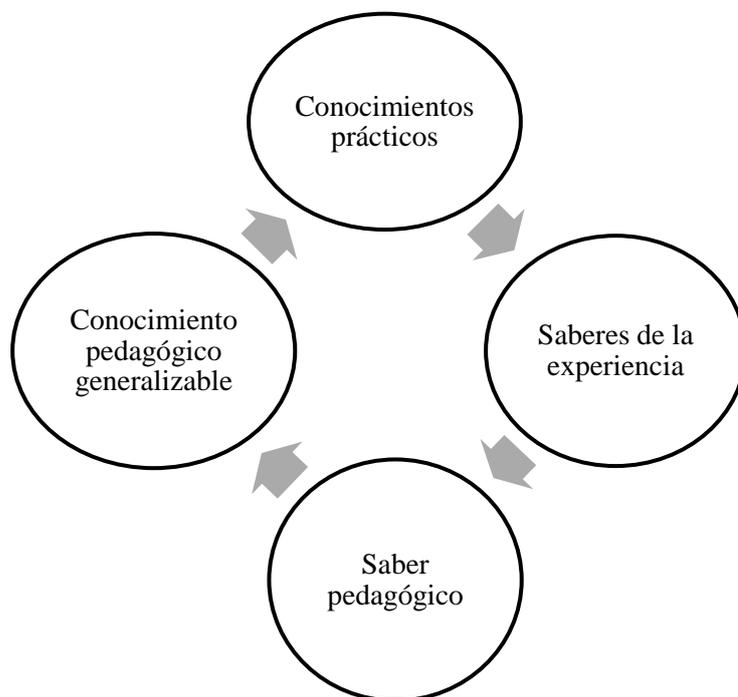


Figura 1. Saberes relacionados con la acción docente. Fuente: Modificado de Alliaud (2017, p. 79).

Edelstein (2011), si bien reconoce la presencia de conocimientos derivados de la práctica, y otros producidos a partir de la reflexión sobre ella, no los vincula de la misma manera que Alliaud (2017). Es decir, considera que el conocimiento generado desde el propio profesorado ha sido tradicionalmente desmerecido. De esta forma, es necesario superar el plano de la superioridad en que se coloca al *conocimiento formal*, obtenido por investigadores e investigadoras especializados/as y proporcionado al profesorado en formación, en términos de reglas y principios que constituyen prescripciones para la acción, para dar lugar al *conocimiento práctico*, generado por el profesorado desde sus prácticas, producto del estudio de casos y el análisis intensivo de episodios de aula.

Ambos tipos de conocimiento son necesarios para las prácticas: el inmediato, utilizado cotidianamente y las construcciones teóricas formales. Desde esta perspectiva, el conocimiento académico “constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa...” (Edelstein, 2011, p. 108). La dimensión reflexiva constituye la herramienta que todo/a docente tiene para reconstruir críticamente sus propias teorías, en la práctica.

En relación a los conocimientos involucrados en las prácticas, Davini (2015) considera que esas instancias no sólo movilizan contenidos de otros campos curriculares, sino que poseen los propios. Los mismos se expresan como capacidades o desempeños prácticos, pero trascienden el desarrollo de habilidades instrumentales, incorporándose además la movilización de recursos cognitivos, reflexivos y valorativos. Para la autora, (2015, p.34) la formación en las prácticas contribuye a generar diversos saberes: a) organizar situaciones de aprendizaje a los sujetos y contextos a las que están destinadas; b) gestionar el desarrollo de la enseñanza (organizar tiempos, espacios y resolver situaciones emergentes, evaluar a los alumnos y promover su autoevaluación, entre otras actividades implicadas); c) programar secuencias de enseñanza amplias, a lo largo de todo un curso, integrando un enfoque interdisciplinar; d) utilizar tecnologías digitales modernas; e) trabajar en equipo e integrarse a la comunidad institucional en su sentido amplio; f) afrontar los dilemas éticos de la profesión y g) desarrollar un espíritu crítico sobre su propio desempeño profesional.

Perrenoud (2004), incorpora otros contenidos o capacidades que se generan en las instancias prácticas: participar del proyecto educativo de la institución de la que se forme parte, promover la implicación de los padres en la educación de sus hijos y organizar la propia formación continua. Alcanzar el desarrollo de estos contenidos, según Perrenoud, implica desarrollar el modelo del profesorado reflexivo, el que genera una valorización de los saberes de los y las profesores/as, la consideración de éstos como intelectuales capaces de generar conocimientos, de integrar los saberes científicos, pedagógicos y de la experiencia para mejorar las prácticas de enseñanza y, en definitiva, participar de las decisiones sobre sus condiciones de trabajo. En el mismo sentido, Marcelo y Vaillant (2013) indican que existe una falta de hábito analítico que “conduce a un estancamiento inevitable: si no revisamos lo que hacemos, si no lo sometemos a juicio, entonces no avanzamos” (p.44).

1.2.3. De la práctica como aplicación a la práctica como instancia de formación integral.

Más allá de las posiciones con respecto a las características que requeriría el currículo de formación docente, ninguno de los autores y las autoras consultados/as cuestiona la necesidad de incluir un trayecto de práctica en instituciones que serán, y eventualmente ya lo son para múltiples estudiantes, los ámbitos de trabajo propios de la profesión en estudio.

Davini (2015) identifica a lo largo de la historia distintas concepciones sobre el papel de la práctica en la formación del profesorado. En sus comienzos se presenta la clásica noción de práctica como aplicación de conocimientos, técnicas y métodos para enseñar. Este enfoque surgió originalmente en los cursos de formación inicial, con una mirada más centrada en los aspectos didácticos necesarios para la enseñanza y posteriormente, y sobre todo en relación a la enseñanza secundaria, centrada en los disciplinares.

En términos de Alliaud (2017, p.63), “lo que acontece predominantemente en los procesos formativos suele caracterizarse por la transmisión de contenidos o conocimientos formalizadores, por un lado, y la práctica o prácticas, por el otro.” En ese marco, la práctica se concibe como un lugar para “aplicar” lo aprendido formalmente.

Esta lógica aplicacionista promovió el desarrollo de planes de formación docente con una estructura basada en el aprendizaje, en primer lugar, de los conocimientos más generales vinculados a la enseñanza, luego los más específicos de cada disciplina y, por último, las prácticas de enseñanza. Uno de los principales problemas que se identifican en esta concepción, según Alliaud, es la falta de articulación que se produce entre los conocimientos generales y específicos, con el campo de la práctica. Considera que “Es mediante la puesta en diálogo de la práctica asimilada y los conocimientos formalizados como se alcanza la experticia en lo que se hace” (2017, p. 84).

En relación a los enfoques sobre la práctica, Hirmas (2014) diferencia entre el enfoque conductista – aplicacionista y el crítico – reflexivo. Según esta autora, en el segundo enfoque “las expectativas, creencias y saberes previos de los futuros docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje debieran ser objeto de reflexión, sin embargo a éstos no se les reconoce como sujeto social, situados históricamente, con hábitos y marcos implícitos.” (p. 127). Considera que en el currículum implementado en su país (Chile) existen desacuerdos epistemológicos entre lo que denomina “la tríada formativa” y que el profesorado adscriptor cumple un rol “indefinido y solitario dentro de la institución escolar”. De esta manera, “se aprecia una relación desarticulada entre las carreras de pedagogía y los centros de práctica que conserva la dicotomía entre teoría y práctica.” (p.127).

En una misma línea, Alliaud considera que no es posible concebir hoy la práctica como una aplicación o “bajada” de lo aprendido en algún centro de capacitación al aula, sino que “enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto” (2017, p. 31).

Más aún, llega a afirmar que esta dicotomía entre los conocimientos formales y la práctica “ciega la experiencia escolar vivida o por vivir por los docentes en las aulas” (p. 70).

Según Davini (2015), el punto de inflexión o quiebre se presenta en la década de los ochenta, cuando se conceptualiza a las prácticas desde una mirada compleja e integral en todo el período de formación. Esta nueva forma de pensar la práctica se centra en varios aspectos: la valoración de la práctica como fuente de investigación, la importancia de los intercambios situados entre los sujetos, el papel del practicante como constructor de su experiencia, la diversidad de situaciones de aula y sus complejidades, el papel de la reflexión sobre las prácticas y la incorporación del rol creativo de la profesión, ampliando el estrecho enfoque técnico anterior.

En ese sentido, Alliaud sostiene que ante la “variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y diversas” (2017, p. 53).

Desde la perspectiva de los autores y las autoras citados/as, se sostiene la necesidad de construir el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo, recurriendo al saber que se produce al enseñar, convocando a la experiencia, “creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción...” (Alliaud, 2017, p. 82). Ello requiere convocar muchas y variadas experiencias de formación, donde lo previsible, lo controlable y lo esperable no sea lo que predomine, sino que, por el contrario, los saberes formalizados estén puestos al servicio de la experiencia, pero también de nuevas producciones y creaciones que convoquen e impliquen a la reflexión docente. En ese sentido, la formación en la práctica debería habilitar a experimentar, a probar y ser puesto a prueba en cada nueva instancia de formación.

En relación a la pluralidad de experiencias que implicaría una práctica formativa para los y las estudiantes, Hirmas (2014) considera que es necesario la “conformación de comunidades de aprendizaje docente activas en su ejercicio reflexivo respecto de la práctica, tanto en las aulas de formación inicial como en las dinámicas profesionales de las escuelas” Esto requiere la implicancia de toda la comunidad educativa en la que se inscribe el grupo de práctica y no sólo el o la docente adscriptor/a. Según la autora, no existen estudios sobre el papel de los y las estudiantes en las instituciones de práctica, considerando el rol que éstos tienen en los aprendizajes de la docencia. Esto constituye, “una expresión del énfasis de la

práctica en la enseñanza más que de la relación entre enseñanza y aprendizaje y la escasa visibilidad de los escolares como actores relevantes en la construcción de la docencia” (p. 139).

1.2.4. Práctica reflexiva.

Perrenoud (2004) incorpora la figura de la práctica reflexiva en la formación de los y las docentes, lo que supone una postura, un hábitus, tanto del profesorado adscriptor como del colectivo practicante, que implica la reflexión en la acción y sobre la acción. La primera de ellas consiste en preguntarse sobre cómo va evolucionando el grupo de práctica, qué alternativas se podrían implementar para mejorar los aprendizajes, qué dificultades se han identificado en los temas trabajados, entre otras. En el segundo caso, se debe tomar la propia acción como objeto de reflexión, lo que se podría haber hecho, los fundamentos de las decisiones tomadas, cómo funcionó en la práctica, entre otros aspectos.

La consideración de esa doble reflexión, habilita varias interrogantes: ¿Qué instancias de reflexión fomenta el actual sistema de prácticas? ¿En qué espacios y momentos estudiantes y adscriptores/as reflexionan sobre y en la acción? ¿Qué instancias de reflexión comparten estudiantes, docentes adscriptores/as y profesores y profesoras de Didáctica? ¿Cómo se vinculan los espacios institucionales de la práctica docente y formación docente?

Edelstein (2011) plantea que el concepto de práctica reflexiva se enmarca en una reivindicación de la autonomía del cuerpo docente y en su *profesionalización genuina*. Entre las razones que justifican este enfoque cita, además de los procesos de reforma educativa en las carreras de profesorado, el importante desarrollo de la psicología cognitiva, principalmente los orientados a explorar el pensamiento del profesor o profesora y los factores que inciden en la toma de decisiones en el aula, así como las relaciones entre la teoría y la práctica en el pensamiento del profesorado.

Según la autora, “la divisa de la reflexión surge internacionalmente como reacción contra la visión de los profesores como técnicos que solo se dedican a ejecutar las decisiones tomadas por otros, desde posiciones de autoridad” (p. 51). La reflexión implica que el o la docente ponga en diálogo consciente el mundo de su experiencia, lleno de valoraciones, elementos simbólicos, implicancias afectivas e intereses sociales con los supuestos que lo naturalizan, para así poder ponerlo a crítica. De esta manera, se genera una relación entre docente y conocimiento más profunda, con mayor poder explicativo y problematizadora de la realidad.

Promover un o una practicante reflexivo/a, en términos de Perrenoud (2004), es “formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (p.23). Es la profesión docente un ámbito en el que se identifica claramente la articulación entre saberes teóricos, incorporados a través de las instituciones de formación específicas y modelos de acción adquiridos en la historia personal como estudiante.

Perrenoud toma de Bourdieu el concepto de *habitus* y lo considera “vector de la acción pedagógica” (2005b, p. 269, en Paquay et al.), a través de cuatro mecanismos principales: a) una parte de los “gestos del oficio” son rutinas que no exigen la movilización de saberes y reglas, aunque pueden ser conscientes; b) si se llegan a movilizar saberes, el *momento* oportuno en el que se convocan dependen del *habitus*; c) la parte menos consciente del *habitus* es responsable de la micro regulación de toda acción racional e intencionada y d) en las situaciones de urgencia, la improvisación está basada en los esquemas de percepción, de decisión y de acción, que movilizan mínimamente los saberes del docente.

El autor sostiene que “en la realización de la secuencia didáctica mejor planificada una parte de la acción se encuentra bajo el control de esquemas de percepción, de pensamiento y de decisión que escapan a la anticipación e incluso a la conciencia” (2005b, p. 274, en Paquay et al.).

De acuerdo a esta perspectiva, Guerra y Montenegro (2017) plantean que “los formadores de profesores no pueden seguir concentrados exclusivamente en entregar conocimiento sobre la enseñanza y deben comenzar a generar oportunidades para que los estudiantes reflexionen y expliciten las creencias con las que continuamente están filtrando sus experiencias educativas” (p. 668). Es decir, aunque se lo intente evitar, dado el carácter principalmente implícito de estas creencias y el escaso abordaje reflexivo que se realiza en la formación inicial, frecuentemente los y las estudiantes, cuando se enfrentan a modelos didácticos contradictorios con sus creencias, generadas a lo largo de su escolaridad, tienden a ajustarlos o asimilarlos superficialmente en lugar de reestructurarlos y cambiarlos.

La postura de Perrenoud recoge estas observaciones, al considerar que sólo se pueden formar practicantes reflexivos/as a través de un “procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación” (2005 a, p. 103). Considera que la influencia de cualquier seminario o curso anual es mínima si tales dispositivos se convierten en “islas de

práctica reflexiva”, en centros de formación docente que siguen funcionando con una lógica de enseñanza que prioriza la transmisión de saberes ya constituidos.

Edelstein expresa la misma idea cuando plantea que hace falta “una práctica sistemática de reflexión...con una alternancia – de fuerte articulación y no yuxtaposición – de tiempos de clase y tiempos de trabajo en grupos de formación” (2011, p. 111). En este contexto, se generan las condiciones para que los y las docentes identifiquen el *habitus* que filtra su percepción y valoración de la acción de aula y conduce sus decisiones, generalmente de forma inconsciente. Esto es muy relevante si se toma la idea de la autora, cuando plantea que si este proceso no se produce, “cobrará fuerza un pasado incorporado acríticamente”. La formación resultará de bajo impacto si no se logra que cada estudiante identifique y ponga en cuestión sus esquemas y matrices construidos a lo largo de su propia biografía, para generar otros alternativos.

En el mismo sentido que lo mencionado por Edelstein (2011), Guerra y Montenegro (2017) consideran que una demanda clave de las instituciones formadoras es “[...] tensionar este conocimiento ingenuo y avanzar hacia la construcción de un conocimiento más complejo sustentado en el contexto de un proceso de aprendizaje que permita la constitución de un profesional inquieto, crítico y reflexivo” (p. 667).

Estas autoras distinguen dos tipos de reflexión en los contextos formativos: la productiva y la improductiva. La última de ellas “es puramente descriptiva, no posee mayor análisis y se focaliza en mencionar ideas en vez de conectarlas lógicamente” (2017, p. 671), mientras que la productiva es aquella que hace significativas las situaciones en las que se encuentran formadores/as y estudiantes y se amplía el nivel de análisis e integración de los aspectos que mejoran su comprensión.

Además, consideran la reflexión como una actividad que aporta en dos sentidos: para articular la teoría y la práctica y para el desarrollo de procesos de explicitación de las creencias que están en la base del conocimiento pedagógico. En ambos casos, la reflexión es un proceso formativo e intencionado que “contribuye a la formación inicial de los estudiantes ya que este conocimiento pedagógico surge desde un ejercicio reflexivo desarrollado por el estudiante y no desde un conocimiento impuesto por la formación” (2017, p. 670).

1.2.5. El rol de los/as actores/as relacionados/as con las prácticas: docentes y centros de formación.

Alliaud (2017), ubica al maestro o a la maestra como un/a artesano/a, en tanto su oficio, la enseñanza, no está desligada del resultado que produce ni de la constatación pública de lo que ha producido. En ese marco, describe el rol que tienen los adultos que forman en el oficio a los que se van a incorporar al mismo (para este trabajo, el profesorado adscriptor) y los esquematiza en los siguientes puntos: a) saben del oficio pero no se muestran como modelos acabados. Por el contrario, continúan formándose mientras enseñan a otros; b) forman no sólo en las competencias técnicas de su oficio, sino también en las competencias sociales y de adaptación a los diferentes escenarios en los que se encontrarán los/las practicantes en el ejercicio futuro de su trabajo y c) les gusta lo que hacen y se sienten orgullosos/as de ello.

Otra perspectiva del rol de los y las formadores/as la aporta Perrenoud (2004), quien identifica y analiza diez desafíos para el cuerpo de formadores/as de docentes que, en conjunto, contribuyen a formar enseñantes reflexivos/as. Los mismos constituyen importantes puntos de referencia para analizar su presencia y desarrollo en la práctica docente, desde la perspectiva del profesorado adscriptor. Entre ellos se destacan algunos, que se pueden vincular más fácilmente con su rol: el trabajo sobre el sentido y finalidades de la escuela, el abordaje de las rutinas y otros aspectos no reflexionados de la acción, el considerar a la persona en su integralidad, la identificación de las contradicciones de la escuela, superar la práctica como espacio de experiencia para teorizar sobre ella, movilizar los saberes, combatir resistencias al cambio y abordar una mirada colectiva de las instituciones educativas.

Otros roles que, de acuerdo al aporte de Davini (2015) es necesario generar en los y las formadores/as, son: favorecer la integración de lo individual y lo grupal, no como instancias opuestas sino como indisolublemente complementarias; ser actor o actora en la generación de modelizaciones de las prácticas, no como recetas sino como instancias de reflexión y análisis y apoyar a los y las estudiantes en el aprendizaje de los aspectos curriculares que enmarcan las prácticas de aula, desde los contenidos de cada disciplina correspondientes al nivel del curso práctico, hasta los aspectos relacionados con el manejo de registros, legajos, normas de convivencia y documentaciones oficiales del ámbito escolar.

La autora destaca también que el profesorado adscriptor debería desarrollar, en sus estudiantes, la capacidad de autoevaluación de sus procesos, sus dificultades y sus logros,

para generar autonomía en la reflexión y la acción, que los habiliten a una formación permanente.

Guerra y Montenegro (2017) consideran dos aspectos claves respecto a la forma en que los planes de formación pueden abordar la reflexión para promover la construcción del conocimiento pedagógico: “la consideración de los pares en la instalación de una reflexión compartida y el rol del docente formador, en tanto modelo y promotor de prácticas reflexivas.” (p.671). En ambos casos, se propone la instalación de “comunidades de aprendizaje docente”, en donde la reflexión es una actividad que siempre se realiza con otros, docentes formadores/as, docentes de práctica, estudiantes, y puede ser “andamiada desde niveles más descriptivos hacia lógicas más críticas” (p. 671).

Según las autoras, los/las formadores/as de la práctica deberían promover en sus estudiantes una postura que coloca a las escuelas como “laboratorios sociales”, en donde los profesores y las profesoras indagan y reflexionan permanentemente, desarrollan “proyectos de investigación acción, estudio etnográfico o un proyecto de análisis curricular” (2017, p. 672).

Este posicionamiento supone, además de un o una docente adscriptor/a como modelo de reflexión e investigación en sus prácticas de enseñanza, “una serie de demandas hacia la institución educativa, de modo que propicie una continua autorreflexión del propio programa, de forma de asumir el modelamiento no sólo desde los formadores, sino también desde el sistema formativo al cual pertenecen” (2017, p. 672).

Estos puntos de referencia para analizar la perspectiva del profesorado adscriptor permiten también considerar el papel que le atribuyen al docente o a la docente de Didáctica, quien acompaña desde otro rol, más teórico y vinculado a la institución de formación, al/la estudiante practicante.

Montencinos y Walker (2010) consideran que, entre los y las docentes adscriptores/as y de Didáctica “predomina una relación vertical y de instrumentalización focalizada en los objetivos que tiene la universidad por sobre las necesidades que los docentes, en los centros de práctica, han definido como prioridades en su proyecto de mejoramiento educativo.” (p.65). Según los autores, las relaciones entre los centros de práctica y las instituciones de formación docente han tenido, a lo largo del tiempo, una relación de desconexión mutua. Una de las causas de este proceso es la diferencia en el estatus que recibe el conocimiento que se produce en los centros de formación docente y el que lo hace en las instituciones de práctica,

a través del ejercicio de la docencia. Otra es la dicotomía entre la teoría y la práctica: mientras las instituciones de formación consideran que es más importante el conocimiento teórico y que éste se aplica en los centros de práctica, estos últimos tienen la visión opuesta. Por otro lado, la asimetría se refuerza por el hecho que las actividades de formación se piensan desde la institución de formación y sin la participación del centro de práctica en su diseño, a quién sólo se recurre para su ejecución.

La integración entre el profesorado formador y el adscriptor permitiría ampliar las oportunidades de desarrollo profesional para ambos. Con el objetivo de facilitar esta integración, los autores citados anteriormente proponen varias alternativas: la contratación de docentes adscriptores/as para trabajar en los centros de formación, la incorporación en los programas de formación de conocimientos generados por docentes del sistema adscriptor, por ejemplo: el análisis de muestras del trabajo que realizan este conjunto de profesores y profesoras, o docentes formadores/as que impartan cursos en los centros de práctica.

A nivel de los y las adscriptores/as, el trabajo con los y las practicantes puede estimular una mayor reflexión, mejor identificación de las características de sus estudiantes del aula, y la observación de la implementación de nuevas prácticas pedagógicas.

1.2.6. Estrategias de formación en los contextos de la práctica.

El papel del profesorado adscriptor, tomando como referencia al conjunto de autores y autoras citados/as, implica el desarrollo de una serie de propuestas de trabajo para los y las estudiantes, que se caracterizan por su diversidad y que dependen, en parte, de las condiciones institucionales en las que se enmarca la práctica. En los párrafos siguientes se presenta una selección de estas propuestas, extraída de los aportes de Edelstein, Davini y Perrenoud: observaciones de clase, análisis y reconstrucción crítica de las prácticas, pasantías, demostraciones críticas y enseñanza entre pares. Las mismas se pueden desarrollar en el ámbito de las prácticas, tanto por el profesorado adscriptor como por el de Didáctica, en forma independientemente o integrada. Determinar si están presentes o no en el marco de la práctica docente en la formación de profesores/as de Uruguay constituirá un importante aporte de la investigación.

La observación de una clase: la fuerza de la mirada.

El título de esta estrategia hace referencia a una expresión de Edelstein, cuando plantea que “el atravesamiento evaluativo en términos de calificación – descalificación en

general tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten puntualmente observados en su intervención” (2011, p. 191). Como consecuencia, es frecuente que esta situación conduzca, en lugar de favorecer el autoanálisis de los hechos, a bloquearlo, mediante el uso de argumentos autojustificatorios en relación a las acciones y decisiones tomadas. A esto se suma una sensación de vulnerabilidad de los y las estudiantes frente a quienes están en la función de expertos/as en la actividad docente y participan desde ese rol en el acompañamiento de los y las jóvenes en formación.

Los registros que se obtienen de una clase no son ingenuos, no están despojados de teoría. En general, reflejan las expectativas con las que el o la observador/a es parte de la actividad y responden a representaciones anticipadas de la organización esperada de una clase. Edelstein se plantea que el clásico esquema de una clase distribuido en tres momentos –apertura, desarrollo y cierre – opera como un modelo que permea tanto la observación como el análisis posterior de la actividad.

Los dispositivos de formación tienen que conceder una finalidad y un sentido a la presencia y a las observaciones sobre el terreno. El saber analizar precede a la observación en las clases; un/a estudiante que no ha sido formado para ello “no ve nada” que le parezca relevante para el análisis o se fija en detalles cuya presencia no es esencial en el sentido que se busca para el análisis.

Análisis y reconstrucción crítica de las prácticas.

Según Edelstein, (2011, p. 138) el análisis de las prácticas “se distancia de la visión clásica que lo asocia a descomposición, a reducción de lo complejo a elemental”. El objetivo es superar una visión simplificadora que reduce la complejidad al recortar o descomponer en elementos más pequeños, unitarios. Esa acción de identificar unidades sólo tiene sentido para analizar las relaciones entre ellas, el objetivo de su presencia, su contigüidad y su coherencia. La acción reflexiva se enriquece en función del “equipamiento” teórico – metodológico que disponen los involucrados en la misma, el que favorece la “deconstrucción – reconstrucción” de la práctica analizada.

Este tipo de abordaje reflexivo de las situaciones de aula no tiene como objetivo “que surja lo que pensamos, sino que se creen las condiciones para que sea posible pensar otra cosa, diluyendo toda obstinación e impermeabilidad” (Edelstein, 2011, p. 139). Esto significa que se pretende la problematización de las evidencias, acceder a instancias silenciadas en el

aula, poner en cuestión aquello que, por habitual, se ha naturalizado. La autora habla de una invitación a producir un “efecto extrañeza y desfamiliarización” que ponga bajo la mirada reflexiva las categorías y modos habituales de pensar y ejecutar las prácticas de enseñanza.

Edelstein (2011) propone los siguientes momentos en el análisis de prácticas: a) pensar la clase, construir el diseño (inicio del análisis); b) registros de la clase en la inmediatez; c) el reencuentro con la clase (memoria de experiencias y objetivaciones); d) interpelar, problematizar la clase (el análisis propiamente dicho) y e) la reescritura de la clase (configuraciones alternativas).

En este sentido, muy lejos de lo que constituyen las estrategias habituales en el contexto de formación, la autora sostiene que “la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia en el tiempo de “pensar la enseñanza”; en tiempos de anticipación, cuando la clase es proyectada, imaginada en su hipotético acontecer” (2011, p. 193). En este contexto, se puede pensar juntos la actividad, anticipar posibles caminos alternativos, y además, hacer visible el valor del trabajo colaborativo en la acción docente.

Una postura como la expuesta constituye un puente que acorta la brecha entre las actividades de enseñanza y de investigación. Es una estrategia que permite a los y las docentes asumirse como estudiosos/as de sus prácticas de enseñanza y, a su vez, productores/as de conocimientos sobre ellas.

La autora analiza el impacto de los juicios totalizantes sobre la clase, “veredictos que clausuran el pensamiento acerca de la enseñanza” (p. 203). Expresiones como “excelente”, “brillante”, “pobre”, “de bajo nivel” tienen una mirada calificadora, se asocian al control y, en lugar de abrir planos de visibilidad en la búsqueda de sentidos, provocan un efecto de clausura del pensar. Cambiar esta perspectiva de los formadores y las formadoras requiere, según Edelstein, modificar un habitus incorporado desde la propia biografía de su formación.

También se hace oportuna la inclusión de los aportes de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, en sus más recientes desarrollos, ya que amplían las posibilidades de integración sistemática de procesos de análisis de prácticas y de interconexiones con comunidades de formación y de aprendices y aprendizas.

Pasantías.

Davini (2015) plantea las pasantías como la presencia del estudiantado de formación docente en distintas instancias de trabajo en una misma o diferente institución, tanto escolar como comunitaria. Esto facilita el conocimiento de diversas formas de trabajo y realidades sociales diferentes, muchas veces conviviendo en el mismo contexto. Estas pasantías pueden ser de observación, las que incluyen diálogos y entrevistas con los/las actores/as institucionales, o de participación, integrándose al trabajo con el nuevo colectivo, según las necesidades de formación e intereses de el/la estudiante.

Las pasantías requieren una planificación adecuada, supervisión y evaluación conjunta, así como el intercambio con el resto de los y las estudiantes del grupo.

Demostración crítica.

También Davini sugiere el valor formativo que pueden tener instancias demostrativas prácticas llevadas adelante por profesionales docentes experimentados/as, tales como docentes de la práctica (en el contexto del Uruguay sería el profesorado adscriptor) o docentes de Didáctica. Estos llevarían adelante una instancia de clase, o una unidad temática, con el posterior análisis crítico de la misma, de acuerdo a los principios explicitados más arriba.

Esta estrategia no promueve la “receta”, ya que se asume que quienes aprenden no reproducen mecánicamente lo que reciben, sino que las experiencias vividas se integran en sus esquemas de pensamiento y acción, reconstruyéndose en forma personal e histórica.

Enseñanza entre pares.

En esta estrategia se promueve que una pareja de estudiantes practicantes construya y lleve adelante una propuesta didáctica, con la observación de otros y otras estudiantes. Con posterioridad, todo el grupo realiza un análisis reflexivo con la orientación del/la docente responsable. Davini considera que esta estrategia tiene un alto valor formativo especialmente en las primeras prácticas docentes y además, es altamente favorable para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Otras estrategias que la autora sugiere son los ateneos, los seminarios, los talleres, la residencia (docente a cargo en el final de la formación), las reuniones de información y debate, la supervisión capacitante y los trabajos de campo.

Perrenoud (2005b), plantea diez dispositivos de formación, que son susceptibles de ser aplicados en la formación de maestros/as. Ellos son: práctica reflexiva (la que se ha abordado en este trabajo no sólo como un dispositivo específico de formación), intercambio sobre las representaciones y las prácticas, observación mutua, metacomunicación con los/las estudiantes, video formación, entrevista de clarificación, relato de vida, simulación y juego de roles y experimentación.

Todas estas estrategias de trabajo entre el profesorado adscriptor y el conjunto de estudiantes en formación tienen como común denominador el análisis reflexivo de toda intervención, el abordaje integrador entre estudiantes y docentes expertos/as y la gradualidad en la inmersión al aula.

Además, implica considerar cambios en las condiciones de desempeño del profesorado adscriptor, tales como la “reducción de su carga académica dentro de las instituciones escolares, para que éstos aporten su conocimiento pedagógico y experiencia y combinen la docencia y acompañamiento con su participación en los equipos profesionales de práctica de las instituciones de formación docente.” (Hirmas, 2014, p.140). Esto se vería favorecido, según la autora por el fortalecimiento del vínculo con los centros de práctica y el establecimiento de una red de instituciones que articule y trabaje de manera preferente con la institución formadora.

En definitiva, los formadores y las formadoras tienen a disposición una importante diversidad de propuestas de enseñanza que posibilitan al profesorado en formación alcanzar los saberes y habilidades que el ejercicio de la profesión requiere. Ello, en el marco de la consideración de las prácticas de aula como prácticas sociales, que comprometen o deberían hacerlo, a toda la institución de práctica.

1.3. La Unidad Didáctica – Práctica Docente en la formación inicial de profesores/as en Uruguay

La contextualización de la investigación en Uruguay genera la necesidad de presentar algunas características de la implementación de la Unidad Didáctica – Práctica Docente en el país. En ese marco, se ubica a la Didáctica en el ámbito de las disciplinas relacionadas con el saber docente y se analizan los aspectos curriculares presentes en el Plan 2008 de Formación Docente (SUNF, ANEP). Luego se aborda el rol que, desde la reglamentación vigente, ocupa

la práctica en la formación académica inicial de un/a docente, para enseñanza media, en Uruguay.

1.3.1. La Didáctica en la unidad Didáctica – Práctica Docente.

En el plan del Sistema Único Nacional de Formación Docente (ANEP, 2008) se establece que los institutos de formación deben desarrollar “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” (pág. 17).

En este plan, y con la perspectiva anterior, la Didáctica-Práctica docente constituye una unidad integrada por el curso de Didáctica Especial y la práctica docente y el o la estudiante deberá cumplir con las exigencias de las dos actividades. El incumplimiento de una de ellas, invalida las notas obtenidas en la otra e impide la aprobación del curso.

Según el SUNFD (ANEP,2008), la profesión docente integra una complejidad de campos en su ejercicio: *saber qué enseñar* (el conocimiento disciplinar específico); *saber cómo enseñar* (conocimientos teórico-prácticos de Pedagogía y Didáctica); *saber a quiénes se enseña*, la realidad de los y las estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco de su institución y de su comunidad y, finalmente, *saber para qué se enseña*, es decir saber cuál es el proyecto de persona y ciudadano/a que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar.

En relación a la Didáctica como disciplina, Diker y Terigi (2008) plantean que se trata de un conocimiento descriptivo y normativo sobre la enseñanza. “Se trata del saber profesional específico, aquel que define la función. [...] es el conocimiento acerca de cómo enseñar.” (p. 146). Consideran que es integradora de la práctica y la teoría y que, por sus características, puede considerárselo un conocimiento eje de la formación de docentes.

Sin embargo, según Edelstein, es necesario superar la tendencia de convertir el campo de la Didáctica en “un cúmulo de técnicas y recetas mecánicas, abstractas, con pretensión de universalidad” (2011, p. 81). Se identifica, en términos de la autora, una tensión entre la *reflexión* y la *buena receta*, que no alcanza a justificarse en el marco de un profesional reflexivo, que sea capaz de trabajar con “criterios de acción operacionalizables en las

prácticas”, aunque no como recetas sino en el marco de la noción de casuística ejemplificadora.

1.3.2. La práctica en la unidad Didáctica – Práctica Docente en Uruguay.

En la formación inicial de grado de todas las especialidades de profesorado de Educación Media, hay tres cursos que involucran práctica docente, dos de los cuales implican la presencia del profesorado adscriptor: Didáctica 1 en 2do año y Didáctica 2 en 3er año de la carrera.

En relación a la Unidad Didáctica 1 - Práctica Docente, el plan recomienda que no hayan más de tres practicantes por profesor/a adscriptor/a y no más de dos por grupo y se indica que la carga horaria de la Práctica Docente debe coincidir con el número de horas de clase semanales del curso en el que se desarrolla. Asimismo se sugiere que, en la medida de lo posible, el/la practicante comparta con su profesor/a adscriptor/a algunas de las instancias institucionales inherentes al curso al que asiste.

En este espacio curricular el o la practicante debe planificar su labor con el/la profesor/a adscriptor/a y tendrá a su cargo al menos el 10% de las clases donde trabajará en presencia de su docente adscriptor/a, lo cual permitirá la reflexión conjunta luego de las mismas. El o la practicante no está obligado/a a hacerse cargo del grupo en caso de ausencia de su profesor/a adscriptor/a. La visita del/la profesor/a de Didáctica consiste en la observación de la clase a cargo del/la practicante y el posterior análisis y reflexión teórica sobre la misma, junto al/la profesor/a adscriptor/a y los/las compañeros/as que hayan concurrido.

Para el curso de Didáctica 2, correspondiente al 3er año de la carrera, se modifican algunos aspectos: el o la practicante debe planificar su labor con el/la profesor/a adscriptor/a y tendrá a su cargo entre el 20% y el 25% de las clases, donde trabajará en presencia del/la docente adscriptor/a, lo cual permitirá la reflexión conjunta luego de las mismas. Si bien el/la practicante no está obligado/a a hacerse cargo del grupo en caso de ausencia de su adscriptor/a, se entiende que en este nivel podría hacerlo ante una ausencia eventual, siempre y cuando estas instancias hayan sido previamente concertadas y planificadas.

Respecto de la evaluación de la Unidad Didáctica - Práctica Docente, las pautas recogen lo que establece la reglamentación al respecto para todos los cursos de profesorado (ANEP, 2008) e incorpora otras específicas.

Las pautas comunes a todos los cursos incluyen, para la evaluación, la consideración de las actividades escritas, orales y/o prácticas y experimentales u otras que a juicio del/la profesor/a, en acuerdo con el Departamento de Didáctica, constituyan evidencia de aprendizaje y eventualmente merezcan calificación. Además, se implementan dos pruebas parciales, obligatorias, una de ellas de carácter presencial e individual, cuya naturaleza será determinada por el/la docente en coordinación con el Departamento.

Específicamente para la Unidad Didáctica Práctica Docente de 2° y 3° año, se establece que el segundo parcial consta de una instancia presencial teórica y de una práctica. Esta última consiste en el dictado de una clase ante el grupo en el que el/la estudiante se encuentra adscripto/a y es calificado/a por un tribunal designado por la Dirección del Instituto. El tribunal que actúa en la instancia que corresponde al segundo parcial, está integrado por el/la profesor/a de Didáctica, el/la profesor/a adscriptor/a y un/a tercer/a integrante egresado/a de formación docente en la especialidad correspondiente y ubicado/a en el grado 2 o superior del escalafón docente.

En la evaluación del curso de 2° y 3° año de la unidad Didáctica - Práctica Docente se debe tener en cuenta: la evaluación de los trabajos relativos a la práctica docente, el juicio emitido por el/la docente adscriptor/a, la actuación calificada por el/la docente de la Unidad Didáctica - Práctica Docente, quien debe visitar al/la practicante como mínimo tres veces durante el curso de su práctica anual y la actuación calificada del curso teórico de Didáctica. No existe examen final y en el caso de no aprobar se debe recurrir en su totalidad.

Siguiendo la normativa, el/la practicante debe ir reuniendo a lo largo del curso los siguientes documentos y producciones (fichas de lectura u otras), para presentar al/la docente de Didáctica en los momentos que se le indique: planilla de asistencia a la práctica firmada por el/la profesor/a adscriptor/a, preparación de las clases por escrito, presentación de una autoevaluación de cada una de las clases trabajadas, preparación de la propuesta de enseñanza de un tema del curso de práctica, observaciones de clases, corrección de trabajos realizados por los y las estudiantes del curso de práctica, el informe final del profesor/a adscriptor/a de acuerdo a las pautas que establezca cada Sala de especialidad en acuerdo con el conjunto de adscriptores y una reflexión global escrita personal que integre los procesos realizados durante el curso.

El plan recomienda entregar un ejemplar de las pautas anteriores al profesorado de Didáctica, a quienes desempeñan el rol de adscriptores/as y al conjunto de estudiantes practicantes.

Si bien las pautas se aplican a la totalidad de la formación docente del país, es necesario identificar una diferencia en el vínculo entre el/la docente de Didáctica, tanto 1 como 2, y el/la estudiante, en las tres modalidades de formación de profesores. En la modalidad presencial, llevada adelante en los Centros Regionales de Profesores (CERP) y en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), cada grupo de estudiantes tiene 3 hs semanales de clases teóricas de Didáctica, en la institución de formación docente. En la modalidad semipresencial, este contacto entre estudiantes y docentes de Didáctica se realiza a través de tres encuentros anuales, los que pueden, eventualmente, ser sustituidos por videoconferencias. Además, la modalidad incluye la interacción a través de una plataforma educativa virtual, en la que se proponen actividades específicas del curso teórico y mediante la cual también se pueden establecer vínculos entre los propios y las propias estudiantes del grupo. Finalmente, en la modalidad semilibre, prácticamente el único contacto entre estudiantes y docentes de Didáctica es el momento de las visitas de aula, ya que no está especificado el trabajo a través de medios virtuales y el contacto personal se reduce a estas visitas. Ninguna de las modalidades tiene previstos espacios y tiempos institucionalizados de intercambio entre docentes de Didáctica y profesorado adscriptor.

Capítulo 2. Marco Metodológico

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación: su alcance, las fuentes e instrumentos para obtener la información y finalmente, los mecanismos que proporcionaron validez y confiabilidad a la misma.

2.1. Encuadre metodológico general

La investigación se centró en la perspectiva del profesorado adscriptor sobre la práctica docente, es decir, en cómo vivencian esta experiencia formativa, los sentidos que le atribuyen a la misma, en el marco de la formación inicial de profesores/as y las posibilidades de cambio que, desde su perspectiva, identifican.

Se entiende que los aportes resultantes pueden ser de interés no solo para el colectivo de profesores adscriptores y el de estudiantes de formación docente para Enseñanza Media, sino también y fundamentalmente, para quienes, desde diferentes niveles de la gestión del sistema formador, apuntan al planeamiento y al diseño de dispositivos de mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

El trabajo se apoyó en un diseño de investigación de carácter cualitativo, el que incorporó además aspectos cuantitativos. Hernández, Fernández y Baptista (2006) proponen el enfoque mixto si se aplica lo que llaman cuantificar datos cualitativos, a través de un diseño en dos etapas. En la primera de ellas, mediante una encuesta on line se obtuvieron datos cuantificables, los que se profundizaron y complementaron posteriormente con entrevistas a una muestra del colectivo adscriptor.

En igual sentido, Paz Sandín (2003) plantea que, en el ámbito de la investigación educativa, se puede hablar de una triangulación entre métodos cualitativos y cuantitativos. En estos casos, en palabras del autor, “se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad” (p.43). En estos casos, el resultado final es una “síntesis interpretativa” que integra los resultados obtenidos por ambos métodos.

No obstante la consideración anterior y de acuerdo a Hernández et al (2006), se priorizó el enfoque cualitativo, en tanto la investigación compartió ciertas características propias del mismo: se condujo en su ámbito natural, no hubo experimentación, se extrajeron

los significados a partir de los datos, analizándolos en profundidad, tuvo riqueza interpretativa y su valor es contextualizado.

Se considera que la utilización del diseño cualitativo fue oportuna, en tanto la investigación pretendió hacer, a través de entrevistas, un análisis en profundidad de las perspectivas de las y los propios docentes, sobre las características de la práctica docente en la formación inicial de profesores y profesoras, para comprender el sentido que tal actividad tiene para sí mismos. En este marco, fue necesario entonces, explorar y describir los hechos y encontrar las regularidades y particularidades, de modo que fuera posible identificar los supuestos que subyacen y el significado que se les asigna.

Merlino (2008) plantea una serie de atributos de los objetos de investigación, que los hacen apropiados para ser estudiados desde el paradigma cualitativo. Uno de ellos es su complejidad: se trata de procesos que implican interacciones, retroacciones y que están constituidos por muchos factores diferentes que interactúan entre sí, dando lugar a la emergencia de propiedades globales. Para estos casos, los métodos cuantitativos resultan insuficientes y no abarcan el objeto de estudio en todas las dimensiones que se pretende.

En el marco de los diseños cualitativos, hay múltiples tipologías, en función de los autores y las autoras que se consideren. Hernández et al (2006) identifican los siguientes diseños genéricos: a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos y d) diseños de investigación-acción. Aunque se considere esta clasificación, los autores plantean que “las fronteras entre tales diseños son sumamente relativas, realmente no existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno de estos.” (p. 686). Considerando esta tipología, el enfoque de este trabajo se puede enmarcar en un modelo de teoría fundamentada. No obstante lo anterior, también presenta aspectos del enfoque fenomenológico (Merlino, 2008).

Dentro de las teorías fundamentadas, Hernández et al (2006) distinguen dos tipos de resultados: teorías sustantivas y teorías formales. En este trabajo, se consideró oportuno identificar la generación, a partir de datos observacionales, de teoría sustantiva sobre la práctica docente desde la perspectiva del profesorado adscriptor. Esto se fundamenta en que “las teorías sustantivas son de naturaleza “local” (se relacionan con una situación y un contexto particular). Sus explicaciones se circunscriben a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno.” (p.687). Se

consideró válida esta perspectiva para el objeto de análisis de la investigación, en tanto la práctica docente es un componente de la formación de docentes que, en Uruguay y en el plan vigente, tiene sus características particulares, pero también es un componente de la formación presente en la mayoría de los sistemas similares, de diferentes países.

Más adelante (p. 689), los autores mencionados plantean que “la teoría fundamentada es muy útil para comprender procesos educativos, psicológicos, sociales y otros similares, ya que identifica a los conceptos implicados y la secuencia de acciones e interacciones de los participantes involucrados.” Identificar las perspectivas sobre la práctica docente en la formación de profesores/as, en las que las y los docentes adscriptores enmarcan sus actividades e interacciones, permitirá comprender los procesos que se generan en estos cursos, en torno a la formación del conjunto de futuros/as docentes para enseñanza media y generar teoría para comenzar a organizar este rol docente en dicho nivel.

El desarrollo de una investigación en el marco del modelo de teoría fundamentada se puede basar en dos diseños metodológicos: sistemático y emergente. En este trabajo se consideró pertinente el primero de estos diseños, en la modalidad que Hernández et al (2006) denominan: “codificación axial”. Este procedimiento implica seleccionar dimensiones centrales de análisis, a las que posteriormente se relacionan otras, que pueden desempeñar distintas funciones en el proceso: condiciones causales, interacciones, consecuencias, condiciones contextuales e intervinientes u otras.

Según los autores, del análisis de los datos obtenidos se deriva un conjunto de dimensiones que resultan en un modelo de interrelaciones que representan la teoría emergente, cuyo alcance es medio (regularmente su aplicación no es amplia), “pero posee una elevada capacidad de explicación para el conjunto de los datos recolectados” (p.691).

En ese sentido, se presentan, a priori, las siguientes dimensiones de análisis:

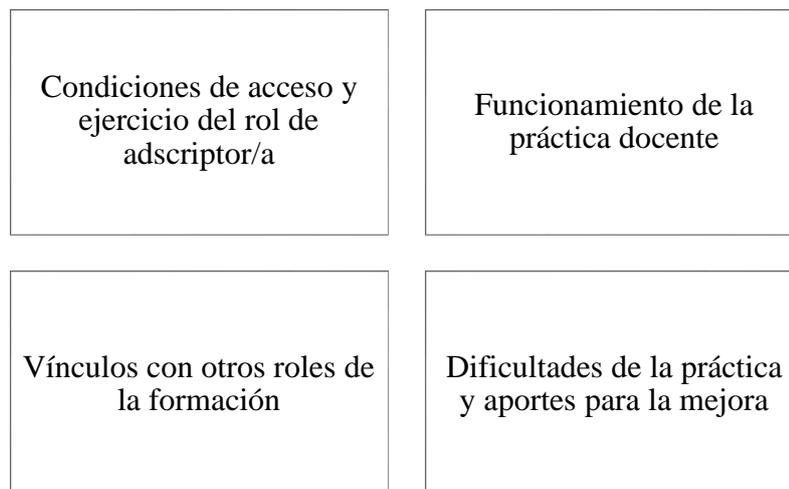


Figura 2. Dimensiones de análisis de la perspectiva del profesorado adscriptor sobre la práctica.

Fuente: Elaboración propia

Además del modelo de teoría fundamentada, es posible ubicar la investigación desde un enfoque fenomenológico. En este marco, el objetivo es “el campo de los fenómenos tal como son vividos y experimentados por los individuos” (Merlino, 2008, p.53). Se acerca al estudio de la subjetividad de quienes son investigados, en la medida que las experiencias vividas tienen un significado particular para cada involucrado e involucrada. Lo que piensan las y los docentes sobre la práctica, se enmarca en una mirada más general de la educación y está profundamente influenciada por las biografías escolares previas.

Al considerar la dimensión temporal, la investigación se centró en analizar el estado del fenómeno en estudio en un momento dado, por lo que se trató de un diseño transversal o transeccional. (Hernández et al 2006).

2.2. Alcance de la investigación

Marradi, Archenti y Piovani (2007, p. 87) definen la unidad de análisis como “el tipo de objeto acerca del cual se buscan informaciones”. En la presente investigación el objeto de análisis fue la perspectiva del profesorado adscriptor sobre la práctica docente, en la formación inicial de docentes para enseñanza media. Esta unidad se contextualizó espacial y temporalmente al considerarse el objeto de estudio en un Instituto de Formación Docente del interior del país y el conjunto de sus docentes adscriptores, en el año 2017.

Dada la cantidad de estudiantes de profesorado del Instituto de Formación Docente (IFD) en el que se desarrolló el estudio, se abordó todo el universo de casos. Ello implicó trabajar sobre una población de 37 docentes, quienes se desempeñaron, durante el año 2017, como adscriptores y adscriptoras de los y las estudiantes que cursaron profesorado, en sus dos modalidades diferentes: semipresencial y semilibre.

El alcance de la investigación tuvo carácter exploratorio y descriptivo, ya que se acercó a la realidad de la práctica en la formación docente, desde la perspectiva de quienes asumieron el rol de adscriptores/as pero están escasamente vinculados a la estructura curricular de formación docente, de la que son parte. Además, muchos/as no tienen formación específica para ser formador/a de formadores/as, por lo que se trata de una actividad cuyo perfil no ha sido claramente definido.

Los aspectos identificados en la investigación permitieron, a su vez, describir las características que las y los docentes atribuyen a la práctica en este nivel académico, los objetivos perseguidos, los mecanismos considerados oportunos para alcanzarlos, los vínculos necesarios con la Didáctica y todos aquellos descriptores que surgieron del relevamiento exploratorio y que permitieron comprender más claramente el fenómeno analizado. En la medida que fue un estudio que accedió inicialmente al nivel descriptivo, estos aspectos se analizaron de manera más bien independiente, sin integrarlos ni establecer relaciones entre ellos, al menos de manera segura.

2.3. Fuentes e instrumentos de recolección de información

En este estudio se consideraron, en forma independiente inicialmente y de manera dialógica posteriormente:

- el currículo del área Didáctica del plan vigente de profesorado (Plan 2008 – 2010, según las especialidades), en tanto constituye el marco de referencia para la práctica docente,
- las y los docentes adscriptores, quienes constituyeron las unidades de observación.

En un Instituto de Formación Docente del interior del país se aplicaron las siguientes técnicas de relevamiento de información:

- Encuesta mediante cuestionario mixto auto administrado, vía on line, al conjunto de docentes adscriptores de los y las estudiantes de profesorado del centro de formación docente. (Anexo 1)

- Entrevistas a un muestreo intencional de docentes adscriptores. (Pauta en Anexo 2)
- Observación de una sala integrada por parte del colectivo de profesores y profesoras adscriptores/as con estudiantes de profesorado y docentes de Didáctica, en el marco de la institución de formación docente del estudio.

Según Díaz de Rada (2012, p.195), en la actualidad se está produciendo “un gran aumento en la utilización de la encuesta por Internet, lo cual está motivado, sin duda, por sus características intrínsecas, como son la rapidez en la recogida de información, el bajo coste, la mejora en las respuestas”, a lo que se suma que permiten superar barreras físicas de acceso a los sujetos de la investigación.

Otras ventajas que expresa el autor sobre la modalidad virtual de encuesta son:

La encuesta autocumplimentada ofrece al entrevistado la posibilidad de reflexionar, de contestar a su ritmo, seleccionando su mejor momento y empleando el tiempo que precise, lo que facilita la consulta de documentos, archivos, etc. Al no existir encuestador, no se producen sesgos por su influencia, lo que implica una mayor garantía de anonimato que ayuda a que los entrevistados expresen unas respuestas más críticas, menos aceptadas socialmente (p. 204)

Esta estrategia de acceso a la información se consideró apropiada, además, porque se disponía de la posibilidad de contactar a toda la población objeto de estudio, ya que el Instituto de Formación Docente cuenta con el correo electrónico de todo el profesorado adscriptor. Esto implicó que la tasa de cobertura de la encuesta otorgara equiprobabilidad de acceso a todo el universo (Díaz de Rada, 2012).

En relación al porcentaje de respuesta de un cuestionario en línea, para Serrano (2012) está alrededor del 36% pero en la presente investigación se alcanzó el 65%, lo cual representa un amplio nivel de cobertura de la muestra.

La identificación de las personas encuestadas, docentes adscriptores/as, se realizó mediante un código que consideró: a) la modalidad de la formación de sus estudiantes (SP para semipresencial y SL para semilibre) y b) el orden en el que completaron la encuesta. Los dos aspectos combinados conformaron una identificación formada por tres dígitos, por ej.: SP1 corresponde al primer docente de la modalidad semipresencial que completó el formulario.

De acuerdo al diseño del formulario de la encuesta on line, (Anexo 1, p. 108), en la Tabla N° 1 se observa la siguiente correspondencia entre las dimensiones de análisis, las subdimensiones y los ítems que incluye:

Tabla N° 1. Correspondencia entre dimensiones de análisis, subdimensiones e ítems del formulario on line		
Dimensiones de análisis	Sub dimensiones	Ítems del formulario on line*
Condiciones de ejercicio y acceso al rol	Motivaciones para ejercerlo	3
	Aportes del adscriptor/a	4
	Estados de ánimo	5
	Circunstancias de acceso	6
	Formación específica para el rol	26
Funcionamiento de la práctica docente	Aportes a la formación inicial	10
	Formación previa de el/la estudiante	9
	Actividades desarrolladas	13, 14, 15
	Cambios en relación a su propia práctica	7, 8
Vínculos con otros roles de la formación	Con el profesorado de Didáctica	19,20,21,22
	Con la institución de formación docente	16,23
Dificultades de la práctica y aportes para la mejora	Dificultades de la práctica	11,12,17, 18
	Aportes para la mejora	12, 24

* Los ítems 1 y 2 permiten caracterizar el profesorado que contesta la encuesta. El ítem 25 es de temática libre, por lo que puede aportar para cualquier dimensión de análisis. Fuente: elaboración propia

Además de la encuesta on line, se consideró una muestra no probabilística de la población objetivo, el profesorado adscriptor (Hernández et al, 2006), formada por cuatro docentes adscriptores y adscriptoras, con quienes se desarrolló una entrevista. Éstos y éstas se seleccionaron considerando que fueran de distintas áreas disciplinares, de las dos modalidades de formación de profesorado, con amplia experiencia en el rol y que se mostraran interesados e interesadas en participar de la investigación. (Tabla N° 2)

La presencialidad de esta técnica de investigación permite, a diferencia de la encuesta on line, y de acuerdo a Díaz de Rada (2012):

... la reducción del número de respuestas evasivas, el conocimiento de la identidad de la persona entrevistada, la posibilidad de limitar la influencia de otras personas en las respuestas,

la fácil utilización de preguntas filtro, el uso de preguntas complejas, [...] así como la facilidad para obtener datos secundarios sobre el entorno del entrevistado (información que, en ocasiones, puede estar muy influida por la propia subjetividad del entrevistador). (p.202)

A los efectos del análisis, los y las entrevistados/as fueron identificados/as de la misma manera que para la encuesta, pero precedido de la letra E (Tabla N° 2). Dado que el conjunto de cuatro docentes entrevistados/as completaron también los formularios on line, el código para identificarlos/as quedó de la siguiente manera:

Tabla N° 2. Descripción de código identificador de docentes adscriptores/as que fueron entrevistados/as		
Código	Descripción	Área disciplinar
ESP1	Adscriptor de la modalidad semipresencial, primero en responder la encuesta on line	Ciencias experimentales
ESP3	Adscriptora de la modalidad semipresencial, tercera en responder la encuesta on line	Educación Artística
ESP5	Adscriptora de la modalidad semipresencial, quinta en responder la encuesta on line	Ciencias Sociales
ESL2	Adscriptora de la modalidad semilibre, segunda en responder la encuesta on line	Ciencias Sociales (Es la única área presente en la modalidad)

Fuente: elaboración propia.

En el enfoque cualitativo, al no estar presente la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son muy pertinentes, pues logran, cuando se procede con posterioridad a la inmersión inicial en el campo, “obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (Hernández et al, 2006, p. 262).

En relación a la observación de la sala de práctica docente, organizada por el Instituto de Formación Docente en el marco de su dinámica institucional propia, se optó por una estrategia no participante u observación externa, ya que no se interaccionó con los y las informantes. Esta falta de relación directa con el contexto de la investigación, pretendió facilitar el acceso a la máxima objetividad y veracidad posible, sin implicación alguna. Se trató de una observación externa o no participante, en la medida que se estuvo en el escenario, pero sin incorporarse ni modificar el comportamiento de quienes participaron de la actividad. En este caso, el colectivo adscriptor se identificó sólo con la modalidad al que

pertenecía su estudiante practicante, ya que no se dispuso de otro dato durante la observación de la sala: SP y SL y los registros no se encuentran individualizados.

Con ese marco de acción, se presencié una actividad organizada a nivel institucional, en la que se encontraron estudiantes de práctica, docentes adscriptores/as y de Didáctica. Si bien los vínculos entre los tres roles de la tríada formativa resultaron de interés para identificar los aspectos con puntos de vista similares y opuestos, en el marco de la investigación actual se optó por seleccionar sólo los datos referidos a la perspectiva del profesorado adscriptor. Sin embargo, la presencia de los otros actores ayudó, en la interacción que se produjo, a clarificar la perspectiva real del colectivo adscriptor que asistió a la sala.

La principal ventaja de la observación directa como técnica de recolección de información, en el campo de la investigación cualitativa, radica en que los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, colocándose quien investiga ante la situación estudiada tal como ésta se da naturalmente. Sin embargo, Sabino (1992, p. 117) plantea que el principal inconveniente de esta técnica reside en que “la presencia del observador puede provocar, por sí sola, una alteración o modificación en la conducta de los sujetos observados, destruyendo la espontaneidad de los mismos y aportando datos, por lo tanto, poco fiables.”

Con el objetivo de evitar inhibiciones o alteraciones en la conducta del profesorado adscriptor, la propuesta consistió en que, quien investiga, pase lo más desapercibida posible, “actuando de tal manera que no aparezca como un sujeto activo ante los observados sino más bien como parte del telón de fondo impreciso de la situación.” (Sabino, 1992, p. 118). A este tipo de observación el autor la llama: simple.

Para resumir, la tabla N° 3 presenta los códigos utilizados en la investigación, para cada una de las tres instancias de recolección de información que se utilizaron:

Tabla N° 3. Código identificador de docentes adscriptores/as que participaron de la investigación

Código	Descripción adscriptor/a
SP + N°	Docente de la modalidad semipresencial que completó formulario on line
SL + N°	Docente de la modalidad semi libre que completó formulario on line
ESP + N°	Docente de la modalidad semipresencial que fue entrevistado/a
ESL + N°	Docente de la modalidad semilibre que fue entrevistada
SL	Docente de la modalidad semilibre que participó de la sala institucional en el IFD
SP	Docente de la modalidad semilibre que participó de la sala institucional en el IFD

Fuente: elaboración propia

2.4. Validez y confiabilidad

La credibilidad o validez interna cualitativa se refiere a si el o la investigador/a ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los y las participantes, especialmente las vinculadas con el problema de estudio. En términos de pregunta se puede expresar así: “¿Hemos recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes?” (Hernández et al, p. 665). Se puede definir como la correspondencia entre la forma en la que los y las participantes perciben los conceptos investigados y la manera a través de la cual, quien investiga, los recoge en su formulación lingüística y analítica posterior.

La triangulación permite proteger la investigación de las tendencias del investigador/a, al confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes (Taylor y Bogdan, 1987) o información obtenida por medio de diferentes herramientas de recolección de datos. La misma es una necesidad también para ampliar las perspectivas, aumentar el nivel de comprensión de los hechos y así “honrar al objeto de estudio” (Merlino, 2008, p.37). En este sentido, la credibilidad o validez interna de la investigación hace referencia a la veracidad de cuanto se afirma en ella. Para alcanzar la validez, se integraron las tres fuentes de información ya mencionadas, las que se emplearon en conjunto: el cuestionario auto administrado, la entrevista en profundidad y la observación de una sala de coordinación entre docentes de Didáctica, adscriptores/as y estudiantes.

La transferibilidad o validez externa alude a la posibilidad de aplicar los nuevos conocimientos para el estudio de otros contextos y sujetos (Merlino, 2008). Con el fin de conseguirlo, se incluyeron la mayor cantidad de datos descriptivos posible, que permitirán, si alguien así lo considera, la replicación de la investigación en otros institutos del país o su posible transferencia específica a las distintas áreas del conocimiento asociadas a la formación docente.

Hernández et al utilizan el concepto de confiabilidad cualitativa para referirse al “grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes.” (2006, p.662). A fin de alcanzarla, se proporcionaron detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado, se explicitaron los criterios de selección de los y las participantes y los instrumentos de recolección de datos y se presentaron datos específicos del contexto de la investigación. En cierto sentido, se trata de un enfoque similar al concepto de transferibilidad propuesto por Merlino.

Con los instrumentos y el enfoque presentado, se recogió información que se considera valiosa para ayudar a comprender un aspecto clave de la formación inicial de los y las docentes: las prácticas preprofesionales y el vínculo curricular que se establece con el profesorado adscriptor.

Capítulo 3. Análisis de resultados

El análisis de datos presenta, en primer término, las principales características del perfil del profesorado que respondió la encuesta on line, a los efectos de valorar la representatividad de este conjunto en relación al universo.

El 70% del profesorado adscriptor, 26 de un universo de 37, respondió, total o parcialmente, el formulario de encuesta enviado on line, en un período comprendido entre el 5 de octubre y el 9 de noviembre de 2017.

La proporción de docentes de las dos modalidades que respondió el formulario es diferente: 66 % para la semipresencial (22 de un total de 33) y 100 % para la semilibre (4 docentes). Si bien la diferencia en el nivel de respuesta es importante, no se puede omitir que el azar, en una cifra tan pequeña del universo de la modalidad semilibre – sólo cuatro docentes – puede haber sido, simplemente, una razón de este comportamiento.

En relación a la antigüedad en el desempeño del rol de adscriptor, (ver Anexo 3, A3.1) la mayoría de los y las docentes tiene poca experiencia como adscriptor/a, el 62% tiene como máximo 4 años en él. Este dato de la muestra está dentro de lo esperado para el universo del profesorado adscriptor del instituto del estudio, ya que la matrícula de estudiantes de profesorado que accede a los cursos de Didáctica - Práctica Docente ha aumentado en forma acelerada en los últimos tres años, lo que implica, también, un incremento similar en el número de docentes adscriptores/as. Concretamente, en un período de 3 años se ha multiplicado por 3 el número de estudiantes que ha realizado la práctica docente, pasando de 16 en el año 2015 a 45 en el año 2017, según datos proporcionados por una funcionaria administrativa, al remitirse a las planillas del colectivo de docentes adscriptores/as de los años referidos. Esto implica un incremento significativo del número de docentes de Educación Media que se requiere involucrar en el rol de adscriptor/a.

A continuación se abordan las cuatro dimensiones de análisis proyectadas en el marco metodológico: condiciones de acceso y ejercicio del rol, funcionamiento de la práctica, vínculos con otros roles de la formación y dificultades de la práctica y aportes para la mejora. Para ello, se integran los aportes recibidos de las tres vías de recolección de información: encuesta on line, entrevista y observación de sala de estudiantes y docentes. En simultáneo con la sistematización de los datos disponibles, se acercan las evidencias al enfoque teórico – conceptual que enmarca la investigación.

3.1. Condiciones de acceso y ejercicio del rol

Esta dimensión de análisis está orientada a identificar los motivos que conducen al profesorado adscriptor a aceptar el rol, los aportes que su ejercicio les brinda y la formación específica para el mismo. Además, se incorporan datos sobre perspectivas en relación a las circunstancias que posibilitan el acceso al rol y los estados de ánimo que el ejercicio de la función determina. Estos aspectos se analizan para el conjunto de docentes y se valoran en función de la modalidad y antigüedad en el rol.

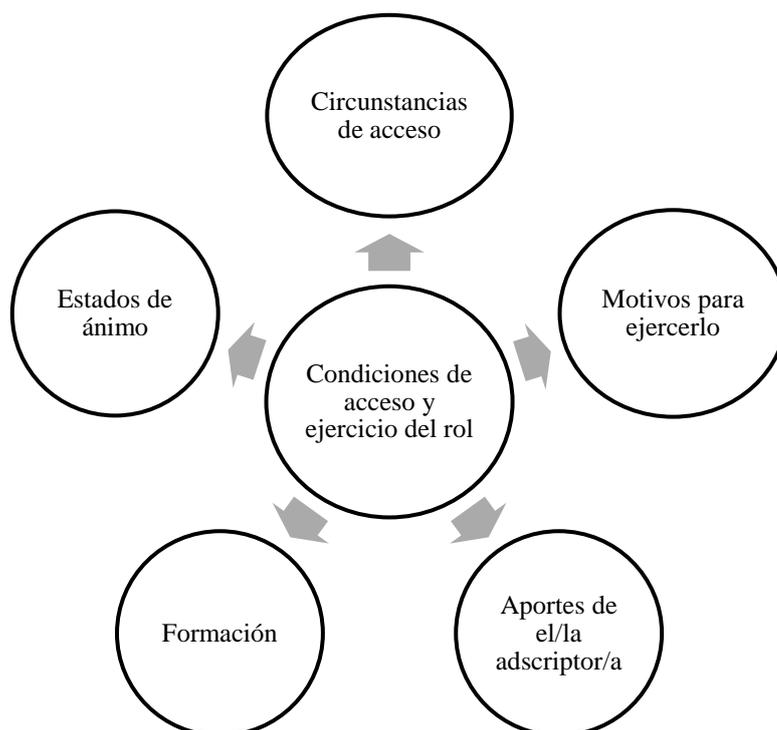


Figura 3. Aspectos que incluye la dimensión: condiciones de acceso y ejercicio del rol.

Fuente: elaboración propia

Más de la mitad del profesorado adscriptor (65%), considera que uno de sus principales **motivos para aceptar el rol**, consiste en el crecimiento profesional que el mismo implica (ver Anexo 3, A3. 2: Motivos que inciden en el profesorado adscriptor para aceptar el rol). Esto constituye un reconocimiento al aporte que recibe en el intercambio con estudiantes y docentes de Didáctica, es decir, perciben la práctica como una instancia formativa personal.

De igual forma, también la mitad de este profesorado (54%), reconoce como uno de los principales motivos para ser adscriptor la necesidad que manifiesta el estudiantado, lo que representa una razón que no predispone favorablemente a su función, sino que la ubica en el

sentido de “hacer un favor”. Esto es coherente con el porcentaje menor, 31%, de docentes que dicen tener el gusto por el rol como un motivo principal para asumirlo.

Las expresiones de ESP3 reúnen los dos principales motivos que la llevan a aceptar el rol, según los resultados de la encuesta on line:

El ponerme en el lugar del estudiante que busca alguien que lo acepte en su clase para poder cursar la materia es la principal causa de que acepte practicantes. Otro motivo puede ser el hecho de que en general traen ideas renovadoras que a veces movilizan la monotonía de los cursos. El tener otro punto de vista y otra perspectiva de un curso que hace mucho tiempo que venimos trabajando hace que se renueven nuestras ganas.

Los dos motivos hasta ahora analizados, crecimiento personal y necesidad del estudiantado, se presentan en ESP1, como una evolución:

Después del curso de adscriptores entendí que no lo hago por los alumnos, lo hago por mí. Lo hago por estar ayornado yo [mejor preparado] más que para ayudar a otro. Antes capaz que la motivación era esa pero ahora me doy cuenta que uno aprende más que lo que enseña.

Finalmente, queda en evidencia que el incentivo económico no es significativo en la función que se asume. ESP1 lo expresa de una forma muy clara: “lleva mucho trabajo y prácticamente no hay remuneración, uno tiene que abrir la clase y queda totalmente expuesto”. Además, se deslizan sentimientos de desvalorización del rol, el/la docente asume ciertos “riesgos”, al mostrar lo que hace, pero no siente que ello le signifique retribución económica, que es la que reclama en este caso.

En la sala de adscriptores/as, profesores y profesoras de Didáctica y estudiantes, un docente SP incorpora una nueva razón para aceptar el rol, que complejiza luego todo el vínculo posterior con el practicante: “[los estudiantes]...no precisan estudiar un profesorado en Física, están en primer año y ya están cobrando 50 horas. Y luego de varios años de trabajo, deciden seguir con el profesorado y ya sos un colega, se desdibujan los límites.”

Otra explicación para la situación de falta de docentes adscriptores surge también en la sala y proviene de un docente del colectivo SP: “la principal falla por la que no se toma es que la cultura colaborativa es nula o casi nula, eso lleva a no aceptar futuros docentes en sus clases.”

En resumen y según lo expresado anteriormente, el profesorado adscriptor percibe la práctica como una instancia de crecimiento profesional y esto, junto a la voluntad de facilitar el avance académico de los y las estudiantes en su formación docente, constituyen los dos

motivos más importantes para asumir el rol. Sin embargo, estas motivaciones no parecen ser suficientes. ESP1 plantea que:

Yo siempre estímulo a los docentes, mis colegas, a que acepten practicantes, pero eso parece caer en un saco roto. Y lo otro que nunca entendí es por qué no hacen de esto algo atractivo, porque el discurso no conlleva con la práctica: sí es importante y necesario, pero nada jerarquiza tu función.

En todas las entrevistas realizadas, además de los aspectos señalados, se hace hincapié en el tema vincular, tal como lo reflejan las siguientes expresiones:

Jamás se me pasó decirle que no a un practicante. Además, hay un vínculo generado en el Instituto de Formación Docente con los practicantes, porque soy docente de las materias generales y también en el liceo. (ESL2)

Me motiva el haber necesitado también nosotros un docente adscriptor para hacer nuestra carrera docente. Reciprocidad en lo que alguna vez nos dio el sistema educativo. (ESP5)

El reclamo de incentivos más fuertes que los que presenta actualmente el sistema formador, está presente en todas las instancias de recolección de información y seguramente, impacta en el propio desempeño del rol. En una función que tiene un alto componente vincular, especialmente entre el o la estudiante en formación y el/la adscriptor/a que acompaña y hace posible la misma, la falta de reconocimiento de su rol seguramente afecta el nivel de compromiso con el que lo asume y, como consecuencia, no permite logros mayores en la formación inicial de los futuros y las futuras docentes.

Si se evalúan los motivos para acceder al rol de adscriptor en relación a la antigüedad en el desempeño del mismo, se pueden identificar algunas tendencias importantes. El conjunto de docentes de menor experiencia en el rol, hasta 4 años, se motivan para ejercerlo principalmente por el crecimiento profesional que implica (63%) y por las dificultades que presentan las y los estudiantes para conseguir adscriptor (56%). Quienes tienen entre 5 y 9 años de ejercicio del rol, todos plantean que la falta de docentes adscriptores para los y las estudiantes es uno de los principales motivos por el que aceptan y aquellos/as que tienen mayor experiencia, ven en el rol la posibilidad de crecimiento profesional, en un porcentaje mayor a todo el resto (83%). (Ver A3.3 Motivos de elección del rol de adscriptor, según antigüedad en el ejercicio del mismo)

Aunque la investigación es transversal y no tiene elementos para hacer estudios longitudinales, surge la posibilidad de preguntarse por la tendencia descripta: ¿será que los y las docentes se acercan al rol considerando su posible crecimiento personal y luego de varios años de ejercicio del mismo, sólo les motiva la necesidad del conjunto de estudiantes? ¿es

posible pensar que, luego de 10 años o más de ejercicio del rol, sólo quedan aquellos que, efectivamente, encontraron en el mismo una instancia formativa válida? Sólo un seguimiento de esta generación de adscriptores y adscriptoras podría acercar evidencias que permitan validar, refutar o ajustar estas hipótesis planteadas.

Las respuestas del profesorado adscriptor sobre los **aportes** que podrían derivarse del ejercicio del rol (ver Anexo, A3.4: Aportes que el ejercicio del rol brinda al profesorado adscriptor), permiten identificar que la mayoría del profesorado adscriptor considera que el ejercicio del rol le aporta mejores estrategias de enseñanza (88%) y conocimientos disciplinares (57%), en relación a mejorar sus propias prácticas para enseñar. Este aspecto coincide con lo que plantea Alliaud (2017) en relación a que los/as adultos/as que forman a otros en el oficio, en este caso los formadores y las formadoras de docentes, se deben percibir en permanente formación, precisamente en las instancias de enseñanza en las que participan.

Este aspecto es coherente con el punto anterior, ya que casi el mismo porcentaje de docentes que se siente motivado/a a asumir el rol por su fortalecimiento profesional reconoce que, en ese sentido, el principal aporte proviene de aspectos didácticos: estrategias de enseñanza. La pregunta no discrimina sobre la procedencia de los conocimientos disciplinares, colocados en segundo lugar, pudiéndose atribuir tanto al conjunto de estudiantes practicantes como al profesorado de Didáctica. En la siguiente dimensión de análisis, funcionamiento de la práctica docente, surgirá como una debilidad del estudiantado practicante, precisamente, la formación disciplinar.

La consideración de la práctica como una instancia de crecimiento profesional para el colectivo adscriptor queda también en evidencia en las siguientes expresiones de ESP1: “Sobre todo con los tutores [profesores de Didáctica] se aprende mucho, con los gürises también, a veces te hacen alguna pregunta que te descolocan, eso está bueno como desafío”.

Una postura similar surge de ESP5, quien también plantea que espera un aprendizaje mutuo con el o la estudiante, en este caso desde las estrategias de enseñanza: “Lo que yo espero es que aprendamos juntos. Creo que lo mejor que puedo ofrecer es mi experiencia y lo que él me puede ofrecer son las nuevas prácticas educativas, el innovar y así retroalimentarnos.”

Resulta interesante analizar cómo se relaciona la antigüedad como adscriptor con el tipo de aporte que consideran recibir desde el rol (ver Anexo, A3.5: Aporte disciplinar y didáctico del rol en función de la antigüedad de su ejercicio). Se puede apreciar que los y las

docentes con menos experiencia en el rol tienden a valorar más el aporte desde los aspectos didácticos que desde los disciplinares (en una proporción de 2 a 1), mientras que el cuerpo docente adscriptor de 5 o más años, destaca en igual medida ambos aportes. Es posible adjudicar este comportamiento distinto a la rápida evolución de los conocimientos y la distancia temporal mayor de la formación inicial en esta parte del colectivo adscriptor. Se puede pensar también que el colectivo docente adscriptor de menor experiencia, el cual generalmente también es de menor antigüedad en su rol como docente, siente mayores necesidades de formación desde lo didáctico que desde lo disciplinar, lo que permite especular con las carencias y fortalezas de la formación inicial docente para educación media.

El acceso al rol como dimensión de análisis incorpora también, luego de identificar los factores que inciden en su aceptación, definir los **estados de ánimo** que presenta el profesorado adscriptor en el ejercicio de su función (ver Anexo, A3.6: Estados de ánimo frente al ejercicio del rol de adscriptor). Si bien el porcentaje de docentes que se siente cómodo/a y disfruta su rol es alto, 61%, es un elemento a considerar que el 35% de este profesorado vive situaciones que no constituyen experiencias disfrutables, es decir, uno de cada tres ha pasado episodios difíciles, en relación a su función. Es un elemento importante que puede conducir, de persistir, a un desgaste de la función y, eventualmente, a reducir el número de docentes que acepten asumir ese rol.

ESP1 ejemplifica estas alternancias en el estado de ánimo que se presentan a lo largo del ejercicio del rol y que, para este docente, se asocian al desempeño de su estudiante practicante. El docente lo expresa así:

Son experiencias nuevas, uno abre la puerta, dice que sí y ya queda atrapado ahí adentro. Y después, en función si le fue bien, mal o más o menos, empieza a repetir. Cada tanto se produce una anomalía, algún alumno que no le va tan bien, pero como te van ganando las buenas viene la inercia y uno sigue.

Si bien se han analizado los motivos que llevan al profesorado adscriptor a aceptar ese rol, otro aspecto que puede aportar en el estudio del acceso al rol es considerar las causas que este colectivo coloca como razones para ser convocado, es decir, las **circunstancias de acceso al rol**. (Ver Anexo, A3.7: Razones que explican el ser convocado a desempeñar el rol de adscriptor).

De la distribución de las respuestas surge que, mientras la mitad del profesorado adscriptor, 50%, considera que la posibilidad del acceso al rol es el resultado de su desempeño profesional, la otra mitad, 46%, lo atribuye a una situación circunstancial,

relacionada con la necesidad del sistema de formación. Este resultado se podría interpretar como una “modestia” de los y las docentes, pero, al ser anónima, este aspecto se reduce y emerge, por el contrario, una visualización del rol que lo “desacredita”, al ser una función que “por casualidad” y/o “necesidad” ejercen algunos y algunas docentes.

El profesorado adscriptor con menos experiencia en el rol es el colectivo que plantea en mayor proporción, (11 en 13 docentes) que su ingreso a ese rol es una situación fortuita. (Ver Anexo, A3. 8 Profesorado adscriptor que atribuye el ejercicio de su rol a una situación fortuita, según antigüedad en el mismo). Esto se puede atribuir a que muchos de ellos/as ingresan luego de la solicitud de una habilitación especial a las respectivas inspecciones de asignaturas, ya que no cumplen con la antigüedad y/o puntaje necesario para estar incluido en la lista de habilitados de forma permanente. Es decir, su presencia en el rol responde a una necesidad del sistema de formación, en función del número de estudiantes en condiciones de realizar la práctica docente. Seguramente, esta forma de acceso impacta posteriormente en el involucramiento y compromiso con el rol asumido.

La mayoría del colectivo de docentes (81%), desempeña el rol de adscriptor/a sin haber recibido ninguna **formación específica** para ello, realidad que no tiene perspectivas de cambio en el mediano plazo, ya que sólo 2 están actualmente participando de cursos al respecto (ver Anexo A3.9: Formación específica del profesorado adscriptor para el desempeño del rol). Esta situación, junto a otros aspectos, tales como el rol en solitario, el escaso vínculo con la institución de formación docente y con el profesorado de Didáctica, deja a los y las estudiantes expuestos/as e interactuando con docentes que no necesariamente tienen las herramientas para garantizar las mejores experiencias en este ámbito tan importante de la formación, el de la Didáctica.

Si se conjugan dos aspectos que resultan del análisis del perfil del profesorado adscriptor: una motivación a ejercer el rol orientada a la búsqueda de crecimiento personal y a resolver una necesidad de un/una estudiante y una muy escasa formación específica para la función, resulta muy claro que la formación de los y las docentes en Uruguay tiene en esta situación una problemática importante. Es pertinente recordar las reflexiones de Vaillant (2002), quien sugiere la incorporación de procedimientos específicos de selección de formadores/as, que respondan eficazmente a los nuevos requerimientos de la formación docente. Según la autora, estos deben poseer una importante trayectoria docente, una rigurosa formación disciplinar y didáctica, con perfil adecuado para el trabajo con adultos. Si a la

situación descrita se suma que la mitad del colectivo formador considera que desempeña el rol por una situación fortuita, de necesidad del sistema, no parece desprenderse de la investigación que este perfil propuesto por la autora sea el que caracteriza al profesorado adscriptor del instituto de referencia.

3.2. Funcionamiento de la práctica docente desde la perspectiva del profesorado adscriptor

Esta dimensión constituye uno de los aspectos centrales de la investigación, mediante la que se hace foco en el funcionamiento mismo de la práctica, desde la perspectiva del profesorado adscriptor. Se analiza el aporte de la práctica en la formación de docentes, la formación previa del/la estudiante practicante, las actividades académicas que se desarrollan en el ámbito de la práctica y los cambios en relación a la experiencia personal de práctica del profesorado adscriptor. La siguiente imagen expresa en forma de preguntas, el contenido de esta sección:

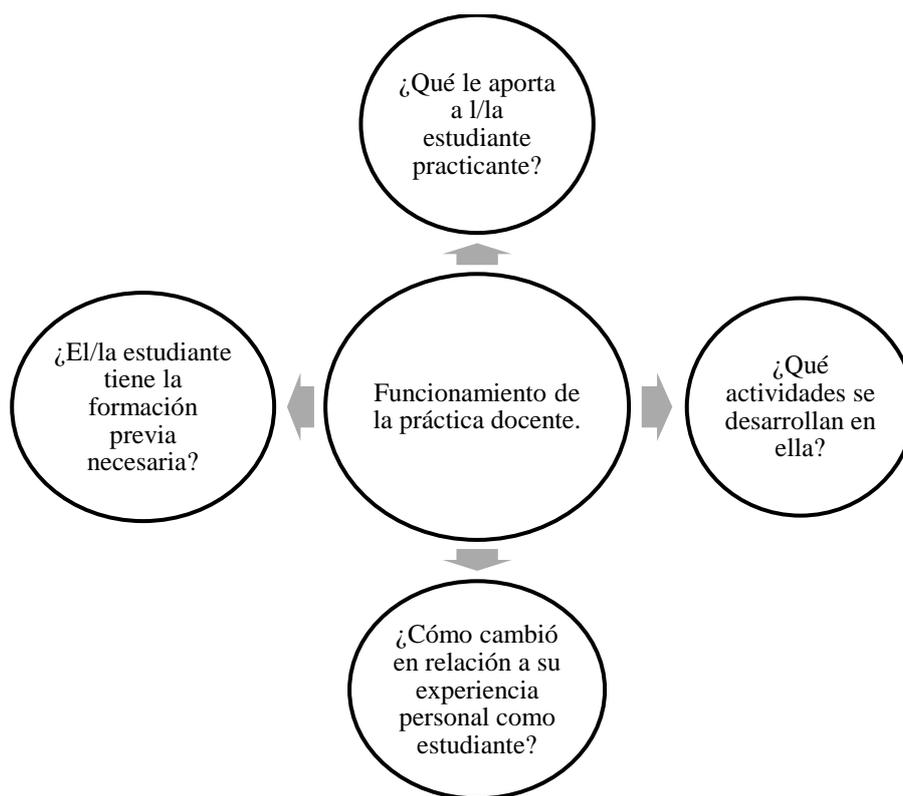


Figura 4: Funcionamiento de la práctica, según el colectivo adscriptor. Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Aporte de la práctica a el/la estudiante en formación.

La mayoría de los y las docentes adscriptores/as, (85%), identifica a la práctica como un ámbito de formación que trasciende los aspectos didácticos. Ven en ella un espacio de formación que aporta además, y con la misma importancia, desde lo disciplinar y desde lo ético. (Ver Anexo, A3.10: Aportes de la práctica al/la estudiante en formación)

Esta concepción de la práctica, como un espacio formativo que trasciende el desarrollo de habilidades y conocimientos asociados al desempeño en el aula, es acorde a lo que plantea Davini (2015), en el sentido de visualizar a la formación en este ámbito como una instancia que moviliza recursos cognitivos, reflexivos y valorativos diversos.

En ningún caso se prioriza, en forma exclusiva, la formación desde lo disciplinar como objetivo de la práctica, lo que está en acuerdo con las especificaciones del plan de formación y con los reclamos de muchos y muchas adscriptores/as, que identifican en ese aspecto una debilidad del/la estudiante practicante, en tanto lo consideran un requisito previo para acceder a este espacio.

También se puede traer a la reflexión la evolución del lugar de la práctica en la formación de profesores/as, planteada por Davini (2015), y considerar que la posición del profesorado adscriptor no se ajusta a la postura de la práctica como aplicación de conocimientos teóricos recibidos en la institución de formación docente. Por el contrario, el 66 % del conjunto de adscriptores y adscriptoras reconoce que se trata de un ámbito de formación que integra aportes teóricos, prácticos y éticos. Si bien se evidencia en el análisis, que las condiciones en las que se desarrolla la práctica no facilita este enfoque, al menos existe una posición “idealista” que es coherente con las corrientes actuales en relación a la formación de los/as docentes.

3.2.2. Formación previa del estudiante practicante.

Un aspecto importante de la perspectiva sobre la práctica docente es conocer cómo el profesorado adscriptor caracteriza el nivel formativo de sus estudiantes practicantes. En ese sentido, si bien la mayoría considera que sus estudiantes tienen la formación suficiente para realizar la práctica docente, el porcentaje de quienes no lo perciben así es muy alto, el 42 % de los mismos identifica alguna debilidad en su formación, siendo la mayor parte atribuida a

baja formación disciplinar. (Ver Anexo, A3.11: Grado de preparación académica del/la estudiante practicante)

Este aspecto surge claramente también en las entrevistas. Sobre la formación disciplinar de sus practicantes ESP1 menciona:

Está desfasada con respecto a lo que se pide. Por ejemplo, una estudiante de segundo año tomó un grupo de ciclo básico que tenía contenidos de electricidad. Como no los había dado en la carrera, está aprendiendo disciplina mientras hace la práctica ...

Sobre la posibilidad que los y las estudiantes adviertan a tiempo ese desfasaje, ESP1 plantea: “Llega un momento en que los estudiantes quieren hacer la práctica y lo único que piensan es: por favor tómate, primero solucionan ese tema y después ven cómo solucionan el otro.”

Si se hace el análisis en función de la modalidad, surge de la encuesta, que todos los y las docentes SL indican debilidad en la formación previa del estudiante, en su mayoría desde el área disciplinar. Según la perspectiva de ESL2: “La formación disciplinar es lo más débil de los estudiantes, el estudiar semilibre, solos preparando y buscando materiales, genera que tengan déficit en lo disciplinar.” Esta percepción es independiente de la antigüedad del profesorado adscriptor en el ejercicio del rol.

Este desfasaje entre la formación disciplinar y la didáctica no acompaña la posición que asume el plan 2008 de formación inicial de docentes, en donde se define la profesión docente como una compleja integración de saber qué enseñar, a quién enseñar y para qué enseñar. En el ámbito de la práctica docente, el profesorado adscriptor percibe que los y las estudiantes practicantes aprenden a enseñar, a quién y para qué, antes del saber qué enseñar, o al menos hacen esto último en forma paralela.

3.2.3. Actividades que se desarrollan en la práctica.

Varias preguntas del cuestionario tienen como objetivo aportar a la descripción de las características en la que se desarrollan las prácticas en la formación del conjunto de estudiantes. Es decir, qué actividades se producen en las mismas y están en conocimiento del profesorado adscriptor. Si bien el estudiantado, en el marco de su formación, podrá tener tareas o propuestas que se desarrollen exclusivamente a nivel teórico, sobre las que se vinculan a la práctica, el profesorado adscriptor necesariamente estará convocado y/o informado.

En la encuesta on line se presenta una lista amplia, para tratar de identificar la mayor diversidad posible, y cada docente puede marcar todas las opciones que tenga conocimiento. En el Anexo, A3.12: Actividades desarrolladas en la práctica docente, se presenta el resumen de resultados, ordenados de mayor a menor frecuencia, para dar mejor visibilidad al análisis de las 17 actividades propuestas como posibles de ser desarrolladas a lo largo de un año de práctica docente, todas ellas en el sentido promovido desde el marco teórico de respaldo a este trabajo.

Del listado, un grupo formado por sólo dos actividades (sombreadas en A3.12) son identificadas por más de la mitad del profesorado que respondió el formulario: observación de clases con alguna pauta (62%) y vinculación con el grupo de práctica por medios digitales (58%). La primera de ellas se asocia claramente a la clásica actividad de la práctica: él o la estudiante se sienta en el salón y observa todo lo que ocurre en el aula. La segunda es una característica atribuible, en gran parte, a la cercanía generacional que frecuentemente existe entre el conjunto de estudiantes del grupo de práctica y su practicante, la que seguramente es mayor que la que se presenta con el/la docente adscriptor/a del grupo, y ello podría explicar este rasgo que surge en el formulario on line, sobre formas de vincularse por medios digitales.

Es revelador que la actividad más identificada, en el ámbito de la práctica docente, sea la observación de clases. Esta situación, sin la correspondiente reflexión sobre lo observado, conduce según Edelstein (2011), al desarrollo de rutinas y el afianzamiento de viejos modelos de enseñanza, incorporados en forma acrítica. Además, si no se interroga la realidad observada, si no se vuelve significativo lo vivido, en términos de Contreras (2010), no se está frente a *experiencias* de formación, sino simplemente se participa de una actividad, la que no se constituye, para Alliaud (2017), en fuente de saberes de la experiencia, sino que sólo quedan en conocimientos prácticos. Estos saberes se producen en situación, cuando se reflexiona sobre la acción, es necesario identificarlos y recuperarlos para que circulen y se hagan visibles en los procesos de formación. Si esto no ocurre, esos saberes, según Alliaud, quedan “envasados” en quienes los poseen y entonces, la actividad en la que participan los y las estudiantes en formación no se constituye en una experiencia formativa, así como tampoco genera análisis meta reflexivo en el propio profesorado adscriptor.

Se puede reconocer un segundo grupo de actividades, representadas en el Anexo, A3.12, con un tono más claro que el anterior, cuya frecuencia de selección se encuentra entre

el 10 y el 40%. Las mismas abarcan actividades tradicionalmente asociadas a temas administrativos o registros que forman parte de la “carpeta de práctica”, el conjunto de trabajos que cada estudiante debe mostrar a su docente de Didáctica, en ocasión de las visitas de clase: sociogramas, diagnósticos de grupo, seguimiento de calificaciones de estudiantes y otros similares. Su realización constituyen instancias de aprendizaje y espacios formativos para el o la practicante, siempre que se reflexione sobre los resultados y se problematice sobre las causas y/o sus posibles soluciones. Es decir, además de ser requisitos formales de la práctica, deben ser objeto de análisis e instrumentos de intervención que apoyen los aprendizajes de todo/a estudiante.

Las actividades que ponen el acento en la vida institucional del centro de práctica, reuniones de profesores y profesoras, coordinaciones de centro o generales, actividades extracurriculares transversales, es decir, las que se presentan sin sombreado en A3.12, prácticamente no se percibe que se realicen por parte del profesorado adscriptor. Desde el marco teórico se hizo mucho énfasis en el aporte que estos procesos vinculares extra aula generan en la formación del practicante y en la visualización de su rol docente, que va más allá de su trabajo intra aula, pero estos aspectos son claramente débiles en la conformación actual de la práctica docente, según lo explicita el profesorado adscriptor.

En relación a lo anterior, se puede recordar la conceptualización que hace Edelstein (2011) de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, las que sólo pueden comprenderse si se las visualiza integradas a toda la institución educativa e incluso, al contexto socio histórico en el que se desarrollan. En este sentido, las actividades propuestas para el profesorado en formación no contribuyen a esta posición, no trascienden el grupo de práctica y no transforman a las instituciones donde ocurren en verdaderas comunidades de aprendizaje, que favorezcan la resignificación del hecho educativo, atravesado por múltiples condicionamientos extra aula. De esta forma, se contribuye a la formación de un o una docente que reduce su ámbito de acción al vínculo con sus estudiantes y el contenido disciplinar, reforzando modelos internalizados acríticamente de enseñanza y actuando en solitario. Todos aspectos que se alejan del concepto de práctica reflexiva que promueve Perrenoud (2004) como una estrategia necesaria para la formación inicial de docentes que puedan transformar la realidad educativa.

Además de identificar las actividades más frecuentes en el ámbito de la práctica, en la investigación se propone, desde la perspectiva del profesorado adscriptor, conocer las que más aportan a la formación del conjunto de estudiantes practicantes.

Las estrategias que el profesorado adscriptor considera más formativas están relacionadas al trabajo directamente con el grupo de práctica. Entre ellas, la más importante es el ejercicio concreto de la profesión: el planificar, dar clases y reflexionar sobre las mismas. La mitad de los y las docentes comparten esta percepción.

Tabla N° 4: Actividades más formativas para el estudiantado practicante *

Agrupamiento de actividades	Actividades	Docentes adscriptores que las citaron	% del total de adscriptores/as que respondieron
Directamente asociadas al trabajo con el grupo de práctica	Planificación, dictado de clases y reflexiones posteriores	23	88
	Observaciones de clases		
	Trabajos con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, corrección de actividades		
Intercambios con otros/as estudiantes de formación docente y profesores/as del centro de práctica	Intercambio con estudiantes pares	8	30
	Instancias colaborativas con docentes		
Participación en actividades del centro	Proyectos institucionales, coordinaciones, trabajos de investigación	3	11
Instancias colaborativas con docentes de Didáctica		2	8

* Ítem de respuesta múltiple. Fuente: elaboración propia, en base a datos de la encuesta on line.

Los argumentos que se utilizan para justificar que la planificación y el dictado de clases son las actividades más formativas de la práctica se reflejan en las siguientes expresiones de las encuestas:

- Son la esencia de la asignatura Didáctica. (SP5)
- El practicante aprende a pensar en función de la propuesta y el grupo. Aprende a medir tiempos, a prever qué cosas podrán suceder y actuar en consecuencia. (SP2)
- ... son las más significativas a la hora de transmitirle al practicante la forma en la que aplica la Didáctica el profesor adscriptor. (SP5)

Nuevamente, estos conocimientos derivados de la experiencia, recuerdan lo que Alliaud (2017) denomina “conocimientos prácticos”, los que la autora considera simplemente estrategias aplicadas para resolver una situación, respuestas temporales fruto del

entrenamiento para realizar una tarea, pero que no son suficientes para la formación docente si no se resignifican a nivel de la reflexión del colectivo docente, transformándose así en los que llama “conocimientos de la experiencia”. Si bien el profesorado adscriptor reclama esos espacios de resignificación en otros momentos de la encuesta, la percepción que surge de estos resultados es la de una visión de la práctica como espacio particular dentro del aula, es decir, se presenta un profesorado que no visualiza como de alto valor formativo, precisamente aquellas actividades que anteriormente se plantearon como de apertura de la práctica a toda la vida institucional. Un profesorado que no está preparado específicamente para asumir el rol y una práctica docente que no promueve enfoques transversales institucionales, conducen a un modelo de formación que no responde a las demandas actuales.

Además, las expresiones del profesorado adscriptor citadas arriba, reflejan una postura sobre la Didáctica que se acerca al problema que plantea Edelstein (2011), cuando advierte que es necesario superar la tendencia de asumir el campo de la Didáctica como un conjunto de técnicas y recetas universales, cuya aplicación directa conduciría a buenas prácticas de enseñanza. La autora identifica una tensión entre la reflexión y la buena receta, y la posición del profesorado adscriptor parecería asumir una postura más cercana a la segunda de las opciones, como si la formación docente consistiera en lograr que el estudiantado en formación incorpore estrategias de enseñanza para trasladar luego, automáticamente o con mínimas adaptaciones, a sus propias prácticas.

El análisis de la tabla N° 4 también permite identificar que el profesorado adscriptor considera muy formador para su estudiante, la observación de las clases que se desarrollan en el grupo de práctica y diferentes actividades que pueden proponer los estudiantes, tales como aclaración de dudas a los alumnos y alumnas, propuesta y corrección de ejercicios, apoyos puntuales a estudiantes con alguna necesidad especial, entre otras posibilidades. Es decir, se trata nuevamente de actividades directamente asociadas al ejercicio directo de la docencia, el “entrenamiento” en la práctica.

Esta valoración de las prácticas, en su componente de ejercicio en el aula, es coherente con lo que plantea Anijovich (2009) cuando considera que uno de los problemas frecuentes en relación a la formación docente es la sobrevaloración de la intuición y la experiencia como suficientes para enfrentarse a las demandas de una clase, en contraposición a la formación pedagógica sistemática. En efecto, el colectivo adscriptor parece considerar

que el trabajo directo del practicante en el aula es clave para su formación, más que la reflexión teórica que puede aportarse desde la Didáctica. Esta es considerada útil y se la reclama en reiteradas oportunidades, pero si es cercana a la acción, no es valorada igualmente si se aleja de la práctica en el aula.

En relación a lo anterior, es importante valorar que el aporte que se puede desarrollar con quien lleve adelante el curso de Didáctica, en su componente teórico, aparece en último lugar (ver en tabla N° 4: Instancias colaborativas con docentes de Didáctica). Sólo dos docentes adscriptores, que representan el 8% del total, consideran valiosa esa instancia, lo que lleva a asumir que la Unidad Didáctica – Práctica docente no funciona como tal, en la medida que este componente no está jerarquizado desde el rol del adscriptor. Una expresión que apoya esta baja valoración del aporte del componente de Didáctica, para la práctica, proviene de SP2: “El rol del adscriptor debería ser mucho más relevante que el rol del docente de Didáctica.”

Sin teoría detrás, la reflexión sobre las prácticas puede desarrollarse como Guerra y Montenegro (2017) denominan: “improductiva”. Esta es definida por ellas como “puramente descriptiva, no posee mayor análisis y se focaliza en mencionar ideas en vez de conectarlas lógicamente” (p. 671). En cambio, la reflexión productiva vuelve significativas las situaciones de práctica pero requiere, para serlo, un nivel de análisis e integración de aspectos teóricos aportados desde las disciplinas de la enseñanza, como la Didáctica. De esta forma, es posible tensionar del conocimiento ingenuo que se construye si no hay reflexión sobre la acción, para construir un conocimiento más complejo, requisito según los autores y las autoras para la constitución de un/a profesional “inquieto/a, crítico/a y reflexivo/a”.

Las condiciones en las que se produce la práctica docente en la formación de profesores/as para Enseñanza Media, en Uruguay, no resultan favorecedoras de la reflexión, en el sentido productivo, es muy difícil alcanzarla con los escasos espacios y tiempos vinculares que brinda la instrumentación actual de la misma. De este modo, las instancias de reflexión que permita transformar, según Alliaud (2017), las “vivencias” de la práctica en “experiencias” significativas en la vida del estudiantado, están escasamente presentes en el currículo inicial de formación docente.

El vínculo que se establece entre el trabajo del/la adscriptor/a y la planificación de clases por parte de su practicante, se puede identificar en ESL2, cuando expresa:

En el fondo, uno termina siendo como modelo, por ejemplo, si vos trabajas con frecuencia en grupos, cuando ellos tienen que dar una clase, proponen trabajo en grupos. Por un lado, es coherente, porque el grupo está acostumbrado a trabajar de esa forma pero, por otro lado, si vos les decís que busquen cosas nuevas, que innoven, que propongan otras cosas, esa autonomía no la tienen.

Esta perspectiva sobre la práctica docente refleja el planteo de Alliaud (2017), quien considera que no es posible concebir hoy la práctica como una aplicación o “bajada” de lo aprendido en algún centro de capacitación al aula, sino que es necesario enseñar a crear, inventar, “salirse del guión o del libreto”. Si bien el profesorado adscriptor reconoce esa situación de desfasaje entre lo que ocurre y lo necesario y parece no estar conforme con ella, persiste la valoración ampliamente superior de los espacios de trabajo con el grupo de práctica como la instancia formativa de mayor valor para el estudiantado. (Ver tabla N° 4).

No obstante lo anterior, y tal como expresa ESL2, también aparecen valoradas las instancias de intercambio con otros y otras colegas docentes del centro y con estudiantes que simultáneamente están desarrollando sus prácticas, así como la participación en actividades a nivel de centro, trascendiendo el grupo – clase de la práctica: “Una práctica exitosa es cuando tenés un proyecto en un grupo y el practicante participa, te apoya, lo lleva adelante contigo. Pero si vos no tenés y otro colega sí, el practicante se lo perdió”. Esta valoración del componente reflexivo entre colegas se corresponde con la idea de Guerra y Montenegro (2017) “comunidades de aprendizaje docente”. Estas autoras proponen colocar a las instituciones de práctica como “laboratorios sociales”, en donde la comunidad de sus docentes permanezca en continua autorreflexión, para fomentar esta actitud en todo el colectivo en formación.

Sin embargo, si bien está presente la valoración de la importancia del aporte de todo el colectivo de docentes de la institución formadora, sólo el 11 % del profesorado adscriptor (tabla N° 4) expresa la necesidad de involucrar otros actores institucionales, lo que constituiría un acercamiento a posturas más amplias, reflexivas y cercanas a las prácticas como instancias que trascienden el aula, tal como lo expresa Edelstein (2011). Para la autora, sólo así se percibirían los múltiples atravesamientos contextuales que impactan en las prácticas singulares de enseñanza.

3.2.4. Cambios en relación a la experiencia personal de práctica del profesorado adscriptor.

Para este punto del análisis también aporta conocer la perspectiva del profesorado adscriptor sobre la evolución de la práctica docente, en relación a su propia experiencia personal como practicante, durante su etapa de formación inicial. La mitad de los y las docentes adscriptores/as, (54%), considera que la práctica docente, en la actualidad, mantiene características similares a las que vivió en su etapa de formación. (Ver Anexo, A3.13: Evolución de la práctica docente, en relación a la experiencia vivida por el profesorado adscriptor como practicante, en su formación inicial).

Si se considera un período de tiempo que, en términos generales, supera los 10 años (entre la práctica del/la adscriptor/a en su formación inicial y su rol actual de adscriptor/a), se han producido importantes cambios en la sociedad y los recursos tecnológicos que apoyan a la educación, no parece un rasgo positivo que las prácticas pre profesionales de los y las docentes hayan permanecido sin cambios que acompañen a los anteriores.

El profesorado adscriptor que percibe la continuidad de las prácticas, desde su formación hasta la actualidad, utiliza argumentos relacionados con semejanzas de instrumentación (reglamentos, exigencias, modalidades, condiciones institucionales) y a nivel teórico (rol del adscriptor/a, contenidos disciplinares, estrategias y teorías utilizadas). Las siguientes expresiones afirman lo señalado:

- Las condiciones de las instituciones son similares. (SP2)
- Desde las indicaciones del reglamento no hay cambios significativos en la forma de instrumentación de la misma. (SL2)
- Similar en lo disciplinar o la linealidad de contenidos. (SL4)
- No he visto cambios significativos en las estrategias, ni en las teorías utilizadas. (SP5)
- Las exigencias y modalidad de trabajos son muy similares. (SP7)

El conjunto de adscriptores/as que considera un aumento en la calidad formativa de la práctica docente en la actualidad, identifica mejoras en componentes disciplinares de la Didáctica, el rol del adscriptor/a y la riqueza de propuestas de aula que se generan en el ámbito del grupo de práctica, tal como surge de las siguientes afirmaciones:

- La Didáctica ha evolucionado como disciplina. (SP4)
- Los tiempos han cambiado. Es necesario cada día tener mayor creatividad y realizar planteos atractivos a los alumnos. Esas propuestas tienen mucha carga de lo personal. Esto hace que las clases sean ricas en contenido y procedimientos. Se enriquece así el practicante y el docente adscriptor. (SP2)
- Tienen mayor cantidad de prácticas docentes y más seguimiento. (SP7)

Por su parte, las causas que, según casi el 20% del profesorado adscriptor, (A3.13) explican el descenso de la calidad formativa de la práctica, se concentran en la debilidad que constituye el carácter semipresencial del componente teórico de la Unidad Didáctica – Práctica docente. A este aspecto se suman debilidades de la formación disciplinar específica de los y las estudiantes practicantes y la falta de liceos de práctica. Los dos aspectos anteriores se ven reflejados en palabras del propio profesorado:

- Al ser semipresencial el curso, el contacto con la profesora de Didáctica es por plataforma, no es directo y están poco asesorados los estudiantes. (SP1)
- La semi-presencialidad de la Didáctica no sirve para la formación integral de los estudiantes. (SP2)
- En general los estudiantes vienen sin tener aprobada las materias específicas, por lo tanto, carecen de formación teórica. (SP3)

Según testimonios del colectivo adscriptor, los aspectos de la práctica que disminuyen su calidad formativa, en comparación con la experiencia que recuerda haber vivido el conjunto del profesorado adscriptor, se centran en dos aspectos de la estructura actual: el nivel del estudiantado y las características del vínculo semipresencial que se establece entre este y el profesorado de Didáctica. Para los y las adscriptores/as la semipresencialidad es un formato de curso para el que no tienen experiencia, por lo que es esperable, en parte, que perciban el vínculo docente de Didáctica – estudiante practicante, poco desarrollado. Puede ser una situación real o fruto de los escasos elementos del profesorado adscriptor para valorarlo y comprenderlo y no hay ninguna formación que prepara a este profesorado para ser parte de una modalidad que desconoce casi completamente.

3.3. Vínculos con el profesorado de Didáctica y con la institución de formación docente

Esta dimensión de análisis aborda el estudio de los vínculos del profesorado adscriptor con el de Didáctica y con la institución de formación docente. En este sentido, es necesario recordar que las instituciones de formación docente del interior del país, tanto para la modalidad semipresencial como semilibre de formación de profesores, no tienen vínculos sistemáticos con el/la docente de Didáctica de sus estudiantes.

El punto de referencia para todos los aspectos relacionados con la práctica es el/la propio/a estudiante, donde confluyen todos los/as actores/as que interactúan en esta instancia de formación, situación que se representa en la figura N° 5. El o la estudiante interactúa con su docente adscriptor/a cada vez que concurre al grupo de práctica, se comunica vía

plataforma con su docente de Didáctica y asiste a clases presenciales en el IFD. Se advierte que no hay vínculos institucionales entre estos actores y actoras nombrados/as, por ejemplo, entre docentes de Didáctica y adscriptores/as.

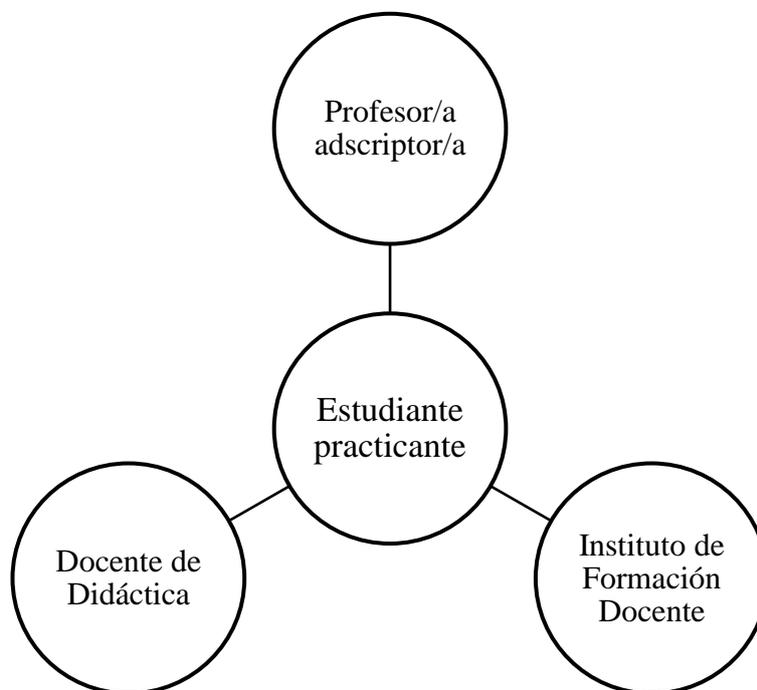


Figura 5. Vínculos entre estudiantes practicantes, docentes de Didáctica, adscriptores/as e institución de formación docente. Fuente: Elaboración propia

3.3.1. Vínculos entre el profesorado adscriptor y el de Didáctica.

En relación a los ámbitos y frecuencia del contacto entre el profesorado adscriptor y el de Didáctica, (ver Anexo, A3.14: Contacto entre docentes adscriptores y de Didáctica), surge claramente una situación muy compleja para el desarrollo positivo de la práctica docente. La gran mayoría del profesorado adscriptor, (77%), plantea que sólo se vincula con quien lleva adelante el curso de Didáctica en ocasión de las visitas que realiza a su estudiante.

Al margen acotado de motivos por los que el profesorado adscriptor y el de Didáctica se vinculan, se suma que el contacto surge, en la mayoría de los casos, en forma espontánea, sin ningún canal institucional previsto para ello, es decir, no hay espacios ni mecanismos formales para el contacto y, en ocasiones, es su propio/a estudiante el promotor del mismo (ver Anexo, A3.15: Origen del vínculo entre docentes adscriptores y de Didáctica).

En relación a los **medios de comunicación** utilizados para el contacto entre los dos actores/as relacionados/as con el/la estudiante, en el ámbito de la práctica docente,

predominan ampliamente los no presenciales (teléfono, mail, skype u otros digitales, ver Anexo, A3.16: Medios de comunicación entre docentes adscriptores y de Didáctica). Sólo el 40% de los docentes que respondieron este ítem plantea tener un contacto presencial con quien es responsable del curso teórico de Didáctica, lo que nuevamente constituye un aspecto que interfiere con la posibilidad de desarrollar una práctica reflexiva en la formación del futuro profesorado del país.

En relación a los **temas** que constituyen el motivo del contacto, la totalidad del profesorado adscriptor que se manifestó, (ver Anexo, A3.17: Temas que se abordan entre docentes adscriptores y de Didáctica), identificó la coordinación de visitas al/la estudiante practicante como un tema que se aborda en el contacto con el colectivo de Didáctica. El porcentaje baja al 16% cuando se analiza el aporte de este colectivo a la orientación del rol como adscriptor/a, lo que representa una gran debilidad, sobre todo si se considera que la gran mayoría de este conjunto de docentes no tiene formación específica para el rol. También es reducido el intercambio en relación a los otros puntos propuestos, lo que deja en evidencia, junto con la información que aportan los datos anteriores, las dificultades que se presentan en el relacionamiento de los dos actores que acompañan la formación de los y las estudiantes y que, paradójicamente, constituyen curricularmente una Unidad Didáctica – Práctica docente: docente adscriptor/a y docente de Didáctica.

Esta situación recuerda lo que plantea Hirmas (2014) en relación al caso de Chile, donde diferencia entre un enfoque conductista – aplicacionista y uno crítico – reflexivo, en la formación de docentes. También en el caso uruguayo, la realidad presentada se acerca al primero de los enfoques.

A nivel de las entrevistas, este punto constituyó un importante tema de reflexión y, en todos los casos, se reflejó la tendencia que se desprende de la encuesta on line.

- El vínculo del adscriptor con el docente de Didáctica se limita a las visitas que realiza al estudiante. No existen instancias previas a esto.(ESP3)

- En mi asignatura el vínculo fue muy malo. El docente de Didáctica es docente como el adscriptor por lo cual debería haber instancias de acuerdos y respeto. Considero esencial que el docente de Didáctica tenga horas en el centro donde el estudiante hace las asignaturas generales o centro de referencia. Me parece muy poco adecuada la forma que está implementada ahora una de las asignaturas más importantes de la carrera de profesorado. Es una asignatura donde el docente debe estar en forma presente no detrás de una plataforma que muchas veces ni contesta y donde en los estudiantes generan un stress que no es lo que esperamos. La Práctica debe ser reformulada [...] (ESP5)

Este último comentario hace referencia no sólo a los vínculos entre los y las docentes, sino que, además, la crítica se extiende a la presencia de la asignatura en la modalidad semipresencial, considerándose que este formato no es adecuado para este ámbito de la formación docente, por el escaso vínculo que se establece entre quien lleva adelante el curso de Didáctica y el o la docente adscriptor/a.

En relación al mismo tema, ESP1 también realiza un comentario:

Las cosas han ido cambiando y no para mejor. Se le han agregado más cosas al adscriptor y es porque el profesor de Didáctica no da a vasto, quiero pensar que es por eso. Está todo organizado de una forma que es matemáticamente imposible cubrir todo lo que implicaría una tutoría, viajando para todos lados, es imposible. El profesor no puede en esas condiciones pero acepta el rol, no se queja y lo hace mal, pero tiene la excusa perfecta y después el hilo se rompe por lo más débil, los estudiantes. Y al haber una relación asimétrica entre el practicante y el profe de Didáctica muchas cosas no se denuncian, no se dicen.

En la sala de docentes adscriptores/as con estudiantes de profesorado y docentes de Didáctica, en el marco del IFD del estudio, también se abordó el tema del vínculo entre docentes de Didáctica y adscriptores/as. En ella un docente adscriptor hace referencia a la “exposición” de su propio trabajo en el grupo de práctica de su estudiante: “lo que el profesor de Didáctica ve es la forma de trabajo del adscriptor.” (SP). Considera que el vínculo es un tema muy importante en estas instancias y que el curso al que asiste para formarse como docente adscriptor, ha hecho énfasis en ese tema. También plantea que, en ocasiones, no hay control sobre los grupos que los y las estudiantes optan para cursar sucesivas didácticas, generándose instancias de evaluación donde aplican clases reiteradas y se pregunta de quién es la responsabilidad de denunciar esas situaciones.

ESL2 expresa, en el marco de la modalidad semilibre:

La profesora de Didáctica, como es itinerante¹, como temprano llega en agosto. Y por lo general no se da que yo voy por un camino y ella por otro. Yo primero escucho todo lo que le dicen al practicante, por lo general le dan una planilla de observación al practicante. Luego, yo trabajo con el practicante con todas las recomendaciones y sugerencias que la profesora itinerante le da. [...] Siempre el colega que viene te pregunta tu opinión y te respalda a vos. Te dice que fuiste el que trabajaste todo el año con este practicante y te pregunta: cómo lo ves, hace las tareas o no las hace, es receptivo, hace las cosas bien, en qué lo tenemos que apuntalar.

¹Se considera *itinerante* al/la docente de Didáctica que visita a sus alumnos/as en determinadas ocasiones a lo largo del año, pero no tiene un curso teórico virtual que acompañe su trabajo. Es decir, es la forma en la que se instrumenta la Didáctica en la modalidad semi libre hasta el año 2017, cuando se realizó la investigación.

El testimonio plantea una modalidad de trabajo diferente, en relación a la semipresencialidad, situación que está prevista su modificación para el año 2018, al aprobar el Consejo de Formación en Educación que todas las didácticas, de todas las especialidades, pasarán a la modalidad semipresencial (Resolución N° 51, Acta N° 45, 12 de diciembre de 2017).

Hasta el año 2017, el vínculo entre adscriptores/as y docentes de Didáctica, en la modalidad semilibre, según la perspectiva de ESL2, es también escaso, comienza muy avanzado el año y la relación es casi de desigualdad: la docente adscriptora trabaja en función de los lineamientos que, a esa altura del año, recibe del o de la docente de Didáctica.

En las palabras de ESL2 se percibe una subordinación de su rol en relación a quien es responsable del curso de Didáctica, situación que no constituye una verdadera integración de la práctica en la formación curricular y no favorece la generación de auténticos saberes de la experiencia, como plantea Alliaud (2017). Además, las expresiones de ESL2 recuerdan a Edelstein (2011), cuando sostiene que el conocimiento generado desde el profesorado ha sido tradicionalmente desmerecido, colocado por debajo del conocimiento formal, proveniente de investigadores/as especializados/as y, para este caso, del colectivo de Didáctica, frecuentemente procedente de Montevideo y con trayectorias académicas destacadas. Esto último se desprende de los requisitos más exigentes que se presentan en los llamados a aspiraciones para asumir el rol de profesor/a de Didáctica, en relación a un cargo docente similar para otras asignaturas. Ambos conocimientos son importantes y deben integrarse mediante la reflexión crítica, que permita interpelar la realidad y los esquemas de pensamiento que filtran su percepción.

Ante la consulta sobre cómo se aprende a planificar en esta modalidad, donde el contacto con el curso de Didáctica ocurre en forma tan aislada, ESL2 expresa: “Y sólo. Algo aprende con lo que vos le das y algo con lo que aprende con la Introducción a la Didáctica y algo que lo ayuden sus compañeros.”

Para ambas modalidades de formación, la perspectiva sobre el vínculo con el profesorado de Didáctica que tiene el adscriptor, no favorece el funcionamiento de la práctica como una instancia integral de formación de docentes. No se plantean instancias de articulación entre los conocimientos generales y los específicos del campo de la práctica, no hay diálogo ni miradas reflexivas comunes, no se alcanza lo que Alliaud (2017) propone al expresar que es necesario superar la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el

hacer, lo que implica poner los saberes formalizados al servicio de la experiencia. En definitiva, parece continuar en nuestro país las características de un modelo de formación docente con una lógica aplicacionista, en términos de Davini (2015), donde se pasa de la formación en conocimientos generales y específicos de la disciplina a las prácticas de aula. No se ha generado en Uruguay, según la caracterización que surge de la perspectiva del profesorado adscriptor, la inflexión hacia una práctica que articule la formación con la investigación, la innovación y el rol activo de el/la practicante, superando el enfoque técnico anterior.

3.3.2. Vínculos entre el profesorado adscriptor y la institución de formación docente

La forma en la que el profesorado adscriptor se vincula con las instituciones de formación de sus estudiantes practicantes se refleja en Anexos, A3.18: Vínculos entre el profesorado adscriptor y la institución de formación docente. La mitad del profesorado adscriptor (48%) no tiene ningún vínculo con el Instituto de Formación Docente, lo que representa una situación muy alejada de lo ideal para el funcionamiento de la práctica docente. En esa institución se encuentra la figura del/la Docente Orientador Educativo (DOE) del estudiantado practicante, se desarrollan múltiples cursos relacionados con la formación que pueden articular con la práctica (como el seminario de Dificultades de aprendizaje, entre otros) y se desarrollan otros cursos de asignaturas que pertenecen al Núcleo de Formación en Ciencias de la Educación, entre otros ámbitos de formación. Es clara la importancia y sinergia que ocurriría de darse las interacciones entre todos estos espacios curriculares.

Un tercio de este colectivo (9 adscriptores, ver Anexo A3.18) plantea haber recibido visitas de algún/a actor/a con rol pedagógico en el centro, pero no aparece como una situación generalizada. Los temas administrativos tampoco constituyen una demanda para el contacto con la institución formadora, a pesar de la existencia de trámites para la inscripción de la práctica y el cobro del rol adscriptor, que se realizan en ella. En los casos en los que no hay contacto, es el/la propio/a estudiante practicante quien media, para que los trámites se desarrollen, sin la presencia ni el contacto formal entre el instituto de formación docente y el/la adscriptor/a.

Esta situación de falta de vínculos fluidos entre la institución de formación docente y el profesorado adscriptor inhabilita la realización de lo que propone el SUNFD, Plan 2008, sobre la necesidad de desarrollar docencia e investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales, a través de la “lectura cuestionante” de las actividades educativas que

se desarrollan en las instituciones de práctica. Sin instancias académicas de intercambio, tales propuestas de investigación y análisis crítico no se desarrollan, por lo que la formación docente no promueve prácticas innovadoras y, por el contrario, se transforma en un ámbito de reproducción de formas de actuación afianzadas acríticamente.

La percepción de la escasez, e incluso inexistencia del vínculo, fue una constante también durante las entrevistas realizadas. Sin embargo, se dan matices en los casos en que el/la docente adscriptor/a es, a su vez, docente en el Instituto de Formación Docente, en donde la comunicación, por ese motivo, es más fluida. Algunas expresiones de las entrevistas realizadas confirman esta tendencia:

- Con respecto al IFD en mi caso por trabajar allí cualquier inquietud es inmediatamente atendida y en la medida de lo posible solucionada. Pero sé que en el caso de no trabajar en el instituto, la comunicación es menor. (ESL2).
- Yo fui adscriptor antes que profesor del IFD, muchos años pasé sólo, es una experiencia solitaria. (ESP1)
- Nunca se supo bien, fue cambiando el rol del adscriptor en relación al instituto. En algún momento, cuando comencé como profesor adscriptor, yo llegué a cobrar por el instituto, porque nunca se sabía por dónde me tenían que pagar. Y no es menor quién te paga para comprender tu rol. (ESP1)

Las últimas palabras tienen fuerte impacto, pues muestran el grado de incertidumbre que, muchas veces, acompaña el ejercicio de la adscripción en la práctica docente. Aspectos centrales a un profesional, como es su remuneración, constituyen, para muchos, ámbitos poco claros y son una muestra de la debilidad en la estructura de la Unidad Didáctica – Práctica docente.

En relación a este tema, de la entrevista a ESL2, se extraen conclusiones similares, aunque en el contexto de otra forma de trabajo:

Está bueno que el instituto asuma más roles en relación a la práctica de profesorado. Porque viste que el IFD ha estado históricamente orientado a magisterio, el estudiante de magisterio tiene todo armado.... pero los estudiantes de profesorado están a la deriva. Yo pedía, cuando tenía estudiantes que no tenían profesor itinerante, que en el tribunal estuviera el director del IFD y otro colega del liceo. Ahora que vienen docentes de Montevideo, yo ya represento al IFD y soy la adscriptora, y va otro colega del liceo, pero formalmente del IFD no hay nadie. Creo que habría que repensar este tema.

En otro momento ESL2 vuelve a hacer referencia al tema y plantea:

Hay una diferencia entre los profesores adscriptores que trabajan en el instituto y los que no. Estos últimos se sienten totalmente perdidos, porque el único contacto que tienen es con el practicante, que viene a su clase, se sienta y no está el contacto con otros compañeros en el mismo rol. Los que trabajamos en el IFD tenemos más vínculos con la Didáctica, en las ATD o en las salas de coordinación, es un tema que, bien o mal, siempre se está hablando de él.

Además, si se habla de magisterio siempre se termina comparando con profesorado y eso es importante.

Los y las adscriptores/as citados/as exponen una desvinculación entre la institución formadora y la práctica docente, para la modalidad semi libre. Si bien para el año 2018 está previsto un cambio, que coloca a la Unidad Didáctica – Práctica docente en la modalidad semipresencial (aspecto ya mencionado), tampoco esta realidad goza de buena percepción de vínculos, ni de funcionamiento, por lo que las propuestas deberán seguir generándose y renovándose, para mejorar la situación.

Los resultados planteados se alejan de lo que sugiere Vaillant (2002) quien considera pertinente constituir una base de experiencias exitosas en el ámbito de la formación docente, que aporte saberes teóricos y prácticos a las trayectorias académicas de los y las estudiantes.

Sin embargo, dichos resultados son coherentes con el planteo de Montencinos y Walker (2010) ya que, según ellos, las relaciones entre los centros de práctica y las instituciones de formación docente han sido, a lo largo del tiempo, de desconexión mutua. Atribuye las causas a la diferencia en el estatus que recibe el conocimiento que se produce en los centros de formación docente y el que lo hace en las instituciones de práctica, a través del ejercicio de la docencia. Esto genera una asimetría que se refuerza cuando las actividades de formación se piensan desde la institución de formación y sin la participación del centro de práctica en su diseño, a quién sólo se recurre para la ejecución.

Un aspecto que aporta a la comprensión de la perspectiva del profesorado adscriptor sobre la práctica docente es identificar los ámbitos de responsabilidad que se atribuye en relación con los demás docentes vinculadas a la formación de su estudiante. (Ver Anexo, A3.19: Ámbitos de responsabilidad en la formación inicial docente).

Una mirada general de los resultados permite apreciar que una columna es la que dispone mayor concentración de respuestas y es la que corresponde al trabajo compartido entre docentes de Didáctica y profesorado adscriptor. Para la mayoría de estos últimos, las principales tareas que hacen a la formación de un/a estudiante son una responsabilidad compartida, por lo que se esperaría un trabajo en conjunto, consensuado y con importantes ámbitos institucionales de encuentro. Sin embargo, esta no es la realidad para la formación docente en nuestro país, por lo que hay un desfase entre lo que se percibe como necesario y lo que realmente posibilita las actuales condiciones de desarrollo de la práctica.

Es muy amplia la diversidad de aspectos de la formación en la que el profesorado adscriptor se siente responsable, en la mayoría de los casos en equidad con el de Didáctica. Se considera responsable incluso en aquellos ámbitos de la formación para los cuales el plan actual de la carrera (SUNFD, 2008) tiene previstos otros espacios curriculares específicos, dentro de las instituciones de formación docente. Por ejemplo, para la formación disciplinar específica, todo estudiante dispone de una malla curricular a lo largo de los cuatro años, con cursos que se desarrollan bajo la responsabilidad de docentes específicos/as. Sin embargo, el profesorado adscriptor, aún en estos casos, siente que es su responsabilidad, junto con el área de Didáctica. Los y las docentes de las materias específicas fueron superados incluso, en su perspectiva de responsabilidad, por el rol que deberían asumir los/as propios/as estudiantes, en este ámbito de su formación.

Esta perspectiva de la práctica con tan amplio involucramiento en la formación inicial del profesorado, si bien resulta muy positiva, en el sentido de trascenderla como instancia de entrenamiento para la enseñanza o de aplicación de conocimientos teóricos en la acción, puede resultar en un desdibujamiento de los saberes propios que esta instancia de formación tiene. Davini (2015), plantea que los principales aspectos que las prácticas contribuyen a formar se relacionan con la organización de situaciones de enseñanza (evaluación, distribución del tiempo, gestión del aula), programar secuencias de enseñanza, integrando diversos saberes, utilizar tecnologías modernas, integrarse a la comunidad institucional en la que se trabaja, ser crítico e implicarse en los debates éticos en relación a la función. Estos saberes no resultan de la aplicación de los conocimientos pedagógicos formales a la práctica, tampoco surgen individualmente en la práctica, sólo se presentan cuando teoría y práctica se integran y se movilizan recursos cognitivos, reflexivos y valorativos en las instancias específicas para ello que ese ámbito proponga. No se trata de negar el aporte del profesorado adscriptor en todos los aspectos nombrados en A3.19, sino que es necesario identificar que el nivel de responsabilidad no es el mismo para cada una de las áreas que integran el conocimiento profesional docente.

Sólo en un área de la formación, relacionada con la atención a la diversidad de estudiantes del grupo de práctica, el profesorado adscriptor siente que su rol es mayor que el de Didáctica, (11 en relación a 3) lo que se puede explicar por el vínculo directo con estos/as estudiantes, que trasciende al contacto que puede tener el/la docente de Didáctica. Aún en este caso, es importante el rol de estos/as docentes, ya que varios (7 docentes), perciben que tienen una responsabilidad compartida con ellos en la demanda profesional generada.

El profesorado adscriptor tiene escasa tendencia a depositar en el/la propio/a estudiante la responsabilidad principal en algún aspecto de su formación (Anexo, A3.19). Las dos áreas en las que más se presenta esa posibilidad corresponden al ámbito disciplinar específico (5 docentes, 19%) y la formación en tecnologías digitales (7 docentes, 27%). Para ambos componentes de la formación, el plan de estudios dispone de espacios curriculares específicos, los que funcionan en las instituciones de formación docente. En ese sentido, la participación de estos/as otros/as docentes, no fue percibida como de gran responsabilidad en los aprendizajes de los y las estudiantes, quizás por el fuerte desvinculamiento entre la práctica docente y la institución de formación.

Esta tendencia a no depositar en el/la estudiante un importante componente de responsabilidad en su propia formación se diferencia del planteo de Contreras (2010), el que promueve la construcción de la profesionalidad desde la subjetividad de los/las involucrados/as, pasando de una relación teoría – práctica a una dualidad experiencia – saber, que coloca a estudiantes y docentes implicados/as en todo su ser.

Es importante revisar el impacto que puede tener esta postura, que convoca escasamente al estudiantado de formación docente en la responsabilidad de su formación, con los planteos de Perrenoud (2005b) en relación a la necesidad de revisar el habitus de los involucrados, docentes y estudiantes, en las prácticas formativas. Este habitus filtra las percepciones y valoraciones de la realidad y no contribuye a explicitar las posturas acrílicas que controlan las acciones rutinizadas.

3.4. Dificultades de la práctica y sugerencias de cambio

El primer acercamiento a las dificultades de la práctica es a través de una pregunta que pretende identificar la valoración que el profesorado adscriptor hace de la forma en la que se desarrolla la práctica en el momento de la encuesta. (Ver Anexo, A3.20: Valoración actual de la práctica docente).

El resultado global muestra un colectivo adscriptor muy crítico de la forma en la que se desarrolla, en las actuales condiciones, la práctica docente. Sólo la mitad del mismo, (50%), considera que, así desarrollada, constituye un ámbito fundamental para la formación del/la practicante.

Los argumentos para justificar **el aporte de la práctica, tal como se presenta**, en la formación de los y las estudiantes, se explicitan sólo en algunas respuestas, y no constituyen

más que una ratificación directa de la opción seleccionada. En ocasiones incluso proponen cambios a la práctica y en otras, simplemente defienden la idea porque “todo aporta”, es decir, siempre se puede sacar algo de toda experiencia formativa. Las siguientes citas textuales respaldan estas afirmaciones:

- Creo que es importante que el alumno asista al curso práctico y teórico en mi asignatura. Quizás se podría incluir que el estudiante asistiera a la clase de otro docente de la misma asignatura y en el mismo instituto, una o dos veces para tener otra mirada. (SP3)
- Considero ciertamente que la práctica es un ámbito fundamental para su formación, y que está instrumentada en forma conveniente. (SP2)
- Creo que teniendo en cuenta el contexto en el que se estudia profesorado y sobre todo que la mayoría de los estudiantes ya están trabajando, los tiempos empleados son los correctos. (SP5)
- El estudiante necesita de la práctica junto a otro docente para vivenciar la labor docente; sus exigencias, responsabilidades y disfrutes. (SP7)
- Siempre la práctica enriquece. (SL1)
- A través del modelo del adscriptor aprende lo que en los libros no. (SL3)

Estos/as docentes adscriptores/as utilizan expresiones que colocan nuevamente a la práctica en un rol de aplicación de los conocimientos previamente adquiridos en las instituciones de formación docente. Es decir, no se la considera una instancia integradora, con saberes propios, y que requiere la reflexión sobre las experiencias vividas en el ámbito de la clase, para así transformarse en un auténtico espacio formador. En ese sentido, la falta de ámbitos de encuentro entre los aspectos teóricos y prácticos, entre los actores involucrados, tanto desde la institución de formación docente como desde la de práctica, no parece ser una dificultad. Un modelo como el anterior, propio de los comienzos de la sistematización de la carrera docente para educación media, no requiere más que poner a prueba en el aula lo aprendido a nivel formal y teórico.

Los argumentos que plantea el profesorado adscriptor que considera necesario cambios para que la práctica sea fundamental en la formación de los estudiantes, se presentan organizados según categorías de problemas a los que hacen referencia. Estas categorías son: problemas inherentes a las prácticas de aula desarrolladas por los/las estudiantes; problemas administrativos y de instrumentación de la práctica; aspectos vinculares y de coordinación entre los/las actores/as de la formación docente; falta de diversificación de propuestas de formación y formación de los/las actores/as involucrados.

3.4.1. Problemas inherentes a las prácticas de aula de los/as estudiantes.

En palabras del colectivo docente adscriptor, se identifican los siguientes problemas:

- ... falta de análisis de las clases que presencia el estudiante ... (SP1)
- ... la devolución de los profesores de Didáctica, falta espacio para realizar las devoluciones como podría ser alguna hora de coordinación paga ... (SP2)
- ... la cantidad de visitas del profesor de Didáctica; deberían ser más. (SP7)
- ... necesidad de espacios de planificación entre el estudiante, el profesor adscriptor y el profesor de Didáctica. (SP1)
- Necesitaríamos más tiempo para poder realizar mejores devoluciones y también un mayor acompañamiento.(SP1)

El profesorado adscriptor explicita aspectos asociados a la presencia y acción de los y las estudiantes en sus grupos de práctica. Se enfatiza que la práctica de aula propiamente dicha aporta en la formación, pero se denuncian problemas asociados a la planificación y reflexión posteriores a esas instancias. En este sentido, el profesorado adscriptor percibe dificultades para que se aplique el reglamento presente en el SUNFD, Plan 2008, en relación a la reflexión conjunta entre su estudiante practicante, el profesorado adscriptor, el de Didáctica y, eventualmente, los y las compañeros y compañeras que hayan concurrido. Esta última instancia parece, en el marco de la forma en la que se desarrolla la práctica, una situación muy poco frecuente, dado las dificultades que se presentan incluso para cumplir la reflexión con todas las personas directamente involucradas.

Esta situación es planteada en forma reiterada durante las entrevistas, donde se suman demandas de cambio. ESP1 es muy crítico al respecto y expresa:

... el docente de Didáctica está como desvinculado. Desvinculado en el sentido que solo tiene tres instancias, en el mejor de los casos, para poder ver la clase del practicante y en el mejor de los casos, tres instancias para poder realizar una devolución. Y digo en el mejor de los casos, porque muchas veces no se hacen devoluciones, por ómnibus o por horarios, y se realiza luego por plataforma. Creo que necesariamente tiene que ser un seguimiento más personalizado, hay cosas que se pueden hacer por plataforma como el marco teórico, pero hay otras que no...

Más adelante señala:

... es imposible hacer un buen acompañamiento con tres visitas. No se aprovechan las clases, no se propone un ejercicio ni una reflexión sobre la clase, nada de eso. La reflexión con el cuerpo en caliente hace surgir una cantidad de cosas que después, con el pasar de los días, cuando lo escribe, se pierden una cantidad de cosas. En el momento se aprovecha más la reflexión que después, hoy en día muchas veces no tenemos ni 45 min, para hacer una devolución.

El escaso número de visitas que recibe el/la estudiante desde su docente de Didáctica, según lo considera el profesorado adscriptor, se puede asociar a la idea de “islas de práctica formativa” de Perrenoud (2004) en relación a las instancias puntuales de análisis reflexivo de las prácticas. También es posible traer a consideración a Edelstein (2011), cuando plantea que

es necesario articular y no yuxtaponer los espacios de formación en la práctica y sobre la práctica.

En la sala institucional, el mismo docente citado anteriormente, utilizó una frase con un objetivo muy claro: a través de la ironía, expresar hasta qué punto se considera básico el reclamo de tiempos para la devolución de las visitas de clase. Sus palabras fueron: "... pido el pasillo, ni siquiera se logra eso, es sólo una devolución virtual, por plataforma." (SP)

Las evidencias de este descontento fueron varias. Uno de los docentes adscriptores planteó: "... es el primer año que tengo una estudiante, la devolución fue muy escasa y muy poco comprometida con la estudiante." (SP)

La docente ESL2, plantea una realidad similar, en relación a la cantidad de visitas al estudiantado practicante:

El profesor viene, los visita y se fija si están encaminados. Si están, les tira un poco de material, organiza algún encuentro presencial, aquí o en Montevideo. Si todo está más o menos bien, viene la segunda vez para el parcial, como promedio dos veces. Este año vino tres veces, dos visitas y el parcial.

En términos generales, el aspecto negativo que se plantea en este punto, está muy asociado a otro positivo. Si se critica con énfasis la falta de tiempo para las devoluciones es porque, precisamente, se valora ampliamente, por parte del profesorado adscriptor esa instancia formativa. La siguiente expresión de SP, en la sala de docentes, estudiantes y profesores de Didáctica, es un ejemplo: "la devolución es una instancia sumamente rica para mí también." En definitiva, el profesorado adscriptor no se presenta en contra del colectivo de Didáctica, sino que reclama su presencia más cercana y más acompañante del proceso de formación de su estudiante de profesorado, y esto para las dos modalidades de formación abordadas en el estudio.

Este reclamo de mayor cantidad de presencias del/la docente de Didáctica en el seguimiento de la práctica del/la estudiante se acerca a lo que plantea Perrenoud (2004) sobre la construcción de las habilidades docentes, al considerar que esta construcción implica reflexividad, capacidad de regulación a partir del análisis de la experiencia en un proceso largo, que requiere recurrencia de experiencias de formación. Estas ideas del autor se reflejan en el sentir del profesorado adscriptor, según se infiere de los planteos descriptos.

Es importante considerar, junto al reclamo de visitas de clase que realiza el profesorado adscriptor, el papel que se le asigna a la devolución de las mismas. En ese sentido, no hay referencias a la necesidad de superar la lógica de calificación que prevé el reglamento en relación a esas visitas, las cuales constituyen importantes insumos para la aprobación del curso de Didáctica – Práctica docente. Edelstein (2011) plantea que el atravesamiento evaluativo puede bloquear el autoanálisis, en tanto el o la practicante tiende a usar argumentos autojustificatorios de las acciones desarrolladas en la práctica, y se coloca en una situación vulnerable frente a la experiencia. Así desarrollada, ni la clase ni la devolución constituyen verdaderas instancias formativas que promuevan la práctica reflexiva, en el sentido que Perrenoud propone.

Tampoco se desprenden de las demandas del colectivo adscriptor, posturas cercanas a Alliaud (2017), quien plantea que para desarrollar un profesorado habilidoso o “artesano de la enseñanza” se requiere una preparación que “no disocie el pensamiento de la acción, pero tampoco deje afuera el sentimiento” (p. 15). Es muy clara la diferente postura del profesorado adscriptor sobre los dos actores que completan la tríada formativa: docentes de Didáctica y estudiantes. Aparece muy marcada la crítica hacia el primero de ellos y no se reclama, con la misma intensidad, cambios en las acciones y/o postura de los segundos. Ello puede tener dos interpretaciones: el profesorado adscriptor no siente que eso sea importante o no percibe deficiencias en ese aspecto. O acaso una combinación de ambas.

Otro aspecto, en relación al papel del estudiantado, que no emerge del profesorado adscriptor, es la necesidad de hacer explícitas, traer a la reflexión, los esquemas y matrices de pensamiento que han construido desde su propia biografía escolar, lo que puede conducir a lo que Edelstein (2011) plantea como una consolidación de modelos de funcionamiento del aula incorporados acríticamente en el pasado.

Además de los planteos que reclaman más tiempo para reflexionar sobre la propia práctica, se encuentran las expresiones de ESP5: “lo que menos contribuye es que el practicante dedique la mayoría del tiempo de práctica a sentarse a observar. Es necesario que exista un tiempo de reflexión posterior a las clases que presencia el estudiante.”

ESL2 explicita una postura similar cuando expresa que “...los tiempos no dan, lo hablás y lo discutís con el practicante en esa charla cuando termina la clase, juntando las cosas, pero informalmente, no sistematizado ni detenidamente.”

El reclamo del profesorado adscriptor de tiempos y espacios para el análisis de las prácticas se relaciona con la propuesta de Perrenoud (2004) sobre la práctica reflexiva en la formación de docentes, lo que implica la reflexión en la acción y sobre la acción, de forma sistemática. Además, esta perspectiva es coherente con Guerra y Montenegro (2017), cuando expresan que los formadores y las formadoras de profesores no deben reducir su papel a mostrar modelos de enseñanza sino que deben, además, generar oportunidades para que el estudiantado reflexione y explicita las creencias y valores que filtran la lectura de las prácticas en las que participan. Estos esquemas de percepción o habitus, expresión que Perrenoud toma de Bourdieu, deben hacerse conscientes, para alcanzar esa práctica reflexiva que el autor defiende como modelo de formación docente para la época actual.

En definitiva, y de acuerdo a los modelos de evolución de la práctica docente, propuestos por Davini (2015): desde su concepción como espacio de aplicación de conocimientos a su visualización como una compleja interacción entre los múltiples componentes del hecho educativo, un importante sector del profesorado adscriptor se posiciona más cercano al segundo modelo, al menos en el discurso sobre las propuestas de mejora que propone. En cambio, las percepciones sobre su funcionamiento actual, la ubican funcionando más en un formato de aplicación de conocimientos: poco acompañamiento de los referentes teóricos, pocos espacios institucionalizados para la reflexión sobre la práctica, desvinculación con las instituciones formadoras y trabajo aislado de adscriptor/a y estudiante en formación.

3.4.2. Problemas administrativos y de instrumentación de la práctica docente.

En este conjunto de problemas se incluyen los siguientes, expresados en palabras del profesorado adscriptor, tomados de las entrevistas personales y la encuesta:

- ...falta de estímulos para aceptar ser adscriptor. (ESP1)
- Debería existir alguna hora paga para que el docente adscriptor pueda dedicar más tiempo a colaborar en la preparación de clases del practicante así como también para realizar las devoluciones correspondientes. (SP2)
- ...cuando las clases teóricas no comienzan próximo al inicio de la práctica, a veces el adscriptor tiene que dar pautas que pueden no ir en la línea de lo que el docente de Didáctica luego pretende. (SL1)
- Algunas veces realizan la práctica, correspondiente a diferentes años, con el mismo docente adscriptor. (ESP1)
- ...quedan de ir un día a una visita y no van, hacer correr, y esto es increíble, el horario del profesor adscriptor porque no puede venir a ver al practicante en otro horario. (ESP1)

Es importante considerar las implicaciones que tiene el desfase entre el comienzo de la asistencia del/la estudiante a su grupo de práctica y el trabajo con su docente de Didáctica. Edelstein (2011), considera que los dispositivos de formación, en este caso la unidad Didáctica – Práctica docente, deben conceder una finalidad y un sentido a la presencia del/la practicante en el aula, y este no se tiene hasta no reflexionar sobre ello. Además, se requiere educar la observación para que la presencia en el aula permita interrogar las acciones que se desarrollan en ella, no se ve aquello que no se sabe que se puede presentar. Generar lo que la autora describe como “efecto extrañeza y desfamiliarización”, para poner bajo la mirada reflexiva las categorías y los modos habituales de pensar y actuar es más difícil aun cuando un importante porcentaje del estudiantado practicante ya es docente con grupos a cargo y está, por lo tanto, familiarizado con el contexto del aula.

También es un hecho positivo que el profesorado adscriptor reclame espacios y tiempos para compartir con su practicante las instancias de planificación de una clase ya que, como destaca Edelstein (2011), la mayor potencialidad de su análisis es en el tiempo de pensarla, previo al desarrollo, cuando se anticipan posibles caminos alternativos, se trabaja en forma colaborativa y se imagina un hipotético devenir de las acciones en su ejecución.

Frente a la dificultad de conseguir docentes adscriptores/as, surge una pregunta: ¿cómo conseguir que sea atractiva la función? ESP1 propone dos estrategias: valorizar la función desde el conjunto de docentes de Didáctica y aumentar la remuneración económica. En sus palabras:

... la pregunta es ¿por qué no ofrecer, por ejemplo, por cada grupo en el que tengas un practicante, una hora, dos horas, tres horas, para que vos puedas trabajar con él y vos digas, estas horas son de profesor adscriptor y puedan trabajarse los lineamientos del de Didáctica y producir un mejor andamiaje de la práctica, sino queda todo como agarrado de los pelos.

En el mismo sentido de reclamar más estímulo para asumir el rol de adscriptor, docentes de la modalidad semipresencial, en la sala de adscriptores, estudiantes y docentes de Didáctica expresaron:

- ... se precisa tener una idea para que los docentes quieran competir por ser adscriptor, el centro es hacer de esto algo atractivo. (SP)
- Me gustaría poder decir: voy a ser tu profesor adscriptor porque me llena de orgullo. (SP)

En relación a dificultades para encontrar espacios institucionales y tiempos para trabajar con el/la estudiante practicante, un docente del área Ciencias experimentales explica en la sala institucional:

- Hay que lograr los espacios para jerarquizar la función. Por ejemplo, si mañana tengo una visita tengo que tener un espacio y un tiempo previsto para la devolución, de 45 min. (SP)
- ... te consultan los practicantes, a toda hora, por whatsapp, y está bueno que sea así, porque tienen dudas de cómo ir haciendo la práctica. Eso es trabajo extra y nunca está reeditado. (SP)

En la sala de adscriptores/as con estudiantes y docentes de Didáctica, se explicitaron, por parte del profesorado adscriptor, las situaciones descriptas anteriormente:

- podemos tomar las coordinaciones parciales para darle apoyo a los estudiantes, eso depende de las direcciones de las instituciones. (SP)
- Hay que ajustar las demandas de los cambios de horarios para coordinar las visitas de los profesores de Didáctica, a los alumnos se les modifica el clima, termina siendo muy artificial. (SP)
- ...en el examen cambiar el horario genera un clima muy enrarecido. (SP)
- Hay liceos que no dejan tomar las horas de coordinación [...] el tiempo pesa [...] no es una propuesta atractiva y lo digo yo que siempre tomo y voy a seguir tomando. (SP)

A este conjunto de problemas se pueden incorporar las dificultades de coordinación y seguimiento del recorrido en relación a la práctica docente, que cada estudiante realiza. ESP1 expresa:

Hay descoordinación, fallas en el sistema y los alumnos aprovechan eso. Algunas cosas quedan ahí como dependiendo del profesor que haya. Un docente de Didáctica dice que no se puede hacer la práctica dos años consecutivos en el mismo curso pero ¿quién controla eso? Eso pasa y nadie lo controla.

Según ESP1, esta situación planteada condujo a que una estudiante planificara y realizara la misma clase, dos años seguidos, como instancia de evaluación final de dos cursos de la práctica docente (Didáctica 1 y Didáctica 2). El docente de Didáctica y el profesor adscriptor eran diferentes en cada año y él, como adscriptor un año y como tercer miembro del tribunal final el otro año, fue quien advirtió la situación. Situaciones como la explicitada son un reflejo de la descoordinación entre los diferentes actores e instituciones que interactúan en la práctica docente.

Nuevamente la perspectiva del profesorado adscriptor, como ha sido explicitado en múltiples instancias del análisis, se unifica en reclamo de espacios y tiempos remunerados para el ejercicio de un rol que consideran con mucho más potencialidades que lo que permite alcanzar la forma actual en la que se implementa. En este contexto, el desarrollo de algunas de las estrategias de formación en ámbitos de la práctica que se consideran en el marco

teórico resulta muy complejo de instrumentar. ¿En qué condiciones el profesorado adscriptor propone el análisis y reconstrucción de las prácticas, demostraciones críticas, pasantías, enseñanza entre pares, entre otras? Más se alejan algunas de estas posibilidades cuando se trata, en muchos casos, de actividades que involucran a toda la institución de práctica, no sólo al grupo de aula al que asiste el/la practicante o que requieren de una organización integrada con la institución de formación docente.

3.4.3. Aspectos vinculares y de coordinación entre los/as actores/as de la formación docente.

En este conjunto se incluyen, principalmente, problemas relacionados a la falta de espacios de coordinación entre el profesorado adscriptor y el de Didáctica. Surge también un aspecto relacionado a actitudes de los y las estudiantes practicantes, hecho que no ha sido explicitado por el colectivo adscriptor.

En relación al vínculo con el profesorado de Didáctica, SP3 afirma que “falta un contacto fluido y una acción coordinada entre el profesor de Didáctica y el adscriptor.”, mientras que SL4 indica que es necesario “cuidar la relación docente de Didáctica, docente adscriptor, estudiante”. Por su parte, ESP1 plantea que:

Los tutores van cambiando, creo que yo tuve a todos los profesores de Didáctica, de todos he aprendido algo, pero todos tienen una impronta diferente, los lineamientos que da uno cambian con respecto al otro. Un día le dije a uno de ellos, “estaría bueno que ustedes se pusieran de acuerdo y luego me pasen a mí, en blanco, qué es lo que quieren hacer”.

Esta reflexión recuerda un aspecto abordado anteriormente, sobre la subordinación que el profesorado adscriptor asume en relación al de Didáctica. Varios autores y autoras citados/as reconocen esta situación y la consideran una dificultad para que las prácticas se transformen en verdaderos espacios de generación de conocimiento. En este sentido, Alliaud (2017) plantea que la práctica no se basa sólo en saberes profesionalizados, teorías pedagógicas formalizadas, sino que estos se constituyen en fuentes de reflexión que generan otros saberes que sólo emergen al enseñar. Es decir, hay un saber propio de las prácticas, saberes de la experiencia en términos de la autora, que no se constituyen como tales sino es a través de la reflexión sobre la acción, iluminada con los conocimientos pedagógicos. Que se alcancen depende de la presencia de las prácticas y los saberes en interacción y ello requiere unas condiciones mínimas para que se superpongan tiempos y espacios de encuentro entre

quienes son expertos en esos saberes y las instancias de aula que permiten la interacción con la experiencia.

Además, la aplicación de la diversidad de estrategias de trabajo citadas en el marco teórico (1.2.6. Estrategias de formación en los contextos de práctica), entre el profesorado adscriptor, el de Didáctica y el conjunto de estudiantes, favorecería la gradualidad de la inmersión al aula, acercaría la docencia a la investigación educativa y, como plantea Hirmas (2014), permitiría la reducción de la carga académica del profesorado adscriptor en las instituciones de práctica para incorporarse parcialmente a formación docente. De esta manera el vínculo con el profesorado de Didáctica y el resto del cuerpo docente de sus estudiantes practicantes, sería más cercano y real.

3.4.4. Falta de diversificación de propuestas de formación.

El profesorado adscriptor explicita la necesidad de diversificar las experiencias formativas en las que participan los y las estudiantes, durante la práctica docente. En sus propios términos, se recogen aquí las propuestas señaladas:

- Ampliación de los escenarios educativos, involucrarse en actividades desde lo comunitario, mejorar el uso de las TICS desde lo pedagógico-didáctico [...], [...] trabajar más desde lo grupal o colaborativo con otros estudiantes de su disciplina u otra afín, visitar o analizar clases dictadas por otros estudiantes de su disciplina. (SL2)
- ...realizar visitas a otros compañeros en otras clases...(SP1)
- ...asistir a alguna reunión de profesores del grupo y mesa de examen... (SP3)
- ...participar de las coordinaciones generales de la institución, participar más a la hora de desarrollarse las actividades de clase para favorecer el crecimiento en cuanto a relación alumno-docente-aprendizaje... (SP7)

El primer punto se refleja en las palabras de dos docentes, en la sala con estudiantes y profesores/as de Didáctica:

- Los escenarios educativos, actualmente, son muy diversos y la práctica se realiza, por lo general, en instituciones educativas muy parecidas entre sí. (SL2)
- Considero que sería muy enriquecedor para el estudiante ver diferentes perfiles docentes y contextos. ¿Quién o qué garantiza que el docente adscriptor que se elige, muchas veces porque no tienen con quien hacer la práctica, sea un referente a seguir? (SP4)

Esta perspectiva se vincula con lo que plantea Edelstein (2011), quien considera que la práctica debe trascender el espacio del aula, para comprender institucionalmente, los múltiples atravesamientos que interactúan en una clase y que se pierden si el o la estudiante

se forma sólo considerando los factores que afectan directamente el desarrollo de la actividad de aula planificada. En el marco teórico de la investigación, este punto de vista permitió identificar las prácticas de aula como prácticas sociales. Se observa en este momento del análisis, para un grupo de adscriptores y adscriptoras, una postura diferente a la planteada cuando se presentaron las actividades más formativas para el estudiantado. Aparece un cambio de posición sobre el sentido de las prácticas educativas, en un primer momento con un significado reducido al aula y ahora, sobre el final del análisis, con propuestas de apertura más institucionales.

En relación a la ampliación de las estrategias que se desarrollan en el contexto de la práctica, ESL2 expresa:

Cuando he tenido dos practicantes, como el año pasado, recibí de Montevideo la propuesta que se visiten clases mutuamente y las analicen. La verdad que fue una experiencia muy sencilla, y se dio que los estudiantes podían ir en los horarios del otro. Siempre que tengo dos practicantes, hago reuniones juntos para que reciban los lineamientos generales, y trato que tengan buen vínculo entre ellos, que se apoyen y tengan afinidad. Pero nunca es una cosa que esté sistematizada, como tampoco que roten los estudiantes entre los grupos, que vayan a una clase de otro grupo cuando hay alguna actividad interesante o diferente, no van a las coordinaciones de los liceos, participan de una actividad si vos los invitas y si pueden, porque si está fuera de horario tampoco pueden.

Claramente sus palabras reflejan la importancia de proponer actividades variadas, que superen la rutinaria presencia solitaria de un/a practicante, todo el año, en el mismo grupo y con el/la mismo/a docente. Pero también reflejan que estas propuestas pueden ser posibles si varios aspectos, algo azarosos, están coordinados: horarios de los y las estudiantes, otros grupos y docentes disponibles y, sobre todo, que haya al menos dos estudiantes de la misma especialidad en una misma zona realizando la práctica. El profesorado adscriptor jerarquiza estos intercambios y promueve que se planifique en función de su realización.

El tema también surgió en la observación de la sala de docentes adscriptores/as, de Didáctica y estudiantes. Una docente, del área Expresión Artística, valoró la apertura de los ámbitos de práctica y que el/la estudiante conozca otras realidades y propuestas didácticas pero, ante complicaciones organizativas, planteó: “es muy bueno que los estudiantes conozcan otros ámbitos, yo le mostraba fotografías de otras actividades que estaba desarrollando en otros cursos.” (SP). Sin embargo, otra docente adscriptora opina que, con los condicionamientos laborales y familiares de los y las estudiantes, “es una sobrecarga pedirles que acompañen otras instancias de los cursos, como exámenes o reuniones de

profesores.” (SP). La misma docente considera muy positivo el aprendizaje que se genera para un/a estudiante practicante en el intercambio que ocurre cuando se encuentran con profesores/as en ejercicio, en el espacio del laboratorio. En esta sala, un docente adscriptor de Música, debido a la escasa carga horaria del curso, opina que es importante mantener un número mayoritario de observaciones de clase en el mismo grupo, para hacer un correcto seguimiento del mismo.

En resumen, se valoran las instancias que trascienden la experiencia de contacto directo con el aula, pero se visualizan dificultades para concretarlas efectivamente. Para ello, se necesitan ámbitos integrados donde se vinculen docentes adscriptores, de Didáctica y estudiantes, junto con las instituciones de práctica y de formación docente. Sólo así, según Perrenoud (2004), se podrá desarrollar en los y las jóvenes que se forman como futuros/as docentes, además de los conocimientos y habilidades propios para el desempeño en el aula, la capacidad de participar del proyecto educativo de la institución en la cual trabajarán, la implicación de otros/as actores/as, padres y madres, comunidad, en la educación de sus alumnos/as y valorarán la necesidad de la formación continua.

3.4.5. Formación de los/as actores/as involucrados/as

Finalmente, se considera un grupo de problemas asociado a la formación académica de los/as actores/as involucrados/as en la práctica docente. El profesorado adscriptor hace los siguientes aportes en este sentido:

- Creo que debería pensarse en que el estudiante debe tener una mayor cantidad de materias específicas salvadas para poder avanzar en los cursos de Didáctica porque muchas veces el conocimiento específico de la asignatura, sobre todo en bachillerato, hace que la práctica se vuelva más compleja. (ESP3)
- Veo necesaria alguna instancia de formación para el profesor adscriptor, de modo de tener más claro el alcance del rol. (SP3)
- Cursos o seminarios de ética docente para los profesores. (SP4)

En relación a los cursos para docentes adscriptores/as, ESP1, que lo está realizando actualmente, plantea que “buena parte del curso se centró en las tensiones entre el profesor de Didáctica, el adscriptor y el estudiante”, lo que recoge un aspecto ampliamente abordado en este trabajo.

Las expresiones del profesorado adscriptor, tanto en la encuesta como en las entrevistas, refieren a la falta de formación en ellos y ellas mismas y en el estudiantado que

reciben en la práctica. En relación a estos últimos, los conocimientos que reclaman son los específicos de la asignatura en la que se están formando, pero no hay mención a otros componentes incluidos en lo que se puede denominar “Conocimiento Profesional del Profesor”, según Valbuena (2007), tales como el conocimiento pedagógico, el conocimiento didáctico y el del contexto. Shulman, además, incorpora otros saberes propios de la profesión, tales como las finalidades de la educación y la evolución histórica de los mismos. El profesorado parece sobrevalorar el componente cognitivo disciplinar en la formación previa del futuro o de la futura docente, actual practicante en sus cursos, y no considera, al menos explícitamente, aspectos afectivos y prácticos, que incluye Perrenoud (2005a), como parte de las habilidades que requiere un o una docente. Convocar a los aspectos afectivos también es un aporte de Alliaud (2017), para quien la formación docente requiere acciones que, sin disociar el pensamiento y la acción, no dejen afuera los sentimientos. Contreras (2010) también valora la necesidad de integrar lo que el/la docente sabe y lo que es, incorporando la subjetividad en las prácticas de formación.

Sobre la necesaria formación del profesorado adscriptor para asumir ese rol, ya se ha abordado la situación que plantea el propio colectivo al respecto, tanto desde el reconocimiento de la situación actual como desde el reclamo de cambios, tal como surge en este momento del análisis. Es un aspecto positivo, que reconoce la especificidad de la función y que la misma trasciende el mostrarse como modelo a seguir, para ser parte de la formación de los y las futuros/as docentes desde la reflexión y la implicación mutua en los cambios que el sistema educativo requiere.

Un profesorado adscriptor formado para su función podrá contribuir verdaderamente a desarrollar, como plantea Perrenoud (2005a), los conocimientos y habilidades que la profesión docente requiere, mediante un proceso que implica la recurrencia de experiencias de formación. Además, permitirá abordar la formación académica disciplinar, los materiales y el contexto del proceso educativo, la investigación sobre la educación, las características del aprendizaje humano y los demás fenómenos socio culturales que influyen en la profesión docente, citados por Shulman (2005).

Conclusiones

Para desarrollar las conclusiones se abordaron las cuatro dimensiones de análisis que permitieron organizar la información recogida sobre el profesorado adscriptor: condiciones de acceso y ejercicio del rol, funcionamiento de la práctica docente, vínculos con otros roles de la formación y dificultades de la práctica y aportes para la mejora.

En relación a las **condiciones de acceso y desempeño del rol** surgieron algunos elementos importantes. En primer lugar, los motivos que más movilizaron al colectivo adscriptor para asumir el rol son dos: el crecimiento personal que implica (a nivel de estrategias de enseñanza desde su propia perspectiva) y el atender las necesidades que perciben en el estudiantado. Ambos motivos, seleccionados por más de la mitad del colectivo, representan dos situaciones bien distintas. Mientras el primero de ellos sitúa a la función en un ámbito que favorece la formación continua del/de la adscriptor/a y su fortalecimiento profesional, lo cual se refleja en el o la estudiante, el segundo constituye una situación de índole ético, un compromiso que el/la adscriptor/a asume para no condicionar el avance en la carrera de un futuro o una futura colega. No se consideró a la función como un mérito académico ni atractiva económicamente.

El colectivo docente adscriptor se siente mayoritariamente cómodo durante el ejercicio de su rol, aunque un tercio de los mismos expresó vivir situaciones que no siempre son positivas, en relación a su función. A esto se suma que la amplia mayoría no tiene ninguna formación específica para desarrollar el rol y se siente en ejercicio del mismo sólo por situaciones fortuitas, asociadas a las necesidades del sistema formador, más que por mérito de su carrera profesional.

Este conjunto de situaciones no favorece la constitución de los equipos formativos en las mejores condiciones para optimizar las experiencias iniciales de quienes constituyen los futuros y las futuras docentes y lleva a considerar la pertinencia del planteo de Marcelo y Vaillant (2013) en referencia a la necesidad de reformar las estructuras curriculares, organizativas y personales que se presentan actualmente en las instituciones de formación docente, para que el profesorado asuma el compromiso con la formación permanente propia y del colectivo de estudiantes con los que interactúa, a nivel inicial.

La segunda dimensión de análisis, referida al **funcionamiento de la práctica docente** desde la perspectiva del colectivo adscriptor, aborda las características de la práctica docente, haciendo énfasis en el funcionamiento mismo de la práctica: qué le aporta a el/la estudiante

en formación, qué actividades se desarrollan en ella, en qué condiciones de preparación académica acceden los y las practicantes y los cambios que perciben o no en relación a sus propias experiencias personales pasadas.

La mayoría del colectivo adscriptor consideró que la práctica es un ámbito curricular que aporta en forma integral al estudiantado en formación, tanto desde aspectos didácticos como disciplinares y éticos. Esta concepción es clave para redimensionar la práctica, ya que permite ubicarla en interacción con todos los componentes y habilidades que requiere alcanzar un/a docente para constituirse en promotor/a de los cambios que la educación necesita, en términos de Perrenoud (2005a). Sin embargo, esta posición presentó, a lo largo de la investigación muchos puntos de desencuentro. Por un lado, se expresó una tensión entre una visualización de la práctica como parte fundamental de la formación docente y una realidad que limita las posibilidades que le permitan alcanzar ese rol. Por otro lado, se presenta en una parte del colectivo adscriptor una sobrevaloración de los aspectos técnicos o aplicacionistas, asociados con el entrenamiento para el aula, en relación a los otros saberes propios de cualquier profesional docente.

Acerca de la realidad percibida por el colectivo adscriptor sobre las actividades que el estudiantado lleva adelante en el marco de la práctica, se destacaron dos: la observación pautada de clases y la vinculación con el grupo de práctica por medios digitales. La presencia muy marcada de la primera de ellas evidencia una práctica que funciona como lo plantea Edelstein (2011), con escasas instancias de reflexión, con prácticas rutinarias que afianzan modelos de enseñanza tradicionales y acríticos. No constituye la práctica un lugar en el que los y las estudiantes vivencian verdaderas experiencias de formación, sino que transitan por actividades que simplemente buscan aportar conocimientos prácticos, estrategias automáticas y sin contextualización ni reflexión sobre su oportunidad y/o impacto en los y las estudiantes.

Las actividades que el profesorado adscriptor identificó en segundo lugar de frecuencia, fueron las asociadas a los temas administrativos o registros que el estudiantado debe recoger para armar su carpeta de Didáctica, según lo expresa el reglamento del SUNFD, Plan 2008. Nuevamente, se trata de propuestas que no fomentan la reflexión ni la autocrítica, que no vinculan las experiencias de aula con la totalidad de la institución de práctica ni con el resto del colectivo docente de la misma. En definitiva, no se perciben las prácticas de aula como prácticas sociales, al menos no se deduce que esto suceda, según la perspectiva que ofreció el profesorado adscriptor. Esta afirmación se avala cuando se observó que las

actividades que ponen el acento en la vida institucional del centro de práctica, casi no fueron percibidas como existentes por el profesorado adscriptor.

Este es el primer aspecto que, como ya se mencionó, resultó en tensión, a nivel de la práctica docente, desde la perspectiva del profesorado adscriptor. Este colectivo concibió inicialmente a la práctica como un ámbito de formación integral del/la estudiante pero, en los hechos, sólo identificó actividades centradas en la práctica de aula, en el vínculo con el grupo – clase y una muy escasa apertura a la comunidad educativa en la que éste se encuentra.

El otro aspecto que resulta ambivalente surge cuando se analiza la relación entre la postura explicitada sobre el lugar de la práctica en la formación y las actividades que se consideran más valiosas en dicho ámbito. La postura del profesorado adscriptor se alejó de su planteo inicial, de la práctica como instancia de formación integral, para identificarse con una práctica aplicacionista, orientada al desarrollo en los estudiantes, de estrategias de gestión del aula transferibles luego a los cursos propios. En ese sentido, visualizaron una escasa formación disciplinar del/la estudiante practicante para abordar los requerimientos de la práctica.

En efecto, las actividades que el profesorado adscriptor consideró más valiosas en el ámbito de su rol, fueron aquellas directamente asociadas al trabajo con el grupo de práctica, las que constituyeron el 88% de la selección (Anexo, A3.12). Entre ellas se encuentra la planificación de clases, las observaciones y los trabajos con los y las estudiantes del grupo de práctica que tienen dificultades específicas. Las fundamentaciones que plantearon para dicha selección reflejaron una postura que acentúa el énfasis en experiencias asociadas a entrenar a los y las futuros/as docentes en buenas prácticas de aula, quienes luego las trasladarán, con las contextualizaciones mínimas necesarias, a sus grupos propios. Autoras como Anijovich (2009), Edelstein (2011) y Alliaud (2017) advierten de la sobrevaloración de la intuición y la experiencia como suficientes para atender las demandas del aula, presentes en el profesorado en general. Esto es particularmente importante en Uruguay, donde el perfil del colectivo adscriptor que participa de la formación inicial de docentes, no tiene una formación complementaria que le permita superar esa visión artesanal de la actividad docente e incorporar los aspectos que hacen de ella una verdadera profesión.

En respaldo a las expresiones anteriores, se puede considerar que la cantidad de docentes adscriptores que destacó como de alto valor formativo para sus estudiantes las instancias colaborativas con el colectivo docente de Didáctica es muy escaso. Sin teoría de

base, la relación del/la docente adscriptor/a, con su practicante y el conocimiento, es superficial, con escaso poder explicativo y no problematizadora de la realidad. Se establece así, lo que Guerra y Montenegro (2017) llaman reflexión “improductiva”, una pseudo reflexión, que ilusiona a las y los participantes sobre la capacidad de lectura crítica de los hechos, sin identificar que en la perspectiva de los mismos predomina el habitus propio, esa matriz de valoración que filtra la realidad, desde posiciones implícitas personales que no favorecen la profesionalización genuina de ninguno/a de los involucrados/as.

A esta compleja realidad, que aleja a la práctica docente de los modelos actuales de funcionamiento que plantea Davini (2015), se suma que la mitad del profesorado adscriptor consideró que la instrumentalización de su propia práctica, tuvo las mismas características que en la actualidad. Esto hace más difícil la posibilidad de alcanzar algunos de los desafíos que plantea Perrenoud (2004) en relación al cuerpo de formadores, tales como el trabajo sobre el sentido y finalidades de la educación, el abordaje de las rutinas y otros aspectos no reflexionados de la acción, combatir resistencias al cambio y abordar colectivamente la formación docente.

También constituye un aspecto importante, a nivel de conclusiones, que un quinto del profesorado adscriptor definió las características actuales de la práctica docente como de menor calidad formativa en comparación con sus propias experiencias como estudiantes. La principal razón en la que fundamentaron esta afirmación es el rol que desempeña el profesorado de Didáctica, muy poco presente en el acompañamiento y seguimiento del curso práctico. En cierta medida, el colectivo investigado se acercó, en varias ocasiones, a valorizar el componente de conocimientos específicos que son necesarios para la reflexión sobre la práctica, para trascender el encuentro con la experiencia en forma acrítica y teorizar sobre ella.

La tercera dimensión de análisis de la investigación abordó los **vínculos entre el profesorado adscriptor y el de Didáctica y los que se establecen con la institución de formación docente** a la que pertenecen los y las estudiantes practicantes. El principal aspecto que surgió como conclusión es el rol aislado que desempeña el/la adscriptor/a. La mayoría de este colectivo planteó que sólo se vincula con quien lleva adelante el curso de Didáctica en ocasión de las visitas que realiza a su estudiante. Este vínculo surge de forma espontánea, sin ningún canal institucional previsto para ello, la mayoría de las veces a través de medios no presenciales y, en un porcentaje importante, fue el/la estudiante el/la promotor/a del mismo.

Cuando el vínculo se estableció, en un amplio margen de casos el motivo fue la coordinación de las visitas, quedando fuera el intercambio sobre los temas teóricos propios de la responsabilidad compartida en la formación de futuros/as docentes. Surgió de algunas expresiones que el profesorado adscriptor se considera en un plano inferior en relación a los saberes teóricos que están en la base de la reflexión sobre las prácticas. Sin vínculos institucionales, sin instancias de formación compartidas, lograr que, desde roles y con trayectorias formativas distintas, docente adscriptor/a y de Didáctica integren su trabajo, es una situación altamente improbable, dadas las condiciones descriptas.

Esto es un problema en sí mismo, pero más aún cuando se suma que el profesorado adscriptor se sintió responsable de una gran cantidad de ámbitos de la formación de su estudiante practicante, en la mayoría de los casos en equidad con el profesorado de Didáctica. En este punto surgió nuevamente una postura del colectivo adscriptor que visualiza a las prácticas como instancias de formación integral, con la posibilidad de aportar desde la formación disciplinar, la didáctica, la evaluación, aspectos administrativos, éticos e, incluso, en temas transversales como el uso del lenguaje oral y escrito y las tecnologías digitales. Genera interrogantes la posibilidad de comprender a qué se debe esta amplitud de saberes en los que el profesorado adscriptor se sintió responsable, cuando en otros aspectos de la investigación se expresó en un sentido mucho más acotado de la práctica docente, como instancia de aplicación de los saberes al trabajo de aula. Constituye este un punto que requeriría un trabajo de nueva búsqueda de información que permita comprender esta dualidad de posturas sobre la práctica. Lo que sí es posible identificar es el peligro que se diluyan, entre tanta amplitud de saberes, los que Davini (2015) considera propios de la formación en la práctica docente y que no surgen como tales en ningún otro ámbito del currículo. Tales saberes se refieren a la organización y gestión de las situaciones y secuencias de enseñanza, integrarse a la comunidad institucional de práctica e implicarse en los debates éticos de la profesión. Si bien la práctica puede aportar a todos los ámbitos de la formación, como en definitiva lo plantea el colectivo adscriptor, no se debe olvidar que los aspectos anteriores no se abordan integralmente en otro espacio que no sea la práctica. De ahí la importancia de considerarlos especialmente vinculados al rol del/la adscriptor/a y su jerarquización en este ámbito.

En relación con la institución de formación docente, predominó también la situación de desvinculamiento del profesorado adscriptor. Su rol se desarrolla en contacto fluido exclusivamente con su estudiante practicante, quien es, en definitiva, el intermediario entre

los otros actores y actoras que intervienen en su formación. El profesorado adscriptor comparte, según su perspectiva, la responsabilidad en la formación del/la practicante, en una serie de ámbitos para los cuales la carrera prevé la presencia de otros/as docentes, a cargo de cursos específicos, con los que el intercambio aportaría mucho para la formación integral de los y las estudiantes. Con esta situación, las propuestas que se elevan, tanto desde el plan actual como desde las perspectivas teóricas, de constituir la formación en un ámbito de investigación y reflexión crítica, que permita deconstruir las prácticas rutinizadas, visualizarlas como espacios sociales de intervención y de influencia e intercambiar con colegas de la formación, no parecen alcanzables.

La cuarta dimensión de análisis que se abordó en la investigación pretendió generar conocimiento sobre las **dificultades** que el profesorado adscriptor identifica en la forma actual de desarrollo de la práctica y las **propuestas de cambio** que propone.

Un primer resultado que es necesario considerar es que sólo la mitad de este colectivo percibió adecuada la forma en la que actualmente se desarrolla la práctica. Sus fundamentaciones reflejaron una concepción de la práctica como formación para la acción, mediante sucesivas instancias de entrenamiento, a través de la experiencia. Una visión de estas características sólo requiere trasladar a las instituciones de práctica los conocimientos incorporados en los ámbitos de formación y reflexionar en relación a las dificultades de su aterrizaje al aula.

Sin embargo, la otra mitad del colectivo adscriptor, crítico de la forma en la que se desarrolla actualmente la práctica, se acercó a modelos más reflexivos e integrales de la práctica docente, tal como surge de los problemas que identificaron y los cambios que propusieron. Si bien la mayoría de estos planteos han sido abordados con anterioridad, durante el análisis de las actividades que se desarrollan en la práctica, aquí se los presenta nuevamente para ubicarlos en la dimensión correspondiente y darles una interpretación integrada.

En primer lugar, este profesorado más crítico de la forma de desarrollo actual de la práctica, se planteó la necesidad de acompañar las experiencias de aula de los y las estudiantes practicantes con la reflexión pre y post actividad, con la disponibilidad de los tiempos y espacios que tal momento requieren. Se reclamaron mayor cantidad de visitas del profesorado de Didáctica y mejorar las instancias de devoluciones. No se presentaron, en cambio, reclamos de posturas diferentes del estudiantado, esto ha sido una constante a lo

largo de la investigación. El/la estudiante ha sido visto/a como el objeto de la formación, pero escasamente como un sujeto activo en la misma, aspecto que surge en el desarrollo teórico, cuando se plantea que se debe involucrar la subjetividad del conjunto de actores/as en la reflexión sobre las prácticas.

También se identificaron problemas administrativos y de instrumentación de las prácticas, asociados a falta de estímulos para aceptar el rol de adscriptor/a, de tiempos para trabajar específicamente con su practicante y las dificultades de coordinar el grupo en el que se puede desarrollar la práctica y las visitas de aula. Estos temas reflejan una dificultad asociada a la coordinación de los tiempos de todos/as los/as intervinientes y evidencian los compartimientos aislados que constituyen los ámbitos de la práctica y la formación docente. Las condiciones actuales de desarrollo de la práctica imposibilitan llevar adelante las múltiples estrategias de trabajo que se presentan en el marco teórico y que responden a un modelo integral de formación docente, reflexivo, crítico del habitus de los/as actores/as, que promueva el trabajo colaborativo, la investigación y la innovación.

Otros problemas se relacionan con las dificultades de establecer canales claros, sistemáticos y fluidos de comunicación entre roles e instituciones vinculadas con la práctica docente, sin subordinación de unos a otros. Esto facilitaría ampliar la diversidad de propuestas de formación, aspecto también reclamado por el profesorado adscriptor, orientado a vivenciar no sólo el aula como espacio de práctica, sino toda la institución educativa, incluso la comunidad en general. Finalmente, el profesorado adscriptor planteó la necesidad de mejorar las instancias de formación previa para ser parte de este espacio curricular de práctica, tanto de su propio colectivo como el de sus estudiantes en formación.

En síntesis, la investigación presenta una perspectiva de la práctica docente, parte importante de la formación de las y los futuros profesores para Educación Media, desde la mirada de una institución del interior del país y desde uno de los roles que intervienen: el profesorado adscriptor. No obstante todas estas acotaciones, que parecen reducir su amplitud, se considera que representa una realidad que, por su importancia, tanto en el nivel educativo en el que se enmarca, como en los que indirectamente influye, merece considerarse para comprender las características de la educación en el país, a nivel de ciclo básico y bachillerato. No refleja respuestas únicas, no otorga un nivel de explicación completo, pero desde el lugar en el que se desarrolla, pretende iluminar lo que ocurre en el ámbito de la práctica, donde los y las docentes experimentan el primer contacto con el aula.

Comprender lo que ocurre allí, los procesos que se desencadenan y la interacción que se produce con las propias biografías personales, aportará para intervenir en el sentido de generar docentes más creativos, que vean en las condiciones actuales en las que les toca desempeñarse oportunidades y desafíos y no obstáculos para crecer y cumplir su rol. Si se mejora la calidad de la formación de los y las docentes, se hará lo mismo con la educación que desarrollan, porque, como dicen Marcelo y Vaillant (2013), “[...] un sistema educativo no será mejor que los docentes con los que cuenta” (p. 158).

La presente investigación pretende ser un aporte a ese objetivo, mejorar la calidad formativa del conjunto de docentes que llevan adelante la educación, en el nivel medio, en nuestro país. Ello representará, sin dudas, un andamiaje importante para favorecer los resultados de quienes hoy son estudiantes de Enseñanza Media en Uruguay, los que están actualmente bajo una mirada crítica, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa.

A partir de esta investigación se genera un impulso que, tanto desde la perspectiva explicitada por el profesorado adscriptor como del respaldo teórico que fundamentó su análisis, orienta las nuevas propuestas de formación docente a mejorar las condiciones de acceso al rol de adscriptor/a, su formación previa, remuneración y condiciones de acompañamiento efectivo al futuro/a profesor/a. Además, se acentúa la necesidad de integrar efectivamente la práctica en la instancia formativa denominada Unidad Didáctica – Práctica docente, así como con el resto de los componentes curriculares, y generar un vínculo estrecho entre las instituciones formadoras y las de práctica, que brinde condiciones para una auténtica práctica reflexiva. Sólo así será posible que se desarrollen propuestas orientadas a la innovación de las prácticas pedagógicas, con un respaldo en la investigación educativa, aspecto clave en el desarrollo y mejora de cualquier actividad profesional.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Administración Nacional de Educación Pública (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente. Recuperado de:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf.
 Consultado: 25/03/2018
- Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, José (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) pp.61-81. Recuperado de:
http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236286.pdf. Consultado:
 25/3/2018
- Correa Molina, Enrique (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. Vol.50.nº2 Pp.77-95. Recuperado de:
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
 Consultado: 18/5/2017
- Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz de Rada, V, (2012) *Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet*. En *Revista de Sociología PAPERS*. Vol. 97, Núm. 1 (193 -223). Universidad Autónoma de Barcelona. Redi
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Guerra, Paula y Montenegro, Helena (2017). *Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 663-680, jul./set. 2017. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>. Consultado: 8/4/2017
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Hirmas, Carolina (2014). *Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores*. Estudios Pedagógicos, Valdivia, v. 40, n. especial, p. 127-143.
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2013). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores
- Merlino, Aldo (2008). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Argentina: CENGAGE Learning
- Montecinos, Carmen y Walker, Horacio (2010). *La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía*. Revista DOCENCIA N° 42 DICIEMBRE 2010
- Paz Sandín, M (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill
- Perrenoud, Philippe (2005a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Philippe (2005b). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En *La formación profesional DEL MAESTRO. Estrategias y competencias*. Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Eveline y Perrenoud, Philippe (Coords.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>. Consultada: 5/6/ 2018.
- Sabino, Carlos (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo
- Serrano, José (2012). *Aplicación on-line y tratamiento informático de cuestionarios*. En Revista española de pedagogía. Año LXX, n° 251, enero-abril 2012, 61-76
- Shulman, Lee (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. En Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) Stanford University (Publicado originariamente en Harvard Educational Review, 57 (1),1987, pp. 1-22)
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica
- Vaillant, Denise (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. PREAL N° 25. Editorial San Marino.

Valbuena, Edgar (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>
Consultada: 4/4/2017

Anexo 1. Diseño del formulario para la encuesta on line al profesorado adscriptor

La práctica en la formación inicial de docentes para enseñanza media. La perspectiva del profesorado adscriptor

Esta encuesta es anónima y busca conocer y sistematizar la opinión del profesorado adscriptor sobre el funcionamiento de la práctica de los estudiantes de profesorado. Muchas gracias por su participación.

1- Indique el área de su especialidad (Se individualizan cuatro disciplinas por ser de la modalidad semilibre)

- Ciencias naturales y matemática
- Ciencias sociales
- Expresión artística y lenguas extranjeras
- Derecho, Sociología, Literatura, Historia

2- ¿Cuántos años hace que comenzó a asumir el rol de docente adscriptor?

- hasta 4 años
- entre 5 y 9 años
- más de 10 años

3- ¿Cuáles de los siguientes motivos incide más en su aceptación del rol? Puede incluir hasta dos motivos.

- el rol le permite crecer profesionalmente, al estar en contacto con docentes de didáctica de su disciplina
- conoce las dificultades que implica conseguir adscriptor y quiere facilitarle la formación a un futuro (o actual) colega
- el incentivo económico que recibe
- compromisos personales con el estudiante que le solicita esa función
- el rol le gusta, disfruta en esa función
- otro: _____

4- Considera que su rol como adscriptor/a le aporta a usted (marque hasta dos opciones):

- Mérito académico
- Mejores estrategias para la enseñanza
- Mejores conocimientos desde lo disciplinar
- Sólo retribución económica
- Nada significativo
- Otro : _____

5- Como adscriptor, usted se siente (marque sólo una opción):

- Cómodo, disfruta el rol
- Expuesto, vive el rol con cierta tensión
- Indiferente, la presencia del practicante no le genera cambios importantes
- Alterna distintos estados de ánimo, según circunstancias puntuales relacionadas con la función
- Otro: _____

6- Usted considera que su rol como docente adscriptor/a, se debe a (marque una sola opción):

- Una situación fortuita debido al sistema de formación docente
- Una situación previsible por su trayectoria profesional
- Otra: _____

7- En relación a la práctica docente, usted percibe que (marque una sola opción):

- Mantiene las características generales similares a la que usted vivió como estudiante
- Es significativamente diferente, de menor calidad formativa:
- Es significativamente diferente, de mayor calidad formativa
- En su formación no tuvo instancias de práctica docente, por lo que no puede hacer comparaciones
- Otra: _____

8- Justifique brevemente la elección anterior: _____**9- Usted considera que su estudiante practicante (marque una sola opción):**

- Tiene la formación suficiente para realizar su práctica docente
- Tiene una importante debilidad en su formación disciplinar
- Tiene una importante debilidad en su formación sobre ciencias de la educación y didáctica

10- Usted considera que el mayor aporte de la práctica para su estudiante practicante es (marque una sola opción):

- Desde lo disciplinar
- Desde lo didáctico
- Desde ambos aspectos por igual
- Desde la ética de la profesión
- Desde los tres aspectos por igual
- Otro: _____

11- Considera que la práctica constituye un ámbito fundamental para la formación del practicante (marque una sola opción):

- Sí, en la forma que se desarrolla actualmente
- Sí, pero de una forma diferente a como se desarrolla actualmente
- No lo constituye
- Otra: _____

12- Justifique la opción anterior: _____

13- ¿Qué actividades conoce usted que desarrolle el practicante, en relación con la práctica (marque todas las que conozca):

- Observación de las clases con alguna pauta elaborada
- Observación de las clases sin pauta elaborada
- Observación de clases, pero no sabe si tiene alguna pauta
- Seguimiento de calificaciones de los estudiantes
- Seguimiento de algún estudiante, en algún aspecto específico
- Sociograma
- Diagnóstico de la clase
- Diagnóstico institucional
- Observación de otras clases de colegas
- Observación de clases de otros estudiantes practicantes
- Identificación de recursos didácticos institucionales
- Vinculación mediante tecnologías digitales con el grupo de práctica
- Participación en reuniones de profesores del centro
- Participación en salas de coordinación general del centro de práctica
- Participación en salas de coordinación parcial del centro de práctica
- Apoyo a estudiantes con dificultades específicas
- Participación en proyectos extra curriculares, relacionados con estudiantes del grupo de práctica
- Otras: _____

14- Indique, según su experiencia como adscriptor/a, las actividades que más aportan a la formación del practicante. Pueden ser actividades que se desarrollen actualmente en la práctica o no.

15- Justifique las respuestas del punto anterior

16- Valore su papel en la formación del estudiante, en los siguientes ámbitos (marque una sola opción por aspecto):

	Es principalmente responsabilidad del adscriptor	Es principalmente responsabilidad del docente de Didáctica	Es responsabilidad compartida entre el adscriptor y el docente de Didáctica	Puede aportar, pero es responsabilidad principalmente del estudiante	Puede aportar, pero es responsabilidad específica de otros docentes de la formación	Otra combinación
Disciplinar específico						
Prácticas de enseñanza						
Atención a la diversidad de estudiantes del grupo de práctica						
Aspectos administrativos de la enseñanza						
Planes y programas vigentes						
Tecnologías digitales						
Estrategias de evaluación						
Desarrollo del lenguaje oral y escrito						
Ética de la profesión						

17- Desde su perspectiva como adscriptor/a, lo que más contribuye de la práctica docente, tal como se desarrolla en la actualidad, a la formación del/la estudiante, es: _____

18- Desde su perspectiva como adscriptor/a, lo que menos contribuye de la práctica docente, tal como se desarrolla en la actualidad, a la formación del/la estudiante, es: _____

19- Entre usted y el/la docente de Didáctica de su practicante (marque sólo una opción):

- No tienen ningún contacto
 Sólo se vinculan en relación a las visitas de clase
 Tienen contacto fluido
 Otro: _____

20- Si tiene algún vínculo con el/la docente de didáctica (marque sólo una opción):

- Lo promovió usted
 Lo promovió su practicante
 Lo promovió el/la docente
 No fue promovido por ninguna de las partes, se dio naturalmente
 Otro: _____

21- En caso de tener contacto con el docente de didáctica, lo hace por medio de (marque los necesarios):

- teléfono
- mail
- skype u otros medios digitales
- presencialidad
- otro: _____

22- De haber vínculo con el docente de Didáctica, este se centra en aspectos relativos a (marque los que sean necesarios):

- la coordinación de visitas al estudiante
- orientar su rol como adscriptor
- aportar a su propio desarrollo profesional
- alentar y agradecer su rol como adscriptor/a
- otro: _____

23- En relación al instituto de formación docente al que pertenece su practicante, usted (marque los que sean necesarios):

- No tiene ningún vínculo
- Ha recibido la visita de la dirección u otro actor pedagógico
- Se lo ha convocado para algún encuentro
- Tuvo la iniciativa para iniciar un contacto, pero éste no se concretó
- Tuvo contacto sólo por aspectos administrativos
- Otra opción: _____

24- En base a su experiencia desde el rol, indique hasta cinco aspectos que deberían cambiar para mejorar la práctica como instancia de formación para el estudiante: _____

25- Si desea expresar algo que no haya sido considerado en la encuesta, por favor hágalo en este espacio: _____

26- ¿Usted realizó algún curso específico para ser adscriptor?

- Si
- No
- En curso actualmente

Anexo 2. Diseño de entrevista semi estructurada

La entrevista es semi estructurada y consta de un diseño que abarca las dimensiones del análisis, según el siguiente detalle:

a- Motivos y condiciones de desempeño del rol

¿Por qué motivos acepta cumplir el rol de docente adscriptor/a?

¿Cómo se siente al ocupar el rol?

¿Qué implica el rol?

b- Características de la práctica docente

¿Cómo percibe la práctica, desde su punto de vista como adscriptor/a?

¿Qué propuestas son, a su criterio, más formativas para el estudiantado? ¿En qué aspectos se manifiesta esa superioridad?

¿En qué aspectos contribuye la práctica docente a la formación del futuro profesorado para la Enseñanza Media?

c- Vínculos con el profesorado de Didáctica y con la institución de formación docente

¿Cuáles son las vías y los ámbitos de comunicación que se establecen con el/la docente de Didáctica, en el ámbito de la práctica docente?

¿Cuáles son las vías y los ámbitos de comunicación que se establecen con el Instituto de Formación Docente al que pertenece el estudiantado practicante?

¿Cuál es la frecuencia del contacto?

¿Qué aspectos se abordan en la comunicación con docentes de Didáctica y con la institución de formación docente?

d- Dificultades de la práctica y propuestas de mejora

¿Qué cambios sugiere, como docente adscriptor/a, para mejorar la formación del futuro cuerpo de docentes de Enseñanza Media, desde el ámbito de la práctica?

Anexo 3. Resultados de la encuesta on line a docentes

A3.1 Antigüedad en el desempeño del rol de adscriptor				
	Absoluto	Relativo	Semipresencial	Semilibre
Hasta 4 años	16	62	14	2
Entre 5 y 9 años	4	15	4	0
10 años o más	6	23	4	2

A3.2 Motivos que inciden en el profesorado adscriptor para aceptar el rol*		
	Absoluto	Porcentaje
Crecer profesionalmente	17	65
Necesidad de los estudiantes	14	54
Gusto por el rol	8	31
Compromisos personales con el estudiante	4	15
Incentivo económico	1	4

* Esta pregunta en el formulario habilita hasta dos opciones, por lo que el número total de motivos es mayor al de docentes que respondieron.

A 3.3 Motivos de elección del rol de adscriptor, según antigüedad en el ejercicio del mismo	Docentes según antigüedad (%)		
	Hasta 4 años	5 a 9 años	Más de 10 años
Motivos más importantes			
El rol le permite crecer profesionalmente, al estar en contacto con docentes de didáctica de su disciplina	63	50	83
Conoce las dificultades que implica conseguir adscriptor y quiere facilitarle la formación a un futuro (o actual) colega	56	100	17
El rol le gusta, disfruta en esa función	31	25	33
Compromisos personales con el estudiante que le solicita esa función	6	50	17
El incentivo económico que recibe	0	0	17

A3.4 Aportes que el ejercicio del rol brinda al profesorado adscriptor*

	Absoluto	Porcentaje
Mejores estrategias para la enseñanza	23	88
Mejores conocimientos desde lo disciplinar	15	57
Mérito académico	1	4
Sólo retribución económica	0	0
Nada significativo	0	0
Otros	2	8

*Esta pregunta, en el formulario, habilita hasta dos opciones. Por lo tanto, la suma de respuestas dadas supera al de docentes.

A3.5 Aporte disciplinar y didáctico del rol en función de la antigüedad de su ejercicio *

Antigüedad	Aporte disciplinar	Aporte didáctico
Hasta 4 años	7	16
5 o más años	8	7

* Respuestas absolutas sobre un total de 38 veces que se seleccionaron estos aportes (A3. 4)

A3.6 Estados de ánimo frente al ejercicio del rol de adscriptor/a

¿Cómo se siente como adscriptor/a?	Absoluto	Porcentaje
Cómodo, disfruta el rol	16	61
Alterna distintos estados de ánimo	9	35
Indiferente	1	4
Expuesto, vive el rol con cierta tensión	0	0

A3.7 Razones que explican el ser convocado a desempeñar el rol de adscriptor/a

	Absoluto	Porcentaje
Una situación fortuita	13	50 %
Una situación previsible por trayectoria profesional	12	46%
Otra	1	4%

A3. 8 Profesorado adscriptor que atribuye el ejercicio de su rol a una situación fortuita, según antigüedad en el mismo.*

Menos de 4 años	De 5 a 9 años	Más de 10 años
11	1	1

* Respuestas absolutas sobre un total de 13 docentes que seleccionaron esta opción (A3. 7)

A3.9 Formación específica del profesorado adscriptor para el desempeño del rol

Cursos específicos	Absoluto	Porcentaje
Sí posee	3	12
No posee	21	81
En curso actualmente	2	7

A3.10 Aportes de la práctica al/la estudiante en formación		
Ámbitos del aporte	Absoluto*	Porcentaje *
Sólo disciplinar	0	0
Solo didáctico	4	15
Ambos por igual	4	15
Sólo Ética de la profesión	1	4
Los tres por igual	18	66

* La suma da 27 porque una respuesta, marcada en la opción Otra, se incorporó a una de las opciones ya presentes.

A3.11 Grado de preparación académica del/la estudiante practicante		
El estudiante practicante tiene...	Absoluto	Porcentaje
Formación suficiente	15	58
Importante debilidad en su formación disciplinar	9	34
Importante debilidad en su formación sobre Ciencias de la educación y Didáctica	2	8

A3.12 Actividades desarrolladas en la práctica docente			
Actividades	Absoluto	Porcentaje*	
Observación de las clases con alguna pauta elaborada	16	62	
Vinculación mediante tecnologías digitales	15	58	
Diagnóstico de la clase	10	38	
Seguimiento de calificaciones de los estudiantes	9	35	
Identificación de recursos didácticos institucionales	8	31	
Seguimiento de algún estudiante, en algún aspecto específico	8	31	
Observación de las clases sin pauta elaborada	7	27	
Sociograma	5	19	
Observación de clases, pero no sabe si tiene alguna pauta	5	19	
Observación de clases de otros estudiantes practicantes	5	19	
Apoyo a estudiantes con dificultades específicas	5	19	
Diagnóstico institucional	4	15	
Participación en proyectos extra curriculares, relacionados con estudiantes del grupo de práctica	3	12	
Participación en reuniones de profesores del centro	2	8	
Participación en salas de coordinación general del centro de práctica	2	8	
Participación en salas de coordinación parcial del centro de práctica	2	8	
Observación de otras clases de colegas	1	4	
Otras: Preparar clases y exponerlas	1	4	

* La suma supera el 100, porque en la encuesta on line se habilitaron todas las opciones que cada docente considerara necesarias. El cálculo del % se hace sobre los 26 que respondieron, en forma independiente, ya que todas las opciones podían ser marcadas.

A3.13 Evolución de la práctica docente, en relación a la experiencia vivida por el profesorado adscriptor como practicante, en su formación inicial

	Absoluto	Porcentaje*
Mantiene características generales similares	13	54
Es de mayor calidad formativa	6	25
Es de menor calidad formativa	5	21
No contesta	2	

* Sobre un total de 24 docentes que respondieron el ítem. El formulario permitía seleccionar más de una alternativa de comunicación.

A3.14 Contacto entre docentes adscriptores/as y de Didáctica

	Absoluto	Porcentaje
Sólo en relación a las visitas de clase	20	77
Contacto fluido	5	19
No tienen contacto	1	4

A3.15 Origen del vínculo entre docentes adscriptores/as y de Didáctica

	Absoluto	Porcentaje*
Se dio naturalmente	11	65
Promovido por el profesorado adscriptor	1	6
Promovido por el/la estudiante	3	17
Promovido por el profesorado de Didáctica	2	12
No contesta	9	--

* Sobre un total de 17 docentes que respondieron el ítem.

A3.16 Medios de comunicación entre docentes adscriptores y de Didáctica

	Absoluto	Porcentaje*
Teléfono	9	45
Mail	11	55
Skype u otros medios digitales	5	25
Presencialmente	8	40
No contesta	6	

* Sobre un total de 20 docentes que respondieron el ítem. El formulario permitía seleccionar más de una alternativa de comunicación.

A3.17 Temas que se abordan entre docentes adscriptores y de Didáctica

	Absoluto	Porcentaje*
Coordinación de visitas al estudiante	19	100
Orientar su rol como adscriptor	3	16
Aportar a su propio desarrollo profesional	5	26
Alentar y agradecer su rol como adscriptor/a	5	26
No contesta	7	

* En base a 19 docentes que respondieron este ítem.

A3.18: Vínculos entre el profesorado adscriptor y la institución de formación docente		
	Absoluto	Porcentajes *
Visita de la dirección u otro actor pedagógico	9	34
Contacto sólo por aspectos administrativos	5	19
Tuvo la iniciativa para iniciar un contacto, pero éste no se concretó	0	0
Se lo ha convocado para algún encuentro	0	0
No tiene ningún vínculo	13	50

* El ítem permitía más de una opción, por ello el porcentaje total supera el 10

A3.19: Ámbitos de responsabilidad en la formación inicial docente						
	Profesor/a adscriptor/a	Docente de Didáctica	Adscriptor/a y docente de Didáctica	Estudiante	Otros/as docentes	Otra
Disciplinar específico	2	1	12	5	4	1
Prácticas de enseñanza	2	2	17	1	0	0
Atención a la diversidad	11	3	7	1	1	0
Aspectos administrativos	5	3	14	0	1	1
Planes y programas	4	4	10	2	2	2
Tecnologías digitales	1	1	11	7	2	1
Estrategias de evaluación	2	2	17	0	0	1
Desarrollo del lenguaje oral y escrito	1	0	17	2	1	3
Ética de la profesión	2	1	17	1	0	2
Porcentajes globales	14	8	59	9	5	5

A3.20 Valoración actual de la práctica docente		
Práctica como un ámbito fundamental para la formación del practicante:	Absoluto	Porcentaje
Sí, como se desarrolla actualmente	13	50
Sí, pero diferente a como se desarrolla actualmente	10	38
No constituye	0	0
Otros (valoración neutra)	3	12