

UN ESTUDIO SOBRE LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY

RESUMEN

Es imperioso evaluar los modelos de formación inicial de docentes y definir nuevos programas para el desarrollo profesional a partir de visualizar un continuum entre las primeras experiencias de prácticas pedagógicas de los estudiantes, la inserción profesional y el posterior desarrollo de la carrera docente.

La etapa de estudiante como futuro profesor, especialmente en los últimos años donde la práctica docente es parte sustantiva, es considerada como la base a partir de la cual se construyen las primeras experiencias de socialización profesional.

La investigación realizada focaliza en el estudio de uno de los dispositivos de formación docente que en el Uruguay se ha estado aplicando en las últimas dos décadas: la pareja pedagógica. Se investigó en uno de los Centros de Formación de Profesores más grande del interior del país: el Ce.R.P del Litoral.

El estudio prioriza el análisis de las opiniones de estudiantes y profesores sobre la práctica docente desde un enfoque multimétodo. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta auto administrada y las entrevistas semi estructuradas. El universo de estudio está integrado por 268 estudiantes de profesorado 2º, 3ero y 4to año integrantes de las generaciones 2008, 2009 y 2010. Además se entrevistaron a los cinco profesores de Didáctica con mayor antigüedad y experiencia con el trabajo en distintos modelos de formación de profesores y planes de estudios.

La investigación realizada nos permite sostener que la discusión entre pares o en grupos mayores, es una estrategia apropiada para el análisis del acto educativo y todas sus dimensiones relacionadas con los problemas de la acción. La pareja pedagógica potencia la adquisición de hábitos vinculados al trabajo en grupo, a la mirada de otro colega en el aula y a la valoración de otras disciplinas para analizar las diferentes situaciones de enseñanza en toda su complejidad.

PALABRAS CLAVE

Pareja pedagógica, formación inicial de profesores, multimétodo, centros regionales de profesores, Uruguay.

A STUDY OF PEDAGOGICAL PAIRING AS A DEVICE INITIAL TEACHER TRAINING FOR SECONDARY EDUCATION IN URUGUAY

ABSTRACT

It is of the utmost importance to assess the models in the training of new teachers as well as to design new programmes for their professional development. This can be done by focusing on the learners' first teaching practices; the first job experiences and the development of their professional teaching career.

One of the most important stages in the training of future teachers is the last years for it is then when they really have to socialize in their new role.

The object of this investigation focuses on the study of the system which has been used for the last two decades in the training of teachers for the whole country. This is widely known as pedagogical pair. The research has been carried out in one of the largest teacher training centres of Uruguay; Ce.R.P del Litoral.

The study prioritizes the analysis of the opinions of both students and teachers about the teaching practice from a particular viewpoint: 'the multi-method perspective'. The techniques used to obtain the information were surveys and interviews. The number of the participants was 268 students from 2º, 3º and 4º grades who were actually attending the programme and were part of the '2008, 2009 and 2010 Plan'. As a counterpart, five of the senior Methodology teachers were interviewed, especially due to their expertise in the area and the fact of having worked with different models in the training of teachers and curricula throughout the years.

To conclude, the investigation carried out enables us to state that the debate between pedagogical pairs, or among larger groups, is more than only an appropriate strategy for the analysis of the teaching practice and the areas related to the difficulties which arise when put into practice. The teaching pair undoubtedly encourages the acquisition of habits related not only to team work but also to the fact of having a peer inside the classroom. The possibility of being able to discuss matters with members from other disciplines becomes an asset when it comes to the complex issue of teaching.

KEYWORD

Pedagogical pair, initial teacher training, multi-methods, regional centres of professors, Uruguay.

Dr. César Eduardo Rodríguez Zidan.
Centro Regional de Profesores del Litoral,
Sede Salto.
Uruguay.
cerzidan@yahoo.com.ar

Lic. Javier José Grilli Silva.
Centro Regional de Profesores del Litoral,
Sede Salto.
Uruguay.
javigrill@hotmail.com

Introducción

Este informe presenta los resultados provisionales de una investigación en curso¹ sobre el desarrollo de los nuevos programas de formación de profesores en educación secundaria en Uruguay, en un momento de transformación de los tradicionales institutos de formación de maestros y profesores (caracterizados por la matriz normalista), hacia una nueva institucionalidad universitaria² dispuesta en la Ley Nº 18.347, aprobada en el mes de diciembre del 2008. El estudio se realiza en el Centro Regional de Profesores del Litoral, el segundo instituto formador de profesores para la enseñanza media del país, ubicado en la ciudad de Salto, 500 km al norte de la capital nacional. El tema central de nuestra comunicación es el análisis de las distintas visiones sobre la práctica docente en la formación inicial del profesor de educación media a partir de confrontar dos enfoques contrapuestos: el modelo de formación basado en parejas pedagógicas de estudiantes en prácticas (desarrollado entre los años 1997 y 2007) y la formulación alternativa del programa vigente de formación centrado en la práctica individual del estudiante expresado en el actual diseño curricular conocido en nuestro país como Plan 2008 (ANEP-DFPD, 2008).

El estudio describe el fenómeno a partir de consultar la opinión y las valoraciones de una muestra de 268 estudiantes del centro educativo, y 4 docentes de Didáctica y práctica docente. El informe se presenta ordenado en varios apartados y secciones. En primer lugar se definen los objetivos de la investigación así como los criterios metodológicos utilizados. Posteriormente se incluyen diferentes aportes conceptuales, a partir de los cuales construimos un marco teórico básico para comprender el espacio de las prácticas docentes en el marco de los procesos de innovaciones de los nuevos diseños curriculares de formación de profesores en Uruguay. A continuación, se incluye un apartado con el análisis de los datos y evidencias recogidas mediante una lectura descriptiva de variables y el análisis de las perspectivas y valoraciones de estudiantes y profesores sobre diferentes dimensiones y experiencias de la práctica docente. Finalmente, se discuten los resultados, y se aportan algunas reflexiones finales sobre la necesidad de elaborar nuevas políticas de inducción a la docencia, especialmente a partir de identificar nuevos dispositivos como el espacio de las parejas pedagógicas como una innovación orientada al desarrollo profesional de comunidades de aprendizaje.

Propósitos y cuestiones metodológicas

La modalidad de desarrollo profesional docente mediante el trabajo de dos profesores en el salón de clase, se ha valorado positivamente en algunas experiencias recientes de la región (Bekerman, D.; Dankner, A.; 2010; Siaba, B., Montiel, P., Fabbro, F., Pepe, G., Compagnucci, M., Piarristeguy, M.L., Flores, M.L. & Torchio, T., 2010; ZAP, 2006) pero todavía son muy escasos los estudios sobre su incidencia en el proceso de transición entre la institución formadora y la escuela. En ese sentido, el objetivo general de nuestra investigación es el de contribuir con el análisis de las distintas experiencias y modelos de prácticas de

formación de los futuros profesores de educación media. En particular, este informe de avance presenta algunas conclusiones parciales en torno a la relevancia de las parejas pedagógicas como dispositivo de formación en el espacio de prácticas que los estudiantes de profesorado deben desarrollar como primeras experiencias de inserción en la profesión docente.

El estudio prioriza el análisis de las opiniones de estudiantes y profesores sobre la práctica docente desde un enfoque multimétodo reconociendo los aportes que varios autores señalan sobre la necesidad de incluir una perspectiva de triangulación metodológica para el estudio de los procesos educativos (Bolívar, Fernández, Molina, 2004; Pérez Serrano, 1998; Pérez Gómez, 1998; Cook y Reichardt, 1996).

En este sentido, el examen de los datos se efectúa a partir de integrar la perspectiva cuantitativa con el análisis de las representaciones y percepciones de estudiantes y docentes, describiendo y comparando las distintas dimensiones relacionadas con el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de profesorado.

El enfoque de articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, nos permite comprender el fenómeno del proceso de construcción de la identidad docente desde un abordaje integral que implica una aproximación mediante múltiples cortes analíticos. De este modo, es posible relacionar de forma interdependiente el nivel macro social (políticas de reforma, planes y programas, diseños curriculares de formación inicial) con el nivel micro donde identificamos un conjunto de evidencias que emergen luego de observar nuestro objeto de estudio en una institución formadora de docentes.

La lectura e interpretación de la información se realiza a partir de la producción de conocimiento en función de las diferentes unidades de análisis y sujetos de investigación. El universo de estudio está integrado por:

- (i) Los estudiantes de profesorado 2^{do}, 3^{ero} y 4^{to} año del Centro Regional de Profesores del Litoral, sede Salto, correspondientes a las generaciones 2008, 2009 y 2010.
- (ii) Los profesores de Didáctica con mayor antigüedad y experiencia con el trabajo en distintos modelos de formación de profesores y planes de estudios.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta auto administrada con preguntas cerradas, abiertas y escalas de actitudes para recoger la opinión de los estudiantes, y las entrevistas semiestructuradas para conocer las valoraciones y juicios de los profesores de Didáctica y práctica docente.

El levantamiento de datos cuantitativos se efectuó entre los meses de mayo y agosto del año 2011. Un equipo integrado por estudiantes³ y docentes, entregó y recogió los formularios de encuesta en el propio salón de clase. Se recogieron 264 encuestas de estudiantes estratificados en los tres niveles que tienen práctica docente: 2^{do}, 3^{ero} y 4^{to} año.

Por otra parte, se efectuaron cuatro entrevistas semiestructuradas a docentes efectivos considerados informantes calificados. Estos docentes pertenecen a

diferentes áreas de especialización (Ciencias Sociales – Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Inglés,) están altamente calificados por su antigüedad, grado docente y puntaje, además de conocer en profundidad (por su experiencia profesional en la formación de profesores), los distintos programas y diseños curriculares.

Algunas de las interrogantes que orientan nuestra investigación son las siguientes: ¿Cómo se desarrolla la experiencia de la práctica docente según la opinión y valoración de los estudiantes y profesores?; ¿Cuáles son las valoraciones de algunas de las dimensiones de la práctica docente como la observación de clases, el análisis crítico y la planificación de la primera clase, bajo la modalidad pareja pedagógica y bajo la modalidad práctica individual? ¿Cuáles son las diferencias más significativas entre el desarrollo de la práctica mediante el dispositivo de pareja pedagógica y otras formas de experiencias de inducción a la docencia?

Marco conceptual

Investigar el impacto del cambio educativo es uno de los grandes desafíos de las sociedades del conocimiento. Según las contribuciones de Esteve, J. M. (2006), el cambio educativo puede estudiarse desde tres niveles o dimensiones. El contexto macro, representado por las fuerzas sociales o globales que impulsan transformaciones profundas en los sistemas sociales, el contexto de las políticas administrativas que pretende mejorar la calidad de la educación mediante decretos, leyes, planes y programas, reglamentos y ordenanzas, y el campo de la práctica educativa, ubicada en el nivel de las organizaciones escolares. En este último nivel de análisis, las instituciones formadoras de educadores cumplen un papel fundamental.

En el nuevo contexto de transformaciones educativas y cambio social permanente, como el que caracteriza a nuestra época, los docentes deben participar en escenarios donde se enfrentan viejos y nuevos modelos de formación docente.

Así, los nuevos docentes deben experimentar, para decirlo con las palabras de Imbernón, F. (2004), la transición de un “sujeto en formación” a “profesional autodirigido”. Este proceso ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (“aterriza como puedas”) o la del nadador (“nada o ahógate”).

García, C. M. (2006), introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional. Observar cómo se realiza el tránsito de alumno a profesor, a la luz de las experiencias de los estudiantes en las prácticas pedagógicas constituye un asunto de interés sobre el cual es necesario continuar investigando y profundizando. Por esta razón, para Vaillant (1999), las innovaciones deben ser revisadas en forma permanente con el objetivo de: conocer en qué medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes y en qué medida existe congruencia entre los métodos

didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación desarrollados por la formación inicial y los “modelos de docente” que aparecen como hegemónicos en los centros educativos (p. 32).

En este sentido es necesario señalar que para nosotros el proceso de inducción comienza en la etapa de formación inicial, siendo fundamentalmente en el período de prácticas cuando los estudiantes participan de sus primeras experiencias de socialización profesional.

El pasaje de alumno a profesor principiante, es en un fenómeno particularmente complejo.

En las primeras etapas del desarrollo profesional de los profesores, e incluso desde el período de prácticas, se contrastan a fondo las teorías educativas aprendidas. Allí, siguiendo las formulaciones de Esteve, J. M. (1996), los futuros profesores enfrentan y chocan por primera vez contra la realidad escolar. Como practicantes a cargo de un grupo, sea mediante la modalidad de parejas pedagógicas o en la forma tradicional, los futuros profesores deben responder ante situaciones potencialmente conflictivas, desarrollar competencias y habilidades sociales, implementar estrategias didácticas, aprender a relacionarse con los padres, coordinar con sus colegas y sobre todo, enseñar su materia o asignatura.

La etapa de estudiante como futuro profesor, especialmente los últimos años que incluyen la práctica docente, es considerada como la base a partir de la cual se construyen las primeras experiencias de socialización profesional (Imbernón, F., 2004)

El profesor Esteve, J. M. (1996) retomando a Veerman, señala con claridad el conflicto que los docentes experimentan en el comienzo:

“En el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza” (p. 66).

Desde nuestra perspectiva, es posible atender este problema si los centros de formación docente incluyen en los espacios de prácticas de los futuros docentes, dispositivos para el desarrollo de habilidades y competencias desde las primeras experiencias como alumnos practicantes.

Es este trabajo, entendemos un dispositivo como lo define Marta Souto, es decir “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente” (Souto et al., 1999, p. 38). Consideramos que la conformación de parejas pedagógicas, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo. La discusión entre pares o en grupos mayores, es una estrategia apropiada para

el análisis del acto educativo y todas sus dimensiones relacionadas con los problemas de la acción. Disponer de un repertorio amplio de dispositivos pedagógicos es una estrategia para fortalecer los procesos de inducción a partir de la reflexión con los “otros” (practicantes, tutores, adscriptores, profesores de Didáctica)

Entendemos que la construcción de la identidad docente es un proceso que se inicia con las primeras experiencias y compromisos que los estudiantes van asumiendo como responsables de sus prácticas pedagógicas en los centros de prácticas, sean estas escuelas especialmente diseñadas para este fin o instituciones de enseñanza media seleccionadas para la formación de los futuros docentes.

Como señalábamos anteriormente, el análisis de las prácticas puede abordarse desde múltiples estrategias y dispositivos para el análisis de la relación entre la teoría y la práctica. Una posibilidad es implementar estrategias de aprendizaje colaborativo entre estudiantes de pedagogía con la finalidad de formar a los futuros profesores desde una perspectiva que jerarquiza el concepto de comunidad de aprendizaje, especialmente para abordar la docencia en contextos de alta vulnerabilidad social y diversidad académica (Duran, D. & Miguel, E., 2003).

En este sentido, si la formación inicial se lleva a cabo en un contexto de colaboración crítica entre estudiantes, el tránsito hacia la titulación y posterior proceso de inducción a la vida profesional será menos traumático, especialmente para aquellos docentes noveles que, como indican varios estudios internacionales, iniciarán sus carreras docentes en las escuelas y liceos con mayores dificultades socioculturales. (Mancebo, 2011; Román, 2003; Vaillant & Rossel, 2009; Vaillant, 2009; Alen, 2008).

Otros autores destacan la importancia de la observación mutua y la docencia compartida como estrategias de formación de estudiantes de profesorado a partir de la interacción entre colegas, seminarios reflexivos sobre la práctica y discusión crítica del proceso de formación en el período de prácticas (Teixido, J., 2008).

Por último, existen aportes significativos de quienes proponen como alternativa metodológica la creación de prácticas de formación mediante la constitución de equipos para la enseñanza o “team teachers” (Anderson, R. & Speck, B., 1998). Entre los factores señalados por una exhaustiva revisión de literatura realizada en este texto con el objetivo de despejar lo que las autoras denominan la “cacofonía de voces que circulan acerca de las implicancias de la enseñanza en equipo”, podemos señalar que las experiencias de aprendizaje colaborativo y en equipo producen un efecto positivo en los estudiantes porque se benefician de los diferentes puntos de vista, propicia mejoras en la evaluación al retroalimentar la información y es efectiva porque mejora los resultados de aprendizaje.

En definitiva, el estudio del proceso de inserción a la docencia así como el análisis de las experiencias internalizadas previamente por los estudiantes en sus

prácticas docentes constituye un objeto de reflexión e investigación educativa que interesa abordar entre otras razones, porque:

- (i) Es necesario diseñar nuevas propuestas de políticas de formación docente e inducción profesional en los actuales escenarios de reestructuración de la educación pública.
- (ii) Los antecedentes internacionales indican que debemos investigar con mayor atención los procesos de aprendizaje de los futuros docentes, considerados como un factor clave y estratégico en la búsqueda de las soluciones a la crisis de resultados en educación media obligatoria.
- (iii) Es imperioso evaluar los modelos de formación inicial de docentes y definir nuevos programas para el desarrollo profesional a partir de visualizar un continuum entre las primeras experiencias de prácticas pedagógicas de los estudiantes, la inserción profesional y el posterior desarrollo de la carrera docente.

Modelos y experiencias sobre la práctica docente en Uruguay

El lugar de la práctica docente en la formación de los futuros profesores, resulta, como lo demuestran diversos estudios e investigaciones internacionales un factor determinante ya que es uno de los elementos fundamentales que inciden en la formación profesional de los docentes (Vaillant & Marcelo, 2009; Rodríguez Zidán, 2003; Vezub, 2007).

Además, la relación teoría-práctica, su formulación en el currículo, la organización de los tiempos de prácticas y su ponderación en el diseño de formación, nos indican la cosmovisión desde la cual se definen las cuestiones centrales del oficio docente. Sobre este asunto, en nuestro país han surgido dos visiones contrapuestas que han predominado en los últimos 15 años. (i) Por un lado, la reforma educativa de la formación de profesores implementada entre los años 1997 y 2007, mediante la creación de nuevos planes y programas de formación de profesores en el período, conocidas como planes 1997 y 2005; (ii) por otra parte, desde el año 2008, se crea un plan único nacional de formación de maestros y profesores⁴, que reformula las innovaciones puestas en marcha en el período anterior.

Dos de los aspectos centrales que son revisados a partir del nuevo plan único nacional hoy vigente, tienen que ver con las concepciones sobre la práctica docente: el *centro de práctica* y la *pareja pedagógica*.

Como decíamos al inicio, esta investigación confronta dos enfoques de práctica docente en la formación inicial de profesores: la modalidad pareja pedagógica con la modalidad práctica individual del estudiante. La primera se promovió en los Planes existentes entre los años 1997 a 2007 y la segunda en el Plan 2008, actualmente vigente en nuestro país.

A efectos de contextualizar la discusión y el análisis, vamos a presentar a continuación una revisión comparada de los principales documentos, antecedentes y fundamentos curriculares.

- (a) El centro de práctica como espacio de socialización profesional de los futuros docentes, es una innovación que fue incluida en los planes 1997 y 2005 y que surgió luego de un proceso de consideración y análisis de las modalidades de práctica existentes en diferentes ámbitos de formación profesional. Fue así que se consideraron las características de la práctica en la formación de un médico en la Facultad de Medicina de la UdeLaR, las experiencias de la práctica en la formación de un profesor en el IPA y la tradición en la formación de maestros en los Institutos de Formación Docente. Al respecto se afirma en uno de los documentos fundacionales de la práctica docente para el Plan 97:

“La concepción de práctica docente que se presenta para 1999 para los primeros CeRP (Norte y Litoral), hace una revisión de todas estas tradiciones y presenta una formulación alternativa. En primer término se crean establecimientos educativos en los que se concentra la práctica docente. Al igual que en la educación primaria, emerge el liceo y la escuela técnica de práctica” (Vaillant, D. & Wettstein, G., 2007, p. 39)

- (b) Por otra parte y considerando como modelo la práctica profesional de un médico en formación, una segunda característica de la práctica docente es la fuerte carga horaria en el año terminal de la carrera. Se destina media jornada de lunes a viernes, las que se desarrollan en el centro de práctica:

“El segundo gran cambio es que los futuros profesores dedican media jornada durante todo el año escolar a la práctica docente y que asumen la condición de profesores titulares del grupo y responsables de todas sus actividades” (Vaillant, D. & Wettstein, G., 2007, p.41).

Se buscó con esto quebrar con la tradición que concebía la práctica docente restringida a los espacios de aula, es decir a la sola consideración de cuestiones didácticas y al desconocimiento de otras variables vinculadas a la gestión y a lo contextual, social y cultural del centro educativo. Por esto se afirma:

(...) “lo que importa es formar personas que funcionen no como individuos aislados en un aula, sino como docentes que conocen la gestión educativa, que participan de los elencos que en los liceos experimentales están estableciendo una comunidad educativa que dirige un establecimiento. Importa formarlos como docentes que tengan que ver con la gestión en el sentido de cuáles son los procesos de relación con los estudiantes, la apoyatura a darles en términos psicológicos y sociales. Es necesario educar docentes que tengan la capacidad de investigar los problemas de rendimiento del Centro” (ANEP-CODICEN, 1999, p.17).

Otras son las visiones y conceptos que se introducen a partir del SNUFD⁵. El documento curricular menciona en pocas palabras y sin previa evaluación, que los centros de práctica fueron de difícil gestión y que en ciertos casos, algunos

directores expresaron “*las dificultades de contar con un plantel docente en que la mayoría son practicantes*”. El texto sostiene la idea de que la formación de los futuros profesores debe realizarse en contextos similares a los que van a ejercer la profesión, asumiendo por definición que esta tarea es esencialmente individual y no colegiada:

(...) “los estudiantes de profesorado deben realizar la práctica en ámbitos similares a aquellos en los que luego se desempeñarán. Los acompañarán en la vida institucional colegas con mayor experiencia que también pueden contribuir en su formación” (ANEP-DFPD, 2008, p. 75).

En nuestro país los “colegas con mayor experiencia” que acompañan a los practicantes, mayormente son los docentes que asumen el rol de *adscriptor*⁶: profesores efectivos con alta calificación y grado docente que reciben en sus grupos a estudiantes practicantes. Estos docentes dedican algunas horas semanales a la supervisión de las prácticas en terreno y son los responsables de coordinar con los profesores de Didáctica el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

- (c) Un tercer aspecto considerado central en el diseño curricular y en los programas de innovación del período 1997-2007 es el concepto de *pareja pedagógica* como dispositivo de formación. En este sentido, Vaillant, D. & Weststein, G. (2007), en el texto donde se fundamenta la creación de los Centros Regionales de Profesores, presentan la pareja pedagógica como una de las 3 innovaciones más significativas de la práctica docente en los Planes 97 y 2005. Predomina una visión colegiada del aprendizaje, donde las prácticas de formación son impulsadas por dos o más practicantes:

“El tercer gran cambio es que los estudiantes trabajan generalmente de a dos o tres por grupo, porque es muy importante que no actúen en solitario, sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo, que no solo mira la clase sino que contribuye con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente el estudiante del CERP se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración –crítica- de uno de sus compañeros” (p.41).

La realización de las prácticas docentes mediante duplas (o en grupo de tres), aparece como un modelo de enseñanza y aprendizaje entre pares, donde la co-observación, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y repertorios didácticos son algunos de las opciones que se favorecen con este dispositivo. La pareja pedagógica se caracteriza por la combinación de la observación y análisis crítico entre pares

Esta innovación “consiste en que los estudiantes de 3^{er} año trabajen de a dos por grupo. Esta dupla tendrá el cometido de observar y analizar las clases de su compañero y lograr una mirada analítica colegiada más abarcativa” (ANEP-CODICEN, 2004, p.44).

Desde esta perspectiva, las propuestas curriculares de los planes 1997 y 2005 dejaban de lado la práctica tradicional de los planes de formación centrados en el estudiante aislado, proponiendo como alternativa el trabajo colegiado.

No obstante, las nuevas propuestas para la formación de profesores impulsadas desde el año 2008 (actualmente vigentes en Uruguay), reconsideran el tema y argumentan sobre la necesidad de volver al tradicional enfoque de la formación docente, postulados que estaban incluidos en los planes de formación de profesores del año 1986. Nos referimos a la reformulación del espacio de prácticas en el diseño curricular. La modificación y unificación del currículo a partir del SNUFD desplazó las innovaciones realizadas en el periodo anterior, sustituyendo las experiencias del “centro de práctica” y de la “pareja pedagógica” por la forma tradicional de práctica en solitario y dispersa en instituciones de Educación Secundaria⁷.

El plan curricular destaca que:

(...) “no es en absoluto recomendable la presencia de dos practicantes con modos de comunicación docente diferentes, que generen empatía y rechazo a distintos niveles en el alumnado, lo cual irá en desmedro o ganancia de uno de los dos y en perjuicio de los educandos” (ANEP-DFPD, 2008, p.75).

Para que no queden dudas sobre el fundamento contrario a la formación en duplas, se defiende una evaluación centrada en la experiencia individual del practicante. El proceso de evaluación, por su propia complejidad debe ser enfrentado, según este argumento, por el estudiante en prácticas de forma solitaria; se afirma:

“En cuanto a la evaluación de los procesos hechos por el profesor practicante en relación a los logros de sus estudiantes, si el proceso es compartido, ¿cómo se evalúa? No es posible discriminar el aporte de cada uno” (ANEP-DFPD, 2008, p.76).

El plan de estudios vigente desde el año 2008, señala con claridad que la evaluación de los aprendizajes por parte de los profesores practicantes, debería ser una experiencia individual, ya que si la evaluación se efectuara de forma compartida (parejas pedagógicas) no se podría discriminar el aporte de cada estudiante de profesorado con respecto a la calificación sugerida.

En este trabajo analizaremos las opiniones de los profesores de Didáctica y de los estudiantes de práctica docente sobre este aspecto, ya que las primeras experiencias de evaluación que realizan los futuros docentes son instancias fundamentales que no sólo retroalimentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que anticipan un modelo de construcción del rol docente asociado a la colaboración y al trabajo compartido.

Análisis de los datos

A continuación nos interesa analizar las opiniones de los estudiantes practicantes y de los profesores de Didáctica sobre el proceso de aprendizaje que se da en el marco de las prácticas docentes.

Para relevar la información, en primer lugar se procedió a aplicar una encuesta autoadministrada a los estudiantes de profesorado del instituto, abarcando a la totalidad de alumnos de 2^{do}, 3^{ero} y 4^{to} año. Se excluyó de la investigación a la generación 2011, ya que en este nivel los alumnos participan de un proceso de formación asociado a los contenidos teóricos de las disciplinas de su especialidad y del área de ciencias de la educación, iniciando sus primeras experiencias de formación en la práctica docente en el 2^{do} año de la carrera. El diseño y pre-test del instrumento se realizó entre los meses de junio y julio del año 2011.

En la Tabla 1 se informa del número de estudiantes encuestados, discriminados por el nivel de cursado de la carrera.

Nivel de la carrera docente	n	N
2do	100	145
3ero	107	127
4to	57	73
Total	264	345

El instrumento de recolecta de datos incluyó un primer apartado de preguntas referidas al perfil del alumno (edad, sexo, nivel de la carrera, especialidad de profesorado que cursa, entre otras) y posteriormente secciones de preguntas relacionadas con la experiencia de los estudiantes en la práctica docente (véase Anexo Nero 1)

El relevamiento se efectuó en el mes de agosto mediante el procedimiento de visita a los estudiantes en el horario de clase. En este apartado presentamos sólo algunos de los datos más significativos.

En primer lugar destacamos que la muestra final es de 264 alumnos, representando esta cifra el 70 % del total de la matrícula de los tres niveles. Las estadísticas descriptivas de la Tabla 2, indican que el promedio de edad de 2^{do} año es de 23 años, la misma edad para 3^{er} año y de 26 años para 4^{to}. Podemos apreciar que en general los alumnos ingresan a estudiar profesorado con dos o tres años por encima de la edad de egreso correspondiente al nivel de enseñanza media de nuestro país (18 años).

Tabla 2. Estadísticas descriptivas del universo de estudiantes. N = 264

Nivel de la carrera docente	(n)	X Edad	DS	CV	FEM	NAVPD	CVPD	NIVPS	NIVTA
2do	100	23	6,2	27%	63%	27%	1	3	6
3ero	107	23	4,3	19%	65%	32%	1	3	6
4to	57	26	8,7	33%	78%	42%	2	4	9

Códigos de las Variables: X Edad: promedio de edad, por nivel. DS: Desvío Estándar, CV; Coeficiente de Variación, FEM: Porcentaje de Mujeres en cada nivel, NAVPD: Porcentaje de alumnos que están de acuerdo con la fecha de comienzo de la práctica docente, CVPD: Promedio de la cantidad de visitas del profesor de Didáctica al momento de la encuesta., NIPS: Número ideal de visitas para el primer semestre, NIVTA: Número ideal de visitas para todo el año

Existe una alta dispersión de edades que mostraría un elevado nivel de heterogeneidad en la población estudiantil en todos los niveles, pero especialmente en 4^{to} año. Los datos indican que en el último año de la carrera, la edad promedio es de 26 años, observándose un rango de variación de la edad muy alto (coeficiente de 33%) lo que muestra que egresarán estudiantes muy jóvenes pero también existe un número importante de nuevos docentes que iniciarán el proceso de desarrollo profesional con 30 años cumplidos. La distribución de la población según sexo, nos pauta que existe una alta proporción de mujeres que prefieren la docencia (el promedio de los 3 niveles es del 69 %) porcentaje que aumenta de forma proporcional a los niveles de la carrera. Estos valores indicarían que, por un lado, se mantiene la alta proporción de feminización de la matrícula docente como fenómeno estructural que caracteriza a la profesión docente en Uruguay⁸. Por otro lado vemos que esta proporción aumenta en los niveles superiores de la carrera, indicador indirecto de que el desgranamiento de la matrícula es mayor entre los hombres.

Un nuevo aspecto considerado fue el relacionado con el comienzo del período de prácticas. En este sentido, según el diseño curricular 2008, los estudiantes comienzan la práctica docente a partir del 2^{do} año de la carrera. Tanto acá como en el nivel de 3^{er} año, los estudiantes practicantes deben ser visitados por lo menos 3 veces al año (incluyendo la visita final que tiene carácter de evaluación terminal del curso)⁹. Por otra parte, en el último año de la carrera, 4^{to} año, los estudiantes deben ser visitados por lo menos 5 veces en el transcurso de su práctica anual¹⁰.

A efectos de conocer este proceso, primero relevamos datos con respecto a la fecha de comienzo de la práctica docente. En general, constatamos que la gran mayoría de los estudiantes de los tres niveles consultados manifiestan su desacuerdo con respecto a la fecha de inicio de la práctica docente. Para el caso de 2^{do} año, sólo el 27% expresa estar conforme, porcentaje que aumenta a 32 %

en el nivel siguiente y a 42 % en 4^{to} año. La fecha promedio de inicio, para el caso de 2^{do} y 3^{er} año fue la tercera semana del mes de mayo del año 2011. Del universo de practicantes de 4^{to} año, el 40 % comenzó en el mes de marzo, otro porcentaje similar en el mes de abril, y el resto en el mes de mayo. Recordemos que para el caso de este último nivel, el reglamento indica que la práctica debe comenzar conjuntamente con el inicio de las actividades fijadas por el Consejo respectivo de la educación media de nuestro país (Educación Técnica o Educación Secundaria), que en general coincide con la primera semana de marzo de cada año. Se constata que en la mayoría los casos, el inicio de la práctica docente se realiza dos meses después de la fecha prevista. Esta situación es valorada por los estudiantes desde diferentes perspectivas, pero en general sostienen que el inicio de la práctica docente en tiempo y forma es fundamental para comenzar esta etapa de aprendizaje del rol profesional.

El plan curricular prevé para los dos primeros años de práctica docente, la contratación de un profesor adscriptor que trabajando en coordinación con el profesor de Didáctica, guía la práctica de aula. Es por la antigüedad y por calificación de la inspección correspondiente a su especialidad, que el docente de educación media queda habilitado en las llamadas "listas de adscriptores" y así puede optar por recibir en sus grupos a estudiantes de profesorado. El problema surge cuando, año tras año, varios de los docentes adscriptores no optan por tener profesores practicantes a su cargo. Es por esto que los estudiantes de 2^{do} y 3^{er} año, señalan, entre las razones principales del retraso en el comienzo de la práctica docente, lo siguiente:

Debimos haber la empezado antes, se atrasó por la falta de profesores adscriptores. (2Q¹¹). Porque no había profesores adscriptores para Ciclo Básico y tuvieron que pedir a profesoras con notas de excelencia, que no integraban la lista, que aceptaran practicantes. (2Q). Tendría que empezar antes pero por falta de docentes habilitados no se pudo. (2D). Por la dificultad de encontrar docente que acepte alumno practicante y la escasez de docente habilitado para realizar dicha tarea. (3F). Atraso en la conformación en las listas de Didáctica y en la lista de docentes habilitados y pocas horas de Filosofía disponible en Secundaria. (3F). Porque no teníamos docente de Didáctica y también se hizo muy difícil conseguir profesor adscriptor y los que venían en lista, no querían aceptar alumnos. (3F).

Los estudiantes de 4^{to} año afirman que el atraso en el comienzo de la práctica refiere fundamentalmente a los inconvenientes generados con la elección de horas docentes en el subsistema educativo de secundaria. Esta problemática surge a partir de las modificaciones introducidas por el Plan vigente¹². Veamos las afirmaciones de los directamente afectados:

Porque se comenzó un mes después del comienzo de clase. A casusa de que no liberaron horas los docentes efectivos. (4F). Por tema de que no había horas para poder tomar el grupo de Práctica. (4H). Asignación de grupos descarga de profesores efectivos. (4H). Por problemas en la

elección de horas y la tardía liberación de grupos por parte de docentes efectivos. (4B). No en mi caso pero si para algunos chiquilines por no contar con grupo de práctica iniciaron en abril. (4B). Porque hubieron problemas con la elección de horas ya que no había horas. (4B).

La ausencia de horas en educación secundaria y los trámites administrativos para que se liberaran grupos por parte de docentes efectivos, llevó al inicio de la práctica docente de 4^{to} año a varias semanas después de comenzado el año lectivo.

La mayoría de los estudiantes señalan los perjuicios e inconvenientes que genera comenzar tarde la práctica docente. Entre otros efectos manifiestan la dificultad conocer en profundidad al grupo de alumnos y hacer el diagnóstico de partida sobre el cual se debe planificar el curso, el desconocimiento de los temas que se vienen desarrollando, y las dificultades producidas por las diferentes formas de trabajo que se establecen con el profesor adscriptor. Los estudiantes perciben lo señalado en los términos siguientes:

Debería comenzar antes pues sería menos invasivo para el grupo. (2I). Deberíamos comenzar antes para hacer un seguimiento mejor a los alumnos. (2M). Porque debería haber comenzado a principio de año. A modo de haber seguido todo el programa que abordó el docente desde comienzo de año. (3F). Empezar al comienzo del año para mejor integración al grupo de práctica y lograr mejor vínculo con los alumnos. (3CV). Tendría que empezar al comienzo de clases porque si no como que entramos desubicados y tenemos que adaptarnos rápidamente a un curso ya en curso. (3CV). Porque para comenzar la práctica debemos comenzar junto con los alumnos de esa forma ya tenemos más información y conocemos más al grupo. Además para ver la evolución de cada uno en el transcurso del año. (3H). Debió haber comenzado al comienzo del año, ya que ingresamos a un grupo que ya está conformado, que posee su historia y que ha formado con su docente un contrato didáctico establecido. (3B). Tendría que comenzar antes, así se tiene más conocimiento de los alumnos lo trabajado por el docente ya que este año nos toca dar una unidad, es importante saber con exactitud los temas anteriores. (3B)

Por otra parte, consultamos a los practicantes con relación al número de visitas que habían tenido hasta el momento en que fue realizado el relevamiento (mes de agosto). En este caso, descubrimos que los estudiantes de 2^{do} y 3^{er} año, habían recibido sólo una visita del profesor de Didáctica. En 4^{to} año, en promedio, los alumnos declaran que habían sido visitados dos veces hasta ese momento. La supervisión directa del profesor de Didáctica es una estrategia fundamental para monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje de los practicantes. Por ese motivo consultamos a los estudiantes sobre el número ideal de visitas que ellos entienden serían las necesarias para supervisar este proceso. En general, solicitan una mayor presencia del profesor de Didáctica en el propio terreno e institución de práctica. En los niveles de 2^{do} y 3^{er} año, el número de visitas ideales es de 6 en el

año, repartidas por igual en cada semestre. Para el caso del último año de la carrera, los practicantes de 4^{to} reclaman más visitas: 4 para el primer semestre y 9 en total. En todas las situaciones analizadas la demanda de los estudiantes está muy por encima de lo previsto por el diseño curricular vigente.

La encuesta incluyó varios ítems relacionados con la evaluación de algunas dimensiones que están directamente relacionadas con el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad. Hemos seleccionado para este informe de avance de resultados tres componentes de la práctica docente: la planificación, el análisis crítico de la práctica y la observación.

Del total de estudiantes consultados, 130 respondieron a las preguntas específicas referidas a estas tres dimensiones. De esta cifra, 82 practicantes (63%) cursan bajo la modalidad de pareja pedagógica. De este universo la mayoría absoluta son alumnos que están cursando el 3^{er}. nivel de la carrera. En el último año del profesorado, se encuentra cursando el 37 % restante. En este nivel, la gran mayoría de los alumnos desarrollan una práctica de carácter individual, en diferentes liceos, ubicados en lugares muy distantes del centro de formación inicial, con múltiples programas y turnos, todo lo cual agrega una dificultad adicional para el seguimiento por parte del profesor de Didáctica.

Tabla 3 .Planificación de la primer clase de la Práctica docente en el espacio de la asignatura Didáctica			
	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
SI	12	52	38
NO	88	48	62
TOTA	100	100	100

En primera instancia, nos interesa investigar acerca de la forma que prefieren los practicantes al planificar la primera clase de práctica. En la Tabla 3, podemos identificar las respuestas, ordenadas según la modalidad de práctica docente. En términos generales, dos tercios de los alumnos (62%) no planifican su primer día de clase en el contexto de la asignatura Didáctica. Además, los porcentajes indican que el espacio curricular de esta asignatura es el preferido por los estudiantes que desarrollan una práctica individual (el 52% de este subgrupo, contra el 12 % del resto de los practicantes). Parece ser que un efecto de organizar las prácticas docentes en parejas pedagógicas, es la creación de espacios de reflexión y planificación didáctica entre pares, instancias que se organizan con un diseño más flexible que trasciende el horario de la clase.

En síntesis, descubrimos una fuerte asociación entre factores¹³, donde el estilo y la forma de planificar dependen del modelo de práctica docente.

Tabla 4 ¿El análisis crítico de las clases de su práctica docente lo realiza de forma independiente y sin ayuda?			
	Pareja pedagógica	Práctica individual	Total
Si	50	72	63
No	50	28	37
Total	100	100	100

Un segundo elemento que hemos considerado para continuar analizando este proceso, es la forma en que los practicantes realizan las valoraciones críticas de sus propias clases. En la Tabla 4, vemos que el 63 % de los alumnos prefiere hacer una crítica de forma independiente y sin ayuda. En términos relativos, este porcentaje sube al 72 % entre los practicantes que desarrollan una práctica individual, descendiendo al 50 % entre aquellos que comparten la práctica por la modalidad de parejas pedagógicas. Aquí, podemos comprobar que: (i) se comprueba la hipótesis de asociación¹⁴, (ii) la modalidad de práctica individual potencia la autonomía del practicantes al desarrollar con mayor énfasis el análisis crítico de forma independiente, (iii) no obstante, hay un número importante de alumnos que a pesar de participar en duplas o parejas pedagógicas, igualmente prefiere desarrollar el análisis de su práctica de forma autónoma.

Tabla 5. ¿Ha observado clases de un compañero practicante que no sea su pareja pedagógica?			
	Pareja pedagógica	Práctica individual	Total
Si	17	46	32
No	83	54	68
Total	100	100	100

Otro aspecto que consideramos relevante fue consultar a los alumnos sobre el hecho de si han observado clases de otros compañeros practicantes (para el caso de aquellos que comparten pareja pedagógica la pregunta fue si han observado a otro practicante que no sea su compañero de práctica). Según los datos que registramos en la Tabla 5, el 54 % de los alumnos del último año de profesorado que tienen una experiencia docente de carácter individual, no han observado clases de ningún compañero. No obstante, hay un número significativo que si lo ha hecho (46%) a pesar de que esa experiencia no está prevista en el diseño curricular del Plan 2008. Cuando la práctica se lleva a cabo entre duplas, el 83% sólo observa a su partenaire, pero hay otros que incluso prefieren continuar aprendiendo mediante la observación de otras clases (17%). También aquí, mediante el procedimiento estadístico correspondiente a variables nominales¹⁵, comprobamos una fuerte asociación entre la experiencia de la observación didáctica y la modalidad de práctica docente.

Al indagar sobre este tema, desde el punto de vista de los estudiantes surgen diversas apreciaciones que valorizan la importancia de la formación entre pares para la planificación, evaluación y mejora del desempeño en el aula. En este sentido, cuando preguntamos ¿cuál es su valoración y aporte para mejorar su formación en la práctica docente?, las respuestas de los practicantes son muy significativas.

Visitarnos más seguido entre practicantes para poder entre todos mejorar aquellos aspectos que no los podemos detectar sin ayuda de los demás. (4D). Me parece que la práctica docente con una pareja pedagógica es muy buena y la práctica de 4º debería serlo en pareja y no individual. (4B). Realizar visitas a otros compañeros que estén trabajando en otra institución y en otro nivel de secundaria. Reunirse todos aquellos practicantes de un determinado grado, por ejemplo los de 2º o 3º, incluso cuarto, que estén trabajando en un mismo nivel en UTU o secundaria para pensar estrategias innovadoras o creativas. (3B). La práctica docente es muy buena sobre todo porque se da de a pares ya que es bastante significativo, el poder comentar, consultar con un compañero. (3M). Comenzar antes y mayor intercambio y visitas entre alumnos. (3F). Creo que siempre se puede mejorar en muchos aspectos y sentidos pero creo que lo esencial para mejorar la práctica docente es la práctica misma. Considero el error como un gran posibilitador de conocimiento frente a una clase, debemos y podemos rectificar errores, aprender con el otro, no ensimismarnos, abrirnos al diálogo, aceptar la crítica y cuestionarnos continuamente. (3F).

Otro aspecto significativo hallado es que la co-observación no sólo es entre pares, sino que debería incluir (en la valoración realizada por los estudiantes), la mirada del profesor de Didáctica:

Considero que es necesario la intervención del profesor de Didáctica (con un respaldo teórico-práctico) sobre cómo enseñar. Además la autonomía en el aula. Ser uno mismo, que se pueda brindar ese espacio. Por otro lado la integración, el compartir con otros estudiantes, las dudas e inseguridades (visitas de unos a otros) con el fin de que como grupo podemos ayudar o mejorar. (4F). "Recibir más visita de la profesora de Didáctica. Recibir ayudas de compañeros, visitas e intercambio de ideas. Tener docentes con conocimientos claros y objetivos específicos. Fomentar instancias de aprendizaje entre todos, destacar las virtudes, no solamente los errores. Brindarle al alumno practicante confianza en su labor diaria. (4H). Visitas del docente de Didáctica más seguido; Visitas de compañeros de clase más seguido. Más horas de Planificación. (4B). Valoro el gran apoyo de la Profesora de Didáctica. Deberían favorecerse instancias de intercambios entre los practicantes. (3D). La práctica docente debería incluir el apoyo de forma más exhaustiva del Prof. de Didáctica y de los otros practicantes. Debería ser algo a nivel grupal para poder compartir nuestras experiencias. Debería comenzar antes. (3L). La

Práctica debe ser evaluada en más ocasiones dando paso a que compañeros puedan observarla y realizar un análisis crítico de los mismos. (3CV). Un mayor número de visitas y el profesor de Didáctica debería tener un mayor grado de participación. Poder tener experiencias individuales, tener experiencias en grupos que no sean los que visitamos usualmente, poder intervenir de manera más significativa. (3Q).

En el mismo sentido que los practicantes, los profesores de Didáctica entrevistados señalan que el intercambio entre estudiantes, el enriquecimiento mutuo a través de una práctica de aula compartida, la complementación entre practicantes, la coevaluación de la actividad docente realizada y la observación de un compañero no protagonista directo de la conducción de la clase, son elementos que la práctica de aula debería incluir mediante la modalidad de la misma en parejas pedagógicas.

Nuevas perspectivas que surgen como evidencias sobre estos aspectos son señaladas en las entrevistas a los profesores de la institución. Los entrevistados tienen una larga experiencia en las funciones de tutoría de práctica docente y cursos de Didáctica, y trabajan en diferentes especialidades de profesorado: Ciencias Sociales, Historia, Geografía. Lengua y Literatura, Inglés. Estos docentes, altamente calificados, se desempeñaron en los últimos 3 planes de formación de formación profesores de nuestro país: 1997, 2005 y 2008, con una experiencia profesional promedio de 9 años en el subsistema de formación docente y más de 20 años como profesores de educación secundaria. Consultados sobre la pareja pedagógica como dispositivo eficaz para la formación, uno de los docentes reflexionaba sobre los aspectos positivos y negativos de esta innovación. Al respecto comentaba lo siguiente:

(...) bueno..., cuando un practicante, un novel profesor, quiere realmente aprender del otro, de su pareja pedagógica, aprende, ahora, cuando hay una negación para hacerlo, evidentemente no lo hace. Ahora respondiendo la pregunta, yo creo que sí, que hay desarrollo de habilidades y competencias al trabajar en parejas; quiero dar una evidencia: las clases "exitosas" eran comentadas entre los estudiantes para tratar de verse en aquella "clase modelo".

Entre los aspectos mencionados como positivos o valiosos por los profesores de Didáctica, se destacan los beneficios de la interacción que se da en la pareja pedagógica, el trabajo en grupo, la planificación de clase realizada de manera conjunta y la evaluación realizada por unos de los integrantes de la pareja pedagógica (el que actúa como observador de la clase que da su compañero). Veamos algunos de estos beneficios del trabajo en duplas pedagógicas en las afirmaciones de los profesores:

Yo creo que uno compromete al otro" (refiriéndose a cada miembro de la pareja pedagógica); beneficios de la "planificación conjunta" de clases; beneficios en las "evaluaciones que se hacen entre ellos, viendo sus fortalezas y debilidades"; beneficios por el "apoyo que se brindan entre

ellos. (Profesora – Ciencias Sociales Historia). (...) se les hace más difícil resolver las dificultades sin otra mirada que los pueda ayudar (...) poder reflexionar y verse a uno mismo a través de otro que observa la clase (,,,) fundamental para fomentar la autoevaluación, la evaluación en pares, como forma de crecimiento. (Profesora de Inglés). (...) modalidad muy valiosa, verdad, en el sentido de que se apoyan uno a otro. (Profesora de Lengua y Literatura). (...) el tener tiempo y el hecho de pensar con otro, le da potencial a la práctica (...) favorece “reconstruir y reverse como una sociedad colectiva” (Profesor de Ciencias Sociales - Geografía).

Un aporte significativo surgió a partir de algunas preguntas que se formularon los propios profesores. Por ejemplo, un profesor de Didáctica en el área de ciencias sociales, se formulaba las siguientes interrogantes:

¿Cómo se puede tener conciencia colectiva, reclamada en todos los ámbitos, cuando las prácticas son al extremo propias? Yo estoy de acuerdo que hay una parte que tiene que ser propia, ahora, ¿por qué los estudiantes se ven afuera de las aulas, fuera del horario de estudio, y preparan por nivel sus clases?, ¿por qué piden para visitarse? No estoy diciendo con esto que la práctica debería ser solo y exclusivamente en pareja pedagógica. Yo pienso que se podría hacer una mixtura.

No obstante los beneficios señalados, los profesores también señalan algunos tópicos que deben ser considerados como aspectos a reformular. En primer lugar el número de parejas pedagógicas que cada docente de Didáctica debe orientar. En algunos casos, los profesores entrevistados nos informaron que llegaron a ser responsables de supervisar a 22 parejas de practicantes, situación extrema que obviamente atenta contra todo proceso de reflexión y análisis profundo de cada experiencia. En segundo lugar, la consideración de que la experiencia de supervisar a practicantes en duplas, se efectúa con mayor potencial cuando hay una fuerte coordinación entre el centro de práctica y la institución formadora. Otro aspecto es la tensión que se genera cuando uno de los practicantes se descansa en la planificación de su compañero. Algunos formadores plantearon como alternativa combinar adecuadamente la experiencia de un único centro de prácticas que destina un solo turno a cargo de parejas pedagógicas de practicantes (establecido en los planes curriculares de 1997 y 2005) con la posibilidad de disponer de otros centros educativos de diferentes contextos y subsistemas.

Conclusiones y aportes para la discusión

El estudio pone de manifiesto la relevancia de producir nuevos espacios y estrategias de intercambio de experiencias entre los alumnos en procesos de formación inicial docente, mediante la modalidad de parejas pedagógicas como un dispositivo de formación para los futuros profesores.

En la experiencia transitada por Uruguay con los planes de formación docente 1997 y 2005, la modalidad de trabajo en duplas se organizó a partir de

implementar la innovación en un establecimiento especialmente definido para este fin, denominado "centro de práctica" con el objetivo de evitar la rotación de practicantes y profesores en múltiples centros educativos y mejorar así la gestión y la supervisión del proceso de formación.

Desde nuestra perspectiva, la escuela donde se realiza la práctica, es, de hecho, un fuerte dispositivo de formación que regula la experiencia de los futuros docentes.

A pesar de que el Plan vigente no prevé ni promueve la existencia de un centro de práctica así como tampoco el funcionamiento en pareja pedagógica, por razones administrativas y operativas en el Centro Regional de Profesores del Litoral (lugar donde desarrollamos la investigación), la mayoría de los profesores en formación hacen su práctica docente del año terminal de su carrera en un único establecimiento; en éste conviven las modalidades que buscamos confrontar: pareja pedagógica y práctica individual del estudiante.

Los resultados parciales de la investigación que llevamos en curso nos muestra que un dispositivo potencia el otro: la presencia de varios profesores practicantes en un mismo turno de un establecimiento educativo facilita la gestión operativa de la supervisión, además de que los practicantes aprenden a desempeñarse en diferentes ámbitos: práctica de aula, coordinación docente, gestión institucional, evaluación. De esta manera, mediante la co-observación y el análisis teórico del desempeño realizado en el mismo centro de práctica, se propicia la formación de un docente abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, como hemos señalado en otro lugar, las instituciones de práctica también cuentan, ya que son, en sí mismas, formadores de docentes (Rodríguez, E., 2007). El desafío es enfrentar, como afirma Davini, M. C. (2002), la influencia conservadora del contexto, ya que en la dinámica de la escuela es donde los alumnos aprenden a configurar su acción profesional.

Recordando la metáfora del "eslabón perdido" señalada por Marcelo García, sostenemos que el dispositivo pareja pedagógica en el marco de un centro de práctica propicia la transición de un "sujeto en formación" a un "profesional autodirigido", potenciando la adquisición de hábitos vinculados al trabajo en grupo, a la mirada de otro colega en el aula y a la valoración de otras disciplinas para analizar las diferentes situaciones de enseñanza en toda su complejidad.

Los resultados y datos examinados, advierten sobre la relevancia de justificar los cambios curriculares en los planes de estudio a partir de diagnósticos y evaluaciones. Es nuestro país es necesario reformular y crear nuevas políticas de formación inicial de docentes para educación media, que sustituyan la matriz normalista de la formación (donde la práctica docente es un acto de responsabilidad individual, limitado al aula) por un modelo alternativo donde la experiencia colegiada, el aprendizaje entre pares y la formación de las nuevas generaciones de profesores se realiza en un marco de renovación permanente de dispositivos pedagógicos.

Cómo aseveran Anderson, R. & Speck, B. (1998), la enseñanza en equipo mejora la evaluación, retroalimenta las perspectivas múltiples y estimula la participación aumentada de los participantes.

Por otra parte, los nuevos programas de formación inicial docente en el contexto del nuevo Instituto Universitario de la Educación (IUDE) a crearse en el año 2012, deberían elaborarse a partir de considerar que los alumnos de profesorado son sujetos capaces de participar reflexivamente en el análisis de sus prácticas mediante dispositivos de acompañamiento como instrumentos para superar las tradiciones académicas. Reflexionar en la acción (Schon, D., 1983) y trabajar en forma conjunta en equipos integrados por alumnos practicantes, docentes y tutores, son algunas de las estrategias que los nuevos diseños curriculares deberían promover.

Algunos países de la región, como la república de Argentina, están avanzando hacia la creación de un nuevo modelo de desarrollo profesional docente donde los maestros ejercen su profesión en la modalidad de parejas pedagógicas. La evaluación de esta experiencia ha sido positiva ya que revitaliza las estrategias pedagógicas y mejora las expectativas de los docentes respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. En el actual proceso de reformulación curricular de nuestro país, deberíamos construir un modelo de formación inicial de profesores donde el trabajo en parejas pedagógicas sea uno de los ejes fundamentales de las prácticas escolares. El éxito o fracaso de las innovaciones en educación media, dependerá, entre otros factores, del grado de imbricación entre la forma de preparar a los futuros profesores en el período de prácticas docentes y la elaboración de programas de inserción y acompañamiento para los profesores principiantes. Transitar hacia la profesión docente mediante experiencias de formación colaborativas puede ser un puente de conexión eficaz entre la teoría y la práctica, entre el alumno y el profesor.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2009). *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo*. Accompaniment of teachers and professors in their first job. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13. Nº 1.
- Anderson, R. y Speck, B. (1998). "Oh What a Difference a team makes": why team teaching makes a difference. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 7, pp. 671-686, 1998 © 1998 Elsevier Science Ltd. All rights reserved Printed in Great Britain.
- ANEP-CODICEN (1999). *Centros Regionales de Profesores – Programas de 1º año*. ANEP Consejo Directivo Central, Febrero de 1999.
- ANEP-CODICEN (2004). *Diseño Curricular 2005 – Documento 1-* Aprobado por Resolución Nº 53, Acta nº 71, de fecha 26 de octubre de 2004.

- ANEP-CODICEN (2005). *Propuesta de Diseño Curricular Centros Regionales de Profesores*. ANEP – CODICEN Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.
- ANEP-DFPD (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final*. ANEP Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, setiembre de 2007.
- Bekerman, D. & Dankner, A. (2010). La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación Universitaria Vol. 3(6)*, 3-8 (2010)
- Bolívar, A.; Fernández Cruz, M.; Molina Ruiz, E, (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial” en *Forum Qualitative Social Reserche, Volume 6, N° 12, Art. 12*, enero 2004, Recuperado el 12 de diciembre de 2011, de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Cook, T. D.; Reichardt, Ch. (1996). *Métodos cuantitativos y métodos cualitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores. Buenos Aires.
- Duran D., Miquel E., (2003). Cooperar para enseñar y aprender. Cuadernos de Pedagogía, Enero de 2003, nº 331
- Esteve, J. M. (1996). *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemática. La formación docente inicial, *Revista de Educación N° 340, enero-abril 2006*, Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia,340, 2006,pp.19-40. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]
- Imbernón, F. (2004). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Marcelo García, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia*. Documento elaborado para el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano”. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Bogotá. Colombia.
- Mancebo, E. (2000): «El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector» Informe elaborado para el BID. Mimeo.
- Mancebo, E. (2011). *Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S XXI: un nuevo modelo para armar*. En:

- Cerbeti, L (coord.) Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente. Montevideo: ONU Mujeres.
- Pérez Gómez, A. (1998). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*, en *Comprender y Transformar la Enseñanza*, 115-136, Madrid. Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I y II. Madrid: Editorial La Muralla.
- Ravelli, R. y Segovia, A. P. (2011). El modelo ideal de profesor adscriptor en la práctica docente. Informe presentado como evaluación de la asignatura Investigación Educativa. Opción Biología. Mimeo Cerp del Litoral.
- Rodríguez Zidán, E. (2003). Los Profesores Debutantes en Educación Media : Una contribución al estudio de las innovaciones en el marco de la reforma educativa en Uruguay. *Innovación Educativa*. Nº 13. Universidad de Santiago de Compostela. España. pp. 369-395.
- Rodríguez Zidán, E. (2007). Las instituciones también cuentan. El desarrollo profesional docente frente a los desafíos del desarrollo profesional. *Revista Docencia, Santiago de Chile*, Nº 33. Año XII. pp 62-71
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books. New York
- Siaba, B., Montiel, P., Fabbro, F., Pepe, G., Compagnucci, M., Piarristeguy, M.L., Flores, M.L. & Torchio, T. (2010). *La Incidencia de la Pareja Pedagógica en el Trabajo de los Alumnos*. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y redes de maestras y maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Córdoba. Argentina.
- Souto M.; Barbier J.; Cattaneo M.; Coronel M.; Gaidulewicz L.; Goggi N.; Mazza D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires
- Teixidó Seballs, Joan (2008). ¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula? Entre la innovación, la moda y el problema/dilema organizativo. GROC, 2008. Recuperado el 14 diciembre 2011de: http://www.joanteixido.org/doc/dos_aula/texto_provisional.pdf
- Vaillant, D.; Wettstein, G., Editores (2007). *Centros Regionales de Profesores una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Editorial Fin de Siglo. Montevideo
- Vaillant, D. (2007). Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. GTD-PREAL. Tarea y Foro educativo. "Los docentes en primer plano", en <http://www.preal.cl>
- Vaillant, D.; Rossel, C. (2009) Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL

Vaillant, D. (1999): «Reforma del sistema de formación inicial de docentes en Uruguay». Ponencia presentada al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, San José de Costa Rica, Junio de 1999. BID-BANCO MUNDIAL.

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, en Profesorado, Revista de Currículo y de Formación de Profesorado. Universidad de Granada, 11,1.

Zonas de Acción Prioritaria (ZAP, 2006). Síntesis del Proyecto Maestro Más Maestro, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2006. Recuperado el 14 diciembre 2011, de: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro.php?menu_id=14745

Anexos

Anexo 1. Secciones del cuestionario aplicado referidas a la Didáctica Práctica Docente

1.Edad:	2.Sexo:	3.Nivel que cursa en 2011: 2º...; 3º... ;4º...	4.Didáctica que cursa en 2011: I...; II...; III...	5.Cantidad de asignaturas que está cursando en este nivel:	6.Plan de Estudios que cursa:	7.Especialidad de profesorado:
------------------	------------------	---	---	---	--	---

En relación a la Didáctica-Práctica Docente (PD):

8- ¿Ha comenzado la PD correspondiente en este año? Si..... No..... Para "Si", señale la semana y el mes correspondiente:
9- ¿Considera que el comienzo de la PD fue realizado en el momento adecuado del año lectivo? Si..... No..... ¿Por qué razón?
10-¿Dónde realiza su PD? 1. Centro de práctica (UTU- Esc. Administración. y Serv.) 2. Liceo.....
11- ¿De qué nivel es su grupo de PD? Ciclo básico: 1º...; 2º...; 3º... Bachillerato: 1º...; 2º...; 3º...

12- <i>¿En qué modalidad está haciendo su PD?</i> 1. Pareja pedagógica.....; 2. Individual.....
13- <i>Hasta el momento, ¿qué cantidad de visitas ha tenido del Prof. de Didáctica?:</i>
14- <i>¿Considera que este Nº de visitas es adecuado para el tiempo transcurrido de PD?</i> Sí..... No....
15- <i>¿Cuál sería para USTED el Nº adecuado de visitas para el tiempo transcurrido (primer semestre), y para el total del año?</i>
16- Con relación a la primer clase dictada en su pd, ¿Cómo planificó su primer clase?: 1. La planifiqué en forma independiente y sin ayuda. Si..... No..... 2. La planifique en el espacio de la asignatura de Didáctica. Si..... No..... 3. La planifiqué en Coordinación con mi pareja pedagógica Si..... (Pase a la 17) No..... 4. ¿Por qué planificó sin su pareja pedagógica? a. No tengo pareja pedagógica..... b. Por comodidad..... c. Otra razón (explícite)
17- Con relación a su experiencia en la pd, ¿cómo planifica sus clases?: 1. Habitualmente planifico en forma independiente y sin ayuda. Si..... No..... 2. Habitualmente planifico en espacios de intercambio y discusión con otros compañeros practicantes. Si (del mismo nivel de PD)..... Si (compañeros de otro nivel)..... No..... (Pase a la 18) 3. (Para los que contestan "Si"). Esos espacios de intercambio y discusión fueron generados por iniciativa de: a. Usted mismo..... b. El profesor de Didáctica..... c. Otros profesores.....
18- Con relación al análisis crítico de su pd, y una vez que ha finalizado su clase: 1. ¿Hace una valoración crítica de cada una de ellas? Si No..... (Pase a la 19) 2. ¿El análisis o valoración crítica lo realiza de forma independiente y sin ayuda? Sí.....(Pase a la 5) No..... 3. ¿El análisis o valoración crítica lo realiza en espacios de intercambio y discusión con otros compañeros practicantes? Si (del mismo nivel de PD) Si (compañeros de otro nivel)..... No (Pase a la 19) 4. Esos espacios de intercambio y discusión fueron generados por iniciativa de: a. Usted mismo..... b. El profesor de Didáctica..... c. Otros profesores..... 5. ¿En qué grado incorpora el marco teórico de Didáctica a la valoración crítica de la clase? Escasamente....; Medianamente...; Ampliamente.....

19- CON RELACION AL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS DOCENTES ENTRE PRACTICANTES (Solo para alumnos de 3º y 4º)

1. ¿Ha observado clases de otro compañero practicante que no sea su pareja pedagógica? Si.....; No.....(Pase a la 20)
2. ¿Con qué frecuencia lo hace?: a. Una vez en lo que va del año.....; b. Dos veces en lo que va del año.....; c. Más de dos veces en lo que va del año.....
3. Esas observación de otras clase fueron, fundamentalmente, organizadas por: a. iniciativa propia.....; b. invitación de un colega.....; c. propiciada por el Prof. de Didáctica.
4. El análisis o valoración crítica de la mayor parte de estas observaciones de otras clases fueron, fundamentalmente, realizadas por: a. usted solo de forma autónoma y sin ayuda.....; b. usted y el compañero que dio la clase sin otra ayuda.....; c. un sub grupo integrado por Usted, el compañero que dio la clase y el Prof. Adscriptor.....; d. un sub grupo que lo integró el Prof. de Didáctica.

20- Para todos los estudiantes: ¿cuál es su valoración y aportes para mejorar la formación en la practica docente?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Notas

¹ “Modelos de práctica docente en Uruguay” proyecto aprobado para su realización por la dirección del Centro Regional de Profesores del Litoral, 2012-2014.

² El artículo 84 dispone la creación del Instinto Universitario de la Educación (IUDE), que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera. Véase www.mec.gub.uy/.../v/10181/.../mecweb/ley_de_educacion_nº_18437. *La ley se aprobó en diciembre del año 2008, pero todavía no se ha comenzado a procesar el cambio del modelo de la formación docente, debido a falta de acuerdos políticos para la elaboración de la ley orgánica del instituto.* En un documento fechado el 5 de diciembre del 2011, las autoridades del Ministerio se han comprometido ha elaborar la ley orgánica del IUDE para el mes de marzo del año 2012. El documento “Hacia la Construcción de una agenda para la mejora educativa”, puede ser consultado en www.mec.gub.uy/.../informe_agenda_mejora_educativa_5_diciemb.

³ Integraron el equipo de relevamiento Rosario Piastri, Tomas Prado y Eduardo Robaudo, alumnos de profesorado 3^{er} año opción Filosofía, a quienes agradecemos su dedicación y eficiencia en el trabajo de campo realizado.

⁴ En Uruguay convivían, hasta el año 2007, tres modelos fundamentales en el sistema formador de docentes: el Modelo IPA (Instituto de Profesores Artigas) en la capital del país que apostó por la excelencia académica en detrimento de responder a las demandas del crecimiento de la demanda de profesores, el Modelo IFD (Institutos de Formación Docente) , que buscó la

descentralización de la formación de maestros, y el Modelo CERP (Centros Regionales de Profesores), centros de formación de profesores de educación media ubicados en el interior del país, cuya meta es la profesionalización docente, formación interdisciplinaria y la formación sistemática de los docentes en ciencias de la educación como gestores y agentes dinamizadores de las instituciones a través de la investigación, el asesoramiento, la utilización de recursos didácticos y la participación en espacios de reunión que permitan una irradiación hacia el medio (véase Mancebo, 2000 y Vaillant, 1999). Se unifican todos los planes a partir del año 2008, con la creación del SUNFD, cuyas ideas fundamentales son la formación por especialidad y no por áreas (para el caso de profesorado), el contrato de docentes formadores por hora de asignatura (y no por cargo como lo fue en el modelo CERP) y la concepción tradicional de que la Didáctica - Práctica Docente es fundamentalmente un experiencia individual y acotada al trabajo de aula, donde los estudiantes dictan sus respectivas disciplinas supervisados por profesores adscriptores y tutores.

- ⁵ SUNFD: Sistema Nacional Único de Formación Docente. Comienza a funcionar a partir del año 2008.
- ⁶ El desempeño de los docentes adscriptores en Uruguay es un tema que no ha sido abordado todavía por la investigación educativa. No existen antecedentes nacionales que caractericen su papel, habida cuenta del lugar estratégico que deberían tener en la formación de los futuros docentes según las pautas del SNUFD. No obstante, un estudio descriptivo realizado en el marco de la asignatura Investigación Educativa del Cerp del Litoral, mostró que el 45 % de los alumnos de 3er. año (generación 2011) consideraron que el desempeño docente de los adscriptores fue escaso o pobre. El 89 % respondió que los docentes adscriptores requieren especialización para llevar a cabo ese rol. La mayoría de los alumnos reclama que *“deberían existir cursos de evaluación y capacitación para docentes adscriptores. Los docentes no deberían tener practicantes si no han salvado el mismo”*, (Véase, Ravelli y Segovia, 2011). El modelo ideal de profesor adscriptor en la práctica docente. Informe presentado como evaluación de la asignatura Investigación Educativa. Opción Biología. Mimeo Cerp del Litoral
- ⁷ El Plan 2008 elimina en su fundamentación tanto el “centro de práctica” como la “pareja pedagógica”, sin perjuicio de que en los hechos y por razones administrativas vinculadas con la escases de profesores adscriptores (para los estudiantes de 2^{do} y 3^{er} año), y de horas vacantes (para los estudiantes practicantes de 4^{to} año), varios profesores en formación realizan su práctica docente en pareja pedagógica y en la Escuela de Administración y Servicio (ex Centro de Práctica) durante el año 2011.
- ⁸ En la educación secundaria de Uruguay, tres de cada cuatro docentes son de sexo femenino. En el universo total de docentes del Consejo Educación Secundaria, según el último censo disponible, el porcentaje de mujeres es el 73 % (ANEP-CODICEN-DFPD, 2007, p 212).
- ⁹ Artículo 50, SNUFD, Plan 2008,
- ¹⁰ Artículo 31, SNUFD, Plan 2008
- ¹¹ El número corresponde al año de la carrera de profesorado que cursa (1= Primero, 2= Segundo, etc.), y la letra a la especialidad (Q= Química, B= Biología, C.V= Comunicación Visual, H= Historia, M= Matemática, F= Física, D= Derecho, G= Geografía, F= Filosofía, I= Inglés, L= Literatura, I.E= Idioma Español, S= Sociología).
- ¹² Al eliminarse en el Plan 2008 el Centro de Práctica, los estudiantes de 4^{to} año para acceder al grupo con el cual hacen su práctica de aula, deben presentarse a la elección de horas en el Subsistema de Educación Secundaria. Si no existen horas vacantes deben esperar por una instancia posterior en donde el Consejo respectivo autoriza la liberación de grupos a docentes efectivos. Este mecanismo en los hechos retrasa, todos los años, el inicio de la práctica docente.

-
- ¹³ Aplicando el coeficiente Chi Cuadrado, comprobamos que la hipótesis de investigación es significativa al 99 %, con un valor del coeficiente de 24,41 y 1 grados de libertad. En consecuencia rechazamos la hipótesis nula.
- ¹⁴ Aplicando el coeficiente Chi Cuadrado, comprobamos que la hipótesis de investigación es significativa al 95 %, con un valor del coeficiente de 5,38 y 1 grados de libertad. En consecuencia rechazamos la hipótesis nula.
- ¹⁵ Aplicando el coeficiente Chi Cuadrado, comprobamos que la hipótesis de investigación es significativa al 99 %, con un valor del coeficiente de 23,57 y 1 grados de libertad. En consecuencia rechazamos la hipótesis nula.