

# UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS MAESTROS NOVELES. ESTUDIO DE CASO EN URUGUAY

Luis Alberto Gadea Blanco<sup>1</sup>

Recibido: 25/07/2016

Aceptado: 26/10/2016

## Resumen

Este trabajo se construyó con los resultados de una investigación que estudió las prácticas de enseñanza de los maestros noveles, egresados de un Instituto de Formación Docente. Fue el producto de una tesis de Maestría presentado en O.R.T.<sup>2</sup>

Examina una muestra intencional, desde una propuesta cualitativa, compuesta por diez maestros egresados (2011), y tres informantes calificados (profesores de práctica)<sup>3</sup> del Instituto de referencia.

El estudio está centrado en el proceso de configuración de las prácticas de noveles maestros<sup>4</sup> y el desarrollo de sus trayectos profesionales, en relación a las conceptualizaciones teóricas asimiladas en su recorrido como estudiantes.

En el trabajo empleamos la metodología de la triangulación de datos, que consistió en el cruzamiento de los mismos, luego de la aplicación de técnicas de investigación cualitativas. La contrastación y comparación entre entrevistas en profundidad, observaciones de clase y análisis de planificaciones de los docentes, permitió la aplicación de la metodología mencionada.

---

<sup>1</sup> Prof. De Investigación Educativa del Instituto de Formación Docente "Julio Macedo" de Treinta y Tres, Uruguay.

<sup>2</sup> Dirección en donde está publicada : <http://investigacioneducativayt.jimdo.com/acerca-de-nosotros/>  
En O.R.T <https://bibliotecas.ort.edu.uy/search/result.html?search-type=author&search-text=Luis+Gadea>

<sup>3</sup> Son los docentes, directores de escuelas primarias que a su vez atienden la práctica docente de los estudiantes de I.F.D. (Instituto de Formación Docente) Son también profesores de didáctica. Atienden alumnos de 2do, 3ero, 4to del curso de formación docente de magisterio.

<sup>4</sup> Maestros recién recibidos que están construyendo su trayecto profesional. Se estima un período aproximado de tres años luego de comenzar su trabajo docente

El enfoque cualitativo utilizado, contribuyó a una mejor comprensión de las conceptualizaciones desarrolladas por los docentes en sus tareas didácticas y a un acercamiento del proceso de construcción de las prácticas de enseñanza que se estudia.

Para el análisis de los datos, se aplicó el programa Atlas ti con el objetivo de reducir los datos cualitativos, construir categorías y profundizar el análisis de los discursos de los docentes. Este programa de análisis cualitativo, asistido por computadora permite al investigador: asociar códigos con fragmentos de textos, buscar patrones de observaciones y otros contenidos. El programa informático permitió un análisis exhaustivo de las distintas informaciones emanadas de datos empíricos obtenidos.

Se hizo una valoración, acerca de las dificultades con las que cuenta el docente en el desarrollo profesional durante los primeros años de trabajo y en años subsiguientes, en el tiempo en que se define la construcción profesional. Se pudo reflexionar acerca de cuál es la diferencia que existe entre, el modelo teórico de la formación inicial y la práctica educativa efectivamente cumplida.

En el proceso de análisis de los datos obtenidos, surgieron las demandas y desafíos que los noveles maestros padecen en el desarrollo sus tareas de clase y que enfrentan día a día.

Finalmente, se proponen algunas nuevas líneas de investigación para ampliar y profundizar el estudio.

**Palabras clave:** maestros noveles, teoría-práctica, prácticas de enseñanza

### **Abstract**

This work was constructed with the results of an investigation that studied the teaching practices of the new teachers, graduated from an Institute of Education in Education. It was the product of a Master's thesis presented in O.R.T. It examines an intentional sample, from a qualitative proposal, composed of ten teachers graduates (2011), and three qualified informants (professors of practice) of the Institute of reference.

The study is centered on the process of configuring the practices of novice teachers and the development of their professional paths in relation to the

theoretical conceptualizations assimilated in their journey as students.

In the work we developed the methodology of data triangulation, which consisted of the crossing of the same, after the application of qualitative research techniques. The comparison and comparison between in-depth interviews, class observations and analysis of teachers' schedules allowed the application of the methodology mentioned.

The qualitative approach used contributed to a better understanding of the conceptualizations developed by the teachers in their didactic tasks and to an approach of the process of the construction of the teaching practices being studied.

For the analysis of the data, the Atlas program was applied with the objective of reducing the qualitative data, constructing categories and deepening the analysis of the teachers' speeches. This qualitative, computer-assisted analysis program allows the researcher: to associate codes with fragments of texts, to look for patterns of observations and other contents. The software allowed a thorough analysis of the different information emanated from empirical data obtained.

An evaluation was made of the difficulties that the teacher has in professional development during the first years of work and in subsequent years, in the time that defines professional conceptual construction. It was possible to reflect on the distance between the theoretical model of initial formation and the educational practice actually fulfilled.

In the process of analysis of the data obtained the demands and challenges that the novice teachers suffer in the development of their class tasks and that face day by day.

Finally, some new lines of research are proposed to expand and deepen the study.

**Keywords:** new teachers, theory-practice, teaching practices

## 1. El problema de investigación

Existen fundamentos predominantes que dan lugar a un modelo de práctica docente que construyen los enseñantes y hay factores que inciden en el cambio de ese modelo o en su permanencia.

El estudio realizado incursionó en los aspectos e inclusive en los cambios de la identificación de esos factores, que inciden en la formación profesional y el ejercicio de la práctica. El enfoque estriba en examinar el desempeño docente en el campo operativo, en la práctica de clase y en la construcción del trayecto profesional y relacionarlo con la estructura teórica que esos mismos maestros han obtenido en el Instituto de Formación Docente, llamado actualmente Instituto de Formación en Educación (I.F.D, en adelante<sup>5</sup>). El problema en cuestión, estuvo delimitado a la práctica de enseñanza que desarrollaron esos maestros en el ámbito de la tarea escolar.

Se estudiaron diez docentes en profundidad, los únicos recibidos durante ese año en que se hizo la investigación en I.F.D. El trabajo fue llevado a cabo en varias instancias de observación y entrevistas. En numerosas oportunidades se visitaron a educadores en escuelas ubicadas en distintos contextos sociales.

Los profesionales estudiados fueron formados en el juego de estrategias didácticas, pedagógicas, sociales y otras logradas a través de ese intercambio con las prácticas aprendidas en I.F.D. Ello contribuyó a la conformación en ese docente, de una matriz conceptual de referencia, tal como la define Pérez Gómez (1987), con la que el sujeto se sitúa, observa e interactúa con la realidad. El estudio detectó el entramado de esa matriz referencial que opera como la herramienta principal desde el punto de vista intelectual, utilizada por el enseñante en su recorrido profesional. La matriz referencial es el sustento teórico que cada individuo va configurando. Es aquel constructo en el que se observa a sí mismo y desde allí origina acciones de intervención didáctica. Esta realidad se pudo apreciar en varias instancias del estudio. Los maestros construyen sus prácticas de acuerdo a lo consensuado con sus colegas y a los influjos

---

<sup>5</sup> Se conoce como Instituto de Formación de Docentes, pero también hay una denominación aceptada recientemente (Instituto de Formación en Educación porque atiende a la formación de Educadores Sociales). Son los Institutos que forman maestros de enseñanza primaria, profesores de Enseñanza Secundarias y Educadores Sociales. Para más información: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/orientaciones-y-objetivos-del-cfe-2015-2020>

originados en las instituciones donde trabajan. Existe un mundo de interacciones docente-realidad educativa.

Por tanto, la práctica docente no es un proceso acabado. El educador tiene una construcción modélica muy personal, proveniente de la institución que lo formó, luego reconstruye ese modelo con la asistencia de la teoría que aprende, con la reflexión práctica-teoría, con la realidad dada por la cultura institucional, con el bagaje de sus creencias personales. Sin dudas, que el proceso de enseñanza y aprendizaje en I.F.D, dejó huellas que incidieron en la construcción y formación futura. Pudimos reconocer, en los docentes, un proceso de asimilación de contenidos conceptuales orientados a una conformación aproximada, al perfil<sup>6</sup> profesional pretendido por IFD.

Más adelante profundizamos el concepto de las teorías implícitas de las matrices de aprendizajes, descubiertas en los educadores principiantes.

En este sentido, la comparación entre el formato en que fueron preparados los noveles maestros y la reconstrucción de esos patrones conceptuales de acción constituyó la centralidad del trabajo. La investigación planteó la necesidad de estudiar la relación entre los modelos de formación inicial y sus prácticas actuales.

De modo que, el problema del estudio es evaluar, describir logros y debilidades del ejercicio de la enseñanza actual de los noveles, con referencia a la nueva agenda didáctica (Litwin, 2008) y a las prácticas que derivan del empleo del plan de Formación Docente (2008), con el cual se forman los principiantes.

El plan 2008 de IFD tiene como cometido formar a un docente con las competencias necesarias para el desempeño actual. Pretende que el docente sepa enseñar (conocimiento específico de la materia), que sepa a quienes enseñar (conocimiento teórico- prácticos de pedagogía y didáctica), y que sepa a quienes se enseña (conocimiento psicológico del alumno). Se pretende que el docente egrese sabiendo cual es el proyecto de ciudadano y de hombre que la sociedad espera, que la educación debe aspirar para generar el hombre activo situado en la realidad actual. Se quiere, de esta manera, lograr el objetivo

---

<sup>6</sup> El programa de enseñanza de la Formación Docente determina un perfil de egreso del docente: docente como “sujeto situado”, difusor de la cultura, desarrollar autonomía en la toma de decisiones, comprometido con el estudiante, capaz de problematizar el conocimiento, conciente en la superación teoría-práctica, “saber hacer, saber conocer, saber enseñar” (2008:21-22 accedido el 23/8/20015de[http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD\\_2008\\_uruguay.pdf](http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf))

supremo que es la autonomía del sujeto. El programa de Formación Docente pretende, también, que el docente sea un investigador de sus prácticas.

Hay diversos factores que interaccionan con las prácticas. Uno de ellos son las distintas culturas institucionales de las escuelas, las que forman parte del escenario donde se desarrolla la actividad docente. Los contextos institucionales derraman un influjo coactivo sobre el sujeto que construye sus prácticas. Allí se evidencia otro proceso que es: la socialización profesional. Hay un choque socio-pedagógico que se observa con la llegada de los maestros a las escuelas. Los docentes vienen con un bagaje de conocimientos de origen y luego contrastar con la realidad de las instituciones escolares.

En general, los profesionales de la educación siguen directivas vinculadas a la cultura institucional de las escuelas donde trabajan. Éstas se van generando a partir de las construcciones individuales o de las matrices conceptuales, como ya se expresó, y que ha sido estudiado por algunos autores. (Pérez Gómez, 2012; Terigi, 2012). Hay un proceso metacognitivo, en que se puede detectar diversos significados que se prestan para un juego de interacciones: teorías aprendidas, culturas institucionales, creencias y conceptos subjetivos.

A la hora de pensar las nuevas estrategias de enseñanza y las políticas que seguirán los organismos educativos, uno de los temas a estudiar, es el análisis de la problemática del docente y la calidad de su formación. Los sistemas de enseñanza actuales, configurados en la modernidad, conservan un distintivo fundamental: la formación docente como recurso insustituible para la escuela de la nueva época. De hecho, la formación del maestro y sus prácticas constituyen la mirada central (Fullan, M. 1999). Por eso entendemos, que el proceso de la construcción profesional es uno de los argumentos que justifica esta investigación y al que se debe prestar mucha atención. La profesionalidad de la educación tiene relevancia para la sociedad actual. Un buen profesional de la educación puede analizar la problemática del quehacer educativo a la luz de la teoría vigente, puede corregir, investigar, ser crítico y puede ser un agente de transformaciones sociales. Además, puede ser un actor destacado en la construcción de ciudadanía.

Otro aspecto que hemos comprendido en este trabajo, es el que se relaciona con la intimidad de la práctica cotidiana que se da en estudiantes, y

que luego son maestros. Allí se percibe y escucha, en reiteradas oportunidades, la preocupación por diferentes asuntos relacionados con la didáctica de la formación profesional, materia que luego se transforma en críticas a la Institución que los formó. Entre otros temas comentados, se mencionan los que se refieren a la necesidad del uso de herramientas tecnológicas, como las que ofrecen las Tics, que permiten resolver problemas prácticos de enseñanza. Sucede que, desde la institución educativa de Formación Docente, no hay una articulación adecuada entre la teoría de enseñanza y el aprendizaje de tics aplicado al aprendizaje. En general, se enseña la teoría solo desde el punto de vista informativo, pero no siempre se logra la conceptualización suficiente en el estudiante para conformar estrategias que permitan *trasladar a tierra*, la teoría aprendida.

El factor docente es un elemento clave en la transformación educativa, agente principal de la renovación de los modelos de enseñanza. Cualquiera sea el cambio que se impulse, los enseñantes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, como mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación.

El uso de la tecnología, como se afirmó, es un requisito básico en el proceso de transformación. Cuando se habla de la necesidad de incorporar las tecnologías de la información a los procesos de enseñanza, esto está referido a la buena práctica. (Pérez Gómez Á. , 2012). No hay dudas que, actualmente, el uso de la tecnología hace a la buena práctica docente. El problema radica en su aplicación a la enseñanza-aprendizaje. En virtud de lo cual, el buen docente es aquel que usa la tecnología, no siente la angustia de inseguridad por el uso e incursiona en procesos de investigación con sus alumnos. La incorporación de la tecnología a la tarea diaria, es un contenido del curriculum por lo está formando parte de los programas docentes que egresan de I.F.D. Por eso, es importante atender los procesos de aprendizaje que permitan que el educador novel, incorpore el uso de la tecnología a las planificaciones de sus clases, que las relacione con sus prácticas en forma diaria, que investigue con los alumnos, que las utilice en la búsqueda de información, en la enseñanza de la Matemática, en área de lengua, en la construcción de textos, entre otras actividades.

En general, se entiende que la buena práctica tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje, dado en una interacción permanente, en un contexto determinado (Litwin, 2000). Es la aplicación de la teoría que proviene de las Ciencias de la Educación, al terreno didáctico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a un sujeto determinado que aprende. Constituye la capacitación del estudiantado docente y que está específicamente descrito en el programa 2008 de la Formación Docente. En la etapa de ese proceso didáctico y pedagógico, el maestro debe presentarse como el organizador y coordinador (Ausubel, D, & Hanesian, 1998), por lo que debe crear las condiciones para que los alumnos puedan aprender y aplicar los conocimientos, hábitos y habilidades impartidos. La buena práctica también tiene que ver con la probabilidad de formar una actitud ante la vida, desarrollando sentimientos de cordialidad y con posibilidad de formar juicios propios mediante la valoración de los contenidos curriculares.

Como se ve, los problemas esbozados se relacionan con factores complejos, entre otros, los contenidos que los docentes seleccionan para trabajar en sus aulas, los criterios que utilizan para organizarlos, el papel que desempeñan sus alumnos en este sentido, cómo se valora sus ideas y sus experiencias.

## **1.2. Delimitación geográfica y contextual de la investigación**

El Instituto de donde egresaron los docentes estudiados está radicado en el centro de la ciudad Treinta y Tres (Uruguay). Hace 50 años que fue oficializado (Autorizado por las autoridades competentes), como Instituto de Formación a docentes de magisterio, profesorado y educadores sociales. Forma a docentes que luego desempeñan su labor en escuelas de enseñanza primaria, en liceos u otras instituciones de educación. Consta de un edificio moderno que se inauguró en 1982. Hay 45 profesores de diversas especialidades que desempeñan su labor.

El instituto dispone de una matrícula de 241 alumnos en cursos de magisterio, profesorado y educadores sociales. Los alumnos que egresan obtienen títulos de maestros de enseñanza Primaria, profesores de Enseñanza Secundaria y educadores sociales.



## 2. Formulación de objetivos del estudio

Nuestro trabajo tuvo como objetivo general: *conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio en Treinta y Tres (Uruguay)*.

En cuanto a los objetivos específicos nos orientamos a dilucidar lo siguiente:

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

## 3. Marco teórico de la investigación

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

En nuestro caso de estudio, entre las demandas pedagógicas de la Escuela y la formación docente en el Instituto de Formación Docente, se conforma un escenario de permanente tensión. Advertimos que los estudiantes otorgan mayor importancia y dedican más su tiempo a la práctica en la escuela, dejando de lado las asignaturas teóricas que deben cursar en el Instituto. Se parte de una falsa percepción, es más significativa la práctica realizada en la escuela que el aprendizaje de la teoría en I.F.D. No hay una conceptualización clara, de parte del estudiante, que ambas instancias de aprendizaje se justifican recíprocamente. Este quiebre que se da en la relación teoría práctica, en la formación docente, es una de las principales fuentes de problemas que obstaculizan el mejoramiento escolar y el desarrollo profesional. La ruptura teoría-práctica queda de manifiesto en las conductas observadas, al momento de resolver desafíos de aprendizaje, al enfrentarse a los alumnos en el salón de clase y en la búsqueda equivocada de recursos ,no académicos, para resolver problemas pedagógicos.

Algunos autores ven una relación dialéctica entre lo teórico y lo práctico,

según ellos la “teoría se desarrolla y se pone a prueba a través de la reflexión y la práctica” (Carr y Kemmis, 1988, pág. 62). En educación la práctica debe constituirse una praxis que implique conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el *saber hacer*.

Así, entendemos a la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación y la práctica educativa, como la actividad de enseñanza que se desarrolla en los centros educativos en general (Álvarez, 2010). De esta definición se desprendería que teoría y práctica son variables dicotómicas, lo que haría imposible conectarlas. Hoy sabemos que esas variables constituyen dos dimensiones amplias y complejas, y que de la coherencia como que se trabaje en este plano, se podrá aspirar a la mejora escolar y al desarrollo profesional docente. En realidad, lo bueno radica en reconocer el aporte que tanto una como la otra realiza en favor de la acción didáctica.

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

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

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

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

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

Otra cuestión es el de las teorías implícitas, que habíamos mencionado antes, y que se relaciona con el énfasis que imprime el docente en su tarea

cotidiana. Nace en las concepciones que se originan en el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje del quehacer educativo. En la experiencia diaria cada persona va adoptando, a lo largo de su vida, cierto modo de mirar la realidad que utiliza para explicar y entender sus propias ideas, sus acciones, sus interacciones. De hecho hay algunas investigaciones realizadas a tal efecto (Villar Angulo, 1988; Pozo, Del Puy Pérez, 1994), que corroboran lo expresado. Los docentes principiantes tienden a ver la realidad de manera muy concreta, no tienen una concepción abstracta y compleja de la situación. Lo que les importa es ser eficiente. Pero a lo largo del ejercicio profesional van reformulando su construcción como técnico de la educación, logrando distintas adaptaciones y acomodaciones. Al transcurrir los tres años, el docente novel va finalizando la construcción de ese modelo. Dicho arquetipo se fundamenta en la práctica educativa que hace suyo desde su matriz. Constituye una representación organizada coherentemente por un cúmulo de contenidos intangibles, arreglados en un esquema teórico que funciona como paradigma ejemplar. El modelo brinda una guía de acción. Cuando el modelo forma parte de la realidad individual, se traduce en el constructo de identidad personal. Las tensiones a que se ve sometido el maestro en su trabajo, generan ciertas estructuras intelectuales que contribuyen a la construcción modélica. El docente experimenta esa situación a lo largo de su carrera y esto es un componente esencial de su carácter (Klein, 2011).

Según la afirmación de Jackson (2002), en la práctica predomina mucho el sentido común de los educadores. Hay, en general, una resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar. Al instalarse en su lugar de trabajo, hay una resistencia al contacto directo con el conocimiento académico. Esto se agrava porque existe un lenguaje muy formal al momento de divulgar los conocimientos teóricos. La transposición didáctica del conocimiento *sabio* que se vuelca desde la academia a la práctica, es una dificultad reconocida. Todo ha influido en fomentar la resistencia al cambio.

Los factores relevantes de perturbación que predominan en docentes son: la dificultad del enseñante para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana, la complejidad de la enseñanza y el desarrollo profesional como objeto de estudio, la ambigüedad de la práctica y su escasa valoración social, la

multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diversas perspectivas, la falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos.

Un argumento proclamado, por profesores de práctica, es el que refiere a la necesidad de la formación de *maestros* en la nueva agenda didáctica, pensando en el cambio de modelos de acción para generar las transformaciones en las escuelas. La realidad nos indica que cuando los nuevos profesores llegan a la escuela no la cambian, más bien ocurre lo contrario: la escuela los cambia a ellos, haciendo casi inútil todo esfuerzo promovido desde la Formación Docente.

En el trabajo de Alliaud (2003) se afirma que cuando los docentes comienzan a trabajar en las escuelas se vuelven conservadores. Es allí donde se recuperan los saberes y reglas de acción adquiridos durante su época escolar y que hace a su biografía. Aún cuando la preparación profesional haya brindado nuevas concepciones, el contacto progresivo con la práctica promoverá respuestas *adaptativas* a la realidad escolar, activándose los modelos incorporados que se han forjado en la época de alumnos. La preparación profesional no crea la competencia adecuada para resolver, en la práctica, las conexiones explícitas teoría- práctica. Queda demostrada la incapacidad de traducir los conocimientos teóricos a los principios prácticos. Algunos docentes recuperan lo que aprendieron en un sentido práctico, su propia experiencia de lo que vieron y experimentaron como alumnos de sus viejos maestros o referentes.

La conclusión es que la práctica es siempre un entramado de condicionantes, en donde se juega el pensamiento, el conocimiento del docente, los contextos culturales, formas de percibir la realidad. Los docentes son un producto de formación y socialización. Algunos estudios así lo avalan (Sanjurjo et al, 2009).

#### **4. Marco metodológico**

El paradigma cualitativo empleado en el marco metodológico, permitió incursionar en las profundidades de la realidad contextual en que se desempeñan los noveles, explorar sus discursos, examinar sus prácticas y relacionarlas con las teorías que dicen orientarse, indagar en los significados que imperan en esas prácticas. Nuestra posición como investigador fue la de identificarnos con el objeto de estudio, observar debajo de la “superficie social” (Bourdieu, 2010),

interpretar esos contenidos que afloran en prácticas de enseñanza.

Las técnicas e instrumentos que se pusieron en práctica fueron: la observación pautada, entrevista focalizada y análisis de documentos. Estos instrumentos utilizados permitieron lograr que el entrevistado centralizara sus respuestas en los objetivos del estudio e introducirnos en el trasfondo de las significaciones de las actuaciones didácticas.

La muestra construida fue cualitativa, de representatividad socio-estructural y contextual. (Tojar, 2006), (Navarrete, 2000) El principio de representación socio estructural es el siguiente: cada individuo seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación. Las pautas para construir este tipo de muestra siguieron las normas que se expresa: la nota promedio de egreso del IFD,<sup>7</sup> el contexto socio-económico de los tipos de escuelas en las que el novel docente desarrolló su actividad.<sup>8</sup>

La selección de diez sujetos y tres informantes calificados (profesores de práctica), las instancias de entradas al campo de estudio, conformó una decisión suficiente como para cubrir la necesidad de heterogeneidad y saturación de la investigación. En el estudio, hay cuatro docentes que desempeñan su trabajo en escuelas urbana de contexto medio, un docente en escuela desfavorable, un docente en escuela muy desfavorable, un docente en escuela rural favorable, dos docentes en escuela rural desfavorable, un docente en escuela especial (Esta escuela atiende a niños con discapacidades intelectuales).

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

Al analizar todos los datos expuestos, construimos categorías mediante un proceso de fragmentación o segmentación. O sea, durante este procedimiento redujimos los datos en función de su significación respecto a las preguntas y objetivos de investigación. Como habíamos mencionado, el entrecruzamiento de

<sup>7</sup> Nota de egreso del docente es un indicador que resume las calificaciones de promoción durante su trayecto de formación profesional. Egresan con un valor cuantitativo que refleja su actuación como estudiante y le permite acceder a un cargo provisorio como docentes antes de concursar.

<sup>8</sup> Los tipos de contextos socioeconómicos donde ejerce la función la escuela. Es definido por el organismo superior de enseñanza (Consejo de Enseñanza Primaria e Inicial). Se construyen indicadores a partir de: formación educacional de la madre, la repetición en la escuela, características sociales del entorno barrial. Extraído de: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/diee/Relevamiento%20de%20Caracteristicas.pdf>

los datos de la observación con las entrevistas y con el análisis de documentos, nos permitió validar el trabajo y practicar el recurso técnico de la triangulación.

#### 4.1. Diseño y Método

El diseño desarrollado en este trabajo, coherente a lo planteado en un diseño flexible, está basado en los principios del paradigma cualitativo.

La metodología describe, valora y, en cierto modo, prescribe un conjunto de reglas, procedimientos y criterios que el investigador debe considerar. Del criterio metodológico se desprende la técnica a utilizar que también está vinculada con la concepción epistemológica de la relación investigador-objeto de estudio y las características de los datos a obtener. Por lo tanto, las técnicas utilizadas fueron, como se dijo: entrevistas a los docentes de la muestra, a los referentes de prácticas, observaciones pautadas realizadas en las intervenciones de clase, análisis de documentos de los docentes muestreados en cuanto a planificaciones didácticas, cuadernos de los niños, material de apoyo. Concurrimos a todas las escuelas de la circunscripción geográfica determinada y allí obtuvimos los datos que posteriormente fueron analizados en su totalidad.

En la investigación dimos relevancia a “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y a la conducta observable” siguiendo la idea de (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 20). El siguiente gráfico explica, a grandes rasgos, el diseño de esta investigación.

#### Técnicas: Observaciones de clase (Pautada) Entrevistas. (Focalizada)

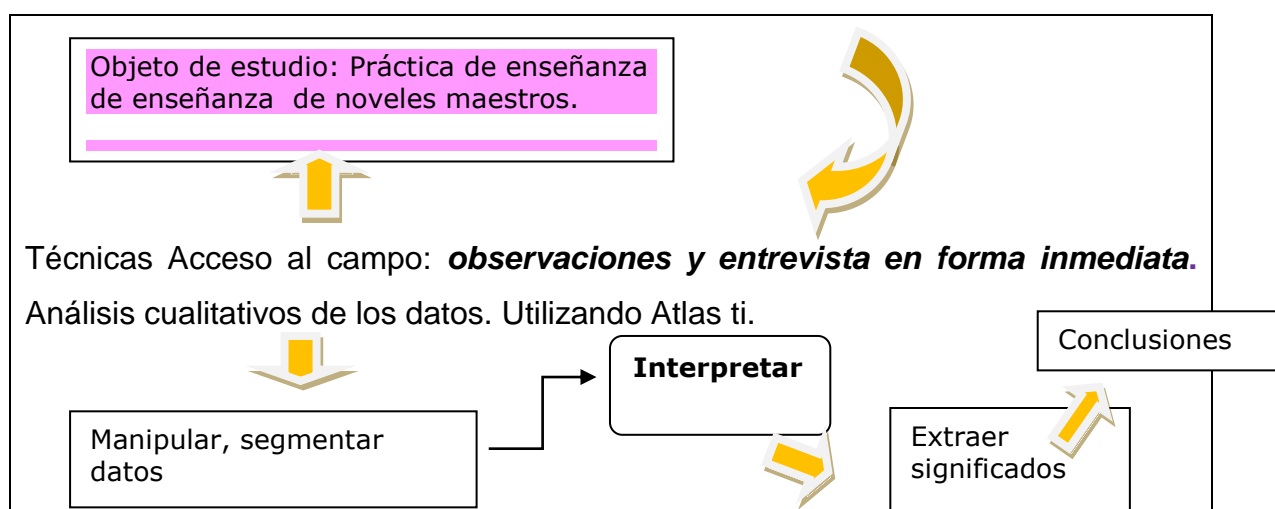


GRÁFICO 1: Diseño de la investigación

## 4.2. Estrategia de análisis de datos

El proceso de análisis incluyó la codificación de las respuestas de las entrevistas y de las observaciones realizadas (colocación de cada ítem en su categoría apropiada, a posteriori del trabajo de campo).

El paso siguiente fue sistematizar los datos de la realidad (Bustingorry, Sonia et al. 2006, pág. 120). La sistematización nos permitió reflexionar sobre la realidad, examinar la distancia conceptual entre la teoría y la práctica acaecida en el estudio y buscar relaciones. La sistematización implicó crear categorías conceptuales que luego ayudó a la reflexión teórica.

Elaboramos un diagrama de diseño de la extracción de datos (Gráfico 2). Mediante el procedimiento inductivo establecimos los códigos y categorías, a partir de lo que los propios sujetos manifestaron. Se utilizó el programa Atlas ti para procesar los datos.

### Diagrama de diseño de datos.

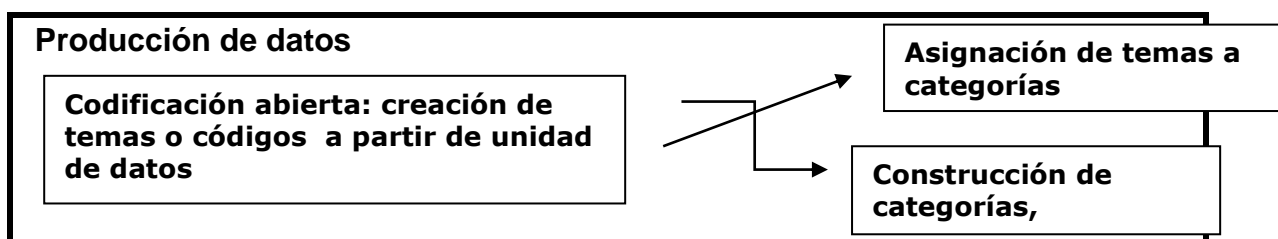


Gráfico 2: Procedimiento inductivo de la nominación de categorías de la investigación

## 5. Resultados

El estudio desarrollado explicó el objetivo general de la investigación que fue: *Describir las características de las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio.*

Los docentes estudiados tienen una edad promedio de 23 años y son docentes egresados del único Instituto de Formación Docente existente en la ciudad de Treinta y Tres (Uruguay). Están trabajando en escuelas ubicadas en distintos lugares de la zona geográfica definida. Hay docentes trabajando en la ciudad y docentes que realizan su labor a 100km de distancia de sus hogares. Están ubicados en zonas urbanas y rurales, con ciertas dificultades de transporte para llegar a sus lugares de trabajo.

Examinamos las entrevistas ejecutadas, las observaciones realizadas en

las prácticas de aula, las documentaciones que se emplearon para llevarlas a cabo (planificaciones diarias, unidades de trabajo, proyectos, cuadernos). Señalamos que los profesores que enseñaron la práctica a los noveles, procuraron infundir en los docentes, estrategias y prácticas de intervención de enseñanza adecuadas a la nueva agenda didáctica (Litwin, 2000) y a las orientaciones del plan 2008 de Formación Docente. Hubo de parte de estos profesores, una preocupación y un esfuerzo potente en el sentido de lograr esa articulación teoría-práctica, pero que no siempre se alcanzó ese objetivo.

En la práctica, se evidencia que los docentes noveles mediatizan y construyen su realidad en base a las teorías que disponen y pudieron interiorizar. Crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones. No siempre hay una relación directa de la teoría académica con la práctica y, a veces, los conceptos que se tiene de teoría no son los conceptos que entiende la comunidad científica. Para un novel una teoría puede significar los *proyectos que realiza*, y las prácticas las refiere a los esfuerzos para llevarlos a cabo. Es una dificultad difícil de asimilar por los docentes: comprender y valorar la teoría como instrumento que explica la realidad, o como resultado de los contenidos de las Ciencias de la Educación.

Corroboramos que, la nota de calificación que ostentan los estudiantes al egreso del IFD y que evalúa el rendimiento de su trayectoria, tiene incidencia en la práctica. Aquellos que se destacaron utilizando estrategias nuevas frente a los desafíos de los contextos escolares, obtuvieron calificación entre 88.680/100 y 72.980/100. A estos docentes los categorizamos (Nivel A). Los otros con una nota menor, entre 72.530/100 y 56.750/100, los categorizamos (Nivel B), adoptaron actitudes más conformistas y denotaron impotencia frente a los desafíos de enseñanzas. Los noveles mejor calificados están más cerca de haber logrado algunos de los objetivos del Plan 2008 con relación a la autonomía profesional. La siguiente tabla representa lo que se ha expresado:



**Tabla I - Relación rendimientos manifestados y notas de egreso del IFD**

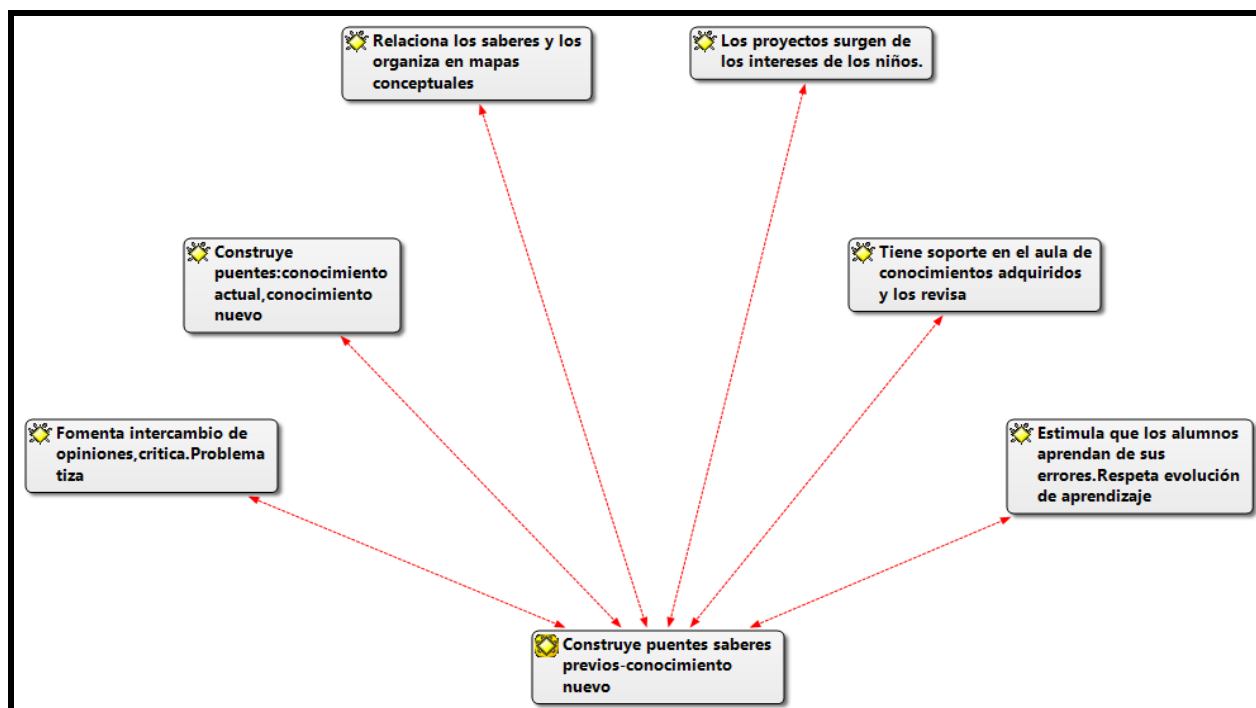
Nivel de calificación obtenida	Desarrollo pedagógico-didáctico	
	Conductas conformistas	Conductas innovadoras <sup>9</sup>
Calificación A		6 docentes
Calificación B	4 docentes	

Representa un resumen general de toda la muestra

El siguiente diagrama resume, específicamente, los contenidos observados referidos a las prácticas que desarrollan los noveles (Nivel A), en sus intervenciones docentes. Es un resumen general que refieren a las observaciones de clase. Se hicieron en total diez observaciones de clase en jornadas completa de trabajo que incluyó cada maestro.

### Diagrama referido a las observaciones de clase (Nivel A) (Datos extraído de Atlas

ti)



<sup>9</sup> Las conductas innovadoras están referidas al docente que aplican teorías emanadas de la academia, son investigadores de sus propuestas, son críticos, evalúan y re planifican acciones permanentemente y buscan nuevas estrategias.

Gráfico 3 Resumen esquemático de las intervenciones docentes observadas en aquellos cuyos puntajes de egreso del IFD está en el intervalo 88.640-81450 (Nivel A)

La siguiente tabla resume de forma más detallada, las instancias de observación realizadas por el investigador en intervenciones de clase. Corresponde a toda la muestra: sujetos A y sujetos B.

**Tabla II - Observaciones de clase en intervenciones docentes.**

<b>Docente observado</b>	<b>Fecha de las observaciones</b>	<b>Temas de intervención de clase</b>	<b>Recursos didácticos utilizados.</b>	<b>Observaciones en la clase con los alumnos.</b>
Sujeto 1 (Nivel A) Escuela rural desfavorable multigrado	Setiembre- Octubre- 2014-2015	Ciencias Naturales/ Valores	Papelógrafo.  Diversos (incluido XO <sup>10</sup> )	Planifica holísticamente. Apela a la reflexión. Socializa conceptos.
Sujeto 2. (A) Escuela urbana media. (6to año)	Agosto -2014	Comprensión lectora. Ciencias sociales	Material impreso	Logra criticidad en las opiniones de alumnos. Logra el conocimiento mediante aproximaciones.
Sujeto 3 (A) Escuela urbana Media.	Agosto 2014.Tres instancias	Actividades productivas del medio	Videos- Imágenes.  XO	Incentiva la investigación frente al conocimiento. No hace preguntas con respuestas

<sup>10</sup> Es la computadora Netbook entregada a los niños de todas las escuelas por el Plan Ceibal del Gobierno. Es la que utilizan los alumnos para las distintas actividades de enseñanza.

(2do año)				terminadas.
Sujeto 4 (A) Escuela urbana Media.(2do año)	Agosto – octubre 2014	Estaciones, climatología, Mate- matica	Utiliza la narración, Imágenes. Forma equipos de trabajo. Aplica dinámica.	Crea conexiones constructivistas entre el conocimiento previo y el nuevo.
Sujeto 5 (Nivel B) Escuela Urbana desfavorab le (4rto año)	Agosto 2014,marzo 2015	Ciencias Naturales, desarrollo de la planta, absorción del agua.	Hace experiencias. Utiliza cartografía con imágenes.	Intenta practicar el constructivismo didáctico. No logra los objetivos en forma plena. No problematiza contenidos.
Sujeto 6. (Nivel B).Escuela urbana media.1ero año	Agosto, setiembre 2014	Trabaja valores sociales. Lectura	Utiliza diálogo. Cuento.	No se aprecia atención individualizada. Es aplicación de intervenciones acordadas con otros colegas. No hay adaptación curricular
Sujeto 7. (B)Escuela rural favorable.	Setiembre 2014.Tres instancias	Matemáticas. Situaciones problemáticas.	El cuaderno de clase	No aprovecha recursos que están en la zona. No busca dar significación a los contenidos de enseñanza.

Sujeto 8 (B) Escuela urbana muy desfavorable	Setiembre- Noviembre 2014 y dos instancias	Lengua. Lectura	Utiliza libros. El cuaderno de clase	Estimula la participación. Planifica secuenciado. No orienta individualidades. Recurre a estrategias no contextualizadas
Sujeto 9 (Nivel A) Escuela discapacitados.	Octubre 2014.Tres instancias	Lectura. Numeración	Utiliza porfolios individuales.  XO	Planifica adaptaciones curriculares. Tutoría personal. Evalúa proceso de aprendizaje.
Sujeto 10. (A) Escuela rural desfavorable	Octubre- Noviembre 2014-	Matemática.	Utiliza material concreto.	Aplica el conocimiento aprendido. Busca la significación a situaciones problemáticas. Tiene en cuenta la secuencia.

La relación intervención docente, contexto escolar donde realizan los docentes esa intervención, y lo que se logra desde el punto de vista del pensamiento pedagógico -didáctico.

En las tablas I, II de este trabajo, se resumen los datos más significativos de las conductas pedagógicas y didácticas. Podemos apreciar que un grupo de noveles, cuyo desempeño docente está en un nivel A (puntaje de egreso: 88.680-72980), son los que resuelven situaciones con mayor autonomía, y los docentes que representan un nivel B (72.530-56750), son los que muestran

dificultades mayores en sus prácticas. Estos son los que necesitan más del aporte de otro docente de experiencia. De acuerdo a lo observado en las planificaciones diarias y entrevistas realizadas, los docentes manifiestan conocer la teoría didáctica pero en la práctica adoptan esquemas de acción tradicionales.

Las tablas construidas de acuerdo a las entrevistas y observaciones de clase permite constatar la situación mencionada, o sea que el 40% tiene dificultad destacada. Los docentes ubicados en el Nivel A, en total seis de la muestra (60%), han exhibido más creatividad para resolver estratégicamente los desafíos que provienen de los contextos escolares con dificultades. Pero se puede afirmar que evidencian, igualmente, dificultades al aplicar conceptualizaciones académicas a sus prácticas.

En el resumen de la tabla II se revela las relaciones entre las intervenciones didácticas de los docentes nivel A y nivel B en sus prácticas de clase. En algunos docentes del nivel B aparecen algunos intentos de desarrollar una buena práctica. Una buena práctica ha sido definida como: "(...) un conjunto de acciones que procura alcanzar un objetivo, basado en valores apoyados colectivamente, en conocimientos compartidos por sus actores y que pueda ser replicable" (Scaffo, 2013, pág. 18) Los docentes que realizan buenas prácticas están preparados para lograr transformaciones y un cambio cualitativo. Son críticos de su quehacer didáctico. Logran que los aprendizajes se construyan cognitivamente generando competencias adecuadas en sus alumnos.

## **6. Conclusiones finales**

Teníamos como objetivo general: conocer e interpretar las prácticas de enseñanza de los docentes noveles egresados de Magisterio. Como objetivo específico: describir, comprender y categorizar las prácticas de enseñanza atendiendo a las vertientes teóricas que desarrollaron los noveles.

De los estudios de campo pudimos apreciar que los noveles van construyendo su propio modelo profesional de trabajo con dificultades, apoyándose en otros colegas de mayor experiencia. Tienen como guía, al comienzo, el modelo educativo en que se formaron, luego proceden a reconstruirlo de conformidad a su subjetividad.

Los maestros cuestionan su formación académica, la que no les permitió

dar respuestas técnicas adecuadas a los problemas educativos de su tarea diaria. En virtud de lo cual manifiestan que, en la Formación Docente y en las Instituciones de práctica donde desarrollan su labor, hay carencias para generar ámbitos de discusión que favorezcan la formación para generar competencias reales. Critican la manera de cómo se procede en la planificación de contenidos en las prácticas. La formación obtenida en IFD es cuestionada ampliamente. Es una realidad tangible que los docentes principiantes no puedan vencer la dificultad teoría-práctica, sin contar con el auxilio de otros docentes.

En todas las entrevistas, los educadores mencionan la búsqueda de *salvavidas pedagógicos* para la solución de sus problemas. De alguna manera, estos salvavidas no tienen el soporte teórico académico y no son una solución permanente. Esta manera de resolver problemas pedagógicos-didácticos, va resquebrajando el sistema de educación, va creando dispositivos que enquistan, enlentecen el perfeccionamiento profesional.

La búsqueda de la autonomía y de la autorregulación profesional son objetivos a perseguir en el camino de mejorar las prácticas. El estudio referido a examinar el modo de concretar esa autonomía y los análisis de acciones para llegar a esas metas, aportarían insumos para mejorar la formación del docente inicial. Rodríguez, Zidan (2002), en el trabajo: “Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay”, afirma acerca de la necesidad de revisar los modelos de Formación Inicial de los docentes. El modelo debería estar sustentado en que el docente adquiera la capacidad de la “autorregulación de la conducta del profesor en función de dar respuestas a los problemas naturales de las interacciones educativas” (Ob.cit, p. 127). Es parte de los análisis que nutriría el pensamiento pedagógico propio de un país.

De las observaciones y entrevistas, se desprende un reclamo general de los noveles consistente en la necesidad de contar con un tutor al comienzo de sus prácticas. Se traduciría en iniciar la labor docente, en especial durante el primer año, con la asistencia de un tutor. Esto podría ser un recurso técnico interesante que permitiría el abandonando de las estrategias del *ensayo y el error*. En consecuencia, esa aspiración de obtener un acompañamiento tutorial, debería ser independientemente de la autoridad de evaluación técnica con la

que ya cuentan actualmente.

Los docentes ubicados en un Nivel B, en total cuatro, demuestran insuficiencias técnicas mayores, al momento de encarar los desafíos de la clase, planificaciones de los contenidos curriculares, construcciones de conocimientos con el alumno. Por eso debe de iniciarse, con estos docentes, un proceso de mayor actualización técnica a posteriori del egreso de I.F.D

El novel no tiene el “habitus” (Bourdieu, 2005) desde la Formación Docente Inicial, de la reflexión antes, durante y después de la actividad de clase. No hemos observado esta realidad en la práctica ni en las reuniones que presenciamos. Una reflexión de esta manera, establecería un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares y el problema que plantea la realidad. Se confirma que los maestros no tienen claro cómo hacer este proceso de reflexión y conceden poca relevancia a esa estrategia pedagógica.

Interesa procesar y construir un conocimiento pedagógico reflexivo propio, organizado y relacionado de manera sistemática con la tarea de educación. La creación de instancias de reflexión pedagógica en las instituciones, junto con otros docentes, con directores de escuelas y con inspectores de práctica, pedagogos, son estrategias que van en el sentido de la mejor tarea.

Otro aspecto corroborado en esta investigación, es la ineptitud que manifiestan en la utilización de estrategias sociales adecuadas para lograr el acercamiento de la familia a la escuela. Confían en que los padres se acerquen a la escuela (Organizando encuentros festivos esporádicos). Los docentes no se aproximan a los hogares, ensayando estrategias de acercamiento como profesional interesado en la formación del niño. Hay abundante literatura que avala el concepto de potencializar el acercamiento a la familia del educando. (Castorina & Dubrosky, 2000).

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

Un aspecto que surge de los datos obtenidos, es el que se refiere a la falta de apoyos institucionales que se podría brindar a los noveles. Las instituciones miden con una misma *vara* a un docente con *experticia* que a un docente recién recibido. Esto se desprende de comentarios revelados en las entrevistas. De allí surge que los directores de escuela tienen poca experiencia en el liderazgo pedagógico y en el papel de orientador didáctico. Los directores de escuelas practican, con los noveles, una relación familiar, pero dista lejos de una relación técnica.

Las culturas institucionales instaladas en las escuelas son un dispositivo simbólico de presión que reduce la creatividad y el buen desempeño del docente. Hay un 20% que no acepta y se revela del hostigamiento cultural y crea sus propias propuestas. Pero estas intervenciones no están exentas de conflictos.

Se hace imprescindible en formación del docente, el manejo y la utilización del recurso tecnológico. No solamente se trata del *uso de herramientas tecnológicas*, sino también del aprovechamiento de éstas herramientas, que permitan la construcción de proyectos educativos de intervención de clase.

En virtud de lo dicho anteriormente, hemos observado en muchas prácticas, en contradicción con lo que dicen que hacen los principiantes y la preocupación de los profesores de práctica, el uso muy esporádico de las XO como herramienta potenciadora de los aprendizajes. No hemos percibido propuestas originales de aula. Los docentes siguen directivas ordenadas desde la superioridad, pero no hemos visto una aplicación del recurso en forma original y contextualizada. Los nuevos entornos tecnológicos tienen enormes posibilidades de aprendizaje, pero el docente no los sabe aprovechar. La tradición heredada del cuaderno, el papel, el lápiz ocupan el lugar central. Por lo tanto, no se ha potenciado el uso de la computadora para mejorar los desarrollos cognitivos. Hay excepciones que no superan el 10% de la muestra.

Se identificó que un 40% de los docentes usan el cuaderno como una herramienta para reproducir conocimientos solamente. No utilizan el cuaderno como un instrumento para desarrollar la reflexión y la construcción de saberes en los alumnos. Ellos entienden que todo conocimiento es *dado* y debe



resumirse en el cuaderno, luego aprenderlo y reproducirlo. Existe como una fijación cultural de no salirse de las *recetas didácticas* conservadoras. Hay un 60 % de los docentes que, con dificultades, intentan transformar el cuaderno en un portfolio de aprendizaje. El uso del cuaderno, como instrumento de construcción de los saberes, es una cuestión que debe evaluarse. Su buena aplicación derivaría trabajar, en la práctica, el constructivismo como teoría mental de aprendizaje significativo, evaluar procesos en diferentes momentos de la enseñanza, e implicaría una autoevaluación de las tareas del docente. El maestro principiante necesita, en este sentido, de una apoyatura técnica intensa y potente para realizar una práctica más cercana y rigurosa con la nueva agenda didáctica.

No se pudo apreciar las influencias preponderantes de las biografías escolares que se han observado en otras investigaciones (Alliaud, 2004; Rivas, 2003). Si, ha habido algunas influencias de los formadores de prácticas, profesores y/o docentes tutores de práctica.<sup>11</sup> Pero en general la mayoría de los maestros crean sus matrices conceptuales de intervención docente, en base a *ensayo y error*, como se informó, buscando *recetas pedagógicas*. Otros intentan aplicar los conceptos aprendidos en IFD con casi nula influencia de las biografías escolares.

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

Proyectándonos hacia un posterior estudio, estimamos que se podría seguir indagando algunos aspectos como los que siguen: a) Valorización de la relación de la categoría: nota de egreso de la Institución y nivel de aprovechamiento teórico de los aprendizajes. b) Profundizar el estudio de docentes categorizados (Nivel B) en situaciones de demandas sociales críticas.

---

<sup>11</sup>Son docentes efectivos de práctica encargados de orientar la práctica en el salón, durante el tiempo que no está presente el profesor de didáctica. Están en relación directa con los profesores de práctica

c) Ahondar acerca de los procesos de metacognición referidos a las autorregulaciones profesionales en las intervenciones de enseñanza, a la autorreflexión en la acción de las prácticas docentes, a las interiorizaciones de los modelos de acción pedagógica.

Resumimos estas conclusiones en lo siguiente: se impone como necesario la apoyatura técnica, pedagógica a todos los docentes recién recibidos. Esa actualización no se puede dilatar en el tiempo, debe ser inmediata a la formación inicial. La Institución no puede dejar solos a los docentes. El aislamiento de los docentes, juega en contra de los niños que se educan hoy y los que se educarán en el futuro, en contra de los objetivos pedagógicos y filosóficos de los programas de enseñanza.

Por otro lado, hay que generar en los profesionales de la educación la preocupación por la aprehensión de la teoría educativa como plataforma para interpelar la realidad. La teoría la definimos como: un conjunto de proposiciones, paradigmas, lógicamente interrelacionadas, del cual se derivan implicaciones para contestar preguntas y explicar la realidad que nos inquieta. Todas las teorías son el resultado de múltiples esfuerzos de investigadores, por lo tanto debe reflexionarse en todos los ámbitos educativos acerca del tema, y pensar detenidamente en su importancia para la formación profesional. Es una función de los organismos de enseñanza superior lograr el acercamiento del docente a la teoría, y no que continúe un tratamiento muy endeble y con desdén. No debe existir, en la profesionalidad de la educación, la dicotomía teoría-práctica.

### Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN:16815653), S/Inf (Accedido el 18/6/2014). <http://rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.

Alvarez, P. E. (2010). *Etnografías de la subjetividad. Alcances filosóficos de la práctica antropológica contemporánea*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona-España.: Universidad de Barcelona. Facultad de Filosofía.

- Ausubel, D., D. N., & Hanesian, H. (1998). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Bustingorry, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006) Investigación Cualitativa en Educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXII, Núm. 1, págs. 119-133. Disponible en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).( accedido el 08/05/2014)
- Castorina, J. A., & Dubrosky, S. (. (2000). *Psicología, Cultura y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Castorina, J., & Carretero, M. (2012). *El desarrollo cognitivo tomo 1 Capt.3-4*. Buenos Aires,Argentina.: Paidós.
- Castorina, J., & Dubrovsky, S. (2000). *Psicología,Cultura y Educación*. Buenos Aires,Aregentina.: Noveduc.
- Pozo, Ignacio; Del Puy Pérez, María. (1994) La solución de problemas. Madrid: Ed. Santillana.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires, Aregentina: Aique.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires, Aregentina: Aique.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos.Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina.: Amorrortu.
- Gomez Perez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid,España: Morata.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Kemmis, C. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación Profesorado*. Barcelona.: Martinez Roca.
- Klein, F. (2011). Las tensiones en la relación docente -alumno. Una investigación del ámbito educativo. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Litwin, E. (1.<sup>a</sup> edición 2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas (Una nueva agenda para la enseñanza superior)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Segunda reimpresión.
- Navarrete Mejias, J. (2000). El muestreo en la investigación educativa. *Investiaciones sociales*. , 165-177.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.
- Perez Gomez, A. (1987). *El pensamiento del profesor .Vínculo entre la teoría y la práctica* . .Revista de Educación 284 Pag. 199-221.
- Rodriguez Zidán, E. (2002.) Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación*, Edición digital. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/349Rodriguez.pdf>. Accedido el 22/9/2014).
- Rodriguez, C. E., & Grilli Silva, J. J. (2012) - Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la Educación Media en Uruguay. *Diálogos Educativos*. , 108-135.
- Sanjurjo, L., Caporossi, A., Hernández, A. M., Alfonso, I., & Foresi, M. F. (2009.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Santa Fe, Argentina.: Homo Sapiens.
- Scaffo, Sonia (2013) Guía de Identificación de buenas prácticas de innovación.

Montevideo: Instituto de Educación Santa Elena. Accedido 7/8/2014. Disponible en: [www.santaelena.edu.uy](http://www.santaelena.edu.uy)

Taylor, S., & Bogdar, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes .Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Argentina.: Santillana.

Tojar, H. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla .

Valles, M. (2007 4.<sup>a</sup> reimpresión). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Villar Angulo, L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alacoy: Marfil.

**Agradecimiento:** Quiero valorar el aporte que ha realizado, para esta investigación, la Dirección del Instituto de Formación Docente de Treinta y Tres y a la directora: Mag. María Gloria Olano.