

## ANÁLISIS COLECTIVO DE LAS PRÁCTICAS DE AULA. DISPOSITIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

### RESUMEN

La práctica docente que se tiene en la formación inicial de un profesor es relevante en la conformación de su identidad profesional. Implementar en ella dispositivos de aprendizaje colaborativo que promuevan la reflexión, la fundamentación teórica de las decisiones de enseñanza y la toma de conciencia de lo que acontece en las aulas, es importante para ajustar la formación inicial de docentes a los requerimientos actuales. El ensayo recoge experiencias de tres dispositivos aplicados en la práctica docente del año terminal de la carrera de profesorado de Biología y Química, en un instituto del Uruguay. A través de distintos tipos de registros que incluyen informes escritos de practicantes, de docentes supervisores, grabaciones de audio de clases y encuestas a estudiantes de los grupos de práctica, se constatan importantes avances en la dirección apuntada. Se pudo ver un importante vínculo entre teoría didáctica y práctica de aula; la teoría se asocia fuertemente con las decisiones de enseñanza al tiempo que se modifica y enriquece por la adecuación que experimenta al grupo de clase en donde transcurre la práctica.

### PALABRAS CLAVE

Formación inicial de profesores; dispositivo pedagógico; aprendizaje colaborativo; reflexión sobre la práctica; didáctica.

## COLLECTIVE ANALYSIS OF CLASSROOM PRACTICES. DEVICES IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS THAT PROMOTE COLLABORATIVE LEARNING

### ABSTRACT

The educational practice that is given in the initial teacher training is relevant in the conformation of the teacher's professional identity. To implement collaborative learning devices that promote reflection, the theoretical foundation of the decisions of education and the capture of conscience of what happens in the classrooms. It is important to adjust initial teacher training to the current requirements. The test gathers experiences of three devices applied in the placement during the final year of the course for Biology and Chemistry's teachers, in a Uruguayan institution. Across different types of records that include written reports of teacher trainees and educational supervisors, audio recordings of classes and surveys to students of placement groups. It is possible to see an important link between methodological and placement theory in the classroom; the theory associates strongly with the decisions of education at the time that it is modified and enriches by the adequacy that the group of class experiments where the placement takes place.

### KEYWORDS

Teacher education programs, pedagogical gadgetry, collaborative learning, reflection on placement, methodology.

Lic. Javier Grilli Silva.  
Departamento de Biología,  
Centro Regional de Profesores  
del Litoral.  
Salto, Uruguay.  
[javier.grilli@gmail.com](mailto:javier.grilli@gmail.com)

Laura Silva Casterá  
Departamento de Química,  
Centro Regional de Profesores  
del Litoral.  
Salto, Uruguay.  
[laucelo@yahoo.com](mailto:laucelo@yahoo.com)

## Introducción

Sólo unas décadas se necesitaron para que la sociedad industrial se transformara en sociedad de la información y que ésta dejara paso a la sociedad del conocimiento. Los profundos cambios que esto conlleva generan en la actualidad nuevas y variadas expectativas sobre las instituciones de enseñanza primaria y media, lo que a su vez, provoca nuevos desafíos en la formación de los docentes que en esas instituciones trabajarán.

La OEI propone como una de las metas educativas para 2021 “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria” (OEI, 2010, p.112). Alcanzar mayor calidad en toda la oferta de formación del profesorado y el magisterio, mejorar los accesos a la profesión docente, brindar apoyo a los docentes principiantes y diseñar estrategias para la formación en ejercicio, son áreas a trabajar señaladas por el organismo.

Ahora, ¿por qué hay que mejorar la formación inicial docente? Vezub (2007) señala que los modelos y enfoques que se dan en la formación de docente siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. Caracteriza a la formación docente la ausencia de herramientas y marcos conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian aceleradamente y en contextos cada vez más diversos y difíciles. Apuntando a mejorar la formación inicial de profesores, en este ensayo primeramente abordaremos las características que debe tener la práctica profesional que durante la formación docente inicial se tiene, y luego explicaremos distintos dispositivos aplicados en la misma en un centro de Formación Docente del Uruguay.

### **Práctica profesional en la formación docente inicial**

Las instancias de práctica docente (PD de aquí en adelante) que se tienen durante la formación docente inicial, representan un lugar –espacio/tiempo- privilegiado para que se promuevan y desarrollen las competencias pedagógicas necesarias en los profesores en formación (González y Fuentes, 2011; Latorre, 2007).

La práctica profesional del docente se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se dan, rodeado todo de diversas concepciones, dilemas y obstáculos (Escobar, 2007). En el contexto de la formación docente inicial, las interacciones se dan en diferentes niveles: entre personas (profesor practicante-estudiantes; profesor practicante-profesores del Centro de práctica; profesor practicante-funcionarios del Centro de práctica, profesor practicante-directores del Centro de práctica, etc.), entre instituciones (Centro Formador-Centro de Práctica) y también entre saberes de las asignaturas del currículo (por ejemplo entre las disciplinares específicas del profesorado y las disciplinas pedagógicas).

Una buena formación docente deberá propiciar el análisis de las interacciones que señalamos, apuntando al desarrollo de competencias profesionales de pensamiento y de acción que sean vinculantes de la teoría pedagógica con la realidad situacional específica que se vive en los Centros Educativos. Como dicen Díaz Barriga y Hernández (2002), la crítica fundamentada de la enseñanza habitual es algo que debe saber y saber hacer un profesor. La formación inicial de un profesor debe promover el desarrollo de estas competencias; será así y solo así que la formación docente estará verdaderamente dada desde una *perspectiva reflexiva* como lo plantean Gimeno y Pérez (1993).

Otro aspecto a considerar y que acentúa más aún la importancia de una formación docente inicial con las características señaladas, es el papel relevante y en cierta forma condicionante que tiene la PD en la conformación de la identidad del profesor (Blanco, 1999; Bolívar, 2007; Vezub, 2002). Trabajar de manera sostenida el desarrollo de hábitos y procedimientos de reflexión y análisis de la práctica durante la formación inicial, es sentar las bases para conformar una identidad profesional caracterizada por el ajuste de la tarea docente a los cambios y contextos en que transcurre.

Por todo lo señalado, consideramos que desarrollar la capacidad de análisis y autocrítica de las actividades educativas de los profesores, a través de constantes reflexiones individuales y colectivas, debe ser uno de los objetivos principales de la Formación Docente. Para ello es necesario implementar dispositivos en la PD que propicien conversaciones y diálogos entre los profesores en formación y con otros docentes, con el fin de ir buscando las mejores alternativas de métodos de enseñanza. La PD no debería nunca limitarse y conformarse a que los profesores practicantes den clases en algún momento de la formación; al respecto y como bien lo resume Torres (1999), el mero hacer sin reflexión no permite aprendizajes. En la misma línea Vezub (2007) señala que la práctica no es formadora por sí misma y por esto no basta con solo "*sumergirse*" en la misma. Se deben abarcar y combinar de manera adecuada los planos conceptual, reflexivo y práctico (Díaz Barriga y Hernández, 2002), permitiendo así conectar teoría con las demandas educativas actuales, dentro del contexto particular donde se da el hecho educativo.

Atendiendo a las características de la sociedad del conocimiento - y conforme a ello a las competencias necesarias a desarrollar en el educador- el trabajo colaborativo en la práctica profesional del docente en formación, es un aspecto importante (Marcelo y Vaillant, 2009). Al igual que en otros espacios de la formación inicial, en la didáctica y en la PD un trabajo que combine lo individual con lo colectivo es el necesario para transformar la información en conocimiento: información didáctica convertida en conocimiento que mejore efectivamente la tarea docente.

### **Dispositivos de formación en la práctica docente**

Entendemos como dispositivo “aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (Sanjurjo, 2009, p. 32). En formación docente los dispositivos a implementar han de buscar crear condiciones para que se den procesos tendientes al desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión. Dispositivos que favorezcan la comprensión de situaciones pedagógicas que se dan en el desarrollo de la práctica, son necesarios para crear para apuntar al cambio en la dirección deseada.

Consideramos que la implementación de dispositivos que favorezcan el aprendizaje colaborativo son los más adecuados para el desarrollo de competencias docentes. Entendemos el aprendizaje colaborativo como el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1993). Este tipo de aprendizaje no se opone al individual, por el contrario se complementa y coadyuva al fortalecimiento del desarrollo global del alumno que, en nuestro caso, es un profesor en formación.

Se busca con este tipo de dispositivos generar una actitud indagadora en la PD, haciéndola así una práctica reflexiva. Como señala Pérez Ferra (2013), el docente que indaga y reflexiona sobre su vida profesional cuestiona sus conocimientos y la adecuación de los mismos a la situación particular donde se desarrolla el acto educativo, abordando así las incertidumbres de la tarea docente. Si la indagación y reflexión de la PD se hace con y a través de dispositivos que promueven el análisis colectivo, se produce un “escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica (...) permitiendo que el practicante evidencie desde la recuperación crítica de sus propias experiencias, sus errores y aciertos” (Baquero, 2006, p. 20). Este análisis colectivo de situaciones de acción didáctica genera conocimientos útiles para el docente protagonista de la acción y para otros colegas, al tiempo que es cimiento para el trabajo colaborativo en el Centro educativo donde se hace la PD.

La didáctica como asignatura en la formación inicial de un docente debe estar adecuadamente articulada con la PD. En la actualidad la Didáctica como disciplina –y a diferencia de su predecesora de los años 60 y 70- es descriptiva y explicativa y no prescriptiva (Schubauer-Leoni, 1998). Como afirma Rickenmann (2006) la investigación en este campo busca hoy día “comprender cómo y por qué funcionan los diversos sistemas didácticos que existen de hecho en las prácticas efectivas de enseñanza.” En la misma línea Diker y Terigi (2003) advierten que las teorías no deben ser vistas como prescriptivas, sino como valiosos aportes a la comprensión del contexto y la construcción del saber docente. Por estas razones la reflexión en la práctica y sobre la práctica, debe servir para la introducción de cambios a partir de los acontecimientos que se presentan en la realidad de los

centros educativos. Teoría y práctica entran en una relación dialógica donde la primera sirve de fundamento a la segunda al tiempo que se va modificando como consecuencia de su aplicación.

En diferentes países vemos la puesta en marcha de distintos dispositivos en la PD de la formación inicial que promueven la reflexión y el aprendizaje colectivo. En Argentina Sanjurjo (2012) se refiere al análisis reflexivo de la práctica desde la implementación de *las narrativas, los talleres didácticos y los ateneos*. Estos permiten la construcción de conocimiento profesional de las prácticas docente y la socialización del mismo.

En un trabajo de investigación acción desarrollado en Venezuela por Chacón (2008), se presentan “estrategias de enseñanza reflexiva” desarrolladas en la formación inicial de docentes que se lleva adelante en ULA Táchira. Se nombran como estrategias trabajadas: *intercambios comunicativos, diarios reflexivos y observaciones de clase*.

En República Dominicana, García (2012) plantea la existencia en el Centro Cultural Poveda de *talleres de seguimiento y observatorio del acompañamiento* como parte del acompañamiento que realizan a la práctica pedagógica. Presentados como “estrategias” actúan como dispositivos que facilitan la interacción y construcción permanente de conocimiento entre los involucrados: acompañantes y acompañados. Con ellos se apunta a una PD donde la reflexión y producción individual y colectiva, desarrolle la “construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador” (p.12).

Uruguay ha transitado en los últimos años por reformas en el sistema de Formación Docente. Diferentes Planes de formación de educadores y el pasaje a una nueva institucionalidad con carácter universitario, han sido motivo de discusión y consideración en los últimos tres decenios. Los Centros Regionales de Profesores (Ce.R.Ps) fueron creados en la segunda mitad de la década de los 90 y representaron una importante inflexión a lo que se venía haciendo. Dos características por ellos impulsada son dos dispositivos claves que tienen que ver con la práctica docente en el año terminal de la carrera de profesorado: Pareja Pedagógica y Centro de Práctica (Rodríguez y Grilli, 2012; Serra Medaglia, 2001; Vaillant y Wettstein, 2007). La evidencia empírica señala algunos beneficios de estos dos dispositivos: favorecen la formación de docentes dispuestos a la innovación, desarrollan la mirada colectiva de las prácticas, y apuntan a la constitución de comunidades de aprendizaje en las Escuelas (Rodríguez y Grilli, 2013).

Por otra parte el fuerte vínculo entre didáctica y PD ha caracterizado a los distintos Planes de Estudio que el Uruguay ha tenido en la formación de profesores; la didáctica ha sido y es, un espacio directamente encastrado con la PD. Actualmente el año terminal de la carrera de profesorado presenta la asignatura

Didáctica III donde su profesor desarrolla un curso teórico que transcurre en paralelo a la PD. El profesor de Didáctica III es también el supervisor y acompañante del profesor en formación que hace su práctica con un "grupo a cargo"<sup>1</sup>. Estas características del Plan vigente son un buen soporte normativo para que se dé una adecuada relación teoría-práctica.

En este trabajo se presentan experiencias de la aplicación de 3 dispositivos - incluyendo la pareja pedagógica- que fueron implementados en la PD del año terminal de la carrera de profesorado. Las experiencias se desarrollaron durante varios años en un Instituto formador de docentes del interior del Uruguay, el Ce.R.P del Litoral, en dos especialidades de profesorado: Biología y Química. Se tuvo como objetivo promover una práctica reflexiva y desarrollar aprendizaje colaborativo. El Instituto que está ubicado al norte de Uruguay en la ciudad de Salto y tiene cobertura en la región litoral del país. En el período que va desde su fundación hasta el presente, el Ce.R.P ha transitado por 3 Planes de formación docente: 1997, 2005 y 2008. Cuestiones administrativas, normativas y laborales de cada Plan, actuaron favoreciendo o dificultando la aplicación de alguno de los dispositivos que presentamos. Así por ejemplo el dispositivo pareja pedagógica se ve potenciado cuando la PD se realiza en un Centro de Práctica, condición esta que fue estipulada en los Planes 1997 y 2005. Denominaremos a los dispositivos instrumentados como: *talleres de planificación de unidades didácticas para la PD*; *PD en pareja pedagógica*; *visitas y devoluciones grupales en la PD*.

### **Metodología de trabajo y descripción de los dispositivos aplicados**

Se trabajó desde una observación participante y desde una postura de investigación-acción. Los profesores de Didáctica III en las dos especialidades fuimos quienes implementamos los dispositivos, observamos sus efectos y sistematizamos los resultados. Ejercimos por tanto dos roles: formación docente e investigación educativa. Como profesores de la asignatura Didáctica III y como supervisores y acompañantes de la PD estuvimos directamente involucrados en la formación docente.

Con y a través de los dispositivos aplicados se promovió la espiral de planificación, ejecución y análisis de lo ocurrido. El primer dispositivo, el taller de planificación, se aplica previo al ejercicio directo de la docencia, es decir previo al desempeño del profesor practicante en el aula con su grupo a cargo. El segundo dispositivo, la pareja pedagógica, se da cuando el profesor practicante conduce la clase, y el tercero, las visitas y devoluciones colectivas, es el dispositivo que se aplica al finalizar la tarea docente en el aula. Reflexionar sobre las acciones docentes, en procura de concienciar las mismas y mejorarlas a través de aprendizajes colectivos, fue la forma de trabajo que se siguió en cada uno de los 3 dispositivos que aplicamos.

El análisis que se presenta de cada dispositivo resultó de la observación directa de lo ocurrido, así como del registro que se tiene de las actividades a través de: grabaciones de audio de las clases, fotografías de actividades de aula, informe escrito de autoevaluación de clase dada (completado por el profesor practicante), encuesta de valoración de clase (completado por estudiantes adolescentes del grupo de práctica), planilla informe de visita de clase (completado por el docente de Didáctica III) y portafolios de fin de curso (realizado por profesor practicante). En las figuras 1 y 2 se presentan el formato que tienen la encuesta de valoración de clase y la planilla informe de visita de clase.

### **Talleres de planificación de unidades didácticas para la PD**

Antes del inicio del año lectivo, y por lo tanto antes de que los docentes practicantes comiencen su PD con el grupo a cargo, se realiza un seminario propedéutico donde la modalidad de trabajo en taller es la que predomina. En dicha instancia se promueve primero la internalización de lo establecido en el plan y en el programa de la Asignatura donde el profesor practicante desarrollará su labor. Luego, quienes trabajarán en un mismo grado escolar inician el diseño de propuestas de evaluación diagnóstica y planificación anual. El trabajo colaborativo se instaura desde el comienzo mismo de la asignatura Didáctica III: los profesores practicantes intercambian entre ellos opiniones, marcos teóricos de referencia, propuestas, en fin, ideas para plasmar las primeras planificaciones didácticas y otras producciones necesarias para el comienzo de curso con el grupo que se tiene a cargo en el nivel educativo medio. La labor del profesor de didáctica tendiente a generar un clima de trabajo sobre la base de una interdependencia positiva respecto de las metas que se tienen, es básico para que se dé aprendizaje colaborativo.

Durante el transcurso del año, el trabajo colaborativo continua. El curso de Didáctica III se ha implementado con la realización periódica de actividades de taller en donde se busca que los aspectos teóricos de la didáctica estén al servicio de la PD. La significación y la comprensión del conocimiento didáctico mejoran notablemente cuando se da en contexto.

Hemos implementado la conformación de subgrupos de taller entre los profesores practicantes. Cada uno de estos se constituye por los profesores que comparten un mismo nivel de grupo de práctica. Esta conformación facilita el trabajo al reunir practicantes que comparten la misma asignatura y con ello los mismos contenidos a enseñar y la misma edad evolutiva en sus alumnos.

El diseño de estrategias de enseñanza, el análisis de dificultades en los grupos de práctica (incluyendo la atención especial a alumnos con trámite y resolución de tolerancia o adaptación curricular), el consenso de acuerdos de evaluación, y la planificación de unidades didácticas, se realiza en modalidad de taller. El profesor

de Didáctica III promueve y coordina instancias donde “se vuelcan sobre la mesa” aquellas cuestiones de la PD que son necesarias resolver, así como ideas y fundamentos teóricos para las posibles soluciones.

### **PD en pareja pedagógica**

El dispositivo se aplicó fundamentalmente en alumnos que cursaron su PD por los Planes 1997 y 2005 (en mucho menor medida se pudo hacer en el actual Plan 2008). Consiste en la conformación de duplas (parejas) entre los estudiantes que realizan su práctica, las que se mantienen durante todo el año. En el Plan 1997 cada pareja se constituía por estudiantes de profesorado de Biología, Química o Física (combinados de las 3 formas posibles); en los otros dos Planes los integrantes de la pareja son de la misma especialidad de profesorado.

La conformación de las parejas se realiza a principios del año lectivo y es una tarea que le compete al profesor de Didáctica III. Para hacerlo se utilizan como información relevante: el desempeño académico y características vinculares de los practicantes en los años precedentes, resultados de sociograma aplicado y, cuando se considera necesario, entrevista con los practicantes. Las fichas de escolaridad de cada alumno de profesorado proporcionada por la administración y la consulta a profesores de didáctica de los años precedentes, son mecanismos aplicados para la obtención de datos relevantes.

Los profesores practicantes de cada pareja se alternan semanalmente en la conducción de la clase. El miembro de la dupla que no conduce la clase actúa como observador de la misma y hace contribuciones sobre el desempeño de su par en distintos momentos: al finalizar la clase, en los talleres de planificación, en el curso teórico de didáctica y en las devoluciones de clase. Este dispositivo fue un hecho inédito en la formación docente de Uruguay. Se pudo ver que los estudiantes de profesorado asumen con naturalidad el hecho de compartir sus clases con otros colegas, se habitan a preparar juntos sus intervenciones didácticas, a coordinar y analizar conjuntamente las clases dadas. De la misma manera, los estudiantes del nivel educativo medio tomaron con naturalidad el hecho de tener dos profesores dando la clase en una determinada asignatura.

### **Visitas y devoluciones grupales en la PD**

La visita al aula realizada por el docente de didáctica durante las intervenciones de un profesor practicante está establecido en la reglamentación existente de los distintos Planes de formación docente del Uruguay. En el último año de la carrera de profesorado es el docente del curso de Didáctica III quien realiza periódicamente sucesivas visitas de aula a cada uno de sus practicantes. Se hacen observaciones (sistematizadas y no sistematizadas) de lo que acontece,



teniendo como referencia la programación de aula presentada por el profesor practicante que conduce la clase en el día de la visita.


A lo largo del año algunas visitas realizadas a los practicantes tienen el carácter de colectiva: se suma al profesor de didáctica algún otro (s) profesor practicante invitado por él (además del par pedagógico que siempre acompaña a su partenaire), como observador de la clase.

Una vez finalizada la clase -ese mismo día o al siguiente- se procede a la instancia que denominamos “devolución de clase”. Cada profesor practicante elabora un informe escrito que es presentado al docente de didáctica. El informe debe tener un análisis desde la didáctica de la clase que fuera motivo de la visita. El informe escrito actúa como un diario reflexivo fortaleciendo el conocimiento de sí mismo y de las acciones didácticas que se realizaron.

Se comienza la devolución de la clase escuchando al profesor practicante que realiza una autoevaluación, apoyado en el informe que elaboró. Se otorga amplia libertad al practicante para que decida cuáles serán los aspectos del plan de aula elaborado y de la intervención que realizó, los que incluirá en el análisis. Con la conducción del docente de Didáctica se procede al análisis de la clase por parte de los demás observadores que participaron de la visita. Cada uno “da su versión” de lo que vio; cada uno señala por ejemplo el interés que percibió en el aula por el tema dado, el comportamiento de los estudiantes y el aprendizaje que se pudo evidenciar. Se analiza cómo estas cuestiones dependen o tienen vinculación con la estrategia empleada en la enseñanza, con el uso de los recursos y con otros aspectos de la planificación. Se analiza el grado de correspondencia entre lo previsto, programado, pensado (que en buena medida fue realizado en los talleres de planificación de unidades didáctica), con lo sucedido en la aplicación o puesta en marcha del plan.

En algunas ocasiones el dispositivo visitas colectivas se vio potenciado por la incorporación de otros actores institucionales. Bajo el plan fundacional de los Ce.R.P, el Plan 1997, existía una institución designada como Centro de Práctica y un régimen de contratación por cargos en los docentes formadores. Estas características facilitaron incorporar a las visitas colectivas al director del Centro de Práctica, al director del Centro Formador y a “profesores de apoyo a la PD”<sup>2</sup>. Con la presencia de estos actores el análisis de las clases jerarquizó más aún cuestiones como: cumplimiento de los objetivos institucionales (con base en el Proyecto Educativo de Centro de ambas instituciones), rigurosidad conceptual (considerando la transposición de contenidos que fueran aprendidos en el nivel terciario), participación y corresponsabilización de una gestión democrática de todos los miembros de la comunidad educativa (Imbernón, 1999). El análisis de otras interacciones que caracterizan la PD (entre instituciones, entre saberes específicos y pedagógicos), se vio potenciado (Escobar, 2007).

En 2014 hemos incorporado a las visitas colectivas, la voz del destinatario último de todo el sistema: el alumno de nuestros alumnos, es decir el alumno de educación media. Poder recoger la valoración del adolescente sobre el desempeño de su profesor, ofreciéndole garantías de anonimato en sus respuestas e interrogándolo en aspectos de la didáctica con un vocabulario no técnico, fue el objetivo que perseguimos. Aplicamos una encuesta de 5 preguntas con un diseño tipo escala de Liket, impresa en papel y distribuida a cada alumno del grupo 7 minutos antes de la finalización de clase (Figura 1). La distorsión ocasionada en el trámite normal de la clase fue mínima. Por las características de la encuesta el tabulado de respuestas se hizo rápido y el resultado estadístico se pudo incorporar a la devolución de la clase.



**Valoración de Clase**

Asignatura \_\_\_\_\_ Profesor \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**IMPORTANTE**

Para seguir mejorando la calidad de las clases que tienes en la Escuela, profesores del Ce.R.P y Profesores del Grupo de la Clase a la que perteneces, te solicitamos valores en una escala del 1 al 5 los aspectos que se detallan de la clase de hoy.

Las respuestas son anónimas y por lo tanto no incidirán en tus calificaciones.

1 corresponde al nivel más bajo y 5 al nivel más alto

1. El tema de la clase estuvo relacionado con algún interés que tenemos los jóvenes
 

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho
2. El profesor hizo anotaciones en el pizarrón que me ayudaron a entender el tema de la clase
 

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho
3. El profesor utilizó distintos recursos que me ayudaron a entender el tema de la clase
 

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho
4. El ambiente de trabajo en la clase fue muy bueno para poder entender el tema de la clase
 

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho
5. El profesor me demostró saber muy bien el tema que enseñó en la clase de hoy
 

	1	2	3	4	5	
Poco						Mucho

**Figura 1. Encuesta de valoración de clase**

valorado por cada uno con las respuestas de la encuesta aplicada a los adolescentes (alumnos del grupo de práctica). En los 4 grandes temas considerados en la encuesta aplicada (figura 1), se dio en todas las visitas de aula que se realizaron en el segundo semestre de 2014, una coincidencia altísima en las valoraciones de los estudiantes adolescentes con la de los profesores practicantes.

Las 5 preguntas de la encuesta aplicada a los adolescentes se corresponden con temas fundamentales de la didáctica que son abordados en el curso teórico de la asignatura Didáctica III y en los talleres de planificación de unidades didácticas para la PD. La pregunta 1 se corresponde con el tema de los fines de la enseñanza de las ciencias en el nivel educativo medio (Acevedo, 2004); las preguntas 2 y 3 con el uso de recursos didácticos (Parcerisa, 1996); la pregunta 4 con el control de grupo y clima de aula (Ander-Egg, 1996; García, 2008); la pregunta 5 con la importancia del dominio disciplinar específico para enseñar una ciencia.

Luego de la autoevaluación que realiza el profesor practicante que condujo la clase y luego de escuchar a cada uno de los profesores practicantes que participaron en la visita, se cotejó lo observado y

La devolución de la visita suele finalizar con el docente de didáctica haciendo una especie de síntesis de los aspectos relevantes que fueron analizados previamente. Algunas cuestiones consideradas en el primer dispositivo, como por ejemplo el conocimiento didáctico del contenido, se retoman con base en lo sucedido en el aula. Si lo considera necesario el profesor de didáctica realiza preguntas a los practicantes que aclaran dudas o promuevan niveles más profundos de autoevaluación y metacognición. Los contenidos disciplinares que se van trabajando en Didáctica III en paralelo al transcurso de la PD, son traídos al contexto y a la situación particular de la clase observada. Se busca que la teoría sea útil para analizar lo que sucede y para fundamentar las decisiones del profesor practicante (tanto en el nivel de la programación de aula que antecede a la clase, como en el nivel de análisis de lo acontecido en el aula); como resultando de todo el proceso se resignifica la teoría y se construye nueva teoría.

El respeto al proceso formativo que se desarrolla en el profesor, atendiendo la dimensión afectiva, es fundamental. Conocido es el valor de la empatía y el buen clima de clase para la consecución de los objetivos educativos que se tienen (Cabrero, 2009). Las instancias de devolución de clase en la PD, no son la excepción. Ya señalamos que el profesor de didáctica es el primer responsable en generar un clima de trabajo distendido en el grupo constituido por el dispositivo; se debe tener como objetivo el fortalecimiento académico y afectivo de sus integrantes. Por esto el reconocimiento de los logros, de los aciertos, de aquellas decisiones y actuaciones del profesor practicante visitado que evidencian aprendizajes en sus estudiantes, es fundamental para la consecución del objetivo. También lo es el reconocimiento de aquellos aportes de los profesores practicante observadores que contienen sugerencias para subsanar falencias y producir mejoras en los procesos de enseñanza.

Hay que mantener encendidos el interés y la superación del profesor practicante, siendo positivo y entusiasta con sus logros. Demostrar altas expectativas en los potenciales existentes en el novel profesor, así como en el esfuerzo y trabajo, es la postura con la que hemos desarrollado las devoluciones de clase. Hemos visto como muy conveniente comenzar el análisis de la clase dada por los aspectos exitosos de la intervención. Cuando se trata de “fracasos”, efectos no deseados, flaquezas o debilidades de la tarea realizada, hemos optado por llamarlas *aspectos a superar*, denotando con esto el carácter abierto y pasible de mejora. El tratamiento se hace desde la visión del error como estrategia de enseñanza, promoviendo la construcción de autoestima como profesional docente.

El dispositivo visitas y devoluciones grupales de la PD finaliza con la elaboración de un informe escrito por parte del profesor de didáctica. Acá también se tuvo en cuenta para elaborar los ítems que conforman la “planilla informe de visita de clase” (figura 2), la referencia conceptual de los grandes temas abordados en el curso de la asignatura Didáctica III: elementos de una programación de aula, control de clase y clima de trabajo, modelo didáctico del docente, momentos de

una clase, recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes. Se explicitan en el informe de manera concisa: observaciones, análisis y sugerencias, aspectos significativos de la autoevaluación de quien realizara la intervención de aula, así como algunos aportes de los demás practicantes que participaron de la visita.

**DIDÁCTICA III – PRÁCTICA DOCENTE**  
**INFORME GENERAL DE VISITA DE AULA – AÑO 2014**

**I- IDENTIFICACIÓN**  
 Prof. Practicante..... Especialidad - Biología  
 Grupo..... Fecha..... Visita n°..... Prof. Didáctica.....  
 Tema de la clase.....

**II- PROGRAMACIÓN DE AULA PRESENTADA**  
 Objetivos didácticos.....  
 Contenidos educativos.....  
 Actividades y tareas.....  
 Recursos didácticos.....  
 Evaluación.....

**III- DESEMPEÑO EN EL AULA**  
 Control de grupo y clima de aula.....  
 Solidez conceptual.....  
 Modelo didáctico desplegado.....  
 Manejo de los tiempos y del espacio físico.....  
 Trabajo de los contenidos educativos.....

**IV- USO DEL PIZARRÓN Y OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS**

**V- EVALUACIÓN DEL PROFESOR PRACTICANTE (AUTOEVALUACIÓN)**

**JUICIO GLOBAL Y SUGERENCIAS**

CALIFICACIÓN  NOTIFICACIÓN: Fecha \_\_\_\_\_ Firma \_\_\_\_\_

Figura 2. Planilla informe de visita de clase

**Resultados y conclusiones**

Agruparemos los resultados y las conclusiones en los distintos aspectos de la PD que se vieron afectadas por los dispositivos aplicados.

- Programación de Aula. La reflexión de las prácticas de aula comienza en los talleres de planificación que se constituyeron por esto en importantes espacios para trabajar el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987) y para desarrollar una visión holística del tema que se enseñará (Kagan, 1992). La presencia del profesor experiente -el profesor de didáctica- durante el proceso de programar las unidades didácticas es fundamental para orientar a los noveles docentes en las formas más útiles o convenientes de representación de los conceptos con miras a su enseñanza, así como en la organización de los temas a través de una adecuada jerarquización de conceptos. Por otra

parte las visitas colectivas aportaron de manera significativa al bucle reflexivo con respecto a la pertinencia y efectividad de lo que fuera programado y con ello al mejoramiento y ajuste para sucesivas instancias de programación didáctica.

- Producción de recursos didácticos. El dispositivo de los talleres promueve la solidaridad, la reducción de esfuerzos y la mejora en la producción de recursos didácticos como carteles y objetos de aprendizaje digitales. Las opciones de posibles recursos didácticos para la enseñanza de los temas, así como la búsqueda de los mismos y/o la elaboración, suelen hacerse en los talleres. De esta manera se da la participación y trabajo de varios profesores practicantes en la producción de recursos didácticos que luego, en las clases de la PD, tendrán una utilización compartida.
- Actividades en laboratorios de ciencias. Los talleres se constituyeron en importantes espacios para la puesta a punto de trabajos experimentales y observacionales. Es en el propio taller que se realizan las mismas prácticas de laboratorio que luego se harán en la PD. De esta manera los posibles inconvenientes que se tendrán, la ocurrencia de errores o resultados no esperados, suelen darse en este espacio de intercambio que antecede a la clase. Con todo esto se consigue bajar ansiedades en los profesores practicantes al darles mayores certezas en las propuestas de aula que se desarrollarán en los laboratorios de ciencia: las actividades experimentales y observacionales.
- Utilización de las laptop para fines educativos. En Uruguay el Plan CEIBAL ha sorteado en buena forma el primer nivel, necesario e imprescindible, para abatir la brecha digital: el acceso de la población -estudiantes del sistema público y sus familias- a una computadora y a Internet. Pero abatir la brecha no solo implica el acceso a la tecnología, es necesario adquirir competencias instrumentales para el uso de las mismas así como desarrollar habilidades comunicativas, de análisis y criticidad de la información que se puede obtener a través de ella (Báez y García, 2011). Uno de los usos que hemos desarrollado en los dispositivos de PD ha mostrado ser impactante para el adolescente: la computadora como procesador de datos proveniente de sensores (Labdisc Gensci para pH, temperatura y coordenadas geográficas de cada punto y Neulog para turbidez, rayos UV y oxígeno disuelto). Concretar el uso de las computadoras y sensores en actividades de aula enmarcadas en una programación didáctica, ha sido una tarea movilizadora para profesores practicantes y profesores de didáctica. El hecho no se dio sin tropiezos e inconvenientes en el plano técnico (conectores, interfaces, compatibilidad de programas) y el espacio del taller ha sido importante: para compartir conocimientos técnicos y pedagógicos vinculados a la planificación de actividades de aula que involucran la computadora, y para el soporte anímico.

Manejar las frustraciones y desilusiones por querer usar el recurso tecnológico y no poder hacerlo por motivos técnicos, es también algo que se procesa mejor a través del intercambio grupal que los 3 dispositivos facilitan.

- Actividades de enseñanza y de aprendizaje en pequeños grupos. Otro tipo de actividad de aula que se planifica en los talleres, es el trabajo en pequeños grupos. En consonancia con el propio dispositivo (el taller de planificación de unidades didácticas), que trabaja de esta forma, se busca promover el diseño de actividades de enseñanza y de aprendizaje con los adolescentes a través del trabajo en equipos (o pequeños grupos). Es así que la planificación de actividades de aula que impliquen división de la clase en subgrupos para realizar por ejemplo lectura de texto, observación de material natural biológico (fresco o formolado), u observación de objetos de aprendizaje en formato digital (audiovisuales), se vio potenciado con los dispositivos aplicados.
- Visión interdisciplinar de los fenómenos naturales. La pareja pedagógica resultó particularmente valiosa cuando la dupla conformada se daba con estudiantes de dos profesorados distintos dentro del área de las Ciencias Naturales. Esto, que ocurrió a fines de los 90, tenía correspondencia con un Plan de Estudios para la educación media que apuntaba fuertemente a la interdisciplinariedad. Entre otras características la malla curricular de ese entonces tenía asignaturas por áreas, una de ellas era Ciencias Experimentales. Los profesores de educación media formados en un paradigma asignaturista, encontraron un gran desafío en la propuesta que les presentaba el nuevo Plan. En formación docente las parejas pedagógicas integradas por profesores de Biología y Química, lograban intercambios con base en su formación específica que les posibilitaba una mayor integración de los saberes científicos y con ello entender y explicar mejor la complejidad del mundo natural. El dispositivo sentaba buenas bases para una visión y trabajo interdisciplinar en el desempeño docente (De Zubiría, 2013).
- Mirada crítica del propio desempeño profesional. El funcionamiento en pareja y las visitas colectivas han mostrado importantes ventajas en lo que refiere al desarrollo de capacidades de autoobservación, reflexión del desempeño y toma de conciencia de lo que ocurre en el aula cuando se está enseñando. Pudo observarse a lo largo de los años de implementación de este modelo que el trabajo colectivo que se da con estos dos dispositivos es muy formativo. Cuando los integrantes de los pares pedagógicos construyen una buena relación profesional y humana, se potencian favorablemente en el desarrollo de la labor de aula. Por su parte la presencia de varios observadores de clase, junto con el registro que cada uno hace de lo que va sucediendo en el transcurso de la misma, le da a la devolución el carácter de una *entrevista de autoconfrontación cruzada* (Fernández y Clot, 2010; Rickenmann, 2007). El profesor practicante se confronta consigo mismo a través del espejo que se

constituye por los observadores de la clase. La visión de lo sucedido en el aula se amplía al hacerse visibles distintos aspectos, detalles y emergentes, percibidos por los visitantes en su rol de observadores. Esta visión conjunta de los hechos contribuye al aprendizaje de todos los profesores que participamos en el dispositivo. La devolución colectiva de clases ha mostrado ser un dispositivo eficaz para encaminar al profesor a “aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus ‘maneras de interpretar’ las expectativas del profesor.” (Rickenmann, 2007, p. 451). El profesor de didáctica está también en mejores condiciones para percibir la *inmediatez en el aula* (Jackson, 1975), es decir los múltiples tipos de interacciones que el docente asume en la clase a partir de los fenómenos emergentes en ella. Las devoluciones de visitas colectivas fueron un espacio privilegiado para realizar un análisis y reflexión del conocimiento implícito que como un repertorio internalizado aflora en las respuestas y decisiones que el docente toma en el devenir de una clase (Joram y Gabriele, 1998; De Pro, Valcárcel y Sánchez, 2005).

- Vínculo dialógico entre teoría didáctica y realidad de las aulas. El taller de programación de unidades didácticas ha sido un valioso espacio para la consideración de distintas opciones didácticas en lo que respecta a estrategias de enseñanza, actividades de aula y recursos educativos a ser usados en la PD. A la par, surge casi espontáneamente la necesidad de hacer explícitas las razones o fundamentos teóricos por los cuales se opta por una u otra opción. Luego, al momento de desarrollarse las visitas colectivas, el vínculo entre teoría y práctica se retoma con base en lo que está ocurriendo en el aula. El profesor de didáctica encuentra en el dispositivo de visitas colectivas un excelente espacio para hacer notar a los observadores que lo acompañan las formas como se está dando en el aula lo que previamente se ha planificado. Para esto hemos incorporado como parte del dispositivo la circulación de preguntas guías de observación: durante el transcurso de la clase se redactan y distribuyen entre los observadores de la clase, preguntas que focalizan la atención en alguna situación didáctica que está dándose. En la devolución colectiva las preguntas que circularon entre los observadores de la clase, son retomadas. Uno de los aspectos particularmente observado ha sido el manejo que el novel profesor hace del “error de alumno”: es dejado de lado por el profesor practicante. Generalmente el profesor practicante percibe los errores de sus alumnos como una incapacidad propia al momento de la planificación didáctica (Rickenmann, 2007), y por ello suele no incorporarlas en la dinámica de la clase. También acá buscamos la autoconfrontación del practicante que condujo la clase: en la devolución lo hacemos reflexionar con base en las mismas preguntas que fueron circulando por entre los profesores practicantes observadores.

### Reflexiones finales

A menudo en las instituciones formadoras de docentes se habla de reflexionar sobre la práctica, pero es escasa la relación entre esta intención y la planificación y puesta en práctica de procesos sistemáticos que involucren a docentes y estudiantes. Estos procesos son los que promueven la formación de un docente autónomo, que jerarquiza la metacognición, que analiza su implicación en la complejidad de los procesos escolares y que asume el compromiso del aprendizaje de sus estudiantes y el suyo propio.

La PD es un espacio en la formación inicial del profesor de gran peso en la conformación de la identidad profesional. Como lo dijo magistralmente Dewey, “no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia”, es la calidad de la misma lo fundamental (Dewey, 1938, p. 27). Sistematizar experiencias de PD en donde el aprendizaje colaborativo sea parte sustancial, es muy favorable en la formación del profesor. Combinar aprendizaje individual con el colaborativo en las actividades de planificación de clases, ejecución o puesta en marcha de lo programado y en el análisis posterior a ella, es lo que se requiere para formar un docente en la sociedad del conocimiento. Generar dispositivos en la formación que fortalezcan el espiral planeación, acción y reflexión, así como la sistematización de experiencias de práctica docente (Baquero, 2006), es a lo que debemos apuntar.

Superar la recurrente dificultad del vínculo teoría-práctica implica lograr una adecuada movilización de saberes didácticos a las situaciones reales del ejercicio profesional. El proceso de acompañamiento que realiza el profesor de didáctica con y a través de los dispositivos que explicamos, permite contrastar periódicamente las necesidades de las practicantes con la teoría didáctica, así como también con las orientaciones generales del proyecto educativo de centro y con la realidad de la comunidad en la que está inserto el centro educativo.

Quebrar con el santuario de la clase (Marcelo, 2007), abriendo el aula a la mirada del otro para el enriquecimiento de la tarea docente en pro de ajustarla a las demandas actuales, es una característica central en los dispositivos que aplicamos. Sentar con ello las bases para una reflexión sobre la práctica, habilitando plenamente la revisión e identificación de creencias y concepciones, buscando generar cambios en la acción pedagógica que a su vez produzcan cambios en la forma de pensar y sentir (Tallaferro, 2006), han sido nuestros objetivos y la aplicación de los dispositivos implementados ha mostrado importantes logros. Esta afirmación de un estudiante de profesorado de biología que vivió la experiencia de los dispositivos aplicados en la PD, sintetiza muy bien lo que afirmamos: “compartir las experiencias de práctica con otros compañeros y docentes, teniendo como objetivo la reflexión y análisis sustentada en la teoría, nos hizo tomar conciencia de concepciones y prejuicios que teníamos, resolver dificultades y ensayar estrategias de enseñanza que de otra manera no sé cómo lo hubiésemos logrado...”



**Agradecimiento.** Queremos agradecer al investigador educativo Eduardo Rodríguez Zidán que con su ejemplo y aportes contribuyó al desarrollo de este trabajo.

### Referencias bibliográficas

- Acevedo Díaz, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1), 3-16. Disponible: [http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/mat\\_ciencia/Acevedo%20Diaz\\_JA\\_2004.pdf](http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/mat_ciencia/Acevedo%20Diaz_JA_2004.pdf) . Consulta: 2015, Marzo 12
- Ander-Egg, E. (1996). *La Planificación Educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 9ª reimpresión.
- Báez, M. y García, J. M. (2011). Ceibal Desafíos a la Pedagogía en la era digital. En *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje* (97-117). Montevideo Uruguay: Editor Centro CEIBAL-ANEP. Disponible: [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan\\_Ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf)
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación, y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 49, 9-22. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/956/95604902.pdf>
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a. El papel del prácticum en la formación inicial. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Coords.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (379-398). Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Revista Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. Disponible: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11), 1-12. Disponible: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere, Investigación Arbitrada*, 12 (41), 277-287. Disponible:

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000200007&script=sci_arttext)

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- De Pro Bueno, A.; Valcárcel, M.V. y Sánchez, G. (2005). Viabilidad de las propuestas didácticas planteadas en la formación inicial: opiniones, dificultades y necesidad de los profesores principiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 23, 3, 357-378. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/22033/332777>
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista boletín redipe*, 825, 6-17. Disponible: [http://issuu.com/redipe/docs/boletin\\_825](http://issuu.com/redipe/docs/boletin_825)
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill, Interamericana.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Revista Acción pedagógica*, 16 (1), 182-193. Disponible: <http://www.ciegc.org.ve/contenido/documents/Articulo%20Nancy.pdf>
- Fernández, G. y Clot, Y. (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na educacao: teoria y práctica*, 13 (1), 11-16. Disponible: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/15135/12048>
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. Guía Docente*. Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Serie: Acompañamiento Pedagógico No. 1. Editorial Centro Cultural POVEDA. Disponible: [http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/Acompan\\_amiento\\_a\\_la\\_practica\\_pedagogica-1.pdf](http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/Acompan_amiento_a_la_practica_pedagogica-1.pdf)
- González, M. y Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Disponible: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf)
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1993). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En Imbernón, F (coord.) 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (63-80). Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morova
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1993). *Circles of learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Joram, E. y Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-69.
- Latorre, M. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, n. 343, 249-273. Disponible: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_12.pdf)
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 10 (1), 63-90. Disponible: <http://www.oei.es/pdfs/revista101.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- OEI (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España. Disponible: <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 57-72. Disponible: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART3.pdf>
- Rickenmann, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. En *Actas del 1er Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente, Universidad de Antioquia: Medellín*.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*, 9 (2), 435-463. Disponible:

[http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos\\_v9n2/eccosv9n2\\_2i14.pdf](http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v9n2/eccosv9n2_2i14.pdf)

- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2012). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 12 (23), 38-65. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4155137>
- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2013). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Revista Páginas de Educación*, 6 (1), 54-74. Disponible: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100004&script=sci_arttext)
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L. (coord.), Caporossi, A., España, A., Hernández, A., Alfonso, I. y Foresi, M. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Revista Praxis Educativa*, 16 (1), 22-32. Disponible: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a03sanjurjo.pdf>
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter y B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 329-352). Bruxelles: DeBoeck.
- Serra Medaglia, J. (2001). *Formación docente: Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP). Número 57 de Estudio de caso*. Editor: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial. Disponible: [http://www.mgpp.cl/estudios\\_de\\_caso/formacion-docente-centros-regionales-de-formacion-de-profesores-cerp/](http://www.mgpp.cl/estudios_de_caso/formacion-docente-centros-regionales-de-formacion-de-profesores-cerp/)
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Disponible: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere*, 10 (033), 269-273. Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000200009&script=sci_arttext)
- Torres, R. (1999). Segmento de Texto de: "El mero hacer, sin reflexión, no permite aprendizaje" Exposición en el Seminario Regional "Innovación, cambio educativo y movimiento pedagógico" organizado por el Colegio de

Profesores de Chile (Rancagua, Chile, 18 de Junio de 1999), página 1.  
Disponible: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729215711.pdf>

Vaillant, D. y Wettstein, G., Editores (2007). *Centros Regionales de Profesores una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo

Ve Zub, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (79-119). Buenos Aires: Papers Editores.

Ve Zub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23. Disponible: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

## Notas

---

- 1 Grupo a cargo es el grupo de nivel educativo medio que el profesor practicante asume para desarrollar con él todas las funciones administrativas y pedagógicas que le compete a un docente.
- 2 "Profesor de apoyo" fue una figura creada para aquellos docentes de asignaturas específicas de profesorado que conformaban su cargo laboral con horas destinadas al apoyo de los profesores practicantes que hacían su en su PD del año terminal.