Universidad de Deusto

Universidad de Deusto

Facultad de Psicología y Educación

Doctorado en Educación

Tesis para obtener el título de Doctora en Educación

Sistema de análisis para relacionar los modelos pedagógicos de las prácticas formativas y los centros de práctica de carreras docentes.

Bilbao, España - Montevideo, Uruguay

Setiembre de 2021

Doctoranda

Mag. María Carolina Chevalier Seijas

Director

Dr. Marcos Sarasola

Universidad de Deusto

Facultad de Psicología y Educación

Doctorado en Educación

Tesis para obtener el título de Doctora en Educación

Sistema de análisis para relacionar los modelos pedagógicos de las prácticas formativas y los centros de práctica de carreras docentes.

Bilbao, España - Montevideo, Uruguay

Setiembre de 2021

Doctoranda

Mag. María Carolina Chevalier Seijas

Director

Dr. Marcos Sarasola

Figura 1: Viñeta de Frato. Fuente: Tonucci, 2008, p. 62.

Dedico esta tesis…

A Lala.

Porque un día me dijiste:

“Vos tenés que estudiar acá”

y nunca me dejaste sola.

"[...] el Practicum constituye un escenario formativo en el que se entrecruzan muchos de los elementos y desafíos que debe afrontar la enseñanza universitaria".

📖 ***(Zabalza, 2013, p. 14).***

Gracias…

Tendría que realizar una tesis con el mismo número de páginas para agradecer a todas las personas que me ayudaron de una forma u otra, por lo que intentaré ser breve y no olvidarme de nadie.

En primer lugar, necesito decir gracias a la Beca Cátedra UNESCO Santander, ya que sin ella hubiera sido imposible para mí realizar este sueño. Y de la mano de la beca, a Iziar Basterretxea. Una persona que nunca dejará de formar parte de mi vida ya que, aunque intente disimularlo con su honestidad y franqueza, es una persona tierna, sensible, extremadamente comprensiva y contenedora. Fue un pilar imprescindible en el proceso de mi tesis (en todos los sentidos), y sin ella sin dudas no hubiera llegado al final.

A Marcos Sarasola, mi tutor, quien supo escucharme, acompañarme, guiarme y gracias a él hoy existe esta tesis.

A mi familia y amigos por escucharme, entenderme, acompañarme, darme fuerzas, animarme y especialmente sostenerme en este arduo proceso. Especialmente ustedes: mamá, papá y Vero.

A Carmen Estévez, por ser una persona tan empática, comprensiva y humana que, sin conocerme, me ayudó en cada momento para que pudiera viajar. Ojalá en el mundo hubiera más personas como ella.

A mi ahora gran amigo Héctor Galindo, por su inmensa generosidad con sus conocimientos. A su vez, por aceptar y formar tan linda amistad con una persona con tan ruidosos atributos latinos.

A Maite Liz, futura colega, por bajarme a tierra, estar siempre a disposición y su invaluable ayuda académica.

Adriana Aristimuño, Denise Vaillant, Marcos Sarasola y María Inés Vázquez por validar mis pilotos y darme siempre tanto ánimo.

A Pablo Da Silveira, por ser un claro referente en mi carrera y tan generoso con sus increíbles conocimientos y calidad humana.

Al departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay: Ana Laura Palombo, Adriana Aristimuño, Luis Machado, Gustavo Martínez, Pablo da Silvera, Ricardo Lema, Isabel Achard, Isabel Varela, Leonardo Folgar, Javier Lasida, Virginia Sanguinetti, Francisca Otegui, Rosina Pérez Aguirre, por entenderme, escucharme y acompañarme en este proceso.

Un muy especial GRACIAS al gran equipo de Educación inicial: Paola Marenco, Analí Baraibar, Florencia De León y Ana Inés Luciani. Sin ustedes nada hubiera sido posible.

A Daniel Trías por su apoyo incondicional y su mirada minuciosa.

A Julio Fernández en nombre de la Universidad Católica del Uruguay, por haberme animado a hacer este doctorado y darme los permisos para viajar.

A Michel De León, por su invaluable ayuda con las traducciones.

A Ivana, Juliana, David, Patricia, Julia y Nathaly, por ser ahora mis hermanos de la vida, más todo el “Caos cultural” de grandes amigos que encontré allá y que serán para siempre.

A Betina Pereira, por su ayuda espiritual para llevar adelante los malos momentos. También a Natalia, Ana Laura, María José y Camila por entenderme.

A Zabalza y Ortiz, por permitirme utilizar sus modelos tan amablemente.

A Concepción Maiztegui, por su ayuda y guía durante el proceso.

A Aurelio Villa, por su calidez, increíble generosidad y regalarme su afecto que valoro como un tesoro y correspondo.

A Alex Rayón por su comprensión, sensibilidad y ayuda.

A la Pontificia Universidad Católica Argentina, por recibirme con tanta calidez en mi estancia internacional. A Gabriela Azar y especialmente a Carlos Torrendel por su valiosa ayuda con los pilotos de los instrumentos. Y por haber establecido un lazo que continúa.

A Catalina, Bernadette y Azul, por estar absolutamente todo el tiempo a mi lado y ayudarme a volver unos minutos a la realidad en mis largas horas de concentración.

A Laura Quílez por encontrar lo imposible.

A Rosario Queirolo y Diego Argumero, por ayudarme con el cuestionario autoadministrado.

Y a todas las personas que, de una forma u otra, formaron parte de este duro pero enriquecedor proceso.

A todos ustedes… *gracias, gracias, gracias.*

La investigadora de esta Tesis es la única responsable por sus contenidos, así como por las opiniones expresadas, las que no necesariamente son compartidas por la Universidad de Deusto. En consecuencia, será la única responsable frente a eventuales reclamaciones de terceros (personas físicas o jurídicas) que refieran a la autoría de la obra y aspectos vinculados a la misma.

1. Índice

1. Índice IX

1. Introducción XVII

1.1. Justificación XVII

1.2. Estado de la cuestión XXVI

1.3. Preguntas y objetivos XXXII

1.4. Impacto, replicabilidad y originalidad XXXIII

1.5. Estructura organizativa de la investigación 34

2. Marco teórico conceptual 36

2.1. La Educación inicial y su proceso histórico 38

2.2. Formación del docente y su perspectiva histórica 55

2.3. Evolución de la profesionalización del rol del docente en Educación inicial a través de la historia y en la actualidad 68

2.4. Relación entre la teoría y la práctica con especial énfasis en el rol del docente con respecto a la formación de estudiantes de Educación inicial 81

2.5. Modelo Pedagógico 93

2.6. Planteamientos institucionales 100

2.7. Relación entre el modelo pedagógico y los planteamientos institucionales 102

3. Parte Empírica 103

3.1. Metodología 103

3.2. Fases de la investigación 105

3.3. Diseño de un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en el que se desarrollan. 106

3.4. Proceso de construcción de la nueva forma de analizar PF + MP, Prácticas Formativas en relación al Modelo Pedagógico de la carrera. 107

3.4.1 Técnicas de recolección de datos. 119

3.4.2 Diseño de los Cuestionarios auto administrados y entrevistas 120

3.4.3 Validación 120

Validación teórica por expertos 120

Validación práctica en el campo 124

3.4.4 Decisiones importantes para los instrumentos definitivos 127

3.4.5 Instrumentos definitivos (Con consentimiento informado) 128

3.5. Muestra: Unidad de análisis y unidades de observación 132

3.6. Análisis de los datos 132

3.7. Calidad. 204
3.8. Ética. 205
4. Conclusiones 207
5. Recomendaciones y líneas de acción. 215
6. Limitaciones. 216
7. Bibliografía 217
8. Anexos 228
Anexo 1. Convenio para la realización de prácticas formativas entre la Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larrañaga” 228
Anexo 2. Artículos recientemente publicados en la prensa nacional 233
Anexo 3. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación inicial 237
Anexo 4. Guía para validación por expertos 244
Anexo 5. Consentimiento informado solicitado por el Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay. 309
Anexo 6. Consentimiento informado piloto 311
Anexo 7. Versiones de instrumentos hasta llegar a la definitiva. 314
Anexo 8: Preguntas definitivas del cuestionario auto administrado. 327

Índice de figuras

Figura 1: Viñeta de Frato. Fuente: Tonucci, 2008, p. 62. II
Figura 2: Estructura de la investigación. Elaboración propia. 34
Figura 3: Cobertura en Educación inicial. Fuente: (INEEd, 2017, p. 32). 50
Figura 4: Situación educativa de los niños de 3 a 5 años. Fuente: (INEEd, 2019, p. 85). 51
Figura 5: Modelo de formación. Fuente: Elaboración propia. 91
Figura 6: ¿Qué se pretende relacionar en la investigación? Elaboración propia. 106
Figura 7: Nueva forma de relacionar las PF + MP: Elaboración propia. 112
Figura 8: Sistema PF + MP: Elaboración propia. 113
Figura 9: Movilización de estudiantes de magisterio. Fuente: Subrayado. 235

Índice de cuadros

Cuadro 1: Objetivos. Elaboración propia. XXXIII
Cuadro 2: Estructura de la tesis. Elaboración propia. 36
Cuadro 3: Educación inicial. Fuente: (INEEd, 2017, p. 22). 49
Cuadro 4: Fases de la investigación. Elaboración propia. 105
Cuadro 5: ¿Qué es enseñar y aprender? Elaboración propia. 114
Cuadro 6: ¿Para qué enseñamos y aprendemos? Elaboración propia. 115
Cuadro 7: ¿Qué enseñar y aprender? Elaboración propia. 115
Cuadro 8: ¿Quiénes y a quiénes enseñar? Elaboración propia. 116
Cuadro 9: ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Elaboración propia. 118
Cuadro 10: Unidades de observación piloto. Elaboración propia. 125
Cuadro 11: Cuestionario profesores. Elaboración propia. 129
Cuadro 12: Unidades de observación. Elaboración propia. 132
Cuadro 13: ¿Qué es enseñar y aprender? Elaboración propia. 134
Cuadro 14: ¿Para qué enseñamos y aprendemos? Elaboración propia. 136
Cuadro 15: ¿Qué es enseñar y aprender? Elaboración propia. 140
Cuadro 16: ¿Cómo enseñar? 142
Cuadro 17: ¿Quiénes y a quiénes enseñar? Elaboración propia. 146
Cuadro 18: ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Elaboración propia. 148
Cuadro 19: Análisis de los centros educativos según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica. Elaboración propia ¿qué es enseñar y aprender? 152
Cuadro 20: Análisis de los centros educativos según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica. Elaboración propia ¿para qué enseñar y aprender? 155

Cuadro 21: Análisis de los centros educativos según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica. Elaboración propia ¿qué enseñar y aprender? 160

Cuadro 22: Análisis de los centros educativos según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica. Elaboración propia ¿cómo enseñar y aprender? 163

Cuadro 23: Análisis de los centros educativos según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica. Elaboración propia ¿quiénes y a quiénes enseñar? 164

Cuadro 24: Análisis de los centros educativos según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica. Elaboración propia ¿qué, cómo y cuándo evaluar? 166

Cuadro 25: Análisis del conocimiento que tienen los profesores y las supervisoras de práctica de la carrera 168

Cuadro 26: Criterios de calidad. Elaboración propia. 204

Cuadro 27: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014). 237

Cuadro 28: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014). 238

Cuadro 29: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014). 238

Cuadro 30: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014). 239

Cuadro 31: Validación teórica. Elaboración propia 247

Cuadro 32: Consentimiento informado. Elaboración propia. 310

Cuadro 33: Versiones de los instrumentos hasta llegar a la definitiva. Elaboración propia 314

Índice de gráficos

Gráfico 1: Evolución y proyección poblacional. Fuente: (INEEd, 2017, p. 19). 50

Gráfico 2: Pobreza. Fuente: (INEEd, 2017, p. 20). 51

Gráfico 3: Asistencia suficiente según grado en Educación inicial pública. Fuente: (INEEd, 2019, p. 89). 52

Gráfico 4: Porcentaje de estudiantes que acceden a la educación. Fuente: (INEEd, 2017, p. 29). 53

Gráfico 5: Reconocimiento de la comunidad educativa. Fuente: (INEEd, 2017, p. 176). 66

Índice de abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

CCEPI: Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia

FD: Formación docente.

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

LEI: Licenciatura en Educación inicial.

MEC: Ministerio de Educación y Cultura.

MPI: Maestro Primera Infancia.

UCU: Universidad Católica del Uruguay.

Resumen y palabras clave

El tema de esta investigación es la formación de docentes, con especial énfasis en la relación entre el modelo pedagógico de los centros educativos en los que se desarrollan las prácticas formativas y el modelo pedagógico de una carrera de formación docente, en los que dichas prácticas se integran. La pregunta que se responde es**: ¿Cómo diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en que se desarrollan?**

Se considera que, si los centros educativos de prácticas formativas no están alineados en cuanto a su modelo pedagógico con el de la carrera docente, los resultados de formación de los estudiantes no serán los buscados o pretendidos.

Como punto de partida se construyó un sistema, para el que se tomaron los modelos de Ortiz (2013), con el que se estudia el modelo pedagógico de una carrera, más el modelo propuesto por Zabalza (2013) que analiza las prácticas formativas, y los aportes de la investigación. A su vez, se diseñaron instrumentos que permiten ser utilizados en forma concreta. En esto radica el resultado y mayor aporte de la tesis, ya que el mismo puede ser utilizado como un instrumento para dar datos acerca de si los centros de práctica son idóneos o no, ya que la coherencia entre los modelos pedagógicos y de formación es fundamental. Así mismo, puede ser útil para seleccionar los centros educativos de prácticas nuevos en las carreras docentes.

Como principal motivación, se puede nombrar la necesidad de este tipo de insumos, que ayuden a que la formación docente mejore por el bien de los niños y de la mano de ellos, de todos.

Palabras clave:[1]

Práctica formativa,[2] Modelo Pedagógico, Formación docente,[3] Educación inicial, Carrera[4] docente.

Tal y como lo sugiere la Real Academia Española, durante toda la redacción se nombra al género masculino haciendo referencia al masculino y femenino en todos los términos (Recuperado de: http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas). Aunque el lenguaje inclusivo es preferido en todos los casos que es posible.

[1] Es importante destacar que la terminología utilizada durante todo el informe (por ejemplo en el título o la pregunta de investigación) supone una toma de postura con respecto al valor de las palabras seleccionadas para trabajar, que fue decidida luego de largas reflexiones y conversaciones con el director de tesis al respecto. Por este motivo, se volvió imprescindible aclarar los términos utilizados en este apartado.

[2] La expresión "prácticas formativas" aparece nombrada de variadas formas al momento de realizar revisiones bibliográficas. A modo de ejemplo, se pueden destacar: Practicum, prácticas, prácticas de enseñanza, prácticas docentes, inducción, pasantías.
"Resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de Prácticas formativas, incluido en las carreras universitarias, aunque los que prevalecen son el de 'prácticas' [...]" (Zabalza, 2010, p. 24), y agrega que con algún dato específico de la carrera de la que forma parte.
A su vez, el autor tres años más tarde refuerza esta idea: "[...] es curioso que no haya habido intentos sistemáticos de definir qué es el PRACTICUM [...]" (2013, p. 19). Y agrega: "La dificultad para definirlo estriba, probablemente, en las muchas variaciones y modelos en los que se ha concretado según la época histórica, los países y las carreras. La constante general, lo que tienen en común todos los modelos (y que podría constituir algo así como una definición básica) es que, a través del practicum, se pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo (p. 20).
Por este motivo, a efectos de esta investigación, se tomarán como sinónimos bajo la denominación de "prácticas formativas".

[3] El término "docente" no es accidental, sino que como se mencionó, fue decidido luego de largas reflexiones tomándose como sinónimo de educador, maestro, profesor o licenciado en Educación inicial, haciendo referencia a profesionales masculinos y femeninos. Se considera que es el término que mejor refleja lo que se desea investigar ya que en Uruguay (donde radica el estudio de caso) se utiliza este término para referirse a la formación de profesionales de la educación (formación docente), englobando los que trabajan en los niveles de inicial, primaria, secundaria, bachillerato y formación de formadores. Esto no desconoce que en España se concibe a los profesionales de Infantil (Inicial) como "educadores", y que "docentes" hace referencia esencialmente a profesionales de educación secundaria. Pero se optó por el término propio de la formación de profesionales de la educación en Uruguay y por ser inclusivo.

[4] Programa académico.

Abstract and keywords

The topic of this research is the training of teachers, and it particularly emphasizes on the relationship between the pedagogical model of the Educational Centers where the training practices are developed and the pedagogical model of a teacher training career where these practices are integrated. The research question that is answered is: How to design and implement a system in order to analyze the coherence between the pedagogical model of the training practices and that of the educational centers where they are developed?

It is considered that if the Educational Centers of training practices are not aligned, according to their pedagogical model, with that of the teaching career, the results of the education of the students will not be those that are sought or expected.

To begin with, a system was built and the following works were taken: the Ortiz models (2013) with which the pedagogical model of a career is studied, the model proposed by Zabalza (2013) that analyzes training practices and, the researcher's contributions. In addition, instruments, to be used in a concrete way, were designed. The result and the major contribution of the thesis lies in this since the system itself can be used as a valid instrument to provide information about whether the practice centers are suitable or not considering that the coherence between the pedagogical models and the training ones is fundamental, to select the educational centers for new practices in teaching careers.

As a prior motivation, I can mention the need of this type of inputs which help teacher training improve, for the good of the children and, by their hand, of everyone

Keywords:

Training practice, Pedagogical Model, Teacher training, Initial Education, Teaching career.

1. Introducción

El **tema** que se aborda en el presente trabajo de investigación es: **Las Prácticas Formativas.** El motivo de que este sea el tema seleccionado es que las prácticas formativas son consideradas clave en la formación de los docentes y su calidad (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016).

La **pregunta** de investigación que se responde es: **¿Cómo diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en los que se desarrollan?** Como menciona Zabalza: "Uno de los elementos clave de un buen Practicum es, sin duda, el que se refiere a la calidad de los 'centros de prácticas'. Calidad de los centros y calidad de las experiencias formativas que ofrecen a nuestros estudiantes" (2010, p. 34).

1.1. Justificación

Se decidió trabajar en Educación inicial por su gran importancia para la vida del ser humano y el nivel etario donde la investigadora trabaja. Uruguay, por ser el país de la investigadora. Profesores universitarios y supervisoras de esta carrera, porque para el diseño de las prácticas formativas, la visión de los profesores de Universidad es sumamente valorada (ANECA, 2005). A su vez, los profesores universitarios tienen la dimensión teórica fresca, y las supervisoras, la práctica.

Se justifica la elección de este tema por la importancia que se considera que supone para la sociedad actual, ya que es básica la formación del profesorado para la educación inicial (Zabalza y Zabalza, 2011).

Se parte de la convicción de que la formación de docentes es la clave para generar los cambios que la educación necesita. Se puede contar con excelentes políticas educativas, mucho dinero invertido, las mejores instalaciones, materiales didácticos y recursos, pero es el docente en el aula el que tiene mayores posibilidades de lograr la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños (Leithwood, Louis, Anderson, Wahlstrom, 2004). "El trabajo del docente en el aula es el factor de mayor preeminencia en el proceso de enseñanza y con mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes" (Sarasola y Chevalier, 2019, p. 178). De acuerdo a esta idea se puede decir que la calidad de los sistemas educativos nunca es mayor a la de sus docentes (Aguerrondo y Gómez, 2019). Coba concuerda con este concepto, cuando plantea que mejorar la calidad de la formación de los docentes es básico para la mejora de los

sistemas educativos (2011). Zabalza y Zabalza, plantean que la única forma de mejorar la educación infantil es cualificando a los docentes, que son quienes llevan adelante los programas (2011). Y, para concluir la idea, se plantea que ante los desafíos que se presentan en la educación, son esenciales los docentes, educadores y formadores de formadores, que recrean en forma permanente los ambientes de aprendizaje (Azar en Aguerrondo y Gómez, 2019).

Este mismo concepto es fundamentado específicamente en Uruguay: “Contar con docentes adecuadamente formados, en cantidad suficiente, trabajando en buenas condiciones, motivados, acompañados y reconocidos profesionalmente por la tarea que desempeñan constituye una cuestión central del funcionamiento y desarrollo de cualquier sistema educativo” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEEd, 2017, p. 147). También lo plantean Marcelo y Vaillant cuando plantean que existe una idea general de que la solución pasa por pensar nuevamente los sistemas de formación docente (2018).

En este sentido, Cuenca da un paso más y expone que es necesario dar un mayor reconocimiento a los docentes, por lo que se debe buscar una forma de elevar su status (2015). Por lo antes expuesto, el tener en cuenta a los docentes al momento de pensar cambios en la educación, se vuelve un tema central: “[...] las reformas orientadas a la calidad sitúan a los docentes en el centro de las preocupaciones y presiones de las políticas educativas” (Palamidessi y Legarralde, 2006, p. 52). Lo que es apoyado por Aguerrondo, cuando expone que es claro que en las reformas que se están llevando adelante en diferentes países lo que está faltando es la formación de los docentes, sus carreras (2000). Dos décadas más tarde insiste en que el docente es clave en el éxito o en el fracaso de las reformas educativas (Aguerrondo y Gómez, 2019). Se puede citar el ejemplo de la reforma Rama en Uruguay, que fue muy controversial en el país, pero existía gran aprobación en lo referido a la capacitación docente (González, González y Macari, 2013). Cabe destacar que la capacitación a los docentes era aprobada por los mismos, aunque estuvieran en contra de la reforma.

A su vez, en el caso de la educación inicial, los docentes resultan claves, más que importantes (Zabalza y Zabalza, 2011). Este hecho es reafirmado por la UNESCO:

> [...] un importante producto sobre el desarrollo de la profesión y la construcción de su propia identidad fue el reconocimiento de que no era posible entender el valor de la profesión docente únicamente desde la capacidad técnica de los docentes, sino que se requería del reconocimiento social de la profesión, a la vez que la responsabilidad de los docentes frente a los resultados educativos obtenidos como producto de su trabajo (ORLEAC/UNESCO, 2015, p. 14).

Coe, Aloisi, Higgins y Major (2014) definen la enseñanza efectiva como aquella que conduce a un mejor rendimiento estudiantil, tomando en cuenta los resultados que importan para su éxito futuro. El impacto que tienen los docentes en los estudiantes es determinante, por lo que pensar en la formación de los mismos se vuelve esencial ya que lo que pasa con la formación y desarrollo de los docentes hoy repercute directamente en los estudiantes actuales y de épocas venideras (Vélaz y Vaillant, 2009). Coe, Aloisi, Higgins y Major (2014) proponen que, para dar un juicio sobre si la enseñanza es efectiva, para determinar si es confiable, se debe comparar con el progreso que están realizando los estudiantes.

La **importancia de la Educación inicial** está demostrada como etapa ventana, donde las intervenciones oportunas marcan al ser humano para toda su vida y, si están bien desarrolladas, le permiten alcanzar su potencial. Dar a todos los niños un comienzo temprano de calidad es cada vez más apremiante. Las primeras experiencias de los niños tienen un impacto profundo y duradero en el bienestar y la felicidad durante la infancia, así como en su posterior vida, incluyendo educación, empleo, salud, ciudadanía y satisfacción. Los primeros cinco años de vida de los niños son cruciales para su desarrollo. Durante este período, los niños aprenden a un ritmo más rápido. Diferentes investigaciones muestran continuamente que el cerebro se desarrolla a una velocidad asombrosa durante este período. En esta etapa, está en sus niveles más altos de plasticidad (OECD, 2018). A su vez, es la llave para reducir las desigualdades sociales y diferentes posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Por este motivo, se considera que la atención y educación de la primera infancia es "[...] una de las mejores inversiones que un país puede emprender con miras a favorizar el desarrollo de sus recursos humanos, la igualdad entre los sexos y la cohesión social, y a reducir el coste de los programas de recuperación ulteriores" (UNESCO, 2018). Este es el motivo que decidió la elección del caso para ejemplificar.

Es reconocido que, fallas en este nivel inicial implican directamente el éxito o fracaso de los posteriores niveles. Con respecto a la frecuencia y continuidad de asistencia de los niños a clase, se considera que cualquier obstáculo en este nivel del sistema educativo puede generar deserción en niveles superiores o un bajo desempeño en niños con menores recursos (INEEd, 2017). De la mano de lo antes dicho, viene la importancia de la articulación entre niveles, para que el pasaje de un grado a otro no genere obstáculos ni futuras deserciones (Liz, 2018).

La **formación inicial de docentes** es considerada de **mala calidad**. En Uruguay "[...] el bajo rendimiento interno del sistema de formación docente inicial continúa siendo un

problema: si bien en la última década se ha logrado incrementar el número de estudiantes matriculados, el egreso no lo ha hecho en igual proporción" (INEEd, 2017, p. 151). Es por esto que:

> Las carreras de los maestros, fuente de críticas por parte de los gobiernos y de los organismos internacionales, han sido reducidas a la cantidad de días de licencias, a las formas de ingreso laboral, a la "corta" jornada de trabajo en comparación con otros trabajos, o a la ausencia de mecanismos de evaluación y control de la mano de una sistemática estigmatización de sus organizaciones gremiales (Perazza, 2019, p. 202).

Con respecto a la evaluación, la falta de una conceptualización clara y general de la calidad de la misma puede causar dificultades para garantizarla (Gerritsen-van, Joosten-ten Brinke y Kester, 2017). Como se afirma en la siguiente cita: "Es evidente que estas prácticas iniciales deben hacerse en los mejores centros, o en aquellos que cultiven una profesionalidad excelente, tanto en lo que se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje como en resultados adaptados a su entorno" (ANECA, 2005, p. 6). Por esto, la CIDE platea:

> En este sentido las propuestas de la CIDE [Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (1960-1967)]. en materia docente básicamente hacen referencia a la profesionalización de los docentes para una mejora de la calidad educativa en vista de las carencias educativas en cada subsistema [...] (González, González y Macari, 2013, p. 8).

La teoría se entiende y valora más si se pone en relación y en este sentido, la formación esperada "[...] se construye sobre experiencias reales vividas por los alumnos. Por ello es imprescindible vertebrarla de forma coherente con la práctica mediante experiencias de aprendizaje activas y significativas en contextos reales" (ANECA, 2015, p. 8).

A su vez, el componente teórico y práctico de la formación de docentes no se está manejando de forma adecuada (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016). Liston, Whitcomb y Borko (2006) afirman que los docentes recién formados consideran que la base teórica de la carrera no los prepara lo suficiente para las demandas de la vida diaria en el aula.

Tanto investigadores como analistas coinciden en la crítica de los programas de formación docente y quienes lo padecen son los futuros profesores (González y Fuentes, 2010). En el mismo sentido, los docentes han pasado a estar en la mira por los malos resultados en los aprendizajes de los estudiantes (Perazza, 2019).

Por tanto, queda claro que la formación de los docentes es uno de los grandes desafíos y los mismos no están bien formados para ejercer su función (González, González y Macari, 2013).

En la formación de docentes, se considera que las **prácticas formativas** son fundamentales como eje vertebrador de todo el proceso, motivo por el que investigar sobre ellas tiene grandes ventajas y posibilidades con respecto a su mejora y su optimización. Escribiendo sobre las prácticas formativas, Guevara y Zacarías manifiestan que ya desde hace tiempo se consideran claves en la formación de los docentes (2016).

Zabalza plantea este tema como uno de los principales desafíos a los que se enfrentará cualquier tipo de educación superior. Dicho desafío será "[...] la integración curricular. El de pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas" (2010, pp. 39-40). Apoyando este aspecto, Guevara y Zacarías aportan "El potencial de las instancias prácticas para generar en los futuros docentes disposiciones, actitudes y saberes que favorecen la enseñanza efectiva en contextos heterogéneos puede ser aprovechado mucho más de lo que actualmente lo es" (2016, p. 3). Es por esto que, por último, se considera que la relación y coherencia entre el modelo pedagógico de la carrera docente en cuestión y la de sus centros de práctica es esencial para la adecuada formación de los profesionales de la educación.

Las prácticas adquieren una gran relevancia por constituir el primer contacto que tienen los futuros docentes con el mundo profesional en el que se desempeñarán posteriormente. Las prácticas como el momento en que los estudiantes entran en contacto con el mundo laboral, por lo que es de vital importancia (Molina, 2008). Este concepto es apoyado por De León, Baráibar, Luciani, Marenco y Chevalier: "[...] la gestión del aula de educación superior, centra su actuación en brindar oportunidades de aprendizaje que orienten a la profesionalización del rol docente, generando espacios para la formación en competencias que impulsen procesos de transformación desde una tarea compartida" (2018, p. 13). Zabalza destaca especialmente que es en este ámbito donde el estudiante se implica emocionalmente en mayor medida, es una gran oportunidad para enfrentarse consigo mismo, sus debilidades y fortalezas (2010). El autor menciona que los estudiantes suelen darles más importancia a estos espacios que a los teóricos (cuando es el mismo conocimiento visto desde dos ángulos). Por esto brinda mucha importancia a las tutorías. También valora la creación de redes y la incorporación de TIC (Zabalza, 2010).

Las prácticas son un componente esencial de los programas de formación docente (Rakicioglu y Eroz, 2014). A su vez, la formación en prácticas formativas se ha vuelto muy relevante en las diferentes titulaciones (Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014). Dias

plantea que el currículo de formación de profesores con un eje profesionalizador ha tomado a la práctica como central en sus procesos educativos (2015). Es por esto que se considera a la práctica formativa como el eje vertebrador de la propuesta de formación de docentes. Autores como Molina (2008) consideran que la práctica formativa debería suponer el centro sobre el cual se organizará el currículo, para que se desarrollen las habilidades que sean necesarias y logrando una adecuada formación en todas las áreas "[...] aprendiendo por demostración y por el ejercicio de prácticas contrastadas, aprendiendo por imitación de la sabiduría extraída de la experiencia, de manera local, situada y particular (modelo de aprendizaje)" (p. 339). Es por este motivo que, como se mencionó, la práctica es más efectiva en los casos en los que funciona a modo de "[...] módulos o bloques formativos integrados por diferentes materias. Es ese conjunto de materias, en el que se integra el Practicum, el que asume la encomienda de la formación del estudiante en aquellas competencias que se han atribuido al módulo" (Zabalza, 2010, pp. 39-40).

Por tanto, la práctica formativa es central para los procesos de formación docente en tanto rico y polivalente por lo que debe ser de calidad (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016). Dicho proceso de evaluación debe tener como referente principal el de la Universidad, reflejado en el modelo pedagógico.

Pero, más allá de esto, muchas veces los centros de prácticas donde los estudiantes asisten, son elegidos por cercanía, comodidad, convenios añejos, entre otras cosas, pero no por la coherencia y continuidad con la propuesta que se diseña desde lo académico, de ahí la importancia de este trabajo.

Por lo antes expuesto, se consideró esencial poner el foco y analizar este tema. Que existan programas de prácticas formativas coherentes con el modelo pedagógico elegido por la carrera, que permitan y viabilicen la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes se vuelve fundamental. Y que los centros educativos cuenten con modelos claros, robustos y útiles que puedan aplicar ya que, como dice Zabala, una cosa puede servir para una institución, pero no para otra, cada institución educativa es un mundo:

> Esto quiere decir que podemos dar cuenta de una propuesta de enseñanza encontrándola racional, sostenible y apropiada para la situación, pero también podemos –mirando las cosas de otra manera– referirnos a ella en términos menos amigables, implicando la necesidad de cambiar o de abandonar ciertos modos de hacer (2019, p. 33).

En esta investigación se aborda una laguna muy clara en el conocimiento, que es la falta de datos, trabajos, análisis y estudios sistematizados sobre las prácticas formativas en las carreras de formación de docentes en relación con el modelo pedagógico de la carrera. Zabalza considera que el practicum es un tema importante sobre el cual se escribe y habla, "[...] pero tiene el pecado original de que habiendo nacido muy vinculado a la práctica, al hacer, se habla más de experiencias que del fundamento y sentido curricular sobre el que dichas experiencias se basan" (2016, p. 4). Por tanto, las prácticas se consideran un espacio crucial de intervención, pero no se investiga sobre ellas. Es por esto que surgió la necesidad de la investigadora de aportar a esta temática tan importante, pero poco estudiada.

A modo de ejemplo, siendo las prácticas un elemento fundamental de las carreras de formación de docentes, suele suceder que no se destina a los mejores profesores para esos cursos. Habitualmente es todo lo contrario, es un ámbito donde los docentes "completan sus horas" pero lo viven como una "carga". Esto motiva que no sea aprovechado de la forma en que se debería por su importancia crucial. Por otro lado, no existen espacios de reflexión y trabajo, lo que se ve reflejado en la falta de materiales al respecto. En términos de gestión, los centros educativos muchas veces no presentan una coherencia entre su discurso y la acción. Esto es lo que se quiere estudiar para que sean idóneos para recibir estudiantes de carreras docentes.

El principal aporte de este trabajo es contar con una nueva forma de análisis que tiene utilidad para seleccionar los centros educativos para prácticas formativas con mayor asertividad, ya que "[...] la selección de los espacios en los que se realizan las prácticas docentes resulta fundamental para propiciar buenos aprendizajes en estas primeras y decisivas aproximaciones a la práctica profesional" (Guevara y Zacarías, 2016, p. 8). Muchas veces las fallas están en que los centros de práctica son los que no están alineados con el modelo pedagógico de la carrera, obstaculizando el proceso.

Por lo antes expuesto, se consideró esencial poner el foco y analizar este tema. Que existan programas de prácticas formativas coherentes con el modelo pedagógico pretendido, alineado con el de los centros de práctica elegidos, que permitan y viabilicen la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes se vuelve fundamental.

En conclusión, el **problema** que da vida a la presente investigación surge de la necesidad de cambio que vive la educación de Uruguay evidenciada, entre otros, en los siguientes factores:

- la inconformidad de los docentes,

- la ineficacia de la formación docente.

Esta puesta a punto se realizó gracias al trabajo del Instituto de Evaluación Educativa de Uruguay (INEEd).[5] Dicho instituto surgió a partir de la ley general de educación (N.º 18.437) y tiene como misión:

> [...] orientar la toma de decisiones informada para contribuir a que se garantice el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad; aportar información para el diálogo, debate y construcción de políticas educativas en nuestro país, sobre una base de información relevante, rigurosa y válida, construida desde una posición de independencia y transparencia; y promover la articulación de las diversas perspectivas y valoraciones acerca de la educación (INEEd, 2018).

Se considera un gran aporte para la educación del país contar con este instituto, que provee datos robustos, válidos y de calidad acerca de la realidad educativa del Uruguay.

Con respecto a la ineficacia en la formación docente, como se citó anteriormente, se recuerda que el bajo rendimiento del sistema de formación docente sigue siendo un problema para el país (INEEd, 2017). A su vez, los docentes afirman:

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

La única certeza que tenemos es que lo que tenemos no sirve, afirman (Marcelo y Vaillant, 2018). Estos conceptos no solamente manifiestan que la formación docente no está resultando de calidad, sino también que las prácticas formativas no están respondiendo a las necesidades de formación, basando esta afirmación en su rol de "vertebradora" entre la teoría y la práctica.

Se considera que problemas como la deserción estudiantil, el elevado número de estudiantes que exceden los treinta años de edad, el incentivo disminuido y la cantidad de años que emplea cada estudiante para finalizar su carrera son síntoma de la ineficacia del sistema que no atrae estudiantes hasta que hayan probado otras opciones (INEEd, 2017). En el informe posterior se reafirma: "[...] la no aprobación del grado es mayor entre quienes cursan formación docente (19,7%) que entre los universitarios (8,8%)" (INEEd, 2019, p. 51). A su vez, haciendo referencia a la finalización de los estudios, destaca que en la culminación de los estudios el progreso ha sido leve (INEEd, 2019).

[5] Disponible en: https://www.INEEd.edu.uy/

Con respecto a la inconformidad de los docentes, la percepción que tienen acerca de su trabajo juega un rol muy determinante. Se puede decir que: los docentes uruguayos sienten falta de confianza y reconocimiento social en cuanto a la tarea que desempeñan (INEEd, 2017). Lo expuesto es reforzado en el último informe del INEEd: "[...] la atracción de estudiantes hacia la formación docente se vincula con el reconocimiento y la valoración social de la profesión [...]" (2019, pp. 53-54).

Además de lo antes expuesto, la disconformidad con el salario también se hace notar, ya que es uno de los primeros factores que los docentes asocian al poco prestigio de su profesión, así que como la mayor parte de los docentes trabajan a tiempo parcial su salario es inferior al de otros países (INEEd, 2017). De igual forma cabe destacar que, en comparación con el resto del mundo, el salario de los docentes a tiempo completo está bien posicionado con respecto a otros países de la región y del promedio de países de la OCDE. A nivel de salario hubo relativas mejoras (Martinis en Perazza, 2019). En el último informe del INEEd se afirma que las mejoras en las condiciones de trabajo de los docentes, como por ejemplo su nivel salarial, podrá contribuir a la mejora del sector (2019). Esto es básico ya que:

> El fortalecimiento de la profesión docente, desde su formación y reconocimiento de la relevancia de la tarea, es un aspecto a priorizar. Es responsabilidad de la política educativa brindar a los docentes las herramientas necesarias para que puedan implementar el currículo y promover calidad e igualdad en los desempeños de todos los niños, adolescentes y jóvenes. El INEEd llama nuevamente la atención sobre la necesidad de trabajar en la formación docente y el diseño curricular, de forma que se favorezcan logros más altos y equitativos. Así como sobre la importancia de establecer metas de aprendizaje (p. 137).

En el Anexo 2 se podrán encontrar artículos de prensa que fundamentan todo lo expuesto en el presente apartado. Por ejemplo, se habla de los atrasos generados en el inicio de los cursos en Magisterio (carrera de formación docente) motivados por la inconformidad de los docentes relacionada con el no pago de las horas como maestro adscriptor (maestro de prácticas formativas) si se tiene un solo alumno (solo se paga a partir de dos estudiantes), lo que está especialmente asociado al tema de la presente investigación. Por este motivo, a modo de protesta no recibieron alumnos, lo que motivó el atraso antes mencionado. A su vez, otro artículo cuenta una propuesta que no responde a ningún partido político, sino que es transversal a los mismos, que busca resolver problemas centrales en la educación, justamente para enfrentar la crisis que

presenta: “EDUY21, un proyecto para salvar la enseñanza”.[6] En este artículo se utilizan frases como “salir del pozo”, “reforma urgente”, “40 años igual”. Todo esto indica la crisis educativa evidente que atraviesa el país.[7] “El trabajo de los maestros y los profesores, los procesos de formación inicial y los de formación continua son cíclicamente foco de críticas: las administraciones depositan sobre los mismos las causas de los magros resultados obtenidos en las evaluaciones” (Perazza, 2019, p. 201). Es así que:

> [...] muchos estudios se han centrado en conocer cómo se traducen las creencias del profesor, su concepción sobre la enseñanza, las teorías implícitas y los constructos personales que posee en su labor dentro del aula; y a su vez, determinar cómo repercuten sus vivencias, acciones y experiencias didácticas, sobre la conformación de su manera de entender y concebir la docencia (Medina y Rigo, 2020, p. 40).

1.2. Estado de la cuestión

A continuación, se presentarán los hallazgos encontrados. Como criterio, se tomaron aquellas investigaciones con aproximadamente menos de diez años de existencia, para que la información fuera lo más actualizada posible. De cada una de ellas, se resaltó su objeto de estudio y de qué forma se relaciona con esta investigación.

Basado en el apartado anterior, se centra el objeto de estudio de esta investigación en diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en las que se desarrollan. Esta afirmación ya comenzó a sustentarse en apartados previos y se trabajará especialmente en el desarrollo del marco teórico conceptual.

Con respecto al estado del arte de este problema en particular, “[...] no abundan los estudios exhaustivos relacionados con las Prácticas Profesionalizadoras [...]” (Gairín, Armengol, Muñoz y Rodríguez, 2015, p. 28). A continuación, se presentarán los hallazgos más relevantes.

Ortiz (2013) y Zabalza (2013) son los antecesores a esta investigación y de ellos parte la misma. Sus investigaciones están presentadas en el desarrollo de todo el marco teórico conceptual, pero se puede adelantar algo de su trabajo en este apartado.

El caso de **Ortiz** (2013), plantea la importancia de conocer y elaborar un buen modelo pedagógico para que las instituciones educativas funcionen con excelencia, es por eso

[6] Recuperado de: https://www.elpais.com.uy/que-pasa/rompan-plan-eduy21-educacion.html

[7] Otros artículos disponibles en: https://www.subrayado.com.uy/estudiantes-magisterio-ocupan-su-instituto-y-maestros-suspenden-practicas-n502490; http://sdr.fic.edu.uy/ocupado-hasta-que-se-ocupen/

que plantea 25 preguntas para conocer un modelo pedagógico. A continuación, sus preguntas:

> 25 interrogantes o criterios fundamentales que definen la representación didáctica estructural del modelo pedagógico de una institución educativa:
>
> 1. ¿Qué es educar?; ¿Por qué y para qué educamos?
>
> 2. ¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo?
>
> 3. ¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar el estudiante una vez graduado?
>
> 4. ¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano interesa formar? (Meta esencial de formación)
>
> 5. ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?
>
> 6. ¿Cómo debe ser? ¿Cómo es? ¿Cómo desea ser? ¿Cómo puede ser?
>
> 7. ¿Cuáles son las teorías filosóficas, religiosas, sociológicas, psicológicas, neurológicas, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas, pertinentes para implementar la propuesta formativa?
>
> 8. ¿Cuál es el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje?
>
> 9. ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de enseñanza?
>
> 10. ¿Cómo son relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno?
>
> 11. ¿Quién predomina en el proceso? (Interacciones entre el educando y el educador)
>
> 12. ¿Cuál es el rol del directivo docente en el proceso gerencial de la educación?
>
> 13. ¿Cuál es el rol de la familia en el proceso formativo?
>
> 14. ¿Cuál es el rol de la empresa en el proceso de profesionalización?
>
> 15. ¿Cuál es el rol de la Iglesia en el proceso de evangelización?
>
> 16. ¿Cuál es la concepción metodológica del aprendizaje, de la enseñanza, de la gerencia educativa, de la formación, de la profesionalización y de la evangelización?
>
> 17. ¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos?
>
> 18. ¿A qué ritmo se desarrolla el proceso de formación de acuerdo al contexto situacional de la institución? (Proceso de formación del ser humano)

19. ¿A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias? (Experiencias y contenidos curriculares)

20. ¿Cómo o con qué estrategias metodológicas? (Métodos y técnicas de enseñanza)

21. ¿Qué recursos didácticos se utilizan como soporte de los métodos de enseñanza?

22. ¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?

23. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes? (Evaluación)

24. ¿Cuáles son las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida?

25. ¿Cuál es el modelo (perfil) del docente en dicha propuesta?

En el caso de **Zabalza (2013)**, considera que las prácticas formativas son claves para la formación universitaria, pero habitualmente no son de calidad y existe muy poca investigación sobre ellas. Por este motivo diseña un modelo para conocerlas. Al igual que Ortiz (2013), se tomaron en cuenta sus criterios para evaluar la calidad de las prácticas formativas:

1. <u>Programa:</u>

1.1 Vinculación del programa del Practicum con la política estratégica de la Universidad y su modelo educativo.

1.2 Fundamentación del Practicum.

1.3 Proceso de elaboración del programa.

1.4 Los agentes implicados en el Practicum.

1.5 Los objetivos y contenidos del plan de formación.

1.6 La supervisión y evaluación de los estudiantes.

1.7 Las modalidades del Practicum.

1.8 El reconocimiento del Practicum.

2. <u>Implementación:</u>

2.1 Sistema de publicitación y acceso.

2.2 Desarrollo efectivo del plan de prácticas.

2.3 Recursos humanos con los que cuenta el Practicum.

2.4 Presupuesto y recursos económicos del Practicum.

2.5 Recursos técnicos puestos a disposición del Practicum.

2.6 Costes reales de las actividades realizadas.

2.7 Casos o ejemplos especiales.

3. <u>Satisfacción:</u>

3.1 Resultados de satisfacción de los implicados.

3.2 Utilización de los resultados obtenidos de satisfacción.

4. <u>Impacto:</u>

4.1 Impacto sobre los estudiantes.

4.2 Impacto sobre la institución universitaria.

4.3 Impacto sobre las instituciones colaboradoras.

La autora Guevara escribió el documento más actualizado que se presenta y aporta a esta tesis un avance muy importante, la transmisión del oficio de enseñar. El espíritu de su trabajo queda plasmado en la primera frase de su último libro (obtenido de su tesis doctoral), donde versa:

> "A mí no me prepararon para esto", repiten maestros y profesores ante la variedad y dificultad de situaciones que se les presentan a diario. Enfrentarse a escenarios que resultan desconocidos o inesperados parece ser más la norma que la excepción en un contexto en el que las mutaciones sociales y la crisis de la escuela como institución parecen haber puesto en jaque el oficio de enseñar (Guevara, 2019, p. 11).

En este caso, la disconformidad del docente con su propia formación y la certeza de que no fue preparado como es debido es el principal punto de encuentro con la presente investigación. Siendo un texto de 2019, se entiende esta investigación también toma la misma problemática, aunque desde un ángulo bien diferente. Su investigación es etnográfica, y la aplica en un instituto que prepara docentes para el nivel inicial como en esta investigación.

Se continúa con los aportes de Llopis, en este caso ella:

> [...] examina el proceso reflexivo del alumnado de tercer curso del Grado de Maestro Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castellón. Ella pretende analizar cómo y hasta qué punto reflexiona dicho alumnado al llegar al Practicum I respecto a aquello que compete a su futura profesión y averiguar, del mismo modo, si a lo largo de los cursos anteriores ha adquirido la competencia reflexiva, aspecto clave para desarrollarse en el futuro como profesional crítico (2017, Pág. 15).

Como se podrá observar en el desarrollo del trabajo, la competencia reflexiva es básica en esta investigación, motivo por el cual este avance se considera muy importante para

esta tesis. A su vez, Llopis desea saber si interviniendo específicamente es posible potenciar la capacidad de reflexión de los estudiantes. Finaliza con orientaciones. Se podrá notar próximamente en el marco teórico conceptual la importancia de la autorreflexión del alumnado, esa relación entre la teoría y la práctica que no pueden hacer solos, sino que necesitan una guía que los acompañe firmemente en este proceso.

Los autores Rodríguez Gómez, Armengol y Meneses (2017) analizan en su investigación las prácticas como esenciales en la formación de docentes de nivel inicial y Primaria. Pero están de acuerdo con esta investigación en que faltan evidencias empíricas que lo avalen y garanticen su óptimo desarrollo.

Los factores que toman en cuentan para evaluar la calidad de las prácticas son:

- las características sociodemográficas del alumnado,
- titularidad de la escuela de prácticas,
- características básicas del programa de prácticas,
- satisfacción del alumnado y
- la percepción de impacto de las prácticas.

Como se puede notar, algunos puntos van en sintonía con los seleccionados en esta investigación y otros no. Para lograr sus objetivos aplican un cuestionario a estudiantes (como en esta investigación, pero a profesores) en cuatro universidades catalanas. También valoran el aprendizaje por competencias para el logro de los resultados. Leyendo el texto se pueden detectar muchos puntos de encuentro con la presente investigación, como la importancia de la buena relación entre el centro de prácticas y la universidad, la satisfacción entre los participantes, la implicación de ambos en el trabajo, entre otras cosas. Con respecto a los resultados obtenidos en la investigación:

> Los resultados obtenidos confirman no solo la percepción de impacto positivo de las prácticas sobre el desarrollo profesional de los futuros maestros, sino también que, más allá de la modalidad y situación del Practicum en los estudios de grado, la identificación de “centros formadores” adecuados y la consolidación de estructuras de cooperación escuela-universidad eficaces, constituyen elementos claves (Rodríguez Gómez, Armengol y Meneses, 2017, p. 230).

Para continuar con los avances previos a la presente tesis, se puede citar a Cid, Pérez Abellás y Sarmiento (2016) que presentan una investigación donde evalúan la calidad de las prácticas educativas de los grados de educación infantil y de educación primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Se trata de un estudio de caso de tipo naturista descriptivo. Parten también del practicum como clave

en el proceso de formación de los docentes. Y utilizan el modelo de Zabalza (2013) como criterio para evaluar la calidad (al igual que esta investigación), circunscribiéndose únicamente al punto “programa”. El propósito es mejorar el trabajo que se realiza en este sentido en las carreras mencionadas. La técnica que utilizan es la revisión de documentos. A raíz de los resultados negativos que obtienen en el proceso de evaluación, finalizan el trabajo proponiendo mejoras. En este caso, un punto de encuentro es que uno de los objetivos principales de este estudio es tener un impacto inmediato en el programa académico de las prácticas formativas de la Licenciatura en Educación inicial de Uruguay.

Gairín, Armengol, Muñoz y Rodríguez en 2015 realizan una investigación donde: “Los objetivos específicos son: 1) analizar el funcionamiento y el sentido de las PF[8]; y 2) delimitar indicadores y estándares de calidad respecto a las PF” (p. 29). Su principal aportación es: “[...] buscar respuestas y alternativas a los problemas de filosofía, organización y seguimiento que planea la realización de las PF en la universidad” (p. 29). La metodología fue por triangulación de técnicas e instrumentos. La muestra fue por cuotas y accidental. Para las entrevistas y grupos de discusión fue intencional. Recogieron 343 cuestionarios, 27 entrevistas y un grupo de discusión con expertos. En cuanto a los resultados de la investigación, la universidad y los centros de prácticas son adecuadas o muy adecuadas en las prácticas formativas, lo que no coincide con el supuesto de la presente investigación. Pero lo que más atañe a este trabajo es que la selección de los centros de práctica es uno de los aspectos más valorados, lo que está en total consonancia con la presente investigación. Lo mismo sucede en el *focus group*, como resultado se le da relevante importancia a la selección de los centros. Con respecto a la selección de centros:

> (...) el 70% de los informantes piensa que los estudiantes seleccionan los centros de prácticas por intereses personales (conocer a profesionales que ya trabajan en el centro de prácticas, proximidad del centro a sus lugares de residencia, perspectivas futuras de empleabilidad, etc.). Se comprende así que los estudiantes en general no escogen los centros de prácticas por el interés formativo que el proyecto pueda despertar. (pp. 33-34).

Los autores concluyen al respecto:

> Para que el proceso resulte eficiente será necesario crear en cada facultad una red de buenos centros de prácticas que se vaya fidelizando a través de los años, evitando tener que establecer cada curso académico nuevos contactos y protocolos de trabajo. Se

[8] Prácticas formativas. La aclaración es nuestra.

> amortiza así el trabajo previo realizado y se garantiza que las instituciones reúnan las características adecuadas. (p. 37).

Existen muchos más resultados interesantes de dicha investigación, pero se utilizaron los referidos a esta tesis.

Jiménez Segura (2013) realiza un análisis de las prácticas en la formación del profesorado, basada en competencias, con una perspectiva constructivista sociocultural y situada. Ella trabaja por competencias al evaluar, lo que concuerda con la forma en que se evalúa en el programa académico de prácticas analizado a modo de ejemplificación de esta investigación. Claramente, la idea de cómo evaluar el programa de este trabajo acuerda en el sentido.

Molina, en su Análisis Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario como Base de Evaluación y Mejora (2008) realiza un estudio comparado de diferentes "Sistemas de Formación Práctica" a nivel de universidades españolas, con el fin de su mejora y enriquecimiento. A su vez, reflexiona sobre los instrumentos aplicados en la recogida de información y los materiales orientadores de la reflexión.

Muñoz y Sarasúa (2005) realizan una publicación sobre los planteamientos institucionales en el marco del Proyecto de Calidad Integrado. Este texto aportó mucha información acerca de cómo elegir qué aspectos seleccionar para analizar en esta investigación, y sobre la calidad de un centro educativo.

1.3. Preguntas y objetivos

A continuación, se detallan las preguntas y los objetivos de esta investigación.

¿Cómo diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en las que se desarrollan?

Objetivos	
General	**Diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en las que se desarrollan.**
Específicos	Diseñar un modelo para analizar la relación entre el modelo pedagógico de una carrera y el de un centro educativo para prácticas formativas, desde los planteamientos institucionales.
	Elaborar los instrumentos que permitan operacionalizar el modelo.
	Aplicar en una carrera de formación docente y sus centros de práctica correspondientes.

Cuadro 1: Objetivos. Elaboración propia.

1.4. Impacto, replicabilidad y originalidad

La principal novedad de este trabajo es que a partir de ahora se cuenta con una forma de analizar la relación entre las prácticas formativas de una carrera docente y el modelo pedagógico de sus centros educativos de prácticas, con instrumentos que permiten su realización. Por este motivo, se ha procurado que sea replicable, se pueda transferir y utilizar en cualquier institución de formación docente que se desee.

Esta nueva forma de análisis contribuye a un problema específico como lo es la dicotomía entre la teoría y la práctica en las carreras de formación docente, y la falta de conciencia de esta realidad, lo que conlleva que los estudiantes salgan mal preparados a ejercer una profesión de tal importancia. Cuidar que las prácticas formativas estén relacionadas, tengan una coherencia clara con el modelo pedagógico de la carrera y elegir adecuadamente los centros educativos a los que se envía a los estudiantes es un paso para lograr este objetivo.

1.5. Estructura organizativa de la investigación[9]

La investigación que aquí se presenta recorrió una serie de fases que se señalan a continuación.

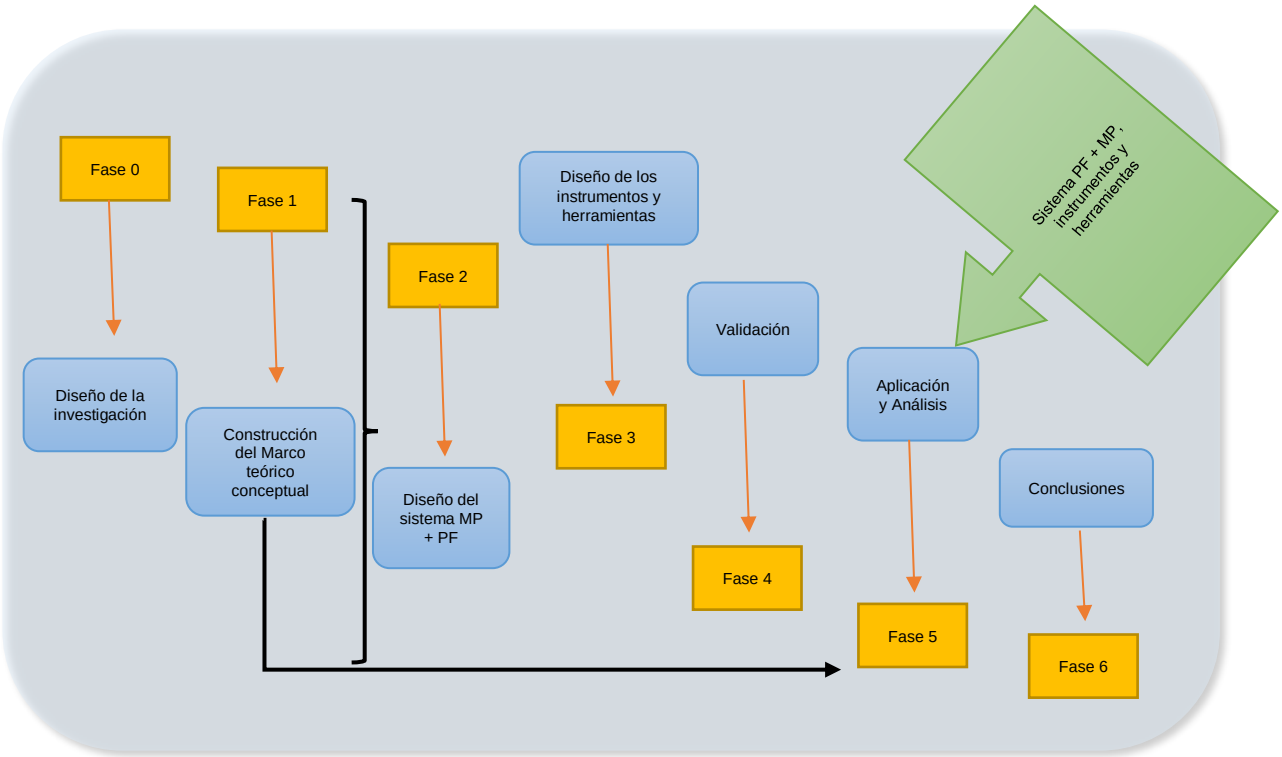


Figura 2: Estructura de la investigación. Elaboración propia.

1.5.1. Estructuración del trabajo

El trabajo está estructurado en seis fases. Para comenzar, se justifica qué se va a trabajar, cómo y con qué objetivos. Se presenta en profundidad el problema que motiva la investigación, así como el estado de la cuestión. Por último, se trabaja sobre el impacto, novedad y originalidad del trabajo. Su aporte es encuadrar el trabajo, contextualizarlo y explicar el por qué importa investigar sobre él.

Para continuar, se construyó el marco teórico conceptual, una perspectiva histórica y se planteó la situación actual acerca de los principales conceptos trabajados en la

[9] Posteriormente, en el apartado metodológico se profundizará en cada una de las fases.

investigación. Dichas temáticas son, por ejemplo: la educación inicial, la formación docente, la profesionalización del rol del docente, el modelo pedagógico, las prácticas formativas, la relación entre las prácticas y la teoría, entre otros. Todos estos conceptos dan luz al desarrollo de todo el trabajo. El marco teórico conceptual (como se muestra en la figura) acompañó la elaboración de todo el trabajo.

Luego, se trabaja la parte práctica de la investigación. Su aporte es que se diseñó una nueva forma de analizar la relación entre las prácticas formativas de una carrera docente y el modelo pedagógico de los centros educativos donde asisten los estudiantes, basado en el marco teórico conceptual elaborado y en los modelos publicados de Ortiz (2013) y Zabalza (2013), para darle validez, más los aportes de la investigación.

Una vez finalizada esa fase, se diseñaron los instrumentos necesarios para poder ir al campo. Una vez terminados, se realizó una validación de todo el proceso por expertos. Ya validado teóricamente, se probó en el campo con un piloto en una muestra similar a la que fueron aplicados finalmente, pero en la Pontificia Universidad Católica Argentina. También, como aporte y resultados se diseñaron herramientas concretas para trabajar.

Posteriormente, se aplicaron los instrumentos a profesores universitarios de la carrera, supervisoras de práctica y centros de práctica. Se analizaron los resultados obtenidos.

Para finalizar, las conclusiones son de estilo proyectivo, ya que buscan contribuir a la mejora de la carrera Licenciatura en educación inicial.

A continuación se presenta un cuadro con la estructura de la investigación.

	Objetivos	Fase	Resultados
GENERAL	**Diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en las que se desarrollan.**	**Fase 6**	**Conclusiones**
ESPECÍFICOS	Diseñar un modelo para analizar la relación entre el Modelo Pedagógico de una carrera y el de un centro educativo para prácticas formativas, desde los planteamientos institucionales	Fase 2	Sistema PF + MP
	Elaborar los instrumentos que permitan operacionalizar el modelo.	Fase 3	Cuestionarios autoadministrados y entrevistas
	Validación.	Fase 4	Validación teórica y práctica en primera vuelta
	Aplicar en una carrera de formación docente y sus centros de práctica correspondientes.	Fase 5	Trabajo de campo
	Análisis de los datos obtenidos.	Fase 5	Ver “Análisis de los datos”.
	Marco teórico		
1	La educación inicial y su proceso histórico.	Fase 1	Se desarrolla durante todo el trabajo
2	Formación docente y su perspectiva histórica.		
3	Evolución de la profesionalización del rol del docente en educación inicial a través de la historia y en la actualidad.		
4	Relación entre la teoría y la práctica con especial énfasis en el rol del docente con respecto a la formación de estudiantes de educación inicial.		
5	Modelo pedagógico.		

Cuadro 2: Estructura de la tesis. Elaboración propia.

2. Marco teórico conceptual

En el presente apartado, se expone el resultado de la revisión bibliográfica realizada con el objetivo de dar luz a la investigación con un marco teórico conceptual fundamentado, actualizado y robusto, indispensable para trabajar. Como lo definen Villarreal y Landeta:

> [...] especificar y definir los conceptos clave, determinar lo que no se sabe y se desea conocer mediante esta investigación, así como conocer y seleccionar los modelos teóricos existentes que *a priori* mejor nos van a ayudar para aprehender y explicar esa realidad compleja y abierta y, de esa forma guiar, el estudio (2010, p. 38).

Para empezar a investigar es indispensable nutrirse de lo que diferentes investigadores descubrieron antes que uno mismo, por este motivo es tan importante desarrollar un marco teórico conceptual. Es imprescindible al empezar a investigar conocer hasta dónde llegó la comunidad científica en un mismo sentido (Villarreal y Landeta, 2010).

Cabe reiterar que, como los dos conceptos esenciales de esta investigación, modelo pedagógico y prácticas formativas, han sido muy poco estudiados, la realización de la misma debió sortear muchas dificultades. No fue nada sencillo encontrar información que diera con los criterios de calidad establecidos por la misma investigación.

Se trabajó el caso de Uruguay y Educación inicial por tratarse de los elegidos para investigar. Para esto se realizó una revisión bibliográfica que incluyó la búsqueda de:

- textos de vanguardia, actualizados y de calidad sobre los principales conceptos trabajados en la investigación para la elaboración del Marco teórico conceptual,
- documentos sobre los planes de las carreras de formación de docentes en Educación inicial en Uruguay,
- documentos sobre los planes de práctica de las carreras de formación de docentes en Educación inicial en Uruguay.

Para la construcción del marco teórico conceptual se consultaron las bases de datos SCOPUS, WEB OF SCIENCE y PROQUEST con diferentes palabras clave en español e inglés, según el tema de cada apartado. A su vez, se solicitaron materiales a expertos en el tema y se revisaron tesis doctorales locales e internacionales. También, se trabajó con el formato “bola de nieve”, recurriendo a los expertos citados por autores referidos en los textos trabajados. Se tomó como criterio temporal el que la bibliografía utilizada fuera actualizada, por lo que se consultaron preferentemente textos con 10 años de antigüedad (salvo excepciones justificadas por el valor del material). En el caso de los apartados históricos, se buscó también bibliografía presente en la Universidad Católica del Uruguay.

Cabe destacar que la búsqueda de material bibliográfico fue dificultosa por su escasez y la mencionada nomenclatura tan variada de los diferentes términos manejados. Por ejemplo, Zabalza destaca la diversidad en la nomenclatura de la expresión “prácticas formativas”, lo que dificulta ampliamente realizar revisiones bibliográficas sobre ella: “Resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de Prácticas Formativas [...]” (Zabalza, 2010, p. 24). A su vez, tres años más tarde, complementando esta dificultad manifiesta: “Es como si el Practicum constituyera, aún, un espacio por descubrir, por conceptualizar, por ordenar curricularmente” (2013, p. 14),

haciendo referencia a la escasez de publicaciones al respecto. Exactamente lo mismo pasa con la expresión “modelo pedagógico”.

Para la presentación de los institutos de formación de docentes de Educación inicial actuales en Uruguay, se realizó una búsqueda en internet con las siguientes palabras: “Estudiar Educación inicial en Uruguay 2018”. Los planes de las carreras fueron encontrados en la web de cada institución.

“El acercamiento a la temática docente es siempre complejo e intrincado, multidimensional y multifactorial, a la vez que necesario y en este momento más bien apremiante” (Medina y Rigo, 2020, p. 39). Esta frase denota la complejidad que ha tenido la elaboración del marco teórico conceptual.

2.1. La Educación inicial y su proceso histórico

Se vuelve imprescindible comenzar el marco conceptual de la presente investigación definiendo qué se entiende por Educación inicial ya que “El cuidado de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad de un país por su presente y por su futuro” (Marchesi, 2012, p. 4).

Existen muchas definiciones de la etapa, a modo de ejemplo se mencionarán algunas. La UNESCO define a la Educación inicial como el “[...] periodo que va del nacimiento a los ocho años, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos” (UNESCO, 2018). Jaramillo define el concepto de la siguiente forma: “Se entiende por Primera Infancia el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren” (2007, p. 110). Como se puede notar, las edades que comprenden la etapa pueden variar, así como el nombre que se le asigna. Se recuerda que en la presente investigación se tomará a los niños hasta los 5 años de edad inclusive (es decir, hasta los 6). El motivo de esta determinación es que así se concibe el nivel inicial en Uruguay:

> La primera infancia es un período de la vida que abarca desde el nacimiento a los seis años y que comprende dos ciclos con similitudes y especificidades. El primero de ellos se extiende desde el nacimiento a los 36 meses y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad (Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, CCEPI, 2014, p. 8).

En esta investigación se entiende que un buen trabajo en la educación en la primera infancia y nivel inicial de los niños redundará en la anhelada educación para toda la vida, que se considera el ideal. Ya lo anunciaba Delors en 1996 cuando escribía: “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI” (p. 16). En el marco curricular de referencia nacional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se hace referencia a la evidencia que surge de la literatura especializada. La misma destaca que existiendo una buena salud, alimentación y educación familiar en combinación con una Educación inicial de calidad:

> [...] se nutre el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, se favorece su normal desarrollo y se fomentan las bases para el éxito en la escuela y para una buena inserción posterior en la sociedad, en el sentido más amplio (2017, p. 83).

Con respecto a la importancia del nivel, ya no hay ningún lugar a dudas, porque en esta etapa “[...] se establece el soporte básico para el desarrollo neurológico y físico, para las relaciones emocionales, la interacción con los otros y la comunicación, y para el aprendizaje y el conocimiento” (Marchesi, 2012, p. 4). Jaramillo, la investigadora antes mencionada, defiende la etapa ya que es fundamental y de ella depende todo el desarrollo posterior del niño (2007). Lo antes expuesto es tan importante que problemas detectados en los primeros años de vida podrían evitar mayores a cuando son diagnosticados en etapas posteriores (ANEP, 2017). En el mismo sentido, el Estado uruguayo define a la primera infancia como una etapa: “[...] crucial en la vida de las personas, en la que se producen hitos y procesos relevantes del desarrollo que requieren de ambientes enriquecidos afectiva y culturalmente para favorecer aprendizajes oportunos en situaciones con sentido para el niño/la niña” (CCEPI, 2014, p. 13). Las personas que trabajan con niños en estas etapas deben ser conscientes de la responsabilidad que esto supone y la trascendencia de su accionar (del Portal en Torre Puente, 2019). Jaramillo (2007), agrega también que existe acuerdo entre los diferentes profesionales con respecto a la mencionada importancia, aunque lamentablemente este aspecto no siempre sea tenido en cuenta al momento de pensar políticas educativas. Por último, el CCEPI agrega que, tomando en cuenta que es el momento de mayor plasticidad y crecimiento del niño, debe crecer en ambientes enriquecidos con estimulaciones oportunas y de calidad (2014). Es decir, como se mencionó en los apartados introductorios de este trabajo, se trata del momento más oportuno para trabajar con el niño para que logre alcanzar su potencial. Arias y Blanco agregan:

> Entender históricamente el rol de las maestras jardineras y más recientemente las agentes educadoras, nominadas como “madres comunitarias” así como su evolución en

> el conocimiento de sí mismas y del rol que tienen en la educación de la niñez y el respeto como sujetos de derechos, atiende a una forma innovadora de evaluar su formación (Arias y Blanco, 2018, p 156).

Esta investigación busca contribuir a la resignificación y revalorización del nivel, lo que se considera indispensable para mejorar la calidad de la educación en general. Liz aporta al respecto: "[...] el reconocimiento de la etapa de Educación inicial como fundamental en el desarrollo integral del niño es relativamente nuevo" (2018, p. 11). Peralta agrega que, en la primera infancia, el uso del concepto de calidad es relativamente nuevo (en Marchesi, 2014).

La etapa de Educación inicial debe entenderse siempre contextualizada, situada en un momento histórico y una cultura determinada, ya que dichos aspectos influirán notoriamente en ella. La primera infancia tiene un carácter social y cultural, por lo que su concepción depende del contexto histórico en que se desarrolla (Jaramillo, 2007). A su vez, el Estado uruguayo entiende lo mismo: la educación y atención de los niños entre los 0 y 6 años requiere de diversos escenarios y actores (CCEPI, 2014). Esta apreciación es muy válida para el presente trabajo, cabe destacar que la Educación inicial debe ser analizada y estudiada desde y en su contexto, ya que está intrínsecamente relacionada al mismo, depende de él y está determinada por él. La historia, la cultura, la sociedad en este sentido son determinantes. El "Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años" (ANEP-Consejo de Educación inicial y Primaria, CEIP, 2008),[10] mientras fue elaborado incluyó un recuento histórico de los cambios ocurridos en las últimas décadas para tomarlos en cuenta, así como también: " [...] el aporte de las investigaciones referidas al nivel, nuestra identidad nacional, el modelo de sociedad que se proyecta para el Uruguay del siglo XXI y la idea de niño/a que se desea favorecer" (CCEPI, 2014, p. 8).

Con respecto a esta relación, Ortiz (2012) agrega un interesante elemento con respecto a esta relación: escuela-sociedad. Se trata de su doble influencia, por un lado la sociedad como fundamento objetivo de la educación de la persona y, por el otro, la influencia de la educación en el desarrollo de la sociedad. Es por esto que ambas deben entenderse en interdependencia, con una interacción recíproca (Ortiz, 2012).

Peralta (en Marchesi, 2014) enumera diferentes aspectos que deberían ser tomados en cuenta al momento de pensar en la calidad de la Educación inicial:

[10] Marco curricular vigente en la actualidad junto con el Programa de Educación inicial y Primaria.

- La involucración de los padres en el diseño, implementación y evaluación de los programas, tanto por lo que significa afectivamente para el niño como por la convergencia de aspectos formativos comunes en la casa y en el centro educativo, lo que incide en un mejoramiento del microclima educativo del hogar.

- La calidad de las interacciones que se establecen entre todos los participantes, pero, en especial, las referidas al adulto-niño, tanto en los aspectos afectivos como en los cognitivos. En esta cuestión tiene una cierta incidencia la cantidad de niños por adulto o ratio, en la medida en que ello signifique una relación más asertiva y personalizada.

- El contar con un programa educativo explícito, claro y relevante, apropiado en sus sentidos principales para todos los que participan en el programa.

- Sistemas de monitoreo y evaluación del programa y de los aprendizajes de los niños, cuyos resultados son considerados en la replanificación de las prácticas educativas y en las experiencias educativas de los niños.

- Contar con espacios físicos adecuados, organizados educativamente y con acceso a materiales que permitan a los niños explorar, descubrir y transformar. Este criterio apunta más a la importancia de la variedad de materiales (naturales, culturales, en desuso, etc.), unida a la creatividad de los educadores y de las comunidades en su elaboración, que a contar con sofisticados materiales industrializados o comerciales de alto coste, como suele confundirse.

- Rutinas estables que organicen adecuadamente el tiempo diario de los niños en períodos regulares (alimentación, higiene) con las variables (que se orientan hacia objetivos de aprendizajes de todo tipo, y, por ello, van cambiando), pero sin constituirse en jornadas monótonas y sin interés.

- Capacitación permanente del equipo de trabajo, lo que implica una formación en servicio continuada, con metodología de aprendizaje de adultos, sobre temas relevantes. Contar con espacios de reflexión del quehacer práctico (p. 18).

Para finalizar, y apoyando lo antes mencionado por Peralta, Ortiz sostiene que:

> La transmisión de valores culturales, éticos y estéticos entendida como educación requiere también como actividad humana que es de la búsqueda de métodos, vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva como para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza (2013, p. 39).

Es por este motivo que pensar en educación, poner el foco allí, redunda en beneficios para toda la sociedad.

A modo de resumen, el nivel va desde los 0 hasta los 5 años inclusive, tiene una extrema importancia en el futuro de cada niño y responde a una realidad histórico-cultural, contextual que debe ser recogida y tenida en cuenta al momento de trabajar.

Una vez definido uno de los conceptos esenciales de la tesis, cabe destacar que enmarcar cualquier investigación dentro de los derechos humanos se considera indispensable, especialmente trabajando dentro de las ciencias humanas.

Por tanto, es importante posicionar este trabajo desde los derechos humanos, entendiendo la educación como un derecho para todos los niños (UNICEF, 2018): "La educación en Uruguay es considerada un derecho humano fundamental y tiene carácter obligatorio desde los 4 años de edad hasta el último año de educación media (Ley General de Educación N.° 18.437 del año 2008)" (INEEd, 2017, p. 27).

El CCEPI (Marco curricular) también posiciona a la Educación inicial en clave de derechos ya que: "Parte del reconocimiento de los niños y niñas como personas con derechos y de la competencia que posee la sociedad uruguaya para brindar y asegurar las oportunidades para que los ejerzan, actuando como garante de su cumplimiento" (CCEPI, 2014, p. 8).

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) también entiende la Educación inicial como una etapa clave para el cuidado y respeto de los derecho del niño: "En educación, este enfoque implica mayor atención en la igualdad de acceso a la educación entre niños y niñas y en mejorar la calidad de la educación para evitar el abandono escolar" (UNICEF, 2018).

Según la Declaración de Incheon en la Agenda 2010 de Educación 2030, donde se busca: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (UNESCO Educación, 2010), se reafirma de parte de todos los estados allí representados:

> [...] la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, es el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas (UNESCO Educación, 2010).

El mismo busca progresar en términos educativos, y considera que esto se ve reflejado en los muchos tratados realizados, que determinan una voluntad política. Pero, también plantean que reconocen los esfuerzos que se habían realizado a la vez que detectaban que quedaba mucho por hacer. (UNESCO Educación, 2010).

Como versa en la Declaración de los Derechos del Niño: "Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria

gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana" (UNICEF, 2016, p. 22). A su vez, con respecto a los objetivos de la educación propone:

> a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
>
> b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
>
> c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.
>
> d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
>
> e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (p. 23).

Por último, los autores Ortiz, Reales y Rubio posicionan también al modelo pedagógico, concepto central en esta investigación, desde los derechos humanos ya que se vuelve una orientación dinámica e integradora para los centros educativos:

> [...] sustentada en un enfoque de derechos y desarrollo humano, que centra sus intencionalidades en los intereses de los niños, en la posibilidad de aprender con pertinencia y relevancia, dispuesta a entender las demandas del desarrollo educativo requerido por los estudiantes [...] (2014, p. 25).

A su vez, los autores antes mencionados destacan, apoyando la idea antes enunciada: "[...] el modelo pedagógico asume la institución como espacio en el que se ejercen los derechos y deberes de los estudiantes, adelantados en los procesos pedagógicos y de gestión de carácter integral" (p. 26).

Vale destacar que la educación:

> Está cimentada en el reconocimiento de ese derecho fundamental y habilitador para el ejercicio de los otros derechos y, de manera inequívoca, para contribuir a la construcción de sociedades democráticas más plenas. No obstante, expondremos la distancia real que existe entre ese reconocimiento y su desarrollo en políticas, organización escolar, prácticas educativas, formación docente y evaluación (Chevalier *et al.* 2018, p. 211).

Una vez referenciada la educación, y en específico la Educación inicial como un derecho de todos los niños, se continuará con un breve recorrido histórico para contextualizar el caso seleccionado para trabajar. Para entender mejor el tema, cabe hacer una breve

referencia de contextualización en el resto de Iberoamérica. Según Peralta (en Marchesi, 2014), en Iberoamérica la Educación inicial tiene una historia de aproximadamente 150 años de evolución. Esta evolución ha pasado por diferentes etapas, con diferentes objetivos cada una de ellas:

1. En los inicios, a fines del siglo XIX, el principal objetivo era tratar de mostrar de qué se trataba, ya que para la sociedad era difícil entender cómo se trabajaba con niños tan pequeños y para qué.
2. Avanzando el siglo XX, se vuelve necesario ampliar la cobertura de la Educación inicial, en muchos casos una población vulnerable, que hacía necesario ocuparse de satisfacer sus necesidades básicas.
3. Más allá de que el asistencialismo antes desarrollado en muchos casos aún prevalece, hoy en día está más claro el perfil educativo del nivel y su necesidad de calidad, lo que se demuestra por el surgimiento de diferentes demandas:

   > "Estas van desde la reclamación de más recursos didácticos tradicionales o la necesidad de atención a la diversidad de contextos y culturas de los niños y sus familias hasta dar cabida a la creatividad pedagógica de las comunidades educativas involucradas (Peralta en Marchesi, 2012, p. 6).

En el caso de este país, Uruguay tiene un historial de políticas destacadas de atención a los niños en sus edades más tempranas desde hace un siglo o más (Maestro Primera Infancia, MPI, 2016).

La nomenclatura del término es importante[11]. En Uruguay se descartó la usual "Educación Preescolar" por entenderse que la etapa tiene valor en sí misma, no solo preparatoria para la escuela primaria. "Preescolar" connota una "preparación para la escuela" que le resta valor en sí misma como una etapa extremadamente valiosa en el sistema educativo. En este texto se destaca especialmente la importancia de este cambio conceptual:

> [...] no estamos hablando de educación preparatoria para el colegio, como sin duda refleja el concepto 'Preescolar', sino de una educación integral del niño y la niña y con una preferencia fundamental para el desarrollo del mismo, en diferentes contextos y de la comunidad en sí misma (Jaramillo, 2007, p. 114).

Lo mismo sucede con el término "guardería", el cual fue sustituido por considerarse el valor educativo de la etapa y no un espacio para "guardar" a los niños, mientras sus padres y madres trabajaban. Peralta, en referencia a dicho concepto, expone que el

[11] Ver "Nomenclatura de los términos".

término: “[...] aún existente en muchos países, para denotar que es un lugar donde se ‘guardan’ niños, algo diferente, por tanto, al jardín infantil, donde se educan integralmente” (en Marchesi, 2014, p. 10). Esto es apoyado por los autores Zabalza y Zabalza quienes dicen que durante muchos años el cuidado de los niños en edades de 0 a 5 años no requería de mucha profesionalidad, sí de mucha paciencia ya que debían estar entretenidos y vigilados (2011, p. 103). Además, este cambio en la terminología se realizó para superar el carácter meramente asistencialista que históricamente se le asignaba en sus inicios a la etapa y adjudicarle el valor educativo que merece.

Lo antes mencionado se tradujo también en un cambio en el rol de los docentes. Con respecto a esto, se plantea que la atención y educación de la primera infancia (AEPI) no busca solamente preparar a los niños para la escuela primaria, sino que tiene “[...] un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2018). El texto resalta que la AEPI busca formar personas abiertas, capaces y responsables, como ciudadanos del mundo.

Como se mencionó anteriormente, en la actualidad la etapa se divide en dos momentos, por las particularidades propias de cada una, que suponen un tratamiento especial, primera infancia de 0 a 3 años y Nivel inicial 4 y 5.

¿Por qué esta división, pero manteniendo el ciclo como Nivel inicial?:

> La unicidad de la etapa se manifiesta en los aspectos que están presentes en ambos ciclos: los afectos, el cuerpo, el juego, las sensaciones, los gestos, la imaginación, la creatividad, la expresión, la acción, la simbolización, la representación y las palabras. La prevalencia que adquieren unos sobre otros dota de identidad a cada uno de los ciclos (CCEPI, 2014, p. 8).

A continuación, se expone un breve repaso por la historia, pero en primer lugar y para entender el contexto, cabe presentar a dos de los máximos precursores y referentes de la educación del Uruguay: José Pedro Varela en cuanto a la escuela y Enriqueta Compte y Riqué en cuanto a la Educación inicial.

José Pedro Varela (Montevideo, 1845 - Montevideo, 1879)

Con respecto a los inicios de la educación primaria colectiva en Uruguay surgen en el:

> [...] período colonial bajo las obras misioneras, con el objeto de civilizar a los indios. El primer registro de institución primaria data del año 1624 en la Villa de Santo Domingo de

> Soriano, teniendo como maestro a Fray Bernardino de Guzmán (Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 2014, p. 17).

Para 1800 la escuela era gratuita, pero en el caso de las niñas, su objetivo era introducirlas a sus tareas femeninas en el 1800, Uruguay tenía una escuela pública que dependía del Cabildo y varias privadas dependientes de religiosas, una de ellas la primera para mujeres (MEC, 2014). La escuela de Montevideo era la única gratuita y pública en esa época, aunque existían algunos impedimentos de acceso de tipo racista (MEC, 2014). En esta época artiguista,[12] la educación era una parte muy importante del ideario del prócer. La educación era muy importante para Artigas y su rol se refleja en muchos de sus escritos (MEC, 2014).

Continuando con la historia, "La ley del 9 de febrero de 1826 dispuso la instalación de: "escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la Provincia, por el nuevo y acreditado sistema de enseñanza mutua" (MEC, 2014, p. 17). En 1827 se decreta la gratuidad y edad de ingreso, no así la obligatoriedad de las mismas (MEC, 2014).

En el año 1868 es fundada la SAEP, Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Esta sociedad tiene un gran papel en la reforma escolar que es impulsada por José Pedro Varela y llevada al papel en La educación del pueblo (MEC, 2014). Dicha sociedad permanece vigente hasta hoy en día en el país. En La educación del pueblo, José Pedro Varela explicita su pensar pedagógico y plantea un programa educativo para primaria, logrando una enseñanza uniforme, lo que hasta ese momento había sido imposible (MEC, 2014).

De esta forma:

> En 1874 José Pedro Varela escribió La educación del pueblo, obra en dos tomos que fuera editada ese mismo año por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular fundada en 1868. Esta obra se constituyó en una verdadera piedra fundamental no solo de la escuela primaria, sino de toda la educación en el Uruguay (p. 3).

Varela: "[...] expresa en esta obra su pensamiento de avanzada para la época, refleja el ideario liberal y republicano que lo guiaba; recoge la experiencia y la elaboración en materia educativa de las democracias más adelantadas de su tiempo [...]" (MEC, 2014, p. 3). Tuvo una experiencia muy directa con Estados Unidos. La obra supone una refinada reflexión sobre la sociedad del siglo XIX, especialmente la uruguaya.

Los principales aportes de Varela supusieron la laicidad, obligatoriedad y gratuidad de la escuela, con respecto a la enseñanza religiosa pensaba que debía darse fuera del

[12] José Gervasio Artigas, ver: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/artigas.htm

horario escolar y siempre que el padre lo pidiera (MEC, 2014). Se establecieron penas para aquellos padres que no enviaran a los niños a la escuela.

Sin dudas, Varela es un referente hasta el día de hoy como precursor de la educación en Uruguay.

Enriqueta Compte y Riqué (Barcelona 1866 - Montevideo 1949)

Uruguay cuenta con una interesante historia con respecto a la Educación inicial, ya que fue pionero en América Latina cuando en 1892 sucedió la: "[...] creación del primer Jardín de Infantes público y la formación de las primeras maestras froebelianas implementada por Enriqueta Compte y Riqué" (MPI, 2016, p. 2). Este fue un hito muy importante para la educación del país y de Latinoamérica. Enriqueta había sido enviada a Europa por el Estado, justamente para capacitarse y cumplir esta tarea de tanta responsabilidad. De esta experiencia surgió su texto: *El jardín de infantes de Montevideo* en el año 1906, donde destaca que al fundar dicho primer jardín se habían tomado en cuenta las principales ideas de sus semejantes (ANEP-CODICEN, 2008).

Se considera importante destacar el siguiente párrafo, que da una idea cabal de lo que fue como docente y persona:

> Enriqueta Compte y Riqué no se encerró en la escuela, ni centró su actividad exclusivamente en la práctica educativa y en la actividad académica. Sabía que un maestro con conciencia de sus responsabilidades debe conocer y tomar partido en relación con los problemas de su época. Vivió y actuó las situaciones sociales, políticas y educativas, reflexionó y marcó su posición. Fue solidaria con personas y grupos sociales injustamente tratados, mostró comprensión y comunicó sus ideas desde y con movimientos sociales (p. 11).

Fue miembro de la Sociedad José Pedro Varela, fundada en 1906, así como de diferentes sociedades que luchaban por diferentes causas sociales, de las cuales se destaca la que buscaba el voto femenino. Tuvo honores, como, por ejemplo, presidió el primer Congreso de Maestros realizado en Montevideo (ANEP-CODICEN, 2008)

Otros textos interesantes de la docente son: *El jardín de infantes de Montevideo en su relación con las escuelas libres*, año 1926, y *Programa para los jardines de infantes de la república oriental del Uruguay*, año 1892.

La esencia de Enriqueta Compte y Riqué, impregna hasta el día de hoy los jardines de Educación inicial, con pensamientos tales como:

> La escuela no tiene el derecho de imponer un camino al porvenir; solo le corresponde ofrecer la más amplia perspectiva del estado social de su época, enseñando a subir donde ella no podrá alcanzar, para dominar la vista de lejanías, cada día más y más. Enriqueta Compte y Riqué (p. 5).

Con respecto a desear ampliar sobre la educación en Uruguay en educación inicial, se hace referencia a un trabajo financiado por INEEd que justamente cuenta con este fin. Cabe destacar brevemente cómo está organizado el sistema educativo en general, en el Uruguay de nuestros días. Principalmente, posee una peculiaridad que lo diferencia de otros países:

> El sistema educativo uruguayo posee una particular forma de gobierno que lo caracteriza en la región y a nivel internacional, ya que las responsabilidades en torno a la definición de las políticas educativas y a la administración y gestión de aquellas no dependen del Poder Ejecutivo, sino de un "ente autónomo" denominado Administración Nacional la Educación Pública (Martinis en Perazza, 2019, pp. 179-180).

El sistema educativo uruguayo es centralizado y fragmentado:

> Es centralizado, tanto funcional como territorialmente, porque la mayoría de las decisiones administrativas o curriculares –como la organización de la enseñanza, la administración del personal o la planificación y programación, incluido el manejo de los recursos financieros– son tomadas por las autoridades del sistema, que están radicadas en Montevideo.[13] A su vez, los centros educativos tienen un escaso margen de autonomía para gestionar sus propios recursos. Es fragmentado porque la ANEP está compuesta por cuatro consejos desconcentrados que hacen funcionar su subsistema de una forma bastante independiente: el CEIP, el CES [Consejo de Educación Secundaria], el CETP [Consejo de Educación Técnico Profesional] y el Consejo de Formación en Educación [CFE] (INEEd, 2019, p. 18).

La ANEP, a su vez, está integrada por diferentes consejos, regidos por el Consejo Directivo Central (CODICEN). Cada consejo trabaja con uno de los subsistemas educativos: Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación en Educación. Este último es el que se ocupa de la formación de los docentes (Martinis en Perazza, 2019). El Ministro de educación y cultura no tiene injerencia sobre la ANEP (Martinis en Perazza, 2019).

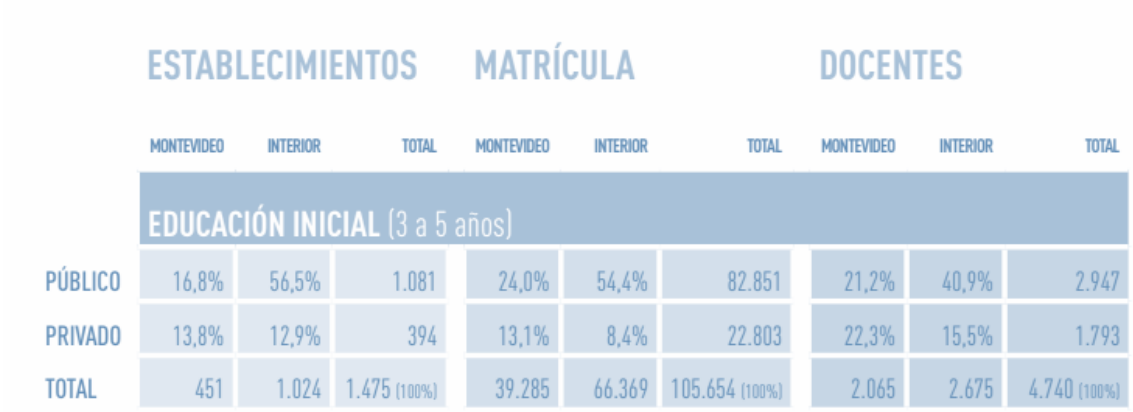
A continuación, llegando a nuestros días, se presenta la situación de la Educación inicial de Uruguay en la actualidad, con los datos estadísticos más recientes gracias al trabajo del INEEd presentado en capítulos anteriores. Es importante tener una idea clara,

[13] Ciudad capital de Uruguay.

sintética y concreta de cómo está la situación de la Educación inicial en Uruguay al día de hoy, para dar marco a la presente investigación.

Durante el desarrollo de la investigación, se publicó un nuevo informe de la INEEd (2017, 2018), publicado en 2019. Se decidió mantener el análisis previo y enriquecerlo con los nuevos datos aportados.

En el estudio del INEEd (2017), se evidencia claramente el incremento en la cobertura de la Educación inicial. A su vez, la ANEP se propone como objetivo estratégico para los próximos años la universalización para los niños de 3 años:



	ESTABLECIMIENTOS			MATRÍCULA			DOCENTES		
	MONTEVIDEO	INTERIOR	TOTAL	MONTEVIDEO	INTERIOR	TOTAL	MONTEVIDEO	INTERIOR	TOTAL
EDUCACIÓN INICIAL (3 a 5 años)									
PÚBLICO	16,8%	56,5%	1.081	24,0%	54,4%	82.851	21,2%	40,9%	2.947
PRIVADO	13,8%	12,9%	394	13,1%	8,4%	22.803	22,3%	15,5%	1.793
TOTAL	451	1.024	1.475 (100%)	39.285	66.369	105.654 (100%)	2.065	2.675	4.740 (100%)

Cuadro 3: Educación inicial. Datos de la ANEP. Año 2015. Fuente: INEEd, 2017, p. 22.

En el país se viene haciendo un gran trabajo para mejorar el acceso de los niños a la educación:

> Uruguay continúa mejorando los niveles de acceso a la educación de sus niños, adolescentes y jóvenes. En las edades correspondientes a la Educación inicial, el sistema educativo uruguayo mantiene la tendencia creciente de años anteriores de cobertura. En particular a los 3 años de edad está muy cerca de la meta que se ha fijado (INEEd, 2019, p. 95).

Esta realidad claramente debería verse reflejada en la formación de los docentes del nivel (González, González y Macari, 2013). Se considera que con respecto al número y a la calidad de la misma.

Según el *Observatorio de educación de la ANEP*,[14] en el año 2018[15] hubo 118.267 niños matriculados en Educación inicial, de los cuales 44.319 lo hicieron en Montevideo y 73.948 en el interior del país.

[14] Disponible en: http://observatorio.anep.edu.uy/index.php/matricula

[15] Último año que aparece reflejado.

Con respecto al Nivel inicial, la cobertura de la educación en el país es muy importante, prácticamente el 100% para los niveles 4 y 5 años. A su vez, existe un gran incremento en el nivel 3, aunque con diferencias en tanto a la realidad socioeconómica de las familias, en detrimento de los que tienen menores ingresos:

> La cobertura de Educación inicial en 5 años ya era casi universal en 2006. En los últimos años prácticamente se ha alcanzado la cobertura universal de Educación inicial para los 4 años. Asimismo, en la última década ha habido un incremento sustantivo (46% a 68%) en la incorporación de niños de 3 años, edad en la que aún hay importantes diferencias en el acceso dependiendo del nivel socioeconómico del hogar y del lugar de residencia. Mientras que entre los hogares de mayores ingresos el 91% de los niños de 3 años asiste a Educación inicial, la proporción desciende a 54% entre los de menores ingresos. Por otra parte, en las zonas con menos de 5.000 habitantes la asistencia es de 44%, mientras que en el resto del país alcanza al 71% (INEEd, 2017, p. 231).

En la siguiente figura se refleja con mucha claridad.

Figura 3: Cobertura en Educación inicial. Fuente: INEEd, 2017, p. 32.

En el siguiente informe (2019), se enriquece esta visión comparada entre lo que pasaba en el año 2006 hasta 2018.

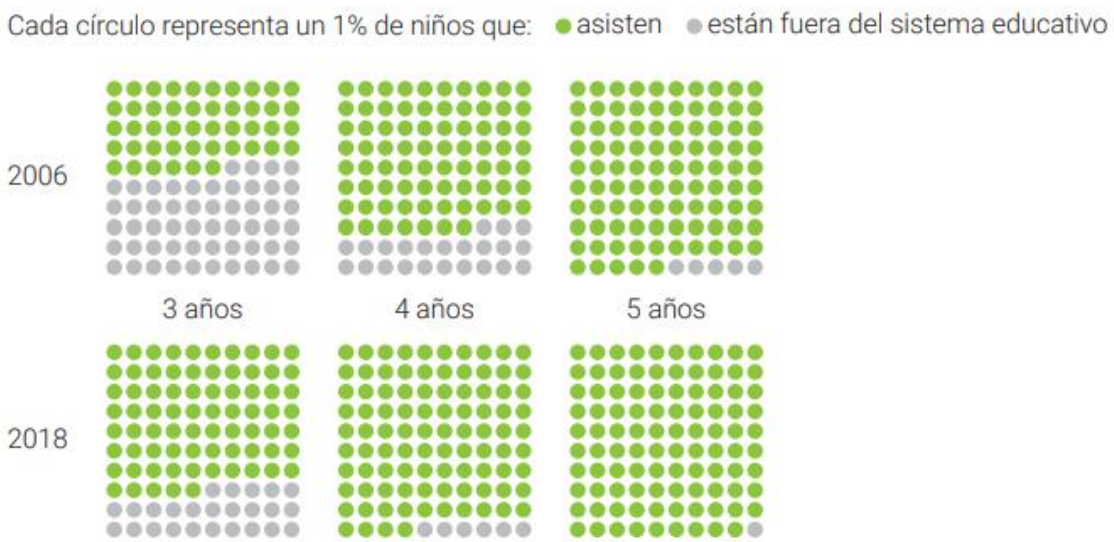


Figura 4: Situación educativa de los niños de 3 a 5 años. En porcentajes. Años 2006 y 2018. Fuente: INEEd, 2019, p. 85.

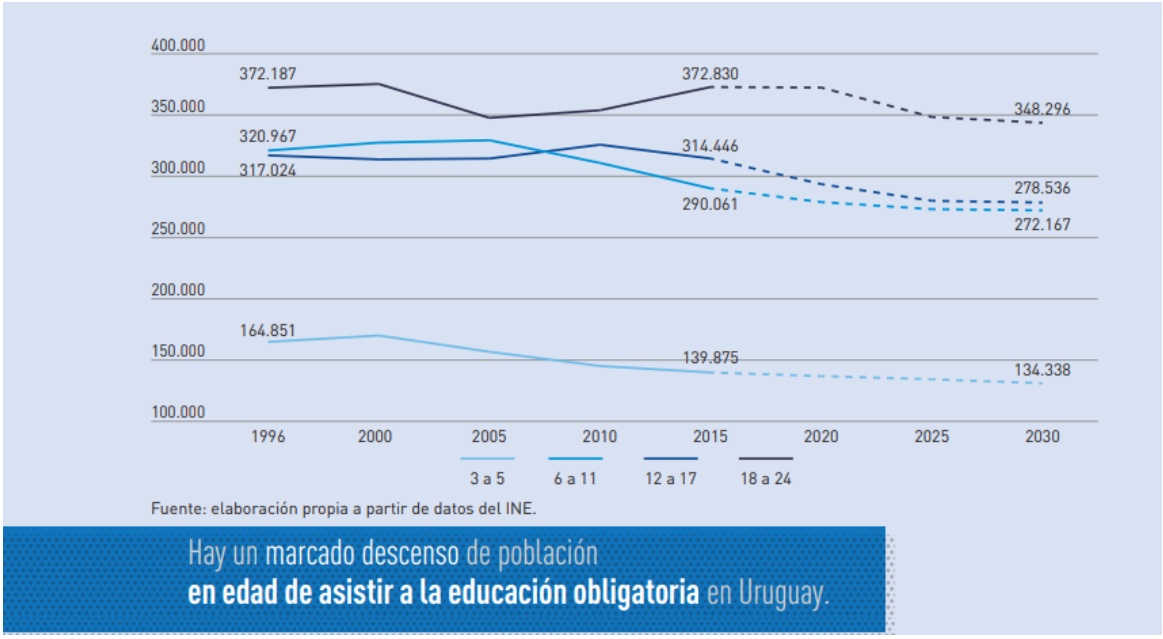


Gráfico 1: Evolución y proyección poblacional por grupos de edad. Fuente: INEEd, 2017, p. 19.

Como se puede apreciar en el gráfico antes expuesto, más allá que la población de niños en edad de 3 a 5 años en Uruguay está descendiendo, existe un muy buen

promedio de escolarización en dichas edades: “La matriculación antes de los 5 años ha aumentado significativamente en la última década: supera el 90% a los 4 años (aumentó 14 puntos porcentuales entre 2006 y 2015) y alcanza casi el 70% a los 3 años” (INEEd, 2017, p. 19). A su vez, se destaca que en el mismo período existió un aumento de 22 puntos porcentuales.

De igual forma, cabe resaltar que existen diferencias en cuanto al sexo, la región y los ingresos de los estudiantes (INEEd, 2017). Como queda a la vista, la búsqueda de la equidad es un claro desafío para el país. En el siguiente informe (2019) se destaca que la equidad es un eje de análisis por su gran importancia (INEEd, 2017). Lo mismo se aplica a la formación de los docentes:

> [...] quienes eligen formación docente serían quienes se encuentran en la situación menos favorable vinculada a la inequidad: provienen de estatus socioeconómicos y culturales más bajos y, a su vez, alcanzaron menores desempeños en matemática y ciencias en PISA. De esta manera, se puede afirmar que la inequidad está presente en el punto de partida de la formación terciaria y es desfavorable a la formación docente (p. 54).

Otro dato importante es que la pobreza está descendiendo, como se puede ver a continuación:

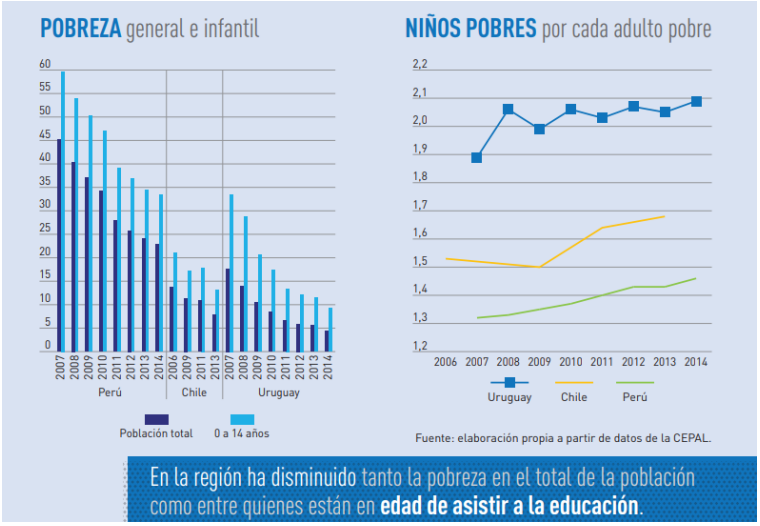


Gráfico 2: Pobreza. Fuente: INEEd, 2017, p. 20.

De igual forma, cabe destacar también que, para el sector público de Educación inicial, a pesar de que el acceso al sistema es muy bueno, la asistencia no lo es tanto, llegándose a reportar cuarenta inasistencias anuales, siendo motivo de preocupación (INEEd, 2017). Cabe destacar que el acceso implica que los estudiantes asistan en forma regular de principio a fin del año lectivo (INEEd, 2019). Pero: “El alto acceso en

los niveles inicial y primario contrasta con una importante proporción de niños que, al menos en las edades más tempranas en el sector público, no alcanza niveles de asistencia suficiente" (INEEd, 2017, p. 32). Esto implica que algunos niños tienen por lo menos cuarenta faltas durante el año lectivo. En el texto se plantea que, más allá que en estas edades las ausencias sean más esperables, no en estos números tan excesivos.

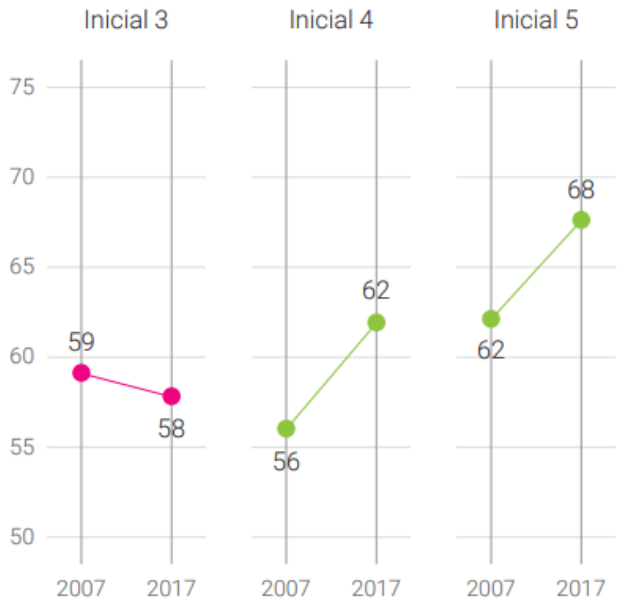


Gráfico 3: Asistencia suficiente según grado en Educación inicial pública. En porcentajes. Años 2007 y 2017. Fuente: INEEd, 2019, p. 89.

En estos años se puede decir que existe una leve mejora, pero de igual forma un tercio de los niños tienen asistencia insuficiente (INEEd, 2019).

Este aspecto tiene además un nuevo aporte en el último informe (2019), no solamente se ausentan a clase los niños, sino también los docentes. Esto claramente va en detrimento de la calidad de la educación que los niños reciben, aunque en algunos casos se logre designar un suplente.

Además de lo antes expuesto, teniendo el Nivel inicial la importancia antes destacada, se vuelve muy importante resaltar que existen grandes problemas a resolver, como, por ejemplo: "[...] la mayor dificultad radica hoy en la adecuada adaptación, progresión y finalización del ciclo" (Liz, 2018, p. 12). Este punto es resaltado por Martinis: "[...] solo dos tercios de los estudiantes que culminaron la primaria consiguen finalizar el tercer año de enseñanza media, y que solo un tercio alcanza a finalizar el sexto año de esta para obtener la acreditación de Bachiller" (en Perazza, 2019, p. 182). Cabe destacar

que en Uruguay la educación es obligatoria hasta finalizar el segundo ciclo. Es decir que la deserción en niveles posteriores se vuelve un gran obstáculo para la educación del país, para lo cual en esta investigación se considera que, mejorando el trabajo en el Nivel inicial, se mejorará esta realidad. Esto es especialmente importante teniendo en cuenta lo que el propio Estado promulga, ya que entiende que:

> [...] promover el desarrollo integral y los aprendizajes esperados para la etapa comprendida entre el nacimiento y los seis años facilita la continuidad con la etapa siguiente que comparte los mismos principios de un niño sujeto activo que construye sus aprendizajes (CCEPI, 2014, p. 9).

El problema de los niveles de deserción antes mencionado, se puede observar en el gráfico de la INEEd expuesto a continuación:

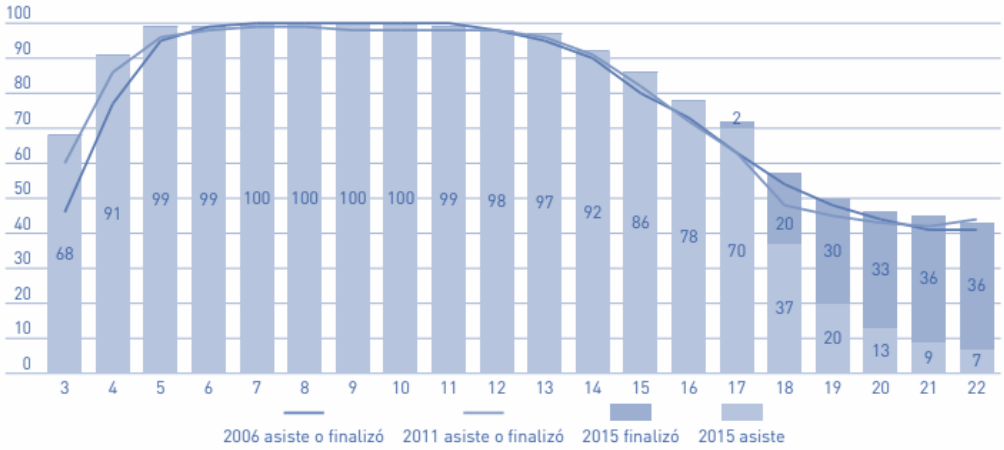


Gráfico 4: Porcentaje de estudiantes que acceden a la educación. Fuente: INEEd, 2017, p. 29.

En conclusión, la Educación inicial en el país tiene una buena cobertura y acceso, pero con diferencias en tanto las familias provengan de contextos desfavorecidos o favorecidos (en detrimento de los primeros), entre otros factores. Esto determina un desafío a nivel país: el logro de la equidad. Otro desafío es la lucha contra las inasistencias porque, por más que se trata de un nivel con mayor flexibilidad prevista que otros, las mismas no pueden ser 40 faltas anuales. Otro desafío para atender es la deserción en niveles posteriores.

Definida la Educación inicial en general, y la Educación inicial en particular en Uruguay, se da paso a definir el concepto de formación docente, esencial en esta investigación. Siendo tan importante el trabajo con este nivel, la relevancia de la formación de los docentes que trabajarán con niños en esta etapa se vuelve crucial, y por esto vale la pena trabajarlo a continuación.

2.2. Formación del docente y su perspectiva histórica

Para comenzar este apartado, cabe mencionar brevemente qué es ser docente, pero no sin antes hacer algunas aclaraciones, en primer lugar cómo abordar el fortalecimiento de la ´profesión de los docentes y sus complejidades ha sido una preocupación en los últimos 20 años a nivel de la región (INEEd, 2017). También la creencia cada vez más fuerte de que el modelo de formación docente que ha existido, ante los retos de hoy en día, está terminado (Marcelo y Vaillant, 2018). No se debe olvidar que "El profesor no es el saber, sino un mediador del saber" (Tonucci, 1996, p. 53). Afirmando esta idea, para Vaillant:

> [...] el profesor solo está en condiciones de generar perturbaciones positivas y/o negativas en el estudiante, que pueden activar su reconfiguración mental, pero nunca especificarla. La reflexión acerca de la preparación de futuros profesores y de docentes en ejercicio exige una mirada desde lejos y a lo lejos que permita identificar y responder a los retos y desafíos que plantea el futuro (219, p. 2).

Es decir, el profesor solo puede provocar, pero no determinar lo que sucede en el estudiante (Ortiz, 2016). Para Freire el educador no solo educa sino que es educado por el educando (1979). Una explicación es que los modelos heredados fueron la base para la definición del rol docente en la actualidad (Aguerrondo, 2000). Pero en los países desarrollados, en menos de 50 años la carrera docente ha progresado tanto como para convertirse en universitaria (Pedró en Torre Puente, 2019).

Medina y Rigo complementan que:

> Existen diversas aristas que han de considerarse: la selección y el reclutamiento de los enseñantes, su formación y actualización continua, la práctica de la enseñanza y la necesaria reflexión en torno a ella, la participación de maestros en los procesos de diseño, desarrollo e interpretación curricular, así como la evaluación del saber, el pensamiento y las prácticas magisteriales (2020, p. 39).

De la mano de lo expuesto en apartados anteriores acerca de la necesidad de contextualización de la Educación inicial en un momento histórico y cultural, se puede afirmar que la docencia goza de las mismas características: La definición de identidad profesional del maestro no se da en forma aislada sino de la mano de la sociedad toda y especialmente de los niños (Rinaldi, 2011). Es decir que la escucha se vuelve de radical importancia ya que la sabiduría de un profesor se da cuando logra hacerlo en forma imparcial (Ortiz, 2016). El respeto y la escucha hacia el niño se vuelven imprescindibles (Ortiz, 2016; Rinaldi, 2011; Hoyuelos, 2009). También hacia las familias y la sociedad toda.

Azar, a su vez, aporta a este concepto que unos años atrás las preocupaciones de la educación tenían que ver con cuánto aprendían y qué aprendían, pero nadie se preocupaba si lo que aprendían les servía para sus vidas o podían transferirlo a otras situaciones (en Aguerrondo y Gómez, 2019). González, González y Macari, plantean retos que ponen en tela de juicio el rol de toda la educación y se preguntan si la educación debe formar profesionales para trabajar o formar seres para vivir en sociedad (2013), pregunta sobre la que se volverá posteriormente. Sánchez y Jara-Amigo, reflexionando sobre la formación inicial de los docentes, consideran que debe ser un proceso que tenga pie en las comunidades y los contextos donde luego se van a desarrollar laboralmente (2018). Marcelo y Vaillant apoyan este concepto también cuando explican que el sistema educativo no es una burbuja aislada sino que debe estar inserta en la sociedad y sus características de todo tipo (2018). Por tanto, el cambio dominante hoy en día requiere docentes que estén preparados para afrontarlo (Barceló, López y Camilli en Nieto, Callejas y Jerez, 2012). Es decir que algo que se vuelve: "[...] central en el debate sobre políticas educativas es la planificación racional de la oferta de formación docente a partir de las necesidades actuales y futuras del sistema educativo" (González, González y Macari, 2013, p. 11).

Como se expuso en apartados anteriores, la educación está en crisis: "Hoy la escuela se encuentra en crisis, al haber perdido el papel privilegiado que ocupaba en los procesos de socialización" (Chevalier *et al.*, 2018, p. 211). Y a su vez, es reconocido que mejorar la formación docente beneficia directamente el rendimiento de los estudiantes (Pedró en Torre Puente, 2019). Por este motivo:

> [...] para promover la innovación en la formación del profesorado, hay que re-pensar las políticas docentes. La preparación de maestros y profesores ocurre en entornos institucionales (universidades e instituciones de formación docente) cuyas "reglas de funcionamiento" son consistentes, por lo general, con el modelo organizativo tradicional. En muchos países, se han implementado políticas transformadoras a pesar de lo cual las reglas básicas de la formación no han variado (Vaillant, 2019, p. 7).

Santos-González y Sarceda-Gorgoso apoyan este concepto explicitando que la formación del docente está teniendo especial atención ya que su importancia es conocida en investigaciones realizadas en los últimos años (2017).

Por esto, las competencias que debe adquirir un docente son esenciales. Se puede decir que dicha competencia tiene que ver con los conocimientos y aptitudes que el nuevo docente necesita (Barceló, López y Camilli en Nieto, Callejas y Jerez, 2012). Con respecto a las mismas se pueden nombrar, por ejemplo, las siguientes:

> [...] competencias básicas que defendemos como saberes propios del maestro, además del conocimiento de la materia a enseñar, se refieren al conocimiento de los principios, finalidades y objetivos generales del sistema educativo, entender el sentido cultural de su trabajo y las dimensiones morales de su actividad, manejar los recursos técnicos para ser eficaz en su docencia y en sus responsabilidades evaluadoras. De la misma manera el maestro debe estar en condiciones de conocer el ambiente de la institución en la que trabaja, sus proyectos en curso, los modos de colaborar en la toma de decisiones y en la acción conjunta con otros profesores y con los padres de los alumnos, las formas de cuidar de los alumnos atendiendo a su diversidad, etc. (p. 23).

Un ejemplo de esto es la evaluación, ya que al momento de diseñarla, no se toma en cuenta que va a impactar en el estudiante, las familias, entre otros (Anijovich, 2019).

Es decir que, en relación a la formación de los docentes, la misma debe dotar a los futuros docentes de las competencias y habilidades que necesitan para ejercer su profesión de acuerdo al mundo actual (Pedró en Torre Puente, 2019). “La complejidad de la temática hace necesario que se visibilicen enfoques que abarquen e integren áreas como lo curricular, lo organizativo, lo institucional, lo pedagógico con el objetivo de formar docentes responsables del aprendizaje de sus estudiantes” (Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 13). Todo esto lleva necesariamente a redefinir el rol de los docentes: Es imprescindible redefinir el rol del docente y su formación para corresponderse a las necesidades del mundo actual (González, González y Macari, 2013). Con respecto a esto, cabe destacar la importancia de que la formación docente es la puerta de entrada del mismo al mundo profesional por lo que tiene fundamental importancia (Pedró en Torre Puente, 2019). Para González, González y Macari, (2013) no es nada fácil definir cómo debe ser la formación docente para enfrentar dichos desafíos mencionados, ya que puede resultar hasta contradictorio. Una propuesta para formar buenos docentes es la que presenta Azar:

> Desde la visión de Alverno College, para formar buenos docentes, los factores clave que deben respetarse son: objetivos claros de aprendizaje; un plan de estudios y un proceso de evaluación sistemático para construir el saber, las habilidades y las destrezas actitudinales implicadas en los objetivos; experiencias clínicas bien diseñadas que ofrezcan la posibilidad de asumir de modo gradual una mayor responsabilidad con el trabajo con estudiantes; autoevaluación y retroalimentación intencionales y continuadas; y atención al fin moral de la educación en el desarrollo de las destrezas actitudinales del docente en su sentido más profundo (Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 11).

A su vez, cuando el docente se recibe, finaliza sus estudios y se inserta al mundo laboral es indispensable que siga en constante actualización, en formación permanente para poder responder a las necesidades tan cambiantes y vertiginosas del mundo actual. La

formación permanente se vuelve indispensable para un docente de hoy en día (Capocasale, 2019). En este sentido, el trabajo del docente en cuanto a una autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación se vuelve indispensable:

> [...] los programas proveen una retroalimentación extensiva y detallada, articulada con sugerencias e instancias de revisión y mejora. Estas instancias adoptan medios y modalidades diversas. A la hetero-evaluación, en la mayoría de los casos se incorporan instancias de coevaluación y autoevaluación (Guevara y Zacarías, 2016, p. 18).

Anijovich sostiene que:

> [...] encontramos evidencias que dan cuenta del valor de la retroalimentación formativa en la mejora de los aprendizajes, a partir de la construcción de un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes, una fluida comunicación, y un intercambio de ideas, preguntas y reflexiones (2019, p. 23).

De la mano de lo antes expuesto, una de las mayores preocupaciones de la educación superior es conocer el pensamiento reflexivo y metacognitivo del docente (Medina y Rigo, 2020). A su vez, la autoevaluación debería incluir la del propio programa (Marciniak y Gairín, 2017). Apoyando estos conceptos, Azar propone que la retroalimentación constante es la que permite ajustar cualquier necesidad que haya surgido por un desvío o desinteligencia con los estudiantes (en Aguerrondo y Gómez, 2019). Es el camino para mantenerse en constante reflexión, crecimiento, movimiento y el camino hacia la calidad. La formación no finaliza luego de la inicial, sino que recién empieza. Pero, para que eso suceda, es necesario trabajarlo en la formación inicial y dar herramientas para realizarlo con efectividad. Como mencionan las autoras Baráibar, de León, Marenco y Luciani, es necesario "[...] presentar el valor estratégico que poseen los procesos de autoevaluación docente para la intervención en aulas heterogéneas" (en Torre Puente, 2019, p. 159). Justamente, el dar respuesta a aulas heterogéneas es uno de los mayores desafíos de los docentes. Por ejemplo, con respecto a alumnos provenientes de minorías o de contextos vulnerables, es habitual que tengan resultados de aprendizaje desfavorecidos en comparación con otros niños. Uno de los motivos de estos problemas es que los docentes reciben su título sin contar con modelos que les permitan trabajar con éxito en contextos desfavorables (Guevara y Zacarías, 2016). Lo que es claro y hoy en día no genera dudas es que todos pueden aprender, más allá de sus circunstancias (Azar en Aguerrondo y Gómez, 2019). Al respecto, "Las prácticas docentes en escuelas inclusivas se constituyen en una vía de mejora de la formación inicial docente y, en consecuencia, de la equidad y calidad de la educación que brindan las escuelas" (Guevara y Zacarías, 2016, p. 3).

Por tanto, a pesar de que los docentes están en solitario trabajando (Marcelo, 2011), esto no es lo ideal en ningún sentido ya que el trabajo en equipo se vuelve básico para desarrollar la tarea antes y después de la formación inicial. Como proponen Martín y Gonzalo, la calidad educativa la da el equipo y no el trabajo individual (en Torre Puente, 2019). Los pares siempre son un apoyo inconmensurable en la profesión docente. A nivel global, esto resulta igual de importante:

> [...] la gestión de las diversas redes educativas en las que participa Uruguay, integran componentes de gestión de vital importancia como los asociados: al trabajo colaborativo, la comunicación, la planificación de acciones, el manejo de los tiempos, los espacios de intercambio y clarificación, la inclusión de la diversidad y el respeto por los demás (Vázquez, Chevalier, Sarasola, Nossar, Scaffo y Tejera en Gairín y Barrera-Corominas, 2018, 174).

Una forma de pensar la formación docente que se está dando a nivel mundial es la siguiente: “Otro aspecto que han intentado incorporar las reformas relativas a la formación docente, y que apunta al fortalecimiento de las capacidades antes mencionadas, tiene que ver con el proceso de ‘universitarización’ de la formación docente” (González, González y Macari, 2013, p. 5). Esto, según los autores citados, hace referencia a los problemas que la formación conlleva, como ser, por ejemplo: que no se trata a los estudiantes como adultos, la falta de secuencia y continuidad en el trabajo de los profesores a cargo, el que los profesores muchas veces no están relacionados en la práctica al tema que trabajan en la teoría, el no entender la formación docente como una formación profesional, la falta de presencia académica y científica, la excesiva burocracia y falta de adaptabilidad, entre otras cosas.

Cabe destacar la relevancia e importancia de la profesión docente por la responsabilidad que reviste para con la sociedad, esto supone que se:

> [...] plantea una nueva ética profesional, en la cual los docentes se responsabilizan en forma permanente, personal y como parte de una comunidad de trabajo, del aprendizaje óptimo de todos y de cada uno de los alumnos, incluyendo el propio (Azar en Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 12).

Sin lugar a dudas, la ética y los valores profesionales se vuelven centrales en la formación del docente.

Un tema no menor es que el trabajo del docente implica muchas horas fuera de la institución educativa, ¿qué es el trabajo docente? ¿solamente el tiempo frente a los estudiantes? (Perazza, 2019). Muchas veces se entiende la docencia como un “apostolado”, en un cien por ciento vocacional. Pero es real que responde, además, a la

necesidad de los docentes de percibir un salario, de trabajar. Muchas veces no se toman en cuenta las horas de planificación, evaluación, preparación de materiales, etc. “Es así que desde su origen existe una tensión o ‘equilibrio inestable’ entre el componente vocacional y la exigencia de conocimientos racionales asociados a una profesión, léase conocimientos pedagógicos, didácticos, de psicología infantil, conocimientos científicos disciplinares, etc.” (González, González y Macari, 2013, p. 7). Esto también lleva a que muchas personas sin formación ocupen roles docentes.

En Uruguay, según el INEED (2019), diferentes investigaciones están de acuerdo en que quienes optan por formarse como docentes, y no por otras carreras universitarias, tienen un nivel socioeconómico cultural y desempeño académico menor, y/o rezago.

Cabe destacar que los estudiantes mayores de cuarenta años en educación superior manifiestan más probabilidades de abandonar que los menores de 25 (SES, 2017) A su vez, indican que quienes más optan por la carrera son mujeres. También, las personas que viven en el interior del país (donde existe menos oferta educativa terciaria y/o universitaria).

Con respecto a la evolución de la profesionalización e identidad profesional del rol docente de Educación inicial en Uruguay:

> [...] el camino de posible transformación de la institucionalidad en la que se forman los docentes en Uruguay ha estado atravesado de innumerables dificultades. A partir de la aprobación de la Ley de Educación de 2008, diversas iniciativas han naufragado en el ámbito parlamentario, tras abarcar dos períodos de gobierno [...] (Martinis en Perazza, 2019, p. 189).

Para iniciar el recorrido histórico, es necesario destacar que muchas veces los maestros han sido menospreciados en muchos países alrededor del mundo, y más especialmente los de niños del Nivel inicial, los más pequeños (Hoyuelos, 2009). Por ejemplo, si tomamos en cuenta cómo se entendía el aprendizaje en las teorías conductistas, se notará que reducen notoriamente la labor del docente:

> Un estímulo incondicionado provoca automáticamente una respuesta incondicionada. Un estímulo, que llamamos neutro, que no provoca la respuesta incondicionada, se asocia por contigüidad y práctica al estímulo incondicionado y se transforma en un estímulo condicionado, en cuanto puede producir por su sola presencia la respuesta incondicionada, que llamaremos respuesta condicionada, por ser provocada por el estímulo condicionado (Cuadro y Ruiz en Berg, Cuadro y Hoyos, 2019, p. 283).

A pesar de que poco a poco la Educación inicial va logrando el lugar que se merece, y en consecuencia sus docentes, son varios los autores que destacan que los

profesionales de la educación, y especialmente los de los niveles iniciales, muchas veces viven una desvalorización de parte de la sociedad, como ya fue destacado en los aparatados de introducción. Esto, de la mano de la necesidad de comprender las diferencias entre un docente de Educación inicial, primaria, secundaria o formación docente, que imponen no dejarse llevar por las tendencias, ya que no corresponde nombrar genéricamente a los docentes ya que cada sector tiene sus especificidades y valor (González, González y Macari, 2013). Esto, sin dudas, impregna su realidad educativa. Uruguay no es ajeno a la realidad antes destacada. "Hasta la década de 1960 la profesión docente en Uruguay gozaba de un gran prestigio social, y los salarios que percibían sus trabajadores los ubicaban dentro de una clase media consolidada" (Martinis en Perazza, 2019, p. 184). No así *a posteriori*, ya que como menciona el autor:

> Cabe señalar que tanto el período de conflictividad previo al comienzo de la dictadura y el propio desarrollo de esta entre 1973 y 1984 significaron un fuerte proceso de deterioro de la educación en el país, como sucedió en el conjunto de la región (p. 185).

En Uruguay, la formación inicial de los docentes no es universitaria sino terciaria y depende de la ANEP, CFE (González, González y Macari, 2013). Cabe destacar la existencia de la Licenciatura en Educación inicial, de carácter universitario, en la Universidad Católica del Uruguay.

Con respecto al docente en la sociedad uruguaya: "Uruguay no ha emprendido reformas de las carreras docentes en las últimas décadas. La estructura de cargos es jerárquica, ordenada por escalafones y subescalafones" (INEEd, 2017, p. 157). Desde hace 20 años se están generando cambios de tipo regional e internacional que demandan un cambio en los docentes (González, González y Macari, 2013). Hoy en día, los docentes se enfrentan a muchos desafíos que vienen de la mano de la dinámica y vertiginosa evolución de la sociedad actual. En referencia a dichos cambios:

> Todo esto ha reportado innumerables ventajas: la solidez de los fundamentos teóricos, la mejora del estatuto de la profesión, tanto académicamente como salarialmente, y una mayor independencia con respecto a las autoridades públicas, gracias a la autonomía universitaria de la que gozan en todo el mundo desarrollado las facultades de educación. Pero empieza a haber indicios de la necesidad de revisar este modelo y, a decir de algunos, de despedirse de una vez por todas de él (Pedró en Torre Puente, 2019, p. 41).

Los cambios mencionados hacen que los fundamentos sobre los que se estructuró la formación docente se "erosionen", por ejemplo, hoy en día es: "[...] el ejercicio profesional centrado en la aplicación de pautas operativas uniformes, ordenado en función de una selección segmentada de un cuerpo de conocimientos más o menos fijo

y un control jerárquico fuerte de las relaciones pedagógicas" (INEEd, 2017, p. 147). Nada más lejano a lo esperado para un profesional de la educación actual, en donde la institución educativa se debe asegurar de que la necesaria y esperada:

> [...] reflexión se dé cotidianamente en la escuela. Una reflexión que pueda modificar paradigmas y teorías para no caer en la repetición mecánica de acciones sin sentido. La tabla de salvación es considerar la profesión como un ámbito constante de investigación (Hoyuelos, 2009, p. 253).

Como se puede notar, lejos de esperarse un docente que aplique pautas uniformes, se espera un docente investigador, que logre una práctica reflexiva y trabaje colegiadamente con sus colegas. Con respecto a esto último, y como se mencionó, actualmente el trabajo en equipo se vuelve esencial, lo que no siempre está tomado en cuenta en la formación inicial de los docentes, el trabajo colegiado es una construcción conjunta, no la suma de individualidades (Rinaldi, 2011). Es por esto que cabe destacar una homogeneidad en la formación de docentes de Educación inicial, que no va en pos de esta imprescindible riqueza antes mencionada:

> Se obtiene de esta forma que coexista aún una gran homogeneidad en la formación de los docentes a nivel de primaria y Educación inicial; y una mayor heterogeneidad en las ofertas de formación a nivel de los docentes de educación media (González, González y Macari, 2013, p. 10).

Según Martinis: "Ya en 1965 el primer estudio sistemático sobre la educación en Uruguay, elaborado por la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico (CIDE) [...] había detectado fuertes inconsistencias en la formación del país" (en Perazza, 2019, p. 184). Dichas inconsistencias, según el autor, suponían los siguientes puntos débiles: alto retiro, baja tasa de titulación, insuficiencia de número de docentes, demasiado rezago y deserción.

La estructura curricular de la formación para obtener el título "Maestro/a de primera infancia" propuesto por la ANEP-CFE realiza un interesante desarrollo histórico de la Educación inicial en el país, que se cita a continuación (MPI, 2016). Este recorrido se iniciará con la siguiente cita del INEEd:

> En nuestro país, las primeras instituciones especializadas para la formación del magisterio surgieron en el último tercio del siglo XIX: el Instituto Normal de Señoritas (1882) y el Instituto Normal de Varones (1891), unificados en 1935 en los Institutos Normales de Montevideo (IINN). En la década de 1960 se instaló el Instituto Magisterial Superior, con cursos de especialización y posgrado para maestros, directores e inspectores, y surgieron en varias ciudades del interior los institutos de formación

> docente (IFD), que ofrecían formación presencial para maestros y, más tarde, cursado libre o semipresencial (INEEd, 2017, p. 150).

Con respecto a los mencionados IFD, se diseñaron para descentralizar la formación de maestros y hacerlo en formato semipresencial, pero no colmaron las expectativas puestas en ellos (González, González y Macari, 2013). Cabe mencionar que en Uruguay para ser docente de Educación inicial o primaria es imprescindible contar con el título habilitante.

Se destacan las dos grandes etapas iniciales, la primera de la mano de Enriqueta Compte y Riqué, con el primer Jardín de Infantes público en 1892, como fue mencionado. La segunda gran etapa se dio casi un siglo después cuando se creó el segundo jardín en 1946 (MPI, 2016). Tal y como se presenta en el informe 2017 de la INEEd en 1950 se reconoció a los docentes como empleados del estado (INEEd, 2017).

La necesidad generada por una explosión en la demanda de institucionalización de niños en el Nivel inicial, motivó a que en 1957 se comenzara a capacitar profesionales para el nivel. Dicha especialización se realizaba después de finalizar la formación inicial en el Instituto Magisterial Superior (IMS), siendo al principio de dos años, reduciéndose luego a uno en 1974 y, posteriormente, abriéndose también una opción semipresencial. Una tercera etapa se activa en 1990, cuando se universalizan los niveles de 4 y 5 años y surge la creación del plan CAIF (Centro de atención a la infancia y la familia). A estas alturas, cursando magisterio existía un tronco común y en el último año se optaba por maestro opción primaria o inicial (MPI, 2016).

En este contexto, y ya en la actualidad, desde hace unos años:

> [...] comenzó a proyectarse la creación de una carrera específica de maestro de primera infancia con una salida intermedia (tecnicatura). Fue así que en 2013 se implementó la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI[16]) con dos años de duración [...] (MPI, 2016, p. 3).

En 1997, al promulgarse la ley 16.802, el MEC tomó el control de los centros de primera infancia privados, creando el Área de Educación en la Primera Infancia. Posteriormente, el 12 de diciembre de 2008, al promulgarse la Ley de Educación número 18.437 antes mencionada, se crea el Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia: "[...] presidido por el MEC y conformado por representantes de ANEP, INAU, MSP, de los centros privados y de los educadores" (MPI, 2016, p. 4). Sus principales objetivos fueron crear indicadores de calidad y enriquecer a los docentes de este nivel etario (MPI, 2016).

[16] Tecnicatura con título terciario de pregrado.

A su vez, se establece: “Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión” (MPI, 2016, p. 4). Este Instituto está proyectado, pero aún no concretado. Parece destacable que existen intentos por lograr que la formación docente en el país tenga carácter universitario (Martinis en Perazza, 2019). Según el autor, el problema es que, al ser enviado el documento al Parlamento, no cumplió con las mayorías especiales necesarias (tres quintos de los componentes de cada cámara).

En el año 2010, se crea el Consejo de Formación en Educación (CFE). Su objetivo es crear un plan de estudios para docentes junto con el CCEPI, dando respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad actual. Por este motivo se creó la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (MPI, 2016). Esto último habla del interés del Estado por mejorar la carrera docente que se encuentra en crisis, como fue mencionado en apartados anteriores y en la justificación de esta investigación.

Al hablar de la evolución de la profesión docente, y especialmente en América Latina, cabe destacar el papel de los sindicatos. Los mismos vieron la luz y se expandieron al crecer los sistemas educativos, y respondieron también a un crecimiento de los sindicatos en general:

> [...] los sindicatos lograron incrementar su poder y se constituyeron en representantes legítimos del colectivo docente en demanda de incrementos salariales y mejores condiciones de trabajo [...] En la actualidad, las organizaciones docentes de la región asumen figuras muy diversas [...] (Palamidessi y Legarralde, 2006, p. 10).

A su vez, los sindicatos suelen expresar una clara crítica y manifestarse en contra de las reformas educativas, además de pedir mejoras en las condiciones de trabajo y mejores salarios Generalmente, se han resistido a las reformas con diferentes mecanismos de protesta:: “[...] exigiendo mejores salarios y beneficios, reaccionando por su exclusión del proceso, formulando sus propias propuestas para cambios limitados y aduciendo que las nuevas políticas del gobierno representaban una conspiración para privatizar la educación” (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009, p. 4). A su vez, cabe destacar que los intentos por reformas o mejoras salariales no han dado buenos resultados en los países que lo intentaron (OREALC/UNESCO, 2015, p. 10).

En Uruguay existen simultáneamente diferentes organizaciones no integradas, por lo que resultan fragmentadas (Palamidessi y Legarralde, 2006). Pero cabe destacar que en este país los derechos y los deberes de los docentes están regulados por el Estatuto

de los docentes (Martinis en Perazza, 2019, p. 183). Derechos y deberes como, por ejemplo, el ingreso al sistema, licencias, ascensos, actividad gremial, entre otras cosas.

Uruguay es uno de los "países con una fuerte tradición de educación pública, sindicatos fuertes y autónomos, capacidad técnica para el diálogo social, pero sin condiciones políticas para la construcción de consensos y con situaciones críticas de gobernabilidad" (Palamidessi y Legarralde, 2006, p. 13). En lo antes dicho, los sindicatos tienen un rol central, son lo que confrontan y negocian para lograr el diálogo al enfrentar las reformas, como se puede ver a continuación:

> Una comprensión de las formas de organización colectivas de los docentes uruguayos requiere mencionar dos tipos de instituciones: los sindicatos docentes y las Asambleas Técnico Docentes. Los sindicatos docentes están organizados por nivel educativo, confluyen en una confederación denominada Coordinadora de los Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay [...] disponen de una fuerte tradición de defensa de los derechos y las condiciones de trabajo de los trabajadores de la educación (Martinis en Perazza, 2019, p. 193).

Continuando con la perspectiva de los sindicatos, se considera que lo que los docentes demandan se basa en su:

> "[...] consideración de que el nivel salarial se encuentra por debajo de lo adecuado. Distintos estudios sobre los niveles salariales indican que en América Latina los docentes reciben salarios entre el 1 y el 3% por debajo del PBI per cápita" (Palamidessi y Legarralde, 2006, p. 15).

El problema salarial trae aparejados conceptos como "[...] criterios de comparación; condiciones de estabilidad, contratación y promoción; la amplitud de la escala salarial; la evolución histórica, entre otros aspectos" (pp. 15-16). Esto genera que el tema salarial sea de los más discutidos, ya llegando al desgaste, entre el sindicato y el Gobierno. "Vale subrayar que en Uruguay las negociaciones para fijar los salarios se producen en el marco de los Consejos de Salarios"[17] (Martinis en Perazza, 2019, p. 193). Cabe destacar que, según el autor, el sindicato de docentes también solicita más inversión en educación a nivel estatal y que la evaluación docente no es un tema sobre el tapete porque, a diferencia de otros países de América Latina, no se ha trabajado el tema en Uruguay.

Con respecto al rol del docente en la sociedad uruguaya, como se citó anteriormente, en Uruguay no se han reformado las carreras docentes desde hace décadas.[18] Esto

[17] Consejos de salarios, disponible en: https://www.mtss.gub.uy/web/mtss/consejos-de-salarios

[18] La mencionada MPI es nueva.

puede complicar el cómo se enfrentan los desafíos que afrontan los docentes en la actualidad, que tienen que ver con la explosión del conocimiento, las nuevas tecnologías, las inconmensurables formas de comunicación y en general, los cambios en la forma de vida, la familia y las relaciones (INEEd, 2017). Es necesario que la formación docente acompañe estas nuevas realidades. Cabe destacar, de igual forma, que sí existen dos claros intentos de reforma en el país, según Martinis:

> [...] en lo relativo a la carrera docente, es posible señalar dos grandes impulsos a su transformación, marcados por gobiernos de signos ideológicos diversos: el primero implementado por el Partido Colorado (liberal con tendencia estatista) entre 1995 y 1999; y el segundo puesto en funcionamiento por los sucesivos gobiernos del Frente Amplio (centro-izquierda) desde 2005 hasta el presente (en Perazza, 2019, p. 184).

En Uruguay, la docencia tiene una fuerte prevalencia de mujeres, especialmente en el Nivel inicial, las tres cuartas partes son mujeres, especialmente en primaria e inicial (INEEd, 2017). Esto es apoyado por González, González y Macari, quienes marcan como algo a destacar que la matrícula en las carreras docentes es esencialmente femenina (2013).

Todo lo antes expuesto, decanta en que se vuelve necesario un cambio en el rol de los docentes, así como en su formación, para que los profesionales de la educación logren acompasarse a las necesidades de las demandas actuales de la sociedad:

> [...] la renovación de la actividad docente en las últimas décadas a nivel mundial se está orientando hacia la construcción de una profesión colectiva, que se sustenta en el trabajo en equipo, la pertenencia y el compromiso con un proyecto institucional, en una formación más integrada entre conocimientos y prácticas y una mayor diversidad de tareas, vinculadas con la enseñanza, la orientación de los estudiantes y el trabajo de las familias, colegas y otros profesionales que se desempeñan dentro y fuera de los centros educativos. Esto requiere de un puesto de trabajo y un ambiente que incentive y promueva estas nuevas formas de ejercicio profesional en forma continua a lo largo de la carrera (INEEd, 2017, p. 147).

La anterior afirmación se puede observar en el gráfico presentado a continuación. En él se puede notar que los docentes se sienten mucho más valorados por los padres de sus

estudiantes (a modo de ejemplo) que por la inspección. De hecho, se sienten poco valorados por las autoridades encargadas de “inspeccionar” su trabajo:

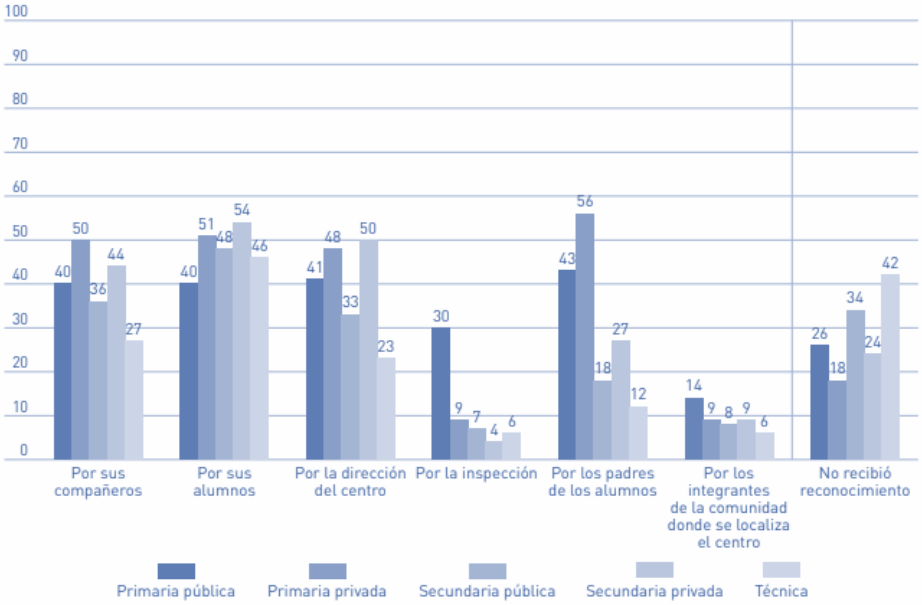


Gráfico 5: Reconocimiento de la comunidad educativa, por subsistema. En porcentajes. Año 2015. Fuente: INEEd, 2017, p. 176.

Vale la pena cerrar la perspectiva histórica con la siguiente frase: “[...] el educador es un sujeto competente en el que confiar, dándole los medios necesarios, para que construya culturalmente su propia profesión en relación con el amplio entramado cultural en el que vive y desarrolla su trabajo [...]” (Hoyuelos, 2009, p. 248).

Pero, a su vez:

> Cabe preguntarse si 20/30 años después, la realidad de la docencia se ha modificado sustancialmente, cuáles han sido los progresos y avances en materia de formación inicial de los docentes y cuál es la situación actual de nuestro país al respecto (González, González y Macari, 2013, p. 12).

O también:

> A casi dos décadas del comienzo de un nuevo siglo, las instituciones que forman al profesorado deberían reflexionar acerca de los escenarios futuros y de la necesidad de hacer de la innovación “un estilo de vida” que impulse en el profesorado el desarrollo de nuevas ideas y práctica (Vaillant, 2019, p. 18).

Y afirmar que: “Lejos de abonar en las posturas que postulan la desaparición de la figura del docente en la nueva educación, creemos que este es y seguirá siendo irreemplazable en el triángulo didáctico” (Aguerrondo, 2000, p. 27).

> Posibles cambios en la carrera de los maestros y profesores se han constituido en un foco, un faro que congrega un conjunto de promesas y explicaciones. Por un lado, las modificaciones sobre estos habilitarían alcanzar el logro de determinados resultados de aprendizajes o, por el contrario, si se conservan las propuestas actuales, explicarían y continuarían los bajos niveles alcanzados (Perazza, 2019, p. 202).

De lo contrario:

> Los docentes, protagonistas de reclamos salariales, fueron cuestionados en la calidad de su formación disciplinar, en el escaso uso de las TIC en las aulas o en las reducidas herramientas para afrontar situaciones escolares diversas. En algunas ocasiones, no solo se les discute su saber, sino que se ha llegado a dudar si internet no suplantaría en el corto plazo al docente [...] (p. 202).

Esta frase puede parecer imposible al ser leída, pero es verdad que en muchos ámbitos se cuestiona la permanencia del docente como el encargado de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños.

Una vez revisada la historia, en el próximo aparatado el análisis se centrará en el foco del estudio de caso: Uruguay y la profesionalización del rol (que claramente supone formación).

2.3. Evolución de la profesionalización del rol del docente en Educación inicial a través de la historia y en la actualidad

Como se mencionó, se entiende la formación docente como una: "[...] idea del equilibrio y proporcionalidad que debe existir en cada uno de los componentes del desarrollo integral del ser humano: la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y la dimensión instrumental" (Ortiz, 2012, p. 13). A su vez, la definición de desarrollo profesional docente queda dada por la formación permanente y el desempeño profesional (OREALC/UNESCO, 2015). Y, por último, que hay tantas teorías prácticas de la enseñanza como enseñantes (Zabala, 2019).

Específicamente, con respecto a la formación del docente de Educación inicial, cabe destacar:

> La formación del profesorado de Educación Infantil debe partir de tres ideas básicas: (a) la importancia de su figura (y del estar formado para ejercerla) en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños; (b) la vinculación de la formación a la adquisición de competencias que resulten eficaces en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los niños y de los resultados que estos obtienen, y (c) responder al desafío de

> la soledad, el trabajo en equipo y la inserción cultural como dimensiones básicas de un buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños (Zabalza y Zabalza, 2011, p. 103).

Un ejemplo es:

> Alverno College seleccionó ocho aptitudes generales para todos sus egresados: comunicación, análisis, resolución de problemas, valoración en la toma de decisiones, interacción social, desarrollo de una perspectiva global, ciudadanía efectiva y sensibilidad estética (Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 14).

Las demandas de la sociedad generan que el rol del docente mute y tenga nuevas demandas, por lo que es muy necesario mantenerlo en el centro de la investigación para colaborar con su evolución (Pavié, 2011). De la mano de esto, "Se confirma un acuerdo generalizado entre los docentes en la pertinencia de modificar tanto la formación inicial como el acceso a la profesión" (Manso y Garrido Martos, 2021, p. 294). Y como el colectivo docente es por demás heterogéneo, no pueden ser tratados todos de la misma forma (Manso y Garrido Martos, 2021).

Y, por último:

> Necesitamos y vamos a necesitar en un futuro próximo docentes que peleen contra el elevadísimo fracaso escolar que padece nuestra sociedad, que desarrollen capacidades para gestionar ambientes de aula muy complejos y multiculturales, que se apropien de las nuevas tecnologías y utilicen todo el potencial que poseen no solo para motivar a los alumnos sino para dirigirlos hacia un aprendizaje comprensivo y sólido. Pero también docentes con capacidad de autoformación y con el convencimiento de que la docencia es una profesión en la que hay que estar continuamente aprendiendo, continuamente intercambiando ideas y proyectos con otros docentes, investigando y difundiendo su conocimiento y experiencias prácticas, innovando para hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación para todos (Marcelo, 2011, pp. 65-66).

Es por esto que en la presente tesis se consideró de suma importancia realizar una breve reflexión histórica sobre la evolución del concepto en cuestión y sobre la formación del docente por su influencia en el proceso. A su vez, también, realizar una puesta a punto de la realidad actual en el país. Cabe destacar que las carreras docentes en América Latina tienen el reto de mejorar la profesión y así elevar la calidad de la educación (OREALC/UNESCO, 2015).

La formación de los docentes es un reto para la sociedad uruguaya y del mundo, y por esto desde hace años mantiene en vilo la atención. Actualmente, la creciente complejidad social hace que sea necesaria una formación docente más exigente para

dar cuenta de ello (Sánchez-Sánchez, Jara-Amigo, 2018). Este aspecto también es destacado por la OREALC y UNESCO: “A la práctica artesanal de mirarse ‘cara a cara’, le sobrevino mucha tecnología, mayores especializaciones y más exigencias” (2015, p. 10).

Los docentes tienen a su cargo la exigente tarea de educar, que conlleva una gran responsabilidad por el impacto que supone, destacado en párrafos anteriores: la educación no puede ser un hecho espontáneo sino que debe estar cuidadosamente diseñado sobre bases pedagógicas que tengan como fin la formación del estudiante (Ortiz, 2012). El docente es responsable por los estudiantes de su clase y en definitiva de la comunidad toda (Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 27). Pero las respuestas de los diferentes países para enfrentar estas exigencias son diversas y en algunos casos contrapuestas (Marcelo y Vaillant, 2018).

Por tanto, ¿de qué forma se intentó abordar este problema? Marcelo y Vaillant (2018) repasan brevemente la historia de la formación docente, no sin antes resaltar que se trata de un concepto muy complejo, en el que interactúan múltiples factores. Uno de ellos, por ejemplo, es el político, que tiene influencia en cómo se forma a los docentes. Otro, según los autores, es que interactúan muchos profesionales simultáneamente pero son muchos y no tienen mucha costumbre de trabajar en equipo o en forma coordinada. Esto, a pesar de la importancia que el aprendizaje colegiado supone para esta profesión, como se destacó en apartados anteriores, “[...] la visión de tarea compartida, adhiere a la mirada de que toda gestión se realiza con y entre otros, entendiendo que la misma se sustenta en una comunidad de aprendizaje” (De León *et al.*, 2018, p. 13). Otro problema que mencionan es que se necesita sí o sí a la institución universitaria más los centros educativos donde realizar las prácticas formativas. Pero lo más importante, y a su vez complicado, es que deben trabajar juntos para lograr la coherencia y la continuidad necesarias para el éxito del proceso. Un nuevo problema es que socialmente se entiende como algo sencillo, aunque claramente no lo es. Otro elemento que complejiza la tarea es acordar qué debe saber y saber hacer un docente, con las dificultades que esto conlleva. En el recuento de dificultades, también mencionan la vasta experiencia que los futuros docentes tienen en la enseñanza, iniciando en su propia experiencia como alumno, lo que muchas veces dificulta la tarea de formación al complicar la apertura y flexibilidad del futuro docente (Marcelo y Vaillant, 2018). Este concepto es reforzado por Baráibar, de León, Marenco y Luciani en Torre Puente, 2019. Es por esto que surge la duda de qué es mejor en cuanto a su distribución temporal, decantando por la que implica prácticas durante todos los años de carrera para que el estudiante pueda vivir el proceso en forma consciente y progresiva.

> [...] se constata que, mayoritariamente, se ha hecho una apuesta por una distribución a lo largo de los semestres de los diferentes cursos con la idea de integrar la experiencia que se adquiere en las escuelas con los conocimientos teóricos adquiridos en las facultades. Este hecho relega a un segundo plano la discusión recurrente en relación a las prácticas intensivas que se venían haciendo y que, en algunos contextos, aún se realizan, de forma continua en el último semestre de los estudios (Rodríguez Gómez, Armengol y Meneses, 2017, p. 230).

Zabalza y Zabalza, apoyando las dificultades antes expuestas, proponen que la formación de docentes de Educación inicial en tanto a su: "[...] estatus, su duración, sus contenidos, su acreditación, etc., nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones a desempeñar, los titubeos por razones políticas o económicas" (2011, p. 104). Esto sucede a nivel de toda América Latina donde la heterogeneidad es la principal característica de todas las carreras docentes (ORLEAC/UNESCO, 2015).

Una vez mencionados los factores que complejizan la formación de los docentes, se dará paso al mencionado repaso por la historia. Era necesario enumerarlos para comprender los porqués de este trayecto, señalado a continuación.

> La influencia de las escuelas normales francesas en el origen de las instituciones de formación inicial docente, generó un modelo bastante homogéneo en la mayoría de los países en los siglos XIX y XX y sobre todo en el XXI (Marcelo y Vaillant, 2018, p. 28).

Posteriormente, se han diversificado notoriamente las modalidades que se dan en cuanto a la formación inicial de los docentes. Por ejemplo, algunos países suscribieron las carreras docentes a universidades, dándoles mayor fuerza en tanto a investigación y profesionalismo (Marcelo y Vaillant, 2018).

La formación de docentes fue duramente criticada en los países de América Latina en los 80 y los 90. Tanto fue así que varios países recurrieron a instancias de perfeccionamiento docente para intentar compensar las falencias de la formación inicial de los docentes, como por ejemplo reformas educativas, innovaciones entre otros (Vélaz y Vaillant, 2009). "A inicios del siglo XXI, se instaló en la narrativa educativa el concepto de desarrollo profesional asociado estrechamente a la formación de los profesores" (OREALC/UNESCO, 2015, p. 13). Al respecto, Vaillant y Vélez proponen dos visiones opuestas con respecto al desarrollo profesional de los docentes, uno que intenta solucionar aspectos erróneos o carentes en la formación de docentes (2009). El otro punto es más actual y entiende la formación docente como un continuo durante toda la vida (Vélaz y Vaillant, 2009). Esto es apoyado por la UNESCO, que considera que la formación permanente es lo que más ha apoyado a la formación durante toda la vida

(OREALC/UNESCO, 2015). Se recuerda que en apartados anteriores la formación permanente, durante toda la vida, también fue señalada como imprescindible en el proceso de formación docente.

Por todo lo antes dicho, y especialmente por la importancia que tiene, cabe preguntarse por qué la formación inicial de los docentes no es suficiente ni de calidad. Con respecto a esto último, Marcelo y Vaillant (2018) aportan que todas las etapas de formación docente son igual de importantes, y deben ser tenidas en cuenta: “Resulta evidente pues, la necesaria articulación que debe existir entre formación inicial y las otras etapas que integran el proceso de aprender a enseñar: inserción docente y desarrollo profesional” (p. 28). Lo antes dicho es apoyado por Zabalza y Zabalza:

> La formación no es un proceso puntual que se desarrolla durante los años de la carrera, sino un itinerario progresivo que va pasando por diversas fases y se prolonga, como su nombre indica, a lo largo de toda nuestra vida (2011, p. 107).

Es importante recordar que:

> La discusión latinoamericana permitió incluir asuntos vinculados con la revaloración de la profesión, el acompañamiento de los cambios de la función docente, las condiciones de trabajo, la evaluación del desempeño y la carrera docente (OREALC/UNESCO, 2015, p. 13).

A pesar de lo antes dicho, merece la pena destacar una salvedad, presentada a continuación. La formación en servicio no resultó exitosa en muchas de las experiencias realizadas, ya que los docentes siguieron repitiendo las mismas prácticas, lo que llevó a concluir que no existe demasiada relación entre la formación permanente y la formación de los estudiantes (Vélaz y Vaillant, 2009). Según las autoras, probablemente esto responda a que no fueron buenas propuestas de formación, lo que no indica que la formación en servicio deba ser descartada. Son pocas las propuestas que relacionan la formación inicial, la continua y la carrera docente (Perazza, 2019). Tal y como lo menciona Perrenoud:

> La formación inicial, bajo el pretexto de que tiene que resolver las cuestiones más urgentes, ¿debe acaso dejar a la experiencia y a la formación continua la tarea de formar a los practicantes reflexivos? Sería un craso error. Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello (Perrenoud, 2004, p. 17).

Esto da que pensar que la calidad de la formación permanente puede marcar la diferencia entre su éxito o fracaso. Es importante destacar, de esta forma, la importancia

de pensar la carrera docente como un continuo, pensando en grandes competencias taxonómicas que formen en lo esencial de la docencia (González, González y Macari, 2013). Por ejemplo, un buen docente debería tener las siguientes aptitudes: “A saber, conceptualización, diagnóstico, gestión efectiva, comunicación e interacción inclusiva” (Aguerrondo y Gómez, 2019, p. 14). Además de lo antes expuesto, la docencia es una carrera que no permite en forma inicial adquirir todo lo que se necesita para el desempeño profesional posterior (Perazza, 2019). Lo que supone, según la investigadora, que algunos conocimientos deben ser incorporados en algunos momentos de la carrera profesional y no en otros, dependiendo de cuándo sea posible y responda a necesidades reales del docente. Pero, en conclusión, se destaca una insuficiente formación continua en el país (González, González y Macari, 2013). Específicamente, con respecto a la formación en Educación inicial en Uruguay la formación docente debe trabajar las competencias emocionales, ya que resultan cruciales para el desarrollo del sistema educativo (Pegalajar y López, 2015).

Tal y como se mencionó anteriormente: “[...] se entiende que quienes aborden profesionalmente las acciones requeridas para la atención educativa de las etapas de la vida humana en sus particularidades, deberán contar con una formación específica habilitante” (MPI, 2016, p. 8). Esto quiere decir que se reconoce que la Educación inicial tiene particularidades específicas que deben ser contempladas en la formación de los docentes que se desempeñarán en este nivel, que tendrá que ver no solamente con contenidos compartidos sino también con aspectos específicos del nivel y metodologías coherentes con el modelo pedagógico.

La situación actual en Uruguay supone contar con una carrera de Magisterio desarrollada en cuatro años, con cursos de perfeccionamiento para desempeñarse en Educación inicial realizados en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), a través del Consejo de Formación en Educación (CFE). Por otro lado, el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) dependiente de Instituto del Niño y Adolescente (INAU) que forma educadores para trabajar dentro de la institución, en el plan CAIF y en centros de educación infantil privados (MPI, 2016).

Por otro lado, en 2013 se creó la carrera de Educador en Primera Infancia dependiente del CENFORES, que no es universitaria sino terciaria, tiene dos años de duración y abarca a los niños de 0 a 3 años. Esta se puede revalidar para continuar los estudios con el título de ATPI antes mencionado (MPI, 2016).

La falta de docentes en los diferentes niveles del sistema educativo es una preocupación nacional en la actualidad. Para atraer profesionales a los ámbitos educativos se están

llevando adelante diferentes estrategias como, por ejemplo, la adjudicación de becas o modalidades semipresenciales (INEEd, 2017). Sin embargo, cabe recordar que la formación docente inicial sigue siendo un problema.

Según el censo correspondiente, en Educación inicial y primaria pública existe un 100% de docentes en funciones con titulación (INEEd, 2017). Por ley, en Uruguay:

> [...] los docentes que imparten clase en Educación inicial y primaria pública deben ser titulados. Según la Encuesta Nacional Docente 2015 realizada por el INEEd la titulación en educación primaria pública es del 100% y la de privados alcanza el 94% (p. 152).

Según el censo nacional de docentes llevado a cabo en 2015, más allá de las carencias y puntos débiles de la formación inicial de los docentes antes detallada, también plantean que no recibieron:

> [...] enfoques y metodologías educativas adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos, atenta a las demandas que implican la inclusión, la atención a la diversidad del alumnado y la multiplicidad de "dificultades de aprendizaje" (p. 154).

Por otro lado, también manifiestan no sentirse capacitados en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que hoy en día son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje (INEEd, 2017). Estas declaraciones contrastan con las políticas educativas tendientes a la inclusión educativa y modalidades que apelan a la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como ser el Plan Ceibal.[19]

Luego de la antecedente introducción, se pasará al tema central. Esta búsqueda se realizó en internet con los siguientes criterios:

- "Estudiar Educación inicial en Uruguay" (2018).

A continuación, se presenta la información relevada.

En la actualidad, en Uruguay existen dos Instituciones que forman docentes a nivel terciario y/o universitario (se toma como criterio más de tres años de formación) para

[19] "Plan Ceibal se creó en 2007 como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender". Disponible en: https://www.ceibal.edu.uy/es Recuperado el 15/4/2018.

trabajar en el Nivel inicial: la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y los Institutos Normales de Magisterio (IINN).[20]

Existen en el país otros institutos que forman educadores para trabajar en el Nivel inicial, pero con ciclos menores a dos años de formación, por lo que no se toman en cuenta en este apartado. De igual forma cabe mencionar (según relevamiento realizado en febrero de 2018 con el criterio "Estudiar Educación inicial en Uruguay" inserto en Google, quince primeros resultados)[21] que además de las carreras antes mencionadas, aparecen el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF)[22] con su Tecnicatura en Primera Infancia y el Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP)[23] con su curso Ayudante de Educador.

A continuación, se presentarán brevemente ambas formaciones encontradas y que cumplieron con el criterio detallado (duración).

Maestro de primera infancia

Los IINN son una institución pública, regulada por la ANEP[24]-CEIP[25]. Esta institución retoma en el año 2017 la formación de maestros en Educación inicial, con el título Maestro/a de primera infancia y Asistente técnico/a de primera infancia, por lo que su plan está recién implementado. En este caso se trabajará solo sobre el plan del maestro, ya que el de asistente es menor a tres años de formación (no cumple con el criterio de selección). El mismo es elaborado por la ANEP y el CFE.[26] El plan tiene fecha del 30 de setiembre de 2016.

En uno de los anexos se presenta la estructura curricular,[27] pero en el informe de trabajo cabe destacar que, con respecto a la práctica, se resalta:

> El plan permitirá trabajar al profesional en entornos multidisciplinares, posibilitando que la práctica educativa se constituya en un componente integrador y enriquecedor de las

[20] Disponible en: http://iinn.cfe.edu.uy/

[21] Disponible en: https://www.google.es/search?q=Estudiar+Educaci%C3%B3n+Inicial+en+uruguay&rlz=1C1RFPM_esES768ES768&ei=_1-TWqnVF4qvUfDxh6gP&start=0&sa=N&biw=1366&bih=613 Recuperado el 26/2/2018.

[22] Disponible en: http://www.elbiofernandez.edu.uy/tecnicatura-primera-infancia/

[23] Disponible en: http://www.ciep.edu.uy/

[24] Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/

[25] Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/

[26] Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/

[27] Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf Recuperado el 26/2/2018.

> visiones y acciones de diversos profesionales y técnicos que atienden al niño durante la primera infancia (MPI, 2016, p. 11).

Se cita textualmente el núcleo referente a las prácticas:

> Un núcleo de Didáctica/Práctica Docente La práctica docente preprofesional aborda su complejidad desde la Didáctica, como campo de análisis del hacer educativo y su significación; en diálogo con las restantes Ciencias de la Educación. Constituye además el Practicum como espacio de integración, consolidación y resignificación del corpus teórico y de las prácticas mismas. Le permitirá apropiarse de las diversas estrategias de la práctica docente en general y las de la etapa infantil en particular, jerarquizando el juego con intencionalidad educativa propia de la educación en primera infancia, como instrumento comunicativo y de inclusión social integradora. La práctica tendrá un rasgo acentuadamente experiencial, de reflexión y análisis. [...] reconocerá como un hacer significativo para los sujetos de la educación (niños y estudiantes), de carácter creativo, rigurosamente fundamentado. Le permitirá desarrollar la capacidad de diálogo, empatía y escucha a través de la promoción de un vínculo afectivo respetuoso y sólido con los niños y sus familias desde una perspectiva de derechos. Estará orientada a promover el desarrollo de la autonomía profesional y a la construcción de vínculos acordes a su rol docente (pp. 15-16).

Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay

El caso de la Licenciatura en Educación inicial será trabajado en la presente investigación, es el caso único para analizar. Por este motivo se describirá con profundidad. El motivo que llevó a seleccionar esta institución educativa es que la investigadora se desempeña allí profesionalmente, lo que motiva el interés de generar una mejora y facilita el acceso al caso. Se considera que este hecho no supone un problema ya que la intención es la mejora sobre la base que es necesaria, sino que, por el contrario, permite un conocimiento profundo de la investigadora con respecto a la realidad a investigar.

La Universidad Católica del Uruguay[28] tiene su sede principal en Montevideo, pero cuenta con campus en Maldonado y Salto. Fue la primera universidad privada del país (fundada en 1882) y es la que tiene mayor presencia en el país. Cabe destacar que “en el conjunto del país y durante la última década, viene desarrollándose un movimiento, con participación de diversos actores, que promueve la ampliación del lugar que la educación privada ocupa en el conjunto de la educación uruguaya” (Martinis en Perazza, 2019, p. 191).

[28] Por más información se puede recurrir a: www.ucu.edu.uy

Fue fundada por el Mons. Mariano Soler, que fue el primer arzobispo de Montevideo. Posteriormente volvió a abrirse en 1985 bajo la tutela de la Compañía de Jesús. Se considera a dicha universidad como la máxima obra de la Iglesia católica en la educación superior de Uruguay.

Desde su nacimiento buscó estar a la vanguardia, ser innovadora, la excelencia académica, atender problemáticas sociales, tener en cuenta todas las ideologías y mantenerse en continuo crecimiento y evolución por el bien de la sociedad uruguaya.

La Licenciatura en Educación inicial (LEI) es la única carrera con sus características en el país. Fue reconocida y aprobada por el MEC en 1999 y forma profesionales para trabajar específicamente con niños desde su nacimiento hasta los 5 años inclusive. Otorga a sus egresados un título de grado universitario, inscripto en la Caja de Profesionales Universitarios del país.

> Con una sólida formación teórica y práctica, esta carrera prepara licenciados capaces de atender los procesos de aprendizaje de niños entre 0 y 5 años. La formación académica multidisciplinaria permite a los estudiantes desarrollarse profesional y personalmente. Además de aprender a enseñar a los niños pequeños, adquieren formación específica para planificar, evaluar y participar en la gestión de centros educativos de primera infancia y comprender los fenómenos educativos en general. El compromiso ético con la educación es un componente esencial en nuestra propuesta (UCU, 2014).[29]

En el rediseño 2014 de la LEI se expone que la misma, cercana al compromiso de la Universidad (antes destacado), con la excelencia y las diferentes realidades sociales de Uruguay, busca ponerse a la vanguardia con planes educativos que respondan a las necesidades del mundo actual, y la educación de hoy (que, como se destacó en los apartados introductorios, está en crisis).

Para la LEI, formar profesionales de la educación supone una gran responsabilidad por el impacto que los mismos tendrán al insertarse en la sociedad. “Apostar a reflexionar, investigar y formar profesionales competentes para el trabajo educativo se ha tornado una premisa para la Universidad” (UCU, 2014). A su vez, el convencimiento de la LEI de que trabajar el rol docente redundará en beneficios directos para la educación en general, por tratarse de su principal agente para el cambio y tener un estatus de total importancia en la comunidad educativa, ya que es el que viabiliza que los procesos de enseñanza y aprendizaje se den en el aula.

[29] Recuperado de: https://carreras.ucu.edu.uy/index.php/carreras/ciencias-humanas/educacion-inicial?_ga=2.122881867.192715624.1518378091-1113945057.1508860335

A su vez, y como se demostró ampliamente en los apartados introductorios, trabajar con la primera infancia redunda en beneficios directos para todos. La UCU decide formar profesionales de excelencia para este nivel ya que es plenamente consciente de su relevancia.

> La propuesta académica se orienta de esta forma, al desarrollo de las competencias o actitudes necesarias para educar en la primera infancia, a través de una praxis real que se nutra del saber académico y cobre sentido en una fuerte práctica guiada. Estas competencias surgen de preguntarse qué cosas debe saber y saber hacer un profesional de la educación que pretenda trabajar con la primera infancia (UCU, 2014).

Se cita textualmente el núcleo referente a las prácticas:

> Es así que este rediseño busca dotar a la carrera de un énfasis mayor y fundamental en la práctica, como lugar de desarrollo de las habilidades profesionales. El acompañamiento de la misma y la reflexión aportada desde las asignaturas teóricas marcarán la impronta del nuevo formato de la carrera. En este sentido el rol del Docente supervisor de práctica adquiere gran relevancia, acompañando a los estudiantes a lo largo de la carrera, articulando un enfoque crítico y dialéctico entre la teoría y la práctica de aula.
>
> El conocimiento académico y teórico recibido en las aulas se acompaña de prácticas didácticas en centros educativos del sector privado que atienden población con diverso nivel de necesidades. De esta forma se estaría logrando una aproximación a la realidad educativa emergente de centros educativos nacionales con distintas realidades sociales. (UCU, 2014).

El estado de situación de las prácticas en la actualidad es el siguiente. Los cuatro años que componen la Licenciatura en Educación inicial tienen prácticas:

- **1.er año.** Supervisión de práctica docente. Dos veces por semana durante tres horas.
- **2.° Año.** Supervisión de práctica docente. Tres veces por semana durante cuatro horas.
- **3.er año.** Supervisión de práctica profesional.[30] Turno completo (matutino o vespertino).
- **4.° año.** Supervisión de práctica profesional. Turno completo (matutino o vespertino).

Como se expuso anteriormente, los dos primeros años son de práctica docente, esto quiere decir que las estudiantes se insertan a una institución educativa (que tiene

[30] Se sugiere a las estudiantes que no trabajen doble turno ni en tercer o cuarto año.

convenio con la Universidad) para trabajar como practicante en los horarios estipulados. Las supervisoras de práctica visitan semanalmente cada institución, trabajando allí con las practicantes durante una hora (aproximadamente) y observan algunas clases que ellas realicen, dándoles la devolución correspondiente. En segundo año la situación es la misma, con muchas más actividades supervisadas y mayor exigencia académica al respecto de las mismas. Finalizado el segundo año de la carrera, existe el título intermedio de Técnico en Educación inicial que habilita a las estudiantes a trabajar. Es por esto que se las alienta y acompaña (con talleres de inserción laboral) a ingresar en el mundo profesional, consiguiendo un trabajo. Existe prácticamente un 100% de inserción laboral de las estudiantes de 3.er y 4.° año, ya sea como auxiliares docentes o maestras. En caso de que alguna estudiante no consiga trabajo, de igual forma se prevé su inserción en un centro de prácticas. En la práctica profesional, las supervisoras de práctica vistan por lo menos dos veces al año a cada estudiante donde sea que esté trabajando. Por supuesto que existe mucha flexibilidad en este punto, si alguna estudiante necesita mayor acompañamiento es visitada en más oportunidades. Las supervisoras de práctica conversan personalmente con la directora de cada centro educativo a principio de año para explicarle la situación y cuál será la intervención (lo que además redunda en beneficio de que la carrera sea más conocida). Con esta nueva modalidad de práctica profesional, se busca acompañar a las estudiantes en sus primeras experiencias laborales para buscar solucionar un problema detectado en las egresadas: les era difícil llevar a la práctica lo trabajado en lo teórico ya no en el rol de practicantes, sino de docente a cargo de un grupo o auxiliar técnica. Además, con esta modalidad se pueden trabajar muchas formalidades del rol docente que sería más difícil sin estar inserto en el cargo como funcionario de una institución (puntualidad, asiduidad, relaciones personales, etc.). Es decir, las visitas tienen por finalidad acompañar y realizar devoluciones constructivas y formativas, no calificar a la estudiante en cuestión.

A continuación, se profundizará acerca de la relación entre la teoría y la práctica en la formación de los docentes, tema crucial para la presente investigación.[31]

El plan de estudio de la Licenciatura en Educación inicial (rediseño 2014) está realizado en base a “competencias”. Es por esto que resulta imprescindible definir muy brevemente el concepto, con las dificultades que esto conlleva: “El término de competencia ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo

[31] Extraído de uno de los trabajos finales del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (2015-2016), nominado “Estrategia de mejora curricular”, tomando especialmente el apartado donde se explica la lógica de las prácticas en la carrera, según el plan vigente (2014).

productivo de diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc." (Pavié, 2011, p. 69).

Se define "competencia" como: "[...] la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (Perrenoud, 2004a, p. 11). Es decir, se espera que los estudiantes desarrollen diferentes capacidades (recursos, aptitudes, etc.) a partir de situaciones concretas, que les permitan resolver, con cierta garantía de éxito, situaciones problemáticas sencillas y complejas de la vida en general. Con respecto a la forma en que se puede hacer frente al enfoque por competencias, Perrenoud plantea que se puede abordar:

> Como una tentativa de modernizar el currículum, adaptado a la realidad contemporánea, en el campo del trabajo, de la ciudadanía o de la vida cotidiana [...] lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva [...] (2008, p. 1).

Según el autor, dicha fuerza supone un estrecho vínculo con situaciones problemáticas, complejas o proyectos, prácticas sociales, entre otros.

Con respecto a la importancia e influencia de las competencias en el proceso de formación, cabe destacar que no solamente se trata de tomar en cuenta cómo se adquieren y desarrollan las competencias docentes, sino que llega a relacionarse con las propuestas concretas de formación, con los currículos de los centros educativos (Pavié, 2011). Hoy en día:

> [...] ya no es suficiente que estos [los docentes] adquieran los conocimientos propios del título que cursan a partir de las enseñanzas del/de la profesor/a, sino que también deben desarrollar las habilidades y técnicas propias de su titulación y aprender a tomar decisiones individuales o en grupo sobre su aplicación en las situaciones que se le plantean, atendiendo a las consecuencias que su decisión pueda provocar (Torra Bitlloch, De Corral y Pérez, 2012, p. 23).

Cabe destacar que: "El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige que, en el desarrollo de sus titulaciones, las universidades incorporen un enfoque del aprendizaje basado en competencias" (Poblete, Bezanilla, Fernández-Nogueira y Campo, 2016, p. 1).

Por otro lado, en 2019 la OCDE reformuló sus competencias de esta forma:

> Las recomendaciones clave de política están organizadas en torno a tres componentes generales de la actualización de la Estrategia de Competencias de la OCDE de 2019:
>
> • Desarrollar competencias necesarias a lo largo de la vida. Para garantizar que los países pueden adaptarse y progresar en un mundo tan cambiante, todas las personas

deben poder tener acceso a oportunidades para desarrollar y mantener un desempeño sólido en una serie de competencias. Este proceso es permanente, empezando en la infancia y la juventud y continuando durante la vida adulta. También abarca todos los ámbitos de la vida, ya que no solo debe darse de manera formal en los centros educativos y en la educación superior, sino también, de manera no formal e informal en el hogar, la comunidad y el lugar de trabajo.

- Usar las competencias de manera eficaz en el trabajo y en la sociedad. Desarrollar una serie de competencias sólidas solo es el primer paso. Para garantizar que los países y su población obtienen todo el valor económico y social de la inversión en el desarrollo de las competencias, las personas también necesitan oportunidades, estímulos e incentivos para usar sus competencias de forma plena y eficaz en el trabajo y en la sociedad.

- Fortalecer la gobernanza de los sistemas de competencias. El éxito en el desarrollo y el uso de las competencias necesarias requiere mecanismos de gobernanza sólidos que promuevan la coordinación, la cooperación y la colaboración en todos los niveles de gobierno, que impliquen a las partes interesadas en el ciclo de formulación de políticas, que construyan sistemas de información integrados y que armonicen y coordinen los mecanismos de financiación.

Como puede notarse, especifican que comienzan a formarse en la infancia y juventud, lo que nuevamente impacta en la importancia de la formación en los primeros años de vida de los niños.

2.4. Relación entre la teoría y la práctica con especial énfasis en el rol del docente con respecto a la formación de estudiantes de Educación inicial

Siendo el tema de investigación de la presente tesis la práctica formativa, cabe preguntarse: ¿la teoría y la práctica son opuestas?, ¿son las dos caras de una misma moneda?, ¿una es más necesaria que la otra al momento de llevar a cabo un modelo pedagógico y de formar a un profesional de la educación? La investigación pone de manifiesto que la teoría y la práctica están mal comprendidos en lo referente a las prácticas (Sánchez-Sánchez, Jara-Amigo, 2018).

Para iniciar este apartado, se refiere a Coba, quien plantea que:

> En la gran mayoría de los países, sus futuros profesores reciben la formación inicial en un centro de Educación Superior (igual que en España) y dicha formación inicial tiene normalmente un componente general (sobre materias concretas que el profesor va a impartir) y un componente profesional (dedicado a la adquisición de las competencias

> pedagógicas necesarias y a la realización de prácticas en un centro educativo) (2011, p. 34).

Pero, según Zabalza es necesario dar a las prácticas un discurso teórico que aglutine los conocimientos y les permita dar respuesta a las necesidades del mundo de hoy en día (2013).

Cabe preguntarse si los docentes:

> Como profesionales reflexivos, toman decisiones, emiten juicios, forman creencias y generan rutinas propias que contribuyen a su desarrollo en tanto enseñantes. Pero, ¿realmente son sus pensamientos los que primordialmente guían y orientan su conducta en el aula? ¿Podemos afirmar que existe una coherencia entre cogniciones y actuación, entre lo que se sabe y se cree, por una parte, y lo que se hace y se expresa, por la otra? (Medina y Rigo, 2020, p. 39).

Para Guevara y Zacarías las prácticas formativas aproximan a los futuros docentes a su rol profesional pero están organizadas, controladas y guiadas por docentes con más experiencia (2016).

Al respecto, Zabalza (2010) plantea que es evidente que no es lo mismo aprender en contextos reales que académicos, la forma de aprender debe ser diferente. Pero aclara que no se trata de que una sea teórica y la otra práctica, sino que ambos contienen elementos teóricos y prácticos. Lo que cambia es cómo se aprende y los contenidos (2010). Enriqueta Molina y su equipo, al definir las prácticas formativas exponen que son relevantes porque recrean en forma permanente la relación entre teoría y práctica (2008). Al igual que en el caso de Zabalza, en esta definición queda clara la importancia de las prácticas como articuladoras de una permanente relación con la teoría. Sánchez y Jara aportan que, por la realidad social actual, es indispensable poner el foco en la formación inicial de los docentes:

> [...] entendiendo el desafío de vincular ámbitos y contextos de naturaleza compleja –la teoría y la práctica; la universidad y el mundo de la escuela; enseñanza y aprendizaje– y, por tanto, asumir el imperativo de superar el desfase habitual entre una formación teórica normativa y desvinculada de la realidad, y una práctica muchas veces de sentido común que responde reactivamente a la incertidumbre y necesidades del aula (2018, pp. 3-4).

Aportando al desafío planteado por Sánchez y Jara, Molina y su equipo exponen que existe preocupación por dicha relación entre la teoría y la práctica, ya que habitualmente los estudiantes no logran captarla. Zabalza expone como un problema: “La falta de una fundamentación teórica clara de los proyectos de prácticas que permita darle al

practicum una orientación y un sentido formativo coherente con los planteamientos que lo soportan" (2013, p. 14). Por tanto, los estudiantes deberían visualizar claramente que la práctica está basada en fundamentos teóricos, pero esto no siempre sucede así ya que queda librado a la destreza del profesor el lograrlo, por lo que muchas veces depende exclusivamente de la capacidad del estudiante de detectarlo (Molina, 2008). Dias apoya este concepto cuando dice que si no se pone en cuestión el conocimiento observado, las prácticas formativas no se ven beneficiadas (2015). Volviendo a Molina, destaca que esta dicotomía no es mala voluntad de parte de los docentes, sino que se sabe de la literatura que ambos tipos de conocimiento aparecen habitualmente desconectados entre sí (2008). Las autoras toman esta desconexión como una de las debilidades de las prácticas formativas. Con respecto a esta discusión, Zabalza se pregunta:

> [...] si resulta conveniente y oportuno "teorizar" sobre experiencias y situaciones en las que los sujetos han de implicarse de forma muy operativa y vivencial. Mi opinión, por supuesto, es que no solamente es conveniente, sino que resulta absolutamente necesario (2013, p. 15).

Este concepto es apoyado por Sánchez y Jara, quienes proponen que las prácticas formativas habitualmente se proponen como transmisión de datos y no contextualizadas como debería de ser (2018). Dias considera que existe la crítica de que es culpa de los profesores formadores de docentes por su desconocimiento de lo que pasa en las aulas el trabajar las prácticas y la teoría desconectadas entre sí (2015). A su vez, Zabalza marca un problema de las prácticas formativas y es la carencia de un currículo especial para ellas y la desconexión entre la teoría y la práctica (2013). Es por esto que el rol del supervisor de prácticas se vuelve fundamental: los programas de prácticas formativas relevados dan un peso fundamental a los supervisores de prácticas que pasan muchas horas en los centros educativos (Guevara y Zacarías, 2016, p. 14). Ellos deben ayudar a los estudiantes en esta difícil tarea. Pero muchas veces la desigual calidad de la formación de los supervisores de práctica y de los procesos de las mismas (Zabalza, 2013), son un problema importante. Es por esto que Baráibar, de León, Marenco y Luciani proponen la autoevaluación en un rol trascendental: "Colocar en perspectiva esta realidad desde la formación docente, requiere movilizar al estudiante en práctica hacia procesos reflexivos y críticos como agente educativo de calidad" (en Torre Puente, 2019, p. 159). De acuerdo a esta idea, Zabalza (2010) considera que la reflexión se vuelve esencial para el logro de los objetivos de las prácticas, ya que es el verdadero motor del aprendizaje en instancias de estas características. "Reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia [...] sino, justamente, ser capaz de llegar más

allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos" (p. 29). Es decir que: "El desarrollo profesional docente desde su formación implica gestar una matriz de cuestionamiento que habilita la práctica reflexiva en pos de recuperar la interpretación de sí mismo" (Baráibar, de León, Marenco y Luciani en Torre Puente, 2019, p. 159). Por todo lo antes dicho, cabe afirmar la importancia de que el estudiante logre ser consciente y reflexionar, autoevaluarse y comprender esta relación entre teoría y práctica, ya que esto se vuelve esencial en su proceso de formación como docente. En este sentido, Dobboletta, Saluzzo y Gallo (2018) aportan, con respecto a la práctica docente, que la misma está especialmente diseñada y preparada para aprender pero el futuro docente puede hacerlo si reflexiona sobre lo que conoce y hace, defina situaciones problemáticas, entre otras cosas. "De este modo, los procesos metacognitivos van habilitando diferentes planos de profundidad en el análisis, con el fin de optimizar la percepción y labor profesional" (Baráibar, de León, Marenco y Luciani en Torre Puente, 2019, p. 159).

Un ejemplo de lo antes expuesto en Uruguay, puede ser el que sucedió en los CERP tras la reforma Rama (antes mencionada), la misma incluía el concepto de Área, que buscaba articular la teoría y la práctica en las materias comunes y específicas de los profesorados. Quería ser una forma de relacionar la teoría y la práctica desde el propio currículo. Esta idea fue ampliamente rechazada en el país (González, González y Macari, 2013).

Otro ejemplo es el de Argentina, en donde:

> Las reformas más recientes de la formación inicial docente [...] han puesto a las prácticas docentes en el centro de la escena. Por una parte, se incrementó su relevancia curricular relativa. Por otra parte, los lineamientos curriculares buscaron dar un paso adelante en lo que hace a la integración de las instituciones formadoras con las escuelas sedes de las prácticas docentes, que denominan "escuelas asociadas" (Guevara y Zacarías, 2016, p. 3).

Ellos cuentan además con un marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial. En este marco se plantean las capacidades que deben buscarse en los futuros docentes a nivel nacional (público y privado).

Cobas (2011) entiende que existen dos modelos para lograrlo, el simultáneo (donde la práctica se realiza en el mismo momento que la teoría) y el consecutivo (donde se realiza una a continuación de la otra). Aportando a lo antes expuesto, Zabalza (2010) propone que el aprendizaje basado en la experiencia se desarrolla según círculos progresivos, a saber, la reflexión se realiza inmediatamente de la práctica inicial. Esto determina la

posibilidad de que evolucione, mejore, generando una nueva reflexión sobre ella para avanzar y lograr una práctica cada vez mejor y más fundamentada. El autor plantea que este tipo de aprendizaje cíclico y progresivo basado en la reflexión sobre la práctica puede realizarse a través de experiencias pasadas, planeadas o simuladas. Al respecto, "[...] la práctica reflexiva se opone a la práctica rutinaria o predeterminada cuando habilita procesos en varias dimensiones: conocimiento en acción, reflexión en la acción y a su vez reflexión sobre acción" (Dobboletta, Saluzzo y Gallo, 2018, p. 153). Zabalza agrega que la riqueza de este tipo de aprendizaje experiencial dependerá tanto del: "[...] valor formativo de la experiencia en sí, como de los procedimientos y dispositivos que hayamos puesto en marcha para propiciar la reflexión (grupos de discusión, tutorías, diarios de prácticas, grabaciones, informes, portafolios, etc.)" (p. 28). Este planteamiento se relaciona con lo que plantean Liston, Whitcomb y Borko (2006), ya que consideran que una explicación de las dificultades que experimentan los docentes en su vida profesional es que el plan de estudios de las carreras de formación de docentes no los prepara para las tareas específicas que deben realizar. Esta crítica va más allá de las preocupaciones típicas con el manejo del aula; el argumento básico es que los programas de preparación docente dedican demasiada atención a la teoría y no lo suficiente a las habilidades prácticas de la enseñanza. Pensar la carrera como lo plantea Zabalza puede ser una respuesta. Apoyando este concepto, Sánchez y Jara proponen que el estudiante:

> [...] enfrenta la práctica a partir de ciertos proyectores conceptuales e imágenes previas a la formación inicial, desarrollando una percepción aún incompleta de la realidad para navegar en el territorio del aula, donde constata que nada o muy poco se comporta como estaba previsto (2018, p. 5).

También que: "[...] en este trayecto formativo que los lleva al aula, la existencia y reconocimiento de un 'choque de las realidades', el que se traduce en un desfase crucial entre las representaciones subliminales y la primera experiencia" (p. 17). De esta forma, se puede decir que la práctica reflexiva:

> [...] plantea escenarios que ponen en tensión formas similares y diferentes de formular la realidad ya que los fenómenos de las prácticas están condicionados por los tipos de realidad que los sujetos crean por sí mismos y a las que les asigna significados (Dobboletta, Saluzzo y Gallo, 2018, p. 152).

Profundizando en la relación o falta de relación entre ambos conceptos, la separación entre cursos teóricos y prácticos es compleja por una variedad de razones. En primer lugar, porque contribuye a la fragmentación que tantos formadores de docentes han identificado como problemática en cuanto a la preparación del docente: la desconexión

entre el conocimiento teórico y el trabajo práctico de los docentes en las aulas. En segundo lugar, porque relega los problemas relacionados con las prácticas de enseñanza a cursos particulares, en lugar de integrarlos a lo largo de la preparación profesional de los docentes. Finalmente, porque de alguna manera coloca el foco del aprendizaje en los fundamentos conceptuales de la enseñanza en oposición a lo concreto de las prácticas, como sería necesario (Grossman, Hammerness y McDonald, 2009). En realidad:

> Se trata de un proceso combinado en el que por una parte se han de buscar referentes doctrinales que resulten útiles para entender lo que sucede en las prácticas: cómo se aprende a partir de las prácticas y qué condiciones se han de tomar en consideración para que dicho aprendizaje se produzca; y, por la otra, se trata de reconstruir y/o reajustar esa teoría a partir de la propia actividad práctica que se lleva a cabo (Zabalza, 2013, p. 15).

Además de esta falta de relación entre la teoría y la práctica, se suma el problema ya mencionado de la falta de conexión con el modelo pedagógico de la carrera. Por tanto, se puede resaltar el enunciado de Zabalza, que destaca que la teoría y la práctica deben integrarse, no trabajarse en forma separada y aislada. El autor propone que integrar va más allá que relacionar diferentes cursos, se necesita integrar muchas cosas más, especialmente en un contexto de formación como el de la universidad donde existe claramente mucha desintegración. El autor menciona como primer ejemplo la necesidad de integrar la teoría y la práctica, pero agrega también la investigación y la docencia, las experiencias dentro y fuera del aula…

> [...] los componentes académicos con los profesionales; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes, etc. (2010, p. 40).

A todo lo antes dicho, se agrega la necesaria integración con el modelo pedagógico: las prácticas formativas son un espacio donde aparecen muchos de los desafíos que debe atender la enseñanza universitaria (Zabalza, 2013, p. 14). Es decir que la coherencia, secuencia y continuidad se vuelven indispensables: “Las materias o los segmentos curriculares no funcionan por su cuenta, no deberían hacerlo sino integradamente y poseen el sentido y la relevancia que les otorga el perfil formativo de la carrera” (2010, p. 25). Este pensamiento adquiere una relevante importancia para la presente investigación, al partirse de la premisa de que el modelo pedagógico de la carrera debe verse reflejado tanto en las prácticas como en la teoría.

No quedan dudas de la relevancia de este desafío:

> De ser efectivas, las prácticas contribuyen a poner en diálogo la teoría y la práctica, a resignificar los saberes de la biografía escolar y a atemperar el peso de la socialización laboral. En estos espacios, los docentes en formación pueden desarrollar saberes y disposiciones que no se logran en otros espacios curriculares (Guevara y Zacarías, 2016, p. 7).

El lugar que facilitará la verdadera comprensión del trabajo docente son las prácticas formativas (Sánchez-Sánchez, Jara-Amigo, 2018). “A enseñar se aprende enseñando” (Marcelo, 2011, p. 56).

Cabe continuar profundizando en la pregunta cuya respuesta ya se comenzó a formular: ¿qué son las prácticas? Según lo trabajado anteriormente, se puede concluir que las prácticas son aquellas instancias donde los estudiantes salen de la institución educativa para insertarse en el mundo laboral real, con la guía de sus profesores, supervisores de prácticas, tutores en los centros de acogida y otros miembros de la comunidad educativa “[...] en cualquier caso y cualquiera sea la modalidad organizativa que siga, el practicum es una oportunidad de aprendizaje basada en el trabajo” (Zabalza, 2013, p. 20). Es la primera experiencia, el primer acercamiento que tienen a su posterior vida profesional. Y vale destacar, desde la definición del concepto, que algo que caracteriza a la enseñanza es que no se preocupa por cómo los docentes se insertarán en el campo laboral (Marcelo, 2011). Esto es totalmente desaconsejado, teniendo en cuenta la importancia que revisten, pero claramente real.

Las prácticas formativas pueden definirse de esta forma como períodos de formación que estudiantes universitarios viven en contextos educativos reales (Zabalza, 2013). Cabaroğlu (2014) menciona que las prácticas en la formación docente han sido vistas durante mucho tiempo como el mejor o más favorable elemento de aprendizaje profesional de los docentes, ya que les permitía definir por sí mismos lo que significa ser un docente. Marcelo destaca que los docentes valoran en forma alta la experiencia vivida en las prácticas (2011). Guevara y Zacarías acuerdan con este concepto reconociendo que desde hace tiempo se consideran fundamentales (2016). Esta actividad es muy compleja, es un proceso que se visibiliza en la práctica y provoca aprendizajes y crisis productivas (Sánchez-Sánchez, Jara- Amigo, 2018). Como se mencionó en el apartado anterior, es necesario que los cursos, materias o asignaturas funcionen en forma integrada, pero además los buenos programas de prácticas constan de actividades articuladas entre sí, no mera observación, o el dictado de un par de clases (Guevara y Zacarías, 2016). Zabalza, en este sentido, propone que por este motivo la práctica formativa es el eje de estructuración del perfil formativo al que se quiere llegar y del perfil profesional que se pretende alcanzar (2010). Por su parte, Dias apoya este

concepto: “Entre los diferentes ejes presentes en textos políticos y académicos en los países de Iberoamérica, podemos destacar el protagonismo y la profesionalización, la investigación como proceso de formación, la práctica como significante central y articulador entre los demás ejes” (2015, p. 445).

Las prácticas formativas suponen, de esta forma, la herramienta que permitirá generar esta importante integración entre la teoría y la práctica, tal como lo planteaba Molina (2008). Teorizar es dar sentido a lo que sucede en las prácticas formativas (Zabalza, 2013). A su vez, la práctica tiene otro importante rol, el de brindar oportunidades a los futuros docentes de ocupar roles protagónicos y ser sujetos de críticas reflexivas para ir teorizando sobre lo que sucede en la práctica (Sánchez-Sánchez, Jara-Amigo, 2018). Esto mismo es planteado por Dias ya que expone que lo central de las prácticas formativas es que se realizan fuera de la universidad en un espacio más cercano a la realidad laboral, lo que permite un mayor crecimiento de los estudiantes (2015). Y también es apoyado por Marcelo, refiriéndose al primer año de inserción laboral ya que expone que algunas competencias son adquiridas solamente en la práctica (2011).

Todo lo antes mencionado llevó a que las prácticas en las diferentes carreras hayan ido aumentando con el paso de los años, como expone Zabalza, de a poco todas las universidades han incorporado espacios de formación fuera de sus aulas, en contextos reales de trabajo y supervisados (Zabalza, 2010). Dias aporta a esta idea manteniendo que en el currículo de formación docentes destacan las polémicas y conflictos (2015). Queda de manifiesto que dichas prácticas no siempre se corresponden con una educación de calidad. Pero a pesar de esto, Zabalza manifiesta que a pesar de todo resta valorar el paso que se está dando al agregar las prácticas a las diferentes carreras (2010).

Sánchez y Jara entienden que no es un proceso en solitario, sino todo lo contrario, proponen que es imprescindible contar con relaciones significativas entre la universidad, los centros de prácticas y los estudiantes (2018). Para Zabalza la práctica es una realidad compleja, variable, en la que participan las universidades, los centros de prácticas y los estudiantes (2013). Y esto visto desde tres ángulos que se relacionan en forma simultánea: del estudiante que aprende a enseñar, del referente del centro de prácticas y del supervisor de prácticas de la universidad (Sánchez-Sánchez, Jara-Amigo, 2018). Para Guevara y Zacarías:

> Implican la presencia de al menos tres actores (el docente en formación, el profesor de prácticas y el docente orientador o co-formador) y dos instituciones (la formadora y la asociada). El profesor de prácticas es parte de la institución formadora y está a cargo de

> la experiencia; por su parte, el docente orientador o co-formador –que recibe a los practicantes en su salón de clase– pertenece a las instituciones asociadas –escuelas que reciben practicantes (2016, p. 7).

Zabalza (2010) redobla la apuesta ya que plantea, apoyando este concepto y profundizándolo, la importancia de que un buen profesional sea formado por toda la sociedad, no solo por la academia. En este sentido, los centros de prácticas son instituciones sociales, lo que favorece este concepto. Pero, a su vez, dificulta aún más la relación deseada de las prácticas con el modelo pedagógico, al tratarse de instituciones muy diversas y que no necesariamente se corresponden con el mismo. También reconoce las dificultades organizativas, administrativas, legales, entre otras, que este hecho supone para la realización de prácticas.

Zabalza (2013) plantea que muchas veces la práctica formativa pierde congruencia al suceder que los estudiantes hayan reflexionado sobre su experiencia de prácticas pero nosotros no lo hayamos hecho. Y aportando a esto último, se destaca la importancia de los profesores que tienen a cargo los cursos de práctica:

> Los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel muy alto en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los profesores (Coba, 2011, p. 34).

Al respecto agrega, entre otras necesidades, que los profesores deben aprender a trabajar en forma colaborativa y ayudar a los estudiantes a aprender en forma autónoma. Por último, y con respecto a los primeros años de inserción laboral del novel docente, cabe destacar que diferentes investigaciones pusieron de manifiesto la gran importancia que tiene que el docente se inserte en sus primeros años de trabajo con una experiencia con base en el apoyo de profesores experimentados y el apoyo de los centros educativos para la permanencia del nobel docente en la educación (Marcelo, 2011).

Ong'ondo y Jwan (2009) explican que mientras en el pasado el aprendizaje era entendido como algo personal, cada vez se ha vuelto más claro que el aprendizaje se puede facilitar cuando es social, es decir, cuando involucra a otros haciendo una práctica similar. Consideran que el ser humano tiene una necesidad de sentir pertenencia y de contribuir a la comunidad. De esta forma, identifican en la literatura dos formas principales de colaboración muy valiosas durante las prácticas: la que se da entre los profesores y los estudiantes y la que se da entre los profesores, los estudiantes y sus docentes adscriptores en las escuelas de práctica. Alen apoya que: "[...] el acompañamiento a los principiantes necesita revisar y sistematizar dispositivos

específicos y diferenciados de aquellos típicos de la formación inicial" (en Nossar y Sallé, 2017, p. 19).

Tal y como lo propone Zabalza (2010), es necesario involucrar a toda la sociedad para formar a un buen profesional: "No solo de los empleadores, como se insiste ahora, sino de los profesionales solventes, de los líderes de la cultura, de la política, de la acción social" (p. 23). Esta colaboración buscará mejorar las ofertas de formación y estimular a los estudiantes para que ambas partes se vean favorecidas: una colaboración que beneficie a todas las partes y se vea beneficiada por las nuevas tecnologías. El autor plantea su deseo de generar una "sociedad del aprendizaje" de la que se está lejos pero que las prácticas formativas están luchando para lograrla (Zabalza, 2010).

Un ejemplo de lo antes mencionado es el Modelo de Bolonia constituido en el año 1999, del que forman parte cuarenta y seis países. El proceso de Bolonia y el cambio de los programas ha sido una gran oportunidad para mejorar la formación docente (Coba, 2011). Nace del proceso:

> [...] de convergencia en la Educación Superior y la que ha dado lugar a lo que hoy conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde las universidades deben adquirir una nueva concepción y una nueva forma de entender el trabajo (Melgarejo y Rodríguez, 2014, p. 804).

La misma busca un entorno universitario europeo a través de diferentes principios con dicho fin, en referencia a la sociedad vigente (Melgarejo y Rodríguez, 2014). Las cuatro etapas que se utilizan incluyen una autoevaluación realizada por las universidades, una visita al sitio con una revisión externa por escrito, la redacción del informe y su publicación por el comité de evaluación y agencias de calidad (Ravi, Mansureh y Janelle, 2015).

Volviendo a las prácticas formativas, con respecto a las funciones, Zabalza expone que la integración y función formativa son las claves para una buena práctica formativa (2010). Es decir, más allá del claro objetivo formativo por el que se organizan las prácticas, estas tienen también la invaluable tarea de integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a ellas para dar coherencia, continuidad, secuencia y sentido a la propuesta educativa.

Molina y su equipo destacan fortalezas y debilidades de las prácticas, una de las debilidades ya fue mencionada (la falta de relación entre la teoría y la práctica). Una de las fortalezas es que "[...] los efectos positivos que juega el Practicum en la formación de los estudiantes: dar una visión del mundo del trabajo, desarrollar habilidades profesionales y de interrelación social, incrementar las posibilidades de empleo,

autoconfianza, etc." (2008, p. 338). A su vez, explican que algunos programas de prácticas tienen un lado negativo, por ejemplo: "[...] falta de éxito en la integración teoría-práctica, centrarlos en habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de las organizaciones, experiencias de campo no conjuntadas bien con los programas, etc." (p. 338). Zabalza (2013) considera que una buena forma de mejorar el Practicum es reflexionando teóricamente para saber qué deben aprender los estudiantes y de qué forma, así conoceríamos cada vez más las prácticas formativas y las podríamos mejorar.

También, Cid, Pérez y Sarmiento (2016) ponen de manifiesto en su artículo las deficiencias que encuentran en las prácticas tal y como estaban organizadas hasta ese momento en la Universidad que investigaban (la Universidad de Vigo). Entre ellas, cabe destacar la no integración del Practicum en el plan de estudios.

En base a todo lo antes expuesto, cabe desarrollar cómo se entienden las prácticas formativas de calidad en esta investigación.

En esta investigación, y en base a todo lo antes fundamentado, se entiende una práctica de calidad, una práctica eficaz, la que supone la integración entre el modelo pedagógico de la carrera y la misma. Por supuesto, se trata de una calidad polisémica, relativa, no absoluta, ya que depende del modelo pedagógico representativo de los valores propios de la institución educativa (ya sean explícitos o implícitos). Por tanto, el modelo de formación se podría representar como un triángulo con tres vértices claros: el modelo en el superior, dando luz a la teoría y la práctica.

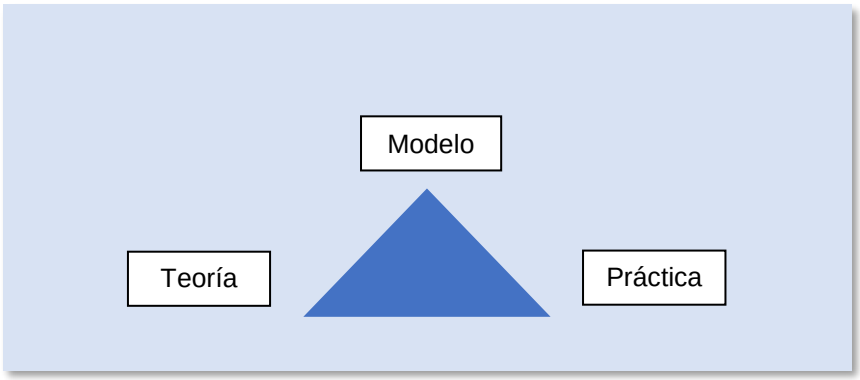


Figura 5: Modelo de formación. Fuente: Elaboración propia.

No existe un modelo estandarizado de calidad de las prácticas formativas (Zabalza, 2013). Por tanto, una práctica de calidad supone responder al perfil profesional y ser reflejo del modelo pedagógico de la carrera. También se puede describir que

> [...] las prácticas de calidad tienen, al menos, cinco características distintivas: (i) están fuertemente vinculadas con el resto de la propuesta curricular; (ii) ofrecen un abanico de

> experiencias a los practicantes; (iii) son intensivas y extendidas; (iv) el acompañante o tutor cumple un rol clave; e (v) incluyen momentos de reflexión, devoluciones y evaluación (Guevara y Zacarías, 2016, p. 13).

A su vez, Zabalza (2010) menciona los desafíos centrales a tener en cuenta para que una práctica sea de calidad. A continuación, se exponen algunos:

- Prestar especial atención a los contenidos de aprendizaje.
- Generar una adecuado y completo sistema de evaluación.
- Contar con sistemas de tutoría y supervisión adecuados.
- Tener en cuenta las competencias necesarias en los supervisores de prácticas.
- Que los centros de práctica sean los adecuados.
- Tener en cuenta que las emociones son fundamentales, pero no quedarse estancado en ellas sino ir más allá.
- Crear redes.
- Incorporar de a poco las TIC.
- Relacionar las prácticas con la investigación.

Zabalza (2013) plantea cuatro tipos de practicum, orientados respectivamente a: la formación práctica; la consecución de objetivos académicos; el desarrollo profesional y construcción de la identidad profesional, y la integración de conocimientos teóricos y prácticos, a complementar los aprendizajes y experiencias académicas con otras en la realidad. Los modelos de práctica enfatizan diferentes aspectos de las mismas, no obstante, lo más importante es la relación con el modelo pedagógico planteado durante todo el marco teórico conceptual.

Por otra parte, se puede afirmar que existen dos características para que las prácticas sean efectivas, si: “(i) están enmarcadas en un vínculo o acuerdo formal entre la institución de formación y la escuela en donde se realizará la práctica; y (ii) no suceden en cualquier escuela, sino que estas son cuidadosamente elegidas” (Guevara y Zacarías, 2016, p. 10). Por este motivo, es tan importante el aporte de esta investigación a la comunidad científica.

Con respecto a las prácticas y su evaluación en las universidades, cabe destacar que los planes estratégicos de las universidades no suelen darle atención (Zabalza, 2010). El autor menciona que ha sido evaluador en los últimos años de agencias de calidad, pero no ha visto hasta la fecha ninguna propuesta de evaluación de las prácticas formativas, referida al aseguramiento de la calidad de las Universidades (Zabalza, 2010).

Para finalizar, cabe concluir con la siguiente frase de Zabalza:

> Pese a la progresiva importancia que el practicum ha ido adquiriendo en la formación universitaria, siguen subsistiendo importantes problemas en su articulación: bajos niveles de estructuración, indefinición del papel de las universidades en la profesionalización de su alumnado, inadecuado acompañamiento y deficiente articulación entre la universidad y el mundo trabajo (2013, p. 13).

Justamente, estas problemáticas son básicas al momento de pensar la práctica docente una vez conocida su importancia en la formación de los futuros docentes.

Finalizado este aparatado, cabe definir el modelo pedagógico, otro concepto central de la presente investigación.

2.5. Modelo Pedagógico

Los conceptos modelo pedagógico y prácticas formativas pueden ser confusos en cuanto a su nomenclatura y definición: “El término Modelo Pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo” (Ortiz, 2013, p. 7).

¿Cuáles son las funciones de un modelo? Para Ortiz, sus funciones son de interpretación, diseño y ajuste. Definiendo el concepto por partes: “El modelo hace referencia a un paradigma que fija una cultura aceptada por una comunidad científica que conoce, piensa y actúa en conformidad con ella” (Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p. 24). Es decir, que permite fijar procedimientos y normas estables para resolver situaciones problemáticas. Por eso es tan importante que sea compartida por la comunidad educativa.

Modelo pedagógico es la guía, el método y el eje que encamina la manera de formar (Ortiz, Sánchez y Sánchez, 2015, p. 3). Por este motivo:

> No se trata de pensar solo en el cómo y en qué áreas formar a los futuros maestros y profesores, sino en cuáles son las concepciones y pilares sobre el trabajo y la formación docente que encuadrarían y otorgarían sentido a la toma de decisiones (Perazza, 2019, p. 202).

Y, ¿qué es la pedagogía? Es la ciencia que estudia la educación como un sistema (Ortiz, 2013, p. 44). Es la comunidad académica internacional viendo la educación como una constelación del saber pedagógico (Ortiz, 2017, p. 163). Se puede definir que es la teoría que se ocupa de la educación como praxiología (Ortiz, 2017).

Sus funciones son diferentes:

> **Teórica:** Análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos.
>
> **Práctica:** Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a maestros y educandos.
>
> **Pronóstica:** Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura. (Ortiz, 2013, p. 44).

Para avanzar en esta definición, se vuelve imprescindible hacer referencia a la discusión acerca de si se trata de "pedagogía" o de "ciencias de la educación", ya que existen dos escuelas dicotómicas: la que se basa en el método científico y la que lo hace en la filosofía. Debate que aún está vigente (Ortiz, 2017).

Ortiz plantea que es posible identificar cinco:

> [...] tendencias u orientaciones epistemológicas: la pedagogía como ciencia de la educación, la pedagogía como una de las ciencias de la educación, la pedagogía como saber pedagógico, la pedagogía como arte de enseñar (didáctica), y la pedagogía como reflexión para la educación (p. 163).

Para dar luz a este asunto, se tomará al autor Colom (2006). Él propone que, al principio del siglo XX, la pedagogía era entendida como sinónimo de todo lo referido al saber teórico de la educación. Por este motivo, muchas veces era nombrada como pedagogía general, para dar cuenta de dicho carácter holístico de lo educativo. En el siglo XX comienzan a darse las divisiones del término, basándose en el cómo investigar en educación, generándose así la pedagogía experimental y la pedagogía racional, entre otras. Treinta años más adelante, y ahora tomando en cuenta el qué investigar en educación, se produjo otro cambio fundamental: la pedagogía forma parte de las ciencias de la educación.

En definitiva, la actual ciencia de la educación es esencialmente pragmática y utilitarista: "No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica [...] Se teoriza en educación para mejorar la propia educación" (Colom, 2006, p. 154). Se puede afirmar, según el autor, que el área de trabajo de la teoría de la educación es los aportes orientados a conocer la realidad de la educación para poder intervenir en ella, mejorándola: "[...] el espacio formal de la teoría de la educación viene dado por el conocimiento que se requiere para mejorar la práctica educativa [...] Saber para hacer" (p. 155). Es por esto que integra información y conocimiento de otras ciencias.

A modo de resumen del aporte del autor, el término pedagogía fue mutando, cambiando, llegando hoy en día a entenderse como teoría de la educación, cuya finalidad es mejorar la práctica educativa a través del estudio de la teoría: "[...] la ciencia de la educación no suple a la pedagogía general o racional. Esta última es de carácter especulativo mientras que la teoría de la educación es fundamentalmente utilitarista y pragmatista" (p. 160). Es decir, busca mejorar las prácticas educativas a través de los aportes que recibe del resto de las ciencias de la educación con sus variadas metodologías.

Como se pudo notar, en la cita antes desarrollada por Colom, se entiende como ciencia de la educación, lo que también supone otra gran discusión que versa acerca de si se trata o no de una ciencia. Durante la historia existieron diferentes percepciones acerca de si la pedagogía era una ciencia (Ortiz, 2017). El autor agrega que es considerada una ciencia, un arte, filosofía o un enfoque integrador. Para finalizar, de esta forma, en conclusión, la pedagogía no es un campo sino que es una configuración conceptual comprensiva (Ortiz, 2017).

Una vez realizada la definición de ambas palabras que componen el concepto antes expuesto, y en base a ella, se puede definir los modelos pedagógicos.

En la antigüedad, "Comenio (2006) lo entiende como el concepto con que se expresan los atributos de una actividad académica y su naturaleza histórica en total" (Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p. 25).

En la actualidad se puede afirmar que: "Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo que permite comprender la realidad existente a partir de una construcción teórica" (Camacho y Flórez, 2012, p. 34). Mencionan que en un modelo pedagógico se materializa el discurso pedagógico, que el mismo manifiesta un código educativo y toma postura frente al currículo. Por su parte, Ortiz define el Modelo Pedagógico como una:

> [...] construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente (Ortiz, 2013, p. 46).

Se destaca que nuevamente queda manifiesta la importancia de la contextualización histórica, cultural y social de la educación, desarrollada y destacada anteriormente:

> Ante las transformaciones sociales mencionadas [...] se exigen cambios en materia educativa en todos sus planos. A nivel docente ello implica redefinir el rol docente y su adaptación a los nuevos desafíos educativos en cuanto a competencias y habilidades a

> modo de poder romper con un discurso innovador y una puesta en práctica aún conservadora (González, González y Macari, 2013, p. 10).

Ortiz (2013) agrega que es ese el motivo por el que la sociedad debe:

> [...] diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira (p. 39).

Nuevamente incluyendo a la sociedad toda, agrega: "Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer. Se construyen a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe" (p. 46).

Ortiz propone en su trabajo:

> Criterios para distinguir una teoría pedagógica (modelo):
>
> - Identificar las preguntas esenciales sobre la formación del ser humano, que toda teoría pedagógica debe responder.
> - Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.
> - Caracterizar el proceso de formación del ser humano (desarrollo, dinámica, secuencia).
> - Describir el tipo de experiencias educativas y contenidos curriculares que se privilegian para impulsar el proceso de desarrollo.
> - Describir las regulaciones y las interacciones entre el educando y el educador (Relación pedagógica).
> - Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza y evaluación que pueden utilizarse eficazmente en la práctica educativa (pp. 46-47).

Para Loya (2008), los modelos pedagógicos acercan a los docentes a su profesión a través de diferentes vías, por ejemplo, la primera trata de introducirlos en la: "[...] lógica del orden social actual en la que ciertas competencias son demandadas, segunda, comprender el desarrollo infantil y, tercera, promover situaciones en las que los maestros se ocupen de su realidad educativa críticamente con el fin de mejorarla" (p. 2). Tal y como exponía Colom (2006), el fin siempre debe ser mejorar la práctica educativa. También lo aseveran Ortiz, Reales y Rubio: "[...] el Modelo Pedagógico es la herramienta esencial del quehacer pedagógico de los docentes, que son los agentes de enseñanza encargados de formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza" (2014, p. 25).

Continuando con esta idea, Camacho y Flores agregan que, para los procesos de formación docente, los modelos pedagógicos son muy importantes (2012). Esto tiene que ver con las diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje y con el modelo de docente que se desea formar, en relación con la sociedad. Es por este motivo que el presente concepto es esencial en esta investigación, y entenderlo en relación a las prácticas formativas de la carrera hará la diferencia en cuanto a la calidad de la propuesta educativa. En otras palabras, y relacionando ambas ideas, al tratarse el modelo pedagógico de un concepto situado social, histórica y culturalmente, se vuelve indispensable al pensar en la formación docente, que debe contemplar los mismos aspectos sin excepción.

Esta idea queda clara en la siguiente propuesta de Ortiz (2013), ya que plantea que la educación, entendida según su objetivo de transmitir valores, ética, cultura y estética requiere la búsqueda de medios y procedimientos para hacerla más eficaz y efectiva y lograr el hombre que se aspira. A su vez, el autor plantea que es por este motivo que la sociedad:

> [...] necesita diseñar en correspondencia con los principios ideológicos, sobre los que se erige, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la personalidad de sus miembros, la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira (p. 40).

En conclusión, propone: “La creación de modelos de formación de hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad” (p. 40).

Por esto:

> [...] el Modelo Pedagógico lo configura una comunidad educativa integrada por docentes y estudiantes que cultivan, conservan y consolidan el conocimiento científico generado en el proceso pedagógico, con el fin de utilizarlo en la formación del ser humano y en la transformación de la sociedad (Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p. 25).
>
> Todo Modelo Pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos (Ortiz, 2013, p. 7).

Es importante resaltar que: “[...] ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos que puedan constituir las formas más adecuadas de preparación para su ejercicio educativo” (Loya, 2008, p. 1). Para Ortiz, “[...] la forma en que se ha de actuar para lograr de ellos el tipo de personalidad a que se aspira. La

creación de modelos de formación del hombre se convierte desde el punto de vista filosófico y social tratados en una necesidad" (2013, p. 39).

Los modelos pedagógicos se pueden clasificar en base a diferentes criterios: "[...] es posible realizar generalizaciones teóricas que permitan abstraer las diferencias no esenciales, y también encontrar con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en los cuales se sustentan" (Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p. 26). Tomando esto en cuenta, se pueden diferenciar en dos grandes grupos: "[...] la concepción tradicionalista o pasiva de la educación y la concepción humanista o activa" (p. 26).

Una forma de clasificarlos es la propuesta por Loya (2008):

- Modelo de las adquisiciones académicas.
- Modelo de la eficacia social o técnico.
- Modelo naturalista.
- Modelo centrado en el proceso.
- Modelo crítico.
- Modelo reconstruccionista social.
- Modelo situacional.

Otra clasificación de modelos, es la propuesta por Ortiz (2013):

- Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula.
- Modelo centrado en el perfil del maestro.
- Modelo centrado en los resultados obtenidos.
- Modelo de contexto, insumo, proceso y producto.
- Modelo de control total de la calidad.
- Modelo de la práctica reflexiva.
- Modelo didáctico.
- Diseño didáctico.
- Modelo educativo.

Zubiría (2007) clasifica los modelos pedagógicos en tres grandes grupos:

- Modelo Pedagógico heteroestructurante: saber cómo una construcción siempre externa al salón de clases la copia. La escuela es vista como espacio para reproducir el conocimiento y favorecer el trabajo rutinario.
- Modelo Pedagógico autoestructurante de la escuela activa: la educación se ve como proceso de construcción desde el interior y está coordinada por el estudiante.

- Modelo Pedagógico dialogante: la educación se centra en el desarrollo y no en el aprendizaje. Reconoce la importancia de trabajar las dimensiones cognitiva y socioafectiva y la praxis (en Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p. 27).

La interesante pregunta ¿para qué determinar un modelo? puede responderse de la siguiente forma: para mejorar la práctica educativa. “La conceptualización de qué es un Modelo Pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vistas a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa” (Ortiz, 2013, p. 7).

Avanzando en el problema de cómo se relaciona el Modelo Pedagógico con las prácticas formativas, las partes teóricas y teórico-prácticas, según Ortiz (2013) dicha relación se explica en que el modelo busca lograr aprendizajes, el modelo se contempla y se concretiza en la praxis que tiene lugar en el aula o en los centros de prácticas, en el salón de clases. “No es más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación” (p. 46). Es importante marcar la diferencia entre el modelo (que es teórico y abstracto) y las múltiples formas en que puede concretizarse, tomar forma en la praxis (que es práctica). Es decir, diferentes praxis pueden responder a un mismo modelo, siempre que compartan determinados rasgos esenciales del mismo. “El Modelo Pedagógico se caracteriza por la articulación de nociones como: currículo, pedagogía, didáctica, formación, educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación; pero además contribuye a la configuración de procesos como la práctica y la teoría” (Ortiz, Sánchez y Sánchez, 2015, p. 3).

El siguiente nivel de concreción del modelo, después de la sociedad, es la institución educativa ya que:

> Cada sociedad se impone la formación de un "modelo de hombre" que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico-social alcanzado (Ortiz, 2013, pp. 47-48).

Tomando en cuenta que en esta investigación se entienden las prácticas formativas de calidad como aquellas que están relacionadas directamente con el modelo pedagógico propuesto por la carrera, cabe destacar que: “La modelación científica nos permite configurar un Modelo Pedagógico que media entre los actores educativos y el Modelo Pedagógico. Desde esta perspectiva, se ha propuesto el Modelo Pedagógico de la calidad [...]” (Reales, Rubio, y Ortiz, 2017, p. 26).

Los autores plantean un par de aspectos esenciales para definir un Modelo Pedagógico, a saber: “[...] las relaciones interpersonales que se generan entre los miembros de la

comunidad educativa y las relaciones epistémicas que surgen en relación con el conocimiento científico que emerge del proceso pedagógico" (Ortiz, Reales y Rubio, 2014, p. 25).

Es por esto que las repercusiones del modelo pedagógico quedan planteadas en su universalidad, por su relación directa con los centros educativos y las diferentes sociedades en general.

El modelo diseñado para estudiar las prácticas de una carrera permitirá realizar dicho análisis, será un facilitador del mismo ya que en una carrera tanto la parte teórica como las prácticas deben estar orientadas al mismo modelo, "[...] plantear una evaluación orientada a la mejora de un programa de prácticas, conlleva la necesidad de partir de algún modelo o consideración en torno a la calidad, por supuesto teórica o deseada, de dicho programa" (Cid, Pérez y Sarmiento, 2016, p. 289). En el caso de la Licenciatura en Educación inicial se trata del Rediseño 2014.

> Cuanto más sepamos de los procesos internos que llevan a cada sujeto al aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para optimizarlos, para organizar las cosas de manera que los resultados de aprendizaje resulten efectivos. No debemos olvidar que los "modelos" constituyen formas de representación retrospectiva (reflejar en un esquema lo que se está haciendo), pero también un marco de referencia prospectivo (organizar lo que se va a hacer de acuerdo a un modelo) [...] la ausencia de un modelo claro que defina la organización del Practicum es, en mi opinión, la variable que mejor explica la heterogeneidad, dispersión y falta de eficacia de muchos modelos de prácticas actualmente vigentes (Zabalza, 2010, p. 27).

Es decir que se tratará de "[...] comparar el Practicum con los objetivos que nos hemos planteado con respecto a él, o con los criterios de calidad que hayamos tomado de referencia" (Zabalza, 2013, p. 158). O sea, con el modelo pedagógico que el centro educativo haya seleccionado para trabajar.

2.6. Planteamientos institucionales

¿Por qué en esta investigación se decide tomar los planteamientos institucionales para trabajar? Villa, en su texto *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas,* propone que la calidad de un centro educativo está compuesta por los siguientes factores:

1. Planteamientos institucionales.
2. Estructuras organizativas.

3. Relación y convivencia en el centro.
4. Orientación y tutoría.
5. Ámbito curricular.
6. Familia y entorno.

Lo hace desde el Modelo de Calidad Pedagógica denominado Proyecto de Calidad Integrado (PCI) (ANECA, 2009).

Se reconoce ampliamente que todos ellos son muy importantes y sería muy interesante trabajarlos todos, pero por la necesidad de definir un objeto de estudio se optó por el primero. El motivo es que supone la piedra angular donde se pueden encontrar los aspectos imprescindibles (no los únicos) para saber si un centro educativo es de calidad o no, ya que su idea es:

> [...] contribuir a la reflexión y el análisis de las mejores culturas profesionales docentes para promover la introducción de unos principios de calidad y eficiencia junto a los valores de la deontología profesional en la dimensión práctica de la formación inicial de los futuros profesores de secundaria en España (ANECA, 2005, p. 4).

Se hará una breve reseña de lo que implica la calidad de un centro educativo, porque se entiende que puede asociarse a cualquier nivel. Entonces, un centro con buenas prácticas, que puede considerarse de calidad, tendrá las siguientes “Notas de calidad” (Muñoz y Sarasúa, 2009, p. 7):

- El centro como unidad.
- Definición de metas y objetivos.
- Trabajo en equipo del profesorado.
- El centro, organización que aprende.
- El alumno como eje de la actividad del centro.
- Expectativas de todos los profesionales y su motivación.
- Liderazgo.
- *Benchmarking*.
- Y, luego, los principios recogidos de otros modelos diferentes al presente.

Entonces, las dimensiones construidas en el modelo presentado próximamente dan cuenta de esta importante dimensión, los planteamientos institucionales.

Se parte también de la idea de que cada centro educativo tendrá su propio modelo pedagógico con más o menos calidad “[...] en vez de partir de una definición dada *a priori*, se lleva a cabo un proceso para que cada centro defina, por consenso, su propio concepto de calidad” (Muñoz y Sarasúa, 2009, p. 7). Es por esto que no se evaluará, en

esta investigación, el modelo pedagógico de cada centro, sino que se buscará saber si es adecuado o no a las prácticas formativas necesarias para la carrera.

2.7. Relación entre el modelo pedagógico y los planteamientos institucionales

Los planteamientos institucionales tienen una relación directa con los modelos pedagógicos trabajados anteriormente.

Los planteamientos institucionales son los proyectos que:

> [...] explicitan las intenciones de la Comunidad Escolar y posibilitan que sus miembros puedan expresar sus intereses, valores, creencias, ideas, principios educativos, etc.; para convertirlos mediante la negociación y el consenso, en modelos institucionales específicos y propios del centro, que actúen como referentes del trabajo coordinado y en equipo de los profesores y de la cooperación y colaboración entre estos y los padres de los alumnos (Muñoz y Sarasúa, 2009, p. 51).

Para esto es imprescindible el trabajo en equipo de la comunidad educativa, como queda claro en la cita precedente.

El educativo es uno de los principales proyectos de los planteamientos institucionales por lo que cabe destacar que “El Proyecto Educativo es el documento que recoge el modelo y las concepciones educativas que mantienen los docentes, padres y alumnos” (p. 38). Según los autores, dicho proyecto debe dar un marco global del centro, estar contextualizado, plantear soluciones a problemas, plantear los grandes objetivos, explicitar la organización y funcionamiento de las estructuras, dar un estilo e identidad propias al centro (Muñoz y Sarasúa, 2009).

Como se puede notar, los planteamientos institucionales son muy amplios por lo que se trabajarán algunos de ellos en esta investigación.

3. Parte Empírica

3.1. Metodología

La **metodología** seleccionada para la presente investigación es cualitativa, en la línea de las que buscan lograr captar qué significa cada cosa (Olabuénaga, 2012). En el método cualitativo cada estudio varía en la secuencia de trabajo, que es similar a lo circular (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta oportunidad de la metodología permitió abordar los objetivos del trabajo, ya que se mantuvo en permanente construcción para responder con claridad la pregunta definida. Esto fue posible porque el diseño metodológico cualitativo es flexible, supone una "[...] articulación, sutil, móvil y no lineal entre los elementos constitutivos del diseño, que le permiten sufrir modificaciones en forma paulatina a lo largo del proceso de investigación" (Vasilachis, 2006, p. 72).

La investigación está situada en un paradigma interpretativo, porque se fue a la realidad a buscar una necesidad concreta, los objetivos de esta investigación, para buscar interpretarlos y buscar soluciones posibles, aplicables y replicables que lograran una mejora.

Trabajando la metodología cualitativa, Ballesteros define como algunas de sus principales características la de tener un "[...] enfoque interpretativo crítico, algunas estrategias de investigación que constituyen su práctica, y una idea importante: que tanto los sucesos como sus interpretaciones están mediados por el discurso, por el texto narrado o escrito" (2014, p. 21). Sin dudas estas características aportan y mucho a la presente propuesta de trabajo.

Se trabajó con un caso único porque se consideró el método ideal para abarcar una realidad tan compleja como la que sucede en el fenómeno educativo, en un caso en especial. Es por este motivo que "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1999, p. 11) y lo vuelve el método más adecuado para el acercamiento al objeto de estudio seleccionado. Es decir que es el método ideal porque "El estudio de casos permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente" (Villarreal y Landeta, 2010, p. 32).

Villarreal y Landeta (2010), entienden esta herramienta como ideal en los casos en que el fenómeno a estudiar es dependiente del contexto en el cual está inserto, a su vez, cuando se deben considerar múltiples aspectos en forma simultánea y son necesarias muchas observaciones. Por tanto, es el más indicado cuando se desea analizar un fenómeno de la realidad tomando absolutamente todas las variables que inciden en él mismo. En este sentido, por la pregunta de investigación a responder en este trabajo, este método se consideró el ideal. Por utilizar este enfoque se vuelve crucial tener muy claro qué se va a estudiar, y no perder el foco en el desarrollo del trabajo. Como la información que se obtiene es muy voluminosa, supone tener muy claro: "[...] con qué finalidad se va a recabar e interpretar la abundante información a la que se va a tener acceso, cuál es el objeto de estudio y qué se desea saber de las organizaciones que se analiza [...]" (Villarreal y Landeta, 2010, p. 38).La idea es informar, no desde el deber ser.

En esta forma de trabajar "La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora" (Olabuénaga, 2012, p. 23). Por tanto, se seleccionó porque el objetivo de la misma busca no tanto saber el "qué" sino el "cómo" de esta realidad que se busca conocer. Es decir, se busca conocer en profundidad el caso seleccionado para trabajar (Stake, 1999).

Y con respecto al aporte que esta investigación hará a la sociedad, cabe destacar que: "El estudio de casos es [...] una metodología de investigación que debe ser tenida en cuenta para el avance de una ciencia que tenga como fin satisfacer las necesidades de conocimiento más apremiantes de la sociedad a la que sirve" (Villarreal y Landeta, 2010, p. 32). Tal y como se expuso en la fundamentación de la presente investigación, su principal objetivo es contribuir a la sociedad, a través de mejorar la educación.

Se trató de una investigación participante, ya que la investigadora fue directora de la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay exactamente hasta antes de llevar el trabajo al campo. Esta situación fue cuidada especialmente para mantener un robusto rigor científico en el trabajo, ya que la modalidad de estudio de caso supone una "[...] elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información (Villarreal y Landeta, 2010, p. 32) y en este caso, esto se ve exacerbado por el rol de la investigadora (ver apartados de Calidad y Ética). Cuidar la ética, la validez y la confiablidad de la investigación fue una constante en el desarrollo de todo el trabajo, porque: "[...] para avanzar en el conocimiento de determinados fenómenos complejos es una metodología que puede aportar contribuciones valiosas si es empleada con rigor y seriedad, aplicando procedimientos

que incrementen su confiabilidad y su validez" (Villarreal y Landeta, 2010, p. 32). Como se expresaba en párrafos anteriores, los autores plantean claramente la reivindicación del enfoque como forma de investigación y su momento de auge, aunque asumen que aún tiene un uso minoritario y no generalizado.

3.2. Fases de la investigación

Para responder las preguntas, y lograr los objetivos antes enunciados, se trabajó con las siguientes fases explicadas en la introducción de la investigación:

Fase 0	Diseño de la investigación	Lo primero fue delimitar el tema, el problema a trabajar, conocer el estado de la cuestión y justificarlo adecuadamente.
Fase 1	Construcción del marco teórico conceptual	Se creyó imprescindible realizar una robusta construcción conceptual, una perspectiva histórica y una revisión de la situación actual… el **marco teórico conceptual**.
Fase 2	Diseño del Sistema PF + MP	Posteriormente se focalizó el trabajo en el diseño de una nueva forma de analizar las prácticas formativas de un centro de prácticas de acuerdo al modelo pedagógico de la carrera, basado en el marco teórico conceptual elaborado y en los modelos publicados de Ortiz (2013) y Zabalza (2013).
Fase 3	Diseño de instrumentos y herramientas	Una vez logrado el modelo, se procedió al diseño de los instrumentos necesarios para poder ir al campo.
Fase 4	Validación	Finalizados el modelo y los instrumentos, y para dar robustez al trabajo, se realizó una validación por expertos de todo el proceso. Ya validado teóricamente, se probó en el campo con un piloto en una muestra similar a la que fueron aplicados finalmente, pero en una Universidad de la Argentina (La Pontificia Universidad Católica Argentina).
Fase 5	Aplicación y análisis	En esta oportunidad se aplicaron los instrumentos a los profesores universitarios, supervisoras de práctica y centros de práctica y se analizaron los datos obtenidos.
Fase 6	Conclusiones	Se redactaron las conclusiones en función a los objetivos de la investigación. También se comentan las limitaciones y recomendaciones del trabajo

Cuadro 4: Fases de la investigación. Elaboración propia.

3.3. Diseño de un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en el que se desarrollan.

Este apartado presenta y justifica el diseño de una forma de analizar la relación y coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas de una carrera de formación docente y el de sus centros de prácticas.

Como se detalló, el mismo se realizó atendiendo al marco teórico conceptual elaborado, tomando como referentes principales los modelos de Zabalza (2013) y Ortiz (2013) para fundamentar y validar el trabajo.

Cabe recordar que todo el trabajo se sustenta en la convicción de que las prácticas formativas de calidad son aquellas que están relacionadas con el modelo pedagógico de la carrera, tal y como fue desarrollado en el marco teórico conceptual.

En el proceso de construcción del modelo para analizar las prácticas formativas y el modelo pedagógico: (PF + MP), primero ambos autores (Ortiz 2013 y Zabalza, 2013) fueron estudiados en detalle, así como sus principales conceptos, en el marco teórico conceptual. Posteriormente, se realizó un bosquejo de cómo podría ser dicho modelo, que fue evolucionando en segundas y terceras versiones (validadas por expertos y en el campo), hasta llegar a la definitiva.

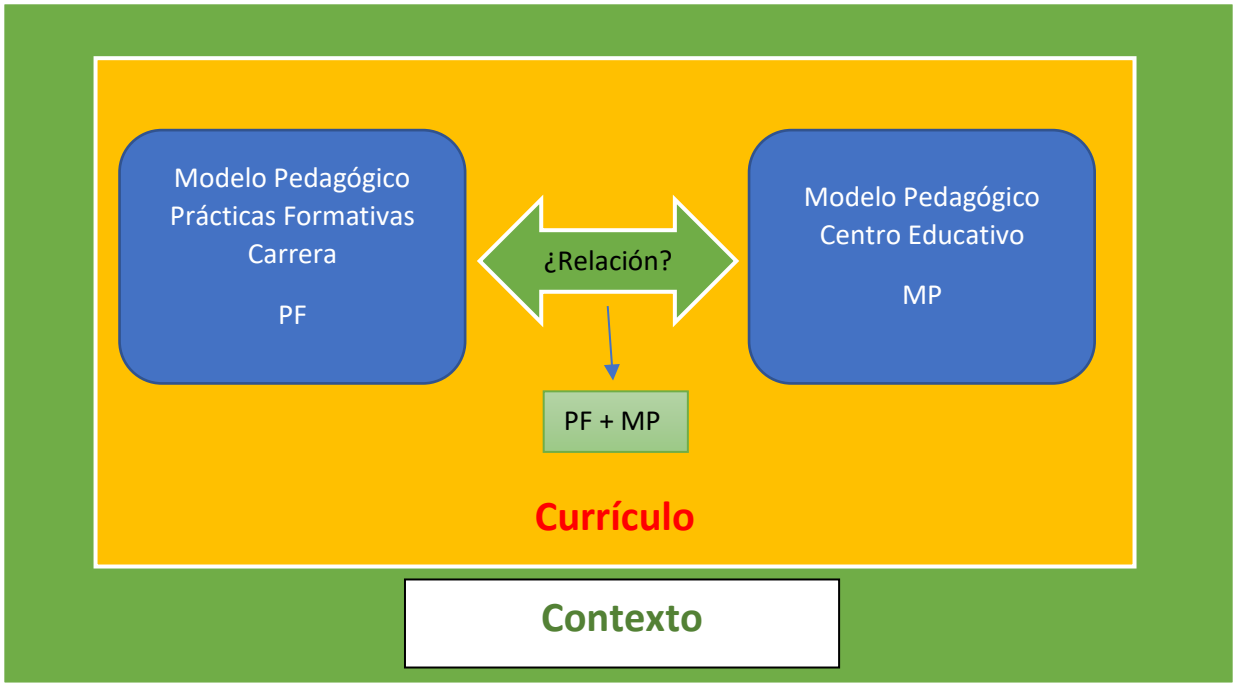


Figura 6: ¿Qué se pretende relacionar en la investigación? Elaboración propia.

Cabe destacar lo propuesto por Zabalza:

> [...] Lo que primero que se debe decir del Practicum es que constituye uno de los componentes curriculares de los programas formativos. Constituye uno de los subsistemas del sistema curricular. [...] Un Practicum que funcione bien en un diseño de formación puede no funcionar (por incoherente, por poco adecuado, por disfuncional) en otro (Zabalza, 2013, p. 20).

Por esto, el contexto abarca todo, ya que como fue trabajado en el marco teórico conceptual, debería determinar las decisiones institucionales e implica la educación en su más amplio sentido. El currículo aparece claramente conteniendo todo el resto en el cuadro, ya que cada institución lo contextualiza a su forma (justamente según su contexto) y el modelo pedagógico es propio de cada institución, y se trata de la bajada a tierra de todo lo demás.

3.4. Proceso de construcción de la nueva forma de analizar PF + MP, Prácticas Formativas en relación al Modelo Pedagógico de la carrera.

Para entender la relación entre las prácticas formativas y el modelo pedagógico se tomaron en cuenta las siguientes preguntas propuestas por Coll (1991), ya que los autores Ortiz, Sánchez y Sánchez (2015) entienden que son importantes para entender y configurar un modelo pedagógico[32]. Las mismas son: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? A su vez, la investigación agregó nuevas preguntas: ¿qué es enseñar? ¿quiénes y a quiénes enseñar?, porque se entiende que enriquecieron y facilitaron el análisis. Se decidió una última adaptación que buscó poner el foco en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza, tal y como ya lo planteaba Freire (Freire, 1998). Esta concepción se mantiene y enriquece hasta nuestros días. Definir el aprendizaje hoy supone decir que: "[...] es oportunidad, es crecimiento, es realización. El aprendizaje es el medio principal del que disponemos los seres humanos para nuestro desarrollo. Somos lo que aprendimos y seremos lo que aprenderemos. El aprendizaje es esencialmente cambio, como resultado de nuestras experiencias" (Cuadro y Ruiz en Barg, Cuadro y Hoyos, 2019, p. 279). Por esto, en lugar de hablar solo de enseñanza, se incluirá el aprendizaje.

Se considera que las modificaciones antes mencionadas adaptaron las preguntas a las necesidades de la actualidad, sin perder la vigencia que mantienen desde 1991.

[32] Ver Marco Teórico Conceptual.

Por tanto, las preguntas iniciales de Coll (1991) son:

- ¿Para qué enseñar?
- ¿Qué enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Y las **preguntas adaptadas para el análisis PF + MP son**:

- ¿Qué es enseñar y aprender?
- ¿Para qué enseñar y aprender?
- ¿Qué enseñar y aprender?
- ¿Cómo y cuándo enseñar?
- ¿Quiénes y a quiénes enseñar?
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Se considera que estas preguntas vienen de la mano de los planteamientos institucionales de los centros educativos ya que suponen que todos los miembros trabajen juntos, decidan negociando y en forma compartida para tener bases similares de actuación. Como ya se explicitó, no se van a trabajar todos los planteamientos en los cuestionarios sino los que suponen las preguntas antes definidas. Como se desarrolló durante toda la investigación, para dar **validez** al Sistema PF + MP, el mismo está inspirado en los de Ortiz (2013) y Zabalza (2013). A continuación, se destacan en azul los elementos tomados de Ortiz y en rojo los tomados de Zabalza, reorganizados según las preguntas disparadoras seleccionadas, inspiradas en Coll (1991) adaptadas por la investigación. Y se eliminaron los aspectos que no aportaban, según lo presentado en el marco teórico conceptual. Es decir, se presenta a continuación la justificación de por qué se seleccionó, modificó o eliminó, cada ítem.

El resultado es el siguiente:

¿Qué es enseñar y aprender?

Conceptualización, distinción y relación entre instrucción, educación, formación y desarrollo.

Fundamento filosófico, religioso y sociológico de la propuesta pedagógica.

Argumentación de las teorías psicológicas y neurológicas en las que se basa la propuesta.

¿Para qué enseñar y aprender?

Conceptualización de la educación como proceso formativo y desarrollador (¿qué es educar?; ¿por qué y para qué educamos?).

Principales problemas que debe saber solucionar el estudiante una vez graduado.

Caracterización del futuro egresado (competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener. ¿cómo debe ser?, ¿cómo es?, ¿cómo desea ser?, ¿cómo puede ser?

El reconocimiento del Practicum.

¿Qué enseñar y aprender?

Fundamento pedagógico de la propuesta (modelo didáctico).

Vinculación del programa del Practicum con la política estratégica de la Universidad y su modelo educativo.

Fundamentación del Practicum.

Proceso de elaboración del programa.

Los objetivos y contenidos del plan de formación.

¿Cómo enseñar?

Modelo (perfil) del docente.

Características de la clase en la propuesta pedagógica asumida.

Enfoque de los objetivos académicos.

Características de los contenidos programáticos.

Concepción de las estrategias pedagógicas.

Características de los recursos didácticos.

La supervisión y evaluación de los estudiantes.

Las modalidades del Practicum.

Recursos técnicos puestos a disposición del Practicum.

¿Quiénes y a quiénes enseñar?

Rol del estudiante.

Concepción metodológica del aprendizaje.

Rol del docente.

Concepción metodológica de la enseñanza.

Rol del directivo docente.

Concepción metodológica de la gerencia educativa.

Concepción metodológica de la formación.

Rol de la familia.

Concepción metodológica de la profesionalización.

Rol de la iglesia.

Concepción metodológica de la evangelización.

Los agentes implicados en el Practicum.

Recursos humanos con los que cuenta el Practicum.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Enfoque de la evaluación formativa.

Desarrollo efectivo del plan de prácticas.

Resultados de satisfacción de los implicados.

Utilización de los resultados obtenidos de satisfacción

Impacto sobre los estudiantes.

Impacto sobre la institución universitaria.

Impacto sobre las instituciones colaboradoras.

Determinados estos criterios, se tomaron los elementos de ambos modelos de origen (Ortiz 2013 y Zabalza 2013) relacionados con cada pregunta disparadora y se reformularon según los intereses de la nueva forma de analizar, dando cuenta de lo trabajado en profundidad en el Marco Teórico Conceptual. A su vez, se agregaron aspectos que enriquecieron y aclararon el trabajo, por parte de la investigadora. Por ejemplo, tomar en cuenta el currículo y el contexto al momento de pensar dicha relación o coherencia PF + MP. Toda la justificación teórica de estas decisiones puede encontrarse en el Marco Teórico Conceptual.

Resultado: Nueva forma de analizar las prácticas formativas (PF) con el modelo pedagógico (MP).

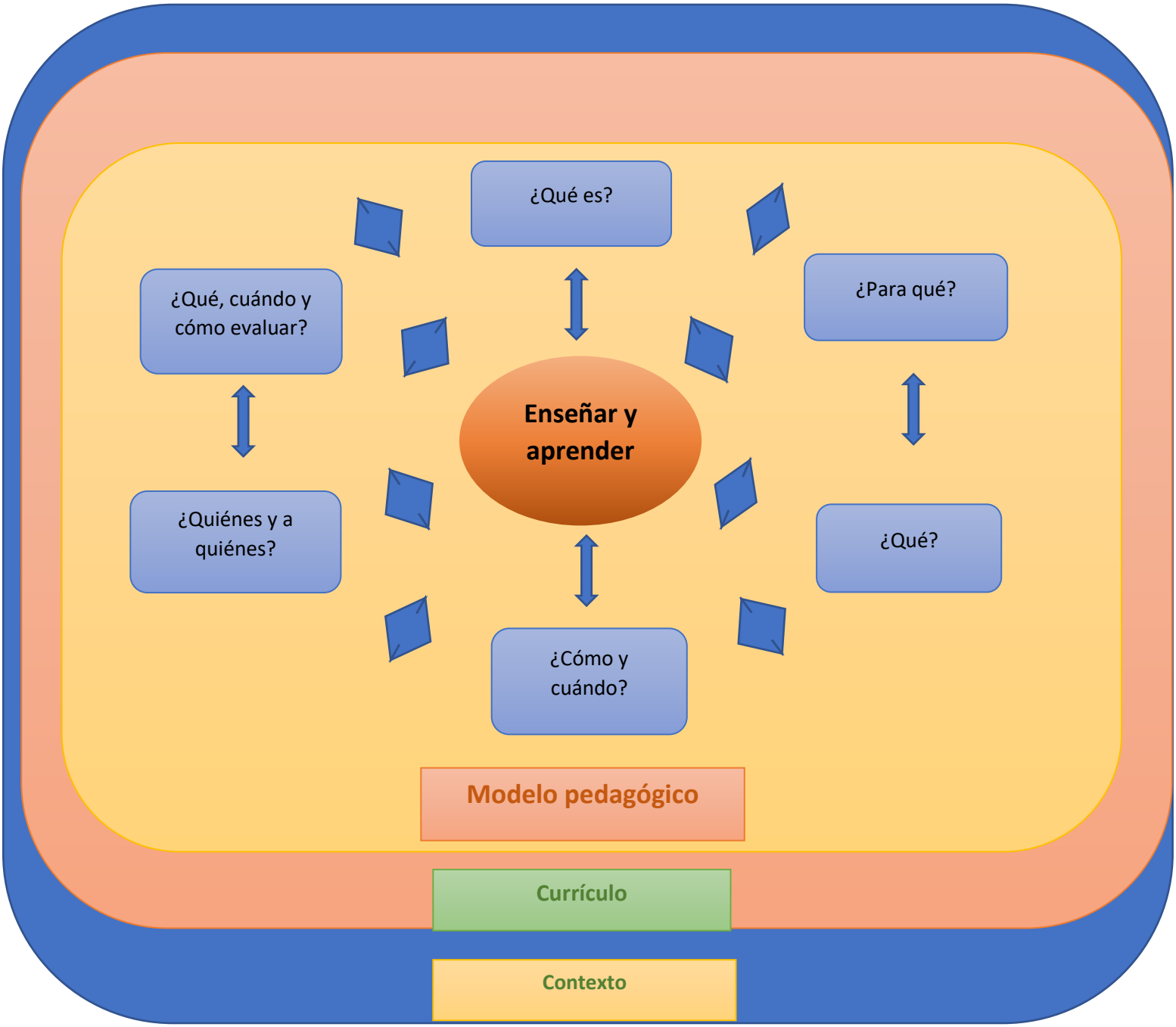


Figura 7: Nueva forma de relacionar las PF + MP: Elaboración propia.

Sistema PF + MP

¿Qué es enseñar y aprender?	Concepto de enseñanza y aprendizaje.
	Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.).
	Sistematización de los conceptos.
¿Para qué enseñar y aprender?	Por qué y para qué se educa.
	Objetivos de la enseñanza.
	Perfil del graduado.
	El reconocimiento del Practicum.
¿Qué enseñar y aprender?	Fundamento pedagógico de la práctica (modelo didáctico).
	Vinculación del programa de Prácticas Formativas con la política estratégica de la Universidad y su modelo educativo.
	Fundamentación de la práctica formativas.
	Proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas.
	Los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.
¿Cómo enseñar?	Modelo (perfil) del docente.
	Características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida.
	Enfoque de los objetivos académicos.
	Características del programa de Prácticas Formativas y los contenidos programáticos.
	Relación el programa de Prácticas Formativas con otros cursos.
	Concepción de las estrategias pedagógicas.
	Características de los recursos didácticos.
	La supervisión de los estudiantes.
	Modalidad de la práctica formativa.
	Recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa.
	Planificación de la práctica formativa.
¿Quiénes y a quiénes enseñar?	Rol y participación de los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.
	Los agentes implicados en las Prácticas formativas.
	Recursos humanos con los que cuentan las Prácticas formativas.
	Convenios con Centros Educativos.
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	Enfoque de la evaluación de las prácticas formativa.
	Evaluación de los diferentes actores.
	Desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas.
	Resultados de satisfacción de los implicados.
	Utilización de los resultados obtenidos de satisfacción.
	Impacto sobre los estudiantes.
	Impacto sobre la institución universitaria.
	Impacto sobre las instituciones colaboradoras.

Preguntas de los cuestionarios autoadministrados

(Subdimensiones).

Figura 8: Sistema PF + MP: Elaboración propia.

Se considera que son las preguntas que deben responderse en forma común o parecida para poder llevar adelante la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, de forma efectiva. Si una de ellas no tiene respuesta, es opuesta o no está clara, hay parte del trabajo que está fallando y esto puede repercutir negativamente en los estudiantes.

Como se puede ver, el modelo está formado por seis variables, treinta y cinco dimensiones y las subdimensiones están compuestas por las preguntas de los cuestionarios, que se trabajarán a continuación.

En este caso, las subdimensiones definen a la dimensión, las dimensiones definen a la variable y generan en su conjunto el sistema PF + MP, por lo que no es necesario definirlas nuevamente.

Con respecto a la definición que se da a las dimensiones para este trabajo, al por qué están incluidas, se adjunta una tabla a continuación. La primera columna trata las definiciones, la segunda los “para qué”.

Dimensiones	¿Para qué?
Concepto de enseñanza y aprendizaje.	Tener un mismo concepto de qué es enseñar y qué es aprender ya que se considera básico para que la propuesta educativa funcione. Si esta dimensión no tiene acuerdo, es muy probable que el modelo educativo no esté afín con las prácticas formativas del currículo.
Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.).	Se entiende básico que los fundamentos que las sustentan sean muy parecidos y estén en armonía. Es por esto que es necesario conocerlos. A su vez, muchas veces ambos no concuerdan, lo que da lugar a un conflicto que se debe solucionar internamente, para que la propuesta educativa sea exitosa.
Sistematización de los conceptos.	Se trata de que las dos preguntas previas estén sistematizadas, ya que si no lo están, quedan en lo implícito, en la cabeza de algún directivo, en el imaginario de la comunidad educativa, pero eso no asegura que todos piensen lo mismo o estén de acuerdo. Por eso en esta dimensión es básico que las respuestas a las preguntas anteriores estén explicitadas.

Cuadro 5: Explicación de las dimensiones. ¿Qué es enseñar y aprender? Elaboración propia.

Tipo de persona que se desea formar. Visión antropológica de niño y hombre.	Tener una visión futura del tipo de persona que se desea formar acordada, ya que asegura que el objetivo de trabajo es el mismo. Esto depende directamente de la Institución educativa y es elección de las familias a cuál envían a sus hijos o de la Universidad con respecto a su visión futura de hombre. Por ejemplo, algunas apelan a la excelencia, otras a los deportes, entre muchas otras visiones. Es importante conocerlo para saber si existe relación o no.
Objetivos de la enseñanza.	Otra de las dimensiones que se considera que si no existe acuerdo, el trabajo en conjunto se vuelve incompatible. Acuerdos en el ¿qué enseñamos? son básicos al momento de trabajar dentro de la comunidad educativa y al elegir una para que los estudiantes realicen las prácticas.
Perfil del graduado.	Estar de acuerdo en cómo debe ser ese estudiante que egresa, ya sea de la Institución educativa como de la Universidad, es básico para estar en sintonía. ¿Se apela a una persona que tenga qué competencias adquiridas?
El reconocimiento del Practicum.	Ya sea en la propia Universidad o en la institución educativa de prácticas, cómo se considera a las prácticas formativas porque, según el marco teórico conceptual, las mismas son el eje vertebrador de toda la propuesta educativa. Entonces se necesita que este sea valioso para las instituciones.

Cuadro 6: Explicación de las dimensiones. ¿Para qué enseñamos y aprendemos? Elaboración propia.

Rol y participación de los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.	Es que existen diferentes formas de concebir las prácticas formativas, en niveles más o menos participativos. Es por esto que es esencial que esté de acuerdo al modelo pedagógico de la carrera, y de los centros de prácticas seleccionados.
Los agentes implicados en las Prácticas formativas.	Es que a veces solamente participa el supervisor de prácticas y se hace cargo de todo el proceso o aparecen diferentes miembros de la comunidad educativa que participan. Es importante acordarlo y especialmente tenerlo claro y que sea coherente con el proceso.
Recursos humanos con los que cuentan las Prácticas formativas.	Es la supervisora, la directora del centro de prácticas, las maestras, auxiliares técnicas, profesores del centro y de la Universidad. Todos deben estar alineados con el modelo pedagógico, para lograr lo que se espera.

Convenios con Centros Educativos.	Es el tema de los convenios que pueden verse en los anexos de la investigación. La claridad de los mismos y que estén alineados con las expectativas de ambas instituciones se vuelve crucial para que no existan problemas durante el desarrollo del proceso.

Cuadro 7: Explicación de las dimensiones. ¿Qué enseñar y aprender? Elaboración propia.

Fundamento pedagógico de la práctica (modelo didáctico).	Para que el proceso de Prácticas formativas funcione, las diferentes personas encargadas del mismo deben estar alineadas en un mismo modelo didáctico que permita fundamentar decisiones, generar las flexibilizaciones que sean necesarias pero, fundamentalmente, estar de acuerdo al momento de trabajar. Sin dudas debe estar explícito y ser una herramienta de trabajo.
Vinculación del programa de Prácticas Formativas con la política estratégica de la Universidad y su modelo educativo.	Esta es la dimensión que refiere más directamente a la vinculación de las prácticas formativas con la Universidad. Que estén alineados, se conozcan mutuamente y se tomen en cuenta al momento de tomar decisiones es básico para que el proceso se desarrolle con el éxito esperado. Porque lo alinea con otros cursos, con actividades de extensión, y con los objetivos generales de la Universidad y su plan por los años venideros.
Fundamentación de la práctica formativas.	Es que las prácticas estén fundamentadas para que los profesores estén alineados, las propuestas, estrategias, recursos pedagógicos, elementos técnicos. Por eso cabe dedicarle un tiempo especial a esta dimensión.
Proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas.	Es que si el programa de Prácticas formativas viene “dado” es imposible el éxito del mismo. Que sea desarrollado por el equipo de trabajo que lo llevará adelante, pensado, reflexionado, criticado, consensuado es básico para poder trabajar. Lo mismo los actores que participarán, cuanto más participativo, se asegura mayor coherencia y continuidad en el trabajo en la carrera.
Los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.	Es qué poner dentro del plan, decidir qué se va a enseñar, de qué manera, cuándo, etc. Pero no sin antes haber pensado y reflexionado en todas las dimensiones previas, porque de otra forma, empezando por este lugar, seguro el resultado no va a ser exitoso.

Modelo (perfil) del docente.	Es que el docente, tal como quedó demostrado en el marco teórico conceptual, es la clave para el éxito del proceso, ya que los estudiantes no pueden hacer solos el pasaje a la autorreflexión (básica para su posterior trabajo profesional). Es por esto que conocerlo, acompañarlo, se vuelve imprescindible.
Características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida.	Es la coherencia entre el discurso del Supervisor de prácticas y su accionar en la clase, la misma debe estar perfectamente relacionada para que se dé la coherencia y continuidad necesarias que ayuden al estudiante a ver en la realidad lo que se le está pidiendo desde las prácticas formativas. Por eso las clases de prácticas deben estar muy bien planificadas y desarrolladas, de acuerdo al modelo pedagógico.
Enfoque de los objetivos académicos.	Es otra de las dimensiones esenciales para el éxito del proceso, si los objetivos académicos no están claros, no son los mismos, no son compartidos, no están sistematizados se corre el gran riesgo de que no sean alineados, echando por tierra todo el trabajo,
Características del programa de Prácticas Formativas y los contenidos programáticos.	Es que, en base a las dimensiones anteriores, el programa de prácticas es capital para lograr el éxito esperado ya que será la guía, el horizonte y la principal herramienta de trabajo. En él se detalla cada una de las variables planteadas en este modelo.
Relación el programa de Prácticas Formativas con otros cursos.	Es que muchas veces sucede que, aunque el programa de prácticas formativas sea excelente, el mismo no está relacionado con los otros cursos de la carrera. Por supuesto esto es notado por los estudiantes y lo ven como fallas en su formación (claramente lo son). Por esto es algo que se debe cuidar con mucho empeño.
Concepción de las estrategias pedagógicas.	Es el problema de qué son las estrategias pedagógicas y cuáles utilizar. Debe ser un acuerdo esencial al momento de trabajar. De lo contrario, pasa lo mencionado en la dimensión anterior, donde los estudiantes notan las fallas del mismo programa y va en detrimento de su formación.
Características de los recursos didácticos.	Es que no pueden utilizarse recursos didácticos opuestos al discurso, o que sean extremadamente diferentes tanto dentro de la Universidad como en los centros de prácticas. A su vez, deben ser ricos, variados, estimulantes, motivadores, entre otras cosas.
La supervisión de los estudiantes.	Es cómo realizarla, dónde, de qué forma y especialmente con qué progresión, ya que es básico para el éxito del proceso. Como fue defendido en el marco teórico conceptual, esta instancia (prácticas formativas) es muchas veces el primer acercamiento que tienen los estudiantes al mundo laboral, por esto debe ser un aspecto muy pensado, reflexionado y crítico.

Modalidad de la práctica formativa.	Es si las prácticas son anuales, semestrales, solo en algunos momentos del año. Si es todo el año en el mismo nivel, si se va cambiando. Si es un solo estudiante por clase o más de uno. Todas esas son decisiones trascendentes en las que la anuencia con el modelo pedagógico es fundamental.
Recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa.	Es que este trabajo esté a la vanguardia y cuente con todos los elementos tecnológicos (TIC) que permitan el perfecto desarrollo del programa.
Planificación de la práctica formativa.	Es que la planificación de la práctica formativa es el eje del éxito del proceso. Que sea flexible, atienda a las necesidades de los estudiantes, escuche las realidades de los centros, sea pensada, compartida y consensuada se vuelve capital.

Cuadro 8: Explicación de las dimensiones. ¿Quiénes y a quiénes enseñar? Elaboración propia.

Enfoque de la evaluación de las prácticas formativa.	Es que, entendiendo la evaluación como una de las principales herramientas que tenemos para conocer y guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, conocer y estar de acuerdo en cómo se concibe es fundamental al momento de buscar una relación.
Evaluación de los diferentes actores.	Es una de las problemáticas más comunes en los procesos de evaluación, que solamente se evalúan los aprendizajes de los estudiantes. Entonces es importante conocer a quiénes o qué se evalúa, cómo, cuándo, de qué forma, entre otros.
Desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas.	Es el cumplimiento efectivo del plan de prácticas, por lo que conocer cómo se evalúa es básico para conocer acuerdos o desacuerdos tanto en la Universidad como en las instituciones de práctica.
Resultados de satisfacción de los implicados.	Es que hoy en día es muy importante que las personas que transitan el programa queden satisfechas con el mismo, como un gran indicador de su efectividad. Es por esto que se vuelve muy importante saber si se toma en cuenta, se consulta, entre otras cosas.
Utilización de los resultados obtenidos de satisfacción.	Es que, desprendiéndose de la dimensión anterior, si se hacen las consultas pero los resultados no se utilizan para nada es lo mismo que no hacerlo. Por eso es importante conocer si se utilizan los resultados, cómo, para qué, etc.
Impacto sobre los estudiantes.	Es otra dimensión básica donde es necesario apelar al acuerdo. Conocer el impacto que tiene sobre los estudiantes su proceso de prácticas

	formativas, si pudieron sentir la coherencia con el modelo pedagógico es básico para el éxito del programa.
Impacto sobre la institución universitaria.	Es a su vez importante, que la Universidad cambie a partir de los resultados de esta evaluación. Que los resultados se utilicen para mejorar las propuestas, para ajustar los errores, para hacerlas cada vez de mayor calidad. De otra forma, nada tendría sentido.
Impacto sobre las instituciones colaboradoras.	Es que en el mejor de los casos, y dentro de las posibilidades, conocer qué impacto tuvo el haber recibido practicantes en la institución educativa. Esto sería lo ideal sería lo ideal. Primero, porque pueden aportar información muy valiosa para la evolución y mejora del programa de prácticas. Segundo, para saber cómo vivió la institución el proceso, si les aportó algo, si en algo les contribuyó la experiencia, etc.

Cuadro 9: Explicación de las dimensiones. ¿Qué cómo y cuándo evaluar? Elaboración propia.

3.4.1 Técnicas de recolección de datos.

Las técnicas de recogida de datos fueron los siguientes:

- **Cuestionarios auto administrados.** Son elaboración de esta investigación. Se presentan a continuación, con su proceso de construcción. Fueron construidos para:
    - Supervisoras de prácticas
    - Profesores de la carrera
- **Entrevistas.** Son elaboración de esta investigación. Se presentan a continuación, con su proceso de construcción. Fueron construidos para:
    - Centros de práctica
- **Análisis de datos.** De las páginas web de los centros de práctica. Fueron aplicados en:
    - Centros de práctica

Validación de las técnicas:

- **Validación.** Por expertos y piloto en el campo.

3.4.2 Diseño de los Cuestionarios auto administrados y entrevistas

Los instrumentos para la nueva forma de analizar PF + MP fueron realizados por la doctoranda.

Es importante detallar aquí que se realizaron varias versiones de los mismos hasta llegar a los definitivos.

Una vez realizados todos los pasos previos, se sustenta la realización de estos instrumentos al fusionar los dos modelos de base, el de las prácticas formativas (Zabalza 2013), el del modelo pedagógico (Ortiz 2013), y la contribución de la investigación, al buscar la relación entre ambos (análisis PF + MP).

La elaboración tuvo que ver con transformar en formato pregunta cada dimensión seleccionada, apropiada a la unidad de observación. Por esto, son las subdimensiones del modelo.

La validación de los instrumentos y el Sistema PF + MP fue crucial en su elaboración final, por lo que se continúa el desarrollo de los instrumentos en el siguiente apartado.

3.4.3 Validación

Una vez diseñado el Sistema PF + MP, se decidió proceder al proceso de validación. Además de validar la nueva forma de análisis, se realizó la validación teórica y práctica (pilotos) de los instrumentos construidos, con el fin de ser llevados al campo.

Como se mencionó anteriormente, se cuenta con la autorización explícita del Dr. Miguel Ángel Zabalza y el Dr. Alexander Ortiz para la utilización de sus modelos en la investigación (ambos del 2013) [33].

Validación teórica por expertos

En el presente apartado, se presenta el proceso de validación realizado para la adaptación realizada del modelo de “Guía de evaluación del Practicum” (Zabalza, 2013) y el resultante Sistema PF + MP, elaborado por la autora relacionándolo con la propuesta de Ortiz (2013) para analizar modelos pedagógicos. También se realizó la

[33] A disposición, realizadas por correo electrónico.

validación de los instrumentos construidos con el fin de ser llevados al campo y se pilotaron.

Para que la investigación fuera más robusta y confiable, se decidió hacer una validación teórica por expertos tanto del modelo como de los instrumentos, y realizar un piloto antes de llevar los instrumentos al campo.

Se finaliza el apartado explicitando que, como se mencionó anteriormente, se cuenta con la autorización explícita del Dr. Miguel Ángel Zabalza y el Dr. Alexander Ortiz para la utilización de sus modelos en la investigación (ambos del 2013) [34].

Validación teórica por expertos:

La validación se realizó enviando el proyecto de investigación, el documento original, su adaptación, la creación del nuevo resultante y los instrumentos construidos a cinco expertos. Todos ellos altamente calificados en la materia y reconocidos profesionales. Se puede ver la guía de validación completa en los anexos.

A todos ellos se les solicitó la evaluación de los documentos enviados, para validar si respondían a los objetivos de la investigación y si eran robustos en sí mismos. A su vez, se agradeció el envío de aportes, comentarios y sugerencias.

De los cinco pedidos realizados en primera instancia, solo se recibió respuestas de tres (un experto se excusó de no poder hacerlo y el otro no respondió). Por esto, se decidió buscar un experto nuevo para completar el número de cuatro. Esto supuso un gran tiempo extra invertido, que no se pensaba emplear con este fin en el cronograma de trabajo.

En definitiva, el plantel de expertos validadores quedó conformado como se presenta a continuación. Todos ellos firmaron un consentimiento informado[35] que incluyó la autorización necesaria para ser nombrados explícitamente y presentados con una breve biografía personal, que también cada uno autorizó (fueron elaboradas por la investigación y recibieron el acuerdo de los expertos). La presentación de cada uno se consideró necesaria para avalar su experticia en la temática.

Los expertos consultados fueron:

[34] A disposición, realizadas por correo electrónico.
[35] Se puede encontrar en el anexo.

Denise Vaillant (Uruguay):

Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de más de ciento cincuenta artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Pertenece a numerosas Asociaciones Científicas y Profesionales e integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay (ANII). Actualmente es la Secretaria Académica y la Directora del Programa de Doctorado del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay. Es también la Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona.

Marcos Sarasola (Uruguay):

Doctor en Educación (Universidad de Deusto, Bilbao), Máster en Educación y Especialista en gestión de Centros Educativos (Universidad Católica del Uruguay), Profesor de Física (IPA-Uruguay). Formado en constelaciones organizacionales y coaching sistémico (Geiser Works/edefunfazioa). Programa SAT de formación en Terapia Integrativa y Eneagrama con Claudio Naranjo. Meditación Vipassana tal y como la enseña S.N. Goenka en la tradición de Sayagyi U Ba Khin.

Vicerrector de Programas Académicos de la Universidad Católica del Uruguay. Ejerció la docencia y la investigación en la Universidad de Deusto (España). Fue director de centros educativos en Uruguay y de la Fundación Horreum (Bilbao), desarrollando trabajos de formación de docentes en Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, España, Guatemala y Uruguay.

Sus líneas de investigación y publicación prioritarias se centran en cultura de las organizaciones educativas, liderazgo distribuido, trabajo en equipo y eneagrama. Integra el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Es evaluador de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación del Uruguay. Integra el consejo editorial de revistas de educación en Argentina, España, México, Perú y Uruguay.

Adriana Aristimuño (Uruguay):

Licenciada en ciencias de la educación por la Universidad de la República y Doctora en educación por la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica. Actualmente, es profesora

titular en la Universidad Católica del Uruguay, donde anteriormente se desempeñó en el cargo de directora del departamento de educación y decana de la Facultad de Ciencias Humanas. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay. Es cofundadora de EDUY21. Es una destacada docente e investigadora a nivel nacional e internacional. Es la actual Directora Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN.

María Inés Vázquez (Uruguay):

María Inés Vázquez es Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Master en Investigación Educativa, CIEP-IDRC, Canadá. Psicóloga, Universidad de la República, Uruguay. Investigadora Nivel I de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Consultora en Gestión Educativa y Desarrollo Organizacional. Integró el primer Comité Directivo del Instituto de Evaluación Educativa (INEEd). Actualmente se desempeña como Coordinadora de Proyectos académicos en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes e integra el equipo de decanato, desde la Coordinación General Académica.

Resultados de la validación.

En primer lugar, cabe destacar que todos los evaluadores lo hicieron positivamente. Es decir, validaron, estuvieron de acuerdo con el modelo y los instrumentos.

A su vez, aceptaron ser nombrados explícitamente, y acordaron con la biografía con la que fueron presentados. A continuación, se exponen todas sus sugerencias, sin identificar de qué experto proviene cada comentario:

- Todos los expertos estuvieron de acuerdo en objetar la extensión de los instrumentos.

- Tengo alguna duda respecto a los niveles de la escala Likert empleada. Es cierto que entre los investigadores no hay un consenso claro al respecto. Pero probablemente el ítem más utilizado sea el de 5 niveles. Si utilizas 4 niveles, habría que justificar adecuadamente.

- No queda clara la referencia para completar los instrumentos.
- Se debería dejar una pregunta abierta y 5 afirmaciones para cada dimensión del modelo, en cada instrumento.

- En cuanto al modelo: “De acuerdo con observaciones”. Entiendo que los aspectos asociados a la evaluación se exploran parcialmente.

Respuestas a las sugerencias:

Con respecto a la extensión de los instrumentos, uno de los objetivos de la validación era “acortarlos”, eliminando los ítems con menor nivel de acuerdo. Como tres de los cuatro validadores no siguieron la pauta solicitada (validación ítem a ítem) haciendo en lugar de eso una valoración global de cada uno, se tomaron en cuenta dichas validaciones generales, no así las detalladas. Al no ser posible, se implementó el objetivo con otro criterio. Pero como resultado los instrumentos fueron notoriamente reducidos.

Se arreglaron las referencias de los instrumentos, aclarando los conceptos.
Con respecto a la dimensión “evaluación” no se pudo profundizar más ya que justamente la idea era acortar los instrumentos.

Una vez recibidas las respuestas, se procedió a ajustar el modelo y los instrumentos según las opiniones y sugerencias de los expertos. Se tomaron en cuenta todas las sugerencias que realizaron. En el anexo se pueden encontrar todas las versiones, así como completo el trabajo de validación, los documentos enviados y la explicación de los criterios.

Validación práctica en el campo

Una vez finalizada la validación teórica por expertos, los instrumentos creados y mejorados en esta investigación fueron llevados al campo, para pilotar en la práctica su validez.

Se decidió utilizar como muestra para el piloto a las estudiantes del profesorado en Educación inicial de la Pontificia Universidad Católica Argentina[36], por tratarse de una población muy similar a la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay. La misma fue conocida por la investigadora ya que realizó allí su estancia de movilidad internacional. Esta muestra para piloto evita que se excluyan casos de la muestra para el trabajo de campo final.

Las investigación fue presentada en un congreso internacional en la UCA, recibiendo comentarios positivos.

Se elaboraron los cuestionarios autoadministrados en el programa Google forms, que tiene acceso gratuito e ilimitado en este sentido (aunque hubo que hacerlo en etapas, porque tiene topes de mails a enviar por día) y se realizaron consentimientos informados (ver anexo).

Más allá que las respuestas al piloto fueron mucho menores a las esperadas, realmente la aplicación de los pilotos fue invaluable, y dio lugar a importantes ajustes de los instrumentos, que permitieron una gran ganancia en calidad.

El primer resultado fue la baja respuesta, a pesar de incontables intentos por lograrlo.

Se analiza que esto pudo suceder porque se pudo enviar a menos casos de los esperados (no las cantidades esperadas en un principio), no como será el instrumento real, que se enviará al total de las unidades de observación. (Por ejemplo, de dos supervisoras de práctica respondió una, por lo que para la muestra no puede considerarse un mal número de respuesta, es el 50%). En segundo lugar, porque no conocían a la investigadora. En tercer lugar, el instrumento resultó largo.

Estos son los números finales.

	Universo	**Muestra para Piloto**
Supervisoras de práctica.	4 casos.	Se envió a dos supervisoras de práctica y hubo una respuesta (50%).
Estudiantes de la carrera y egresadas.	50 casos.	Se envió a diez estudiantes, de las que respondieron dos (20%).

[36] http://uca.edu.ar/es/facultades/facultad-de-ciencias-sociales/carrera-de-grado/educacion-inicial/perfil-del-titulo

Centros de práctica docente.	9 casos	Se envió a dos centros de práctica y hubo una respuesta (50%).
Empleadores de las estudiantes egresadas y centros de práctica profesional.	25 casos.	Se considera un 20%, 5 casos. Este piloto no se pudo aplicar porque en la UCA aún no existen egresadas, pero como es la misma pauta que la de “Centros de práctica docente”, no fue un problema.
Profesor de la carrera	10 casos.	Se envió a 3 profesores y hubo una respuesta (30%).
	89 casos.	**Realidad: 5 casos como piloto.**

Cuadro 10: Unidades de observación piloto. Elaboración propia.

La riqueza de las respuestas y especialmente de la final (donde se pedía una devolución) fueron determinantes para modificar los instrumentos con fundamentos. En definitiva, y gracias a la aplicación de los pilotos, se tomaron las siguientes decisiones.

1. Realizar el consentimiento informado más corto (ver anexo).
2. Dos casos manifestaron que el instrumento les parecía demasiado largo, por lo que se decidió acortar aún más los instrumentos que el resultado de la validación teórica, para favorecer el nivel de respuesta.
3. Eliminar preguntas. Más allá que el instrumento completo se considera muy rico, claramente requiere más tiempo del calculado para responderlo, lo que dificulta el porcentaje de respuestas esperados.
4. Se modificaron preguntas que no fueron comprendidas.
5. Gracias a los hallazgos del piloto, se buscó especialmente poder diferenciar en las preguntas las percepciones personales de las unidades de observación, en detrimento de lo que en realidad se preguntaba. La idea es que se conteste sobre las Prácticas Formativas de la carrera, no conceptos o ideas personales (a menos que así se solicite).
6. Se reflexionó mucho sobre la posibilidad de cerrar algunas preguntas abiertas, para facilitar el análisis y que las preguntas fueran más claras. Pero la riqueza encontrada en los pilotos llevó a decidir dejarlas abiertas, modificarlas para

aclararlas, y preferir la riqueza de una respuesta abierta que sesgar los resultados cerrando las respuestas a priori (se consideró que aunque se deje una opción abierta libre, habitualmente el que responde se decide por lo pre formulado).

Aprobación del Comité de ética de la Universidad Católica del Uruguay:

Una vez realizadas todas las modificaciones, se presentaron los instrumentos finales, el modelo (PF + MP), y el consentimiento informado (entre otros documentos) al Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay, y se obtuvo la aprobación del mismo[37]. Se puede comprobar además en el siguiente enlace: http://www.ucu.edu.uy/comite_etica

Aprobación del Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay:

También se tramitó el permiso correspondiente con el Decano de la facultad, para realizar el trabajo de campo en la Licenciatura en Educación inicial, el cual fue concedido[38].

3.4.4 Decisiones importantes para los instrumentos definitivos

Para la realización de los instrumentos, se optó por construir preguntas abiertas en algunos casos y en otros, afirmaciones a medirse según escalas Likert.

Con respecto a las preguntas abiertas, se decidió dar la respuesta “larga” de Google Forms, para de esta forma asegurarse que la unidad de observación pondría realmente lo más importante y esencial de su respuesta.

Con este criterio se construyó la posibilidad de respuesta en los instrumentos creados para el Sistema PF + MP. Con intención, se decidió dejar fuera el punto medio para “obligar” al que responde a definirse en su respuesta. Por esto se utilizó una escala par: “Algunas incluyen el punto medio (escalas impares) y otras no (pares)” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015, p. 130).

[37] El documento se encuentra a disposición.
[38] El documento se encuentra a disposición.

Con respecto al número de ítemes, en un principio se definieron 4. Más allá que de 5 a 7 es lo habitual, se tomó la decisión tomando en cuenta que: “Lo que interesa es la validez y la fiabilidad de la escala, que puede ser prácticamente la misma, independientemente del número de opciones de respuesta” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015, p. 130). Entonces, como se mencionó, el instrumento validado por expertos era de cuatro ítems, pero gracias al comentario de una de las expertas se decidió revisarlo. Diferentes investigaciones mostraron que la fiabilidad de la escala podía aumentar con el aumento de ítems, por lo que se decidió subir el número a ocho. (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). Pero más de ocho ítems no tendría sentido, ya que el cuestionario se aplicará una sola vez, no buscará cambios en el transcurso del tiempo ni de ningún otro tipo. No se busca que el instrumento tenga sensibilidad ante el cambio, por ahora.

Con respecto a la denominación de los ítems, “[...] usar escalas con denominación verbal para cada categoría significa pasar de una variable continua a una variable categórica (nominal)” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015, p. 135). Es por este motivo que se decide no nominar cada ítem, sino el primero y el último según grado de acuerdo: “[...] las denominaciones pueden confundir la respuesta. Por ejemplo, lo que para unos es <frecuentemente> para otros es <algunas veces> y viceversa. Por todo ello concluye que utilizar una denominación verbal para las opciones de respuesta es una desventaja” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015, p. 135). Además de este motivo, porque “[...] las personas poseen una capacidad discriminativa muy superior a lo que permite el lenguaje” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015, p. 135). Y sumado a esto, “[...] el lenguaje puede confundir la capacidad discriminativa, de lo cual se deriva la conveniencia de suprimir muchas veces la denominación categórica, si bien se puede mantener en los dos extremos” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015, p. 136). Esta es la opción decidida para la presente investigación, dada la fundamentación al respecto. Los extremos serán “Totalmente de acuerdo” / “Totalmente en desacuerdo”.

Una vez realizadas todas las validaciones necesarias, se diseñaron los instrumentos finales tomando en cuenta el aporte de todas las sugerencias recibidas y la bibliografía relevada para evacuar algunas dudas.

3.4.5 Instrumentos definitivos (Con consentimiento informado)

Las **subdimensiones** del sistema PF + MP **son estas preguntas** que se presentan a continuación, que llevan al campo, las dimensiones y variables del mismo. Se recuerda

que son las antes elaboradas y validadas, con modificaciones. Una vez realizadas todas las validaciones necesarias, se diseñaron los instrumentos finales tomando en cuenta el gran aporte de todas las sugerencias recibidas y la bibliografía relevada para evacuar algunas dudas (por ejemplo el de las escalas Likert).

A continuación se muestra el formato y posteriormente se exponen las preguntas (subdimensiones finales) de dos unidades de observación, como ejemplo ilustrativo, el resto están en los anexos:

Las investigadoras me informan que:

1. El tema de la investigación es las prácticas formativas en las carreras de formación docente en el Nivel Inicial. La pregunta que se responde es: ¿Cómo es la relación entre las prácticas formativas de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay y el modelo pedagógico planteado por la carrera?

2. Lo único que supone mi participación es responder el cuestionario auto administrado que se adjunta.

3. Los beneficios de participar, es que la carrera en cuestión mejorará gracias a mi aporte. La única molestia es que debo disponer del tiempo para contestarlo (entre 30 y 40 minutos). El trabajo es gratuito.

4. Ante cualquier duda o consulta, podré comunicarme con la Mag. Carolina Chevalier al mail mchevali@ucu.edu.uy o al teléfono 2487 2717, Int. 6379.

5. Mi participación es voluntaria, puedo abandonarla en cualquier momento, y no tendré ningún inconveniente o perjuicio a causa de dicha decisión.

6. El anonimato está totalmente asegurado en esta investigación, motivo por el cual en este consentimiento informado no se solicita mi nombre. No existe forma de relacionar participantes con cuestionarios y los mismos son totalmente confidenciales.

7. En caso que esté interesado en los resultados finales de la investigación, podré solicitarlos al mail mchevali@ucu.edu.uy. También se prevé publicar un artículo de distribución libre en una revista académica.

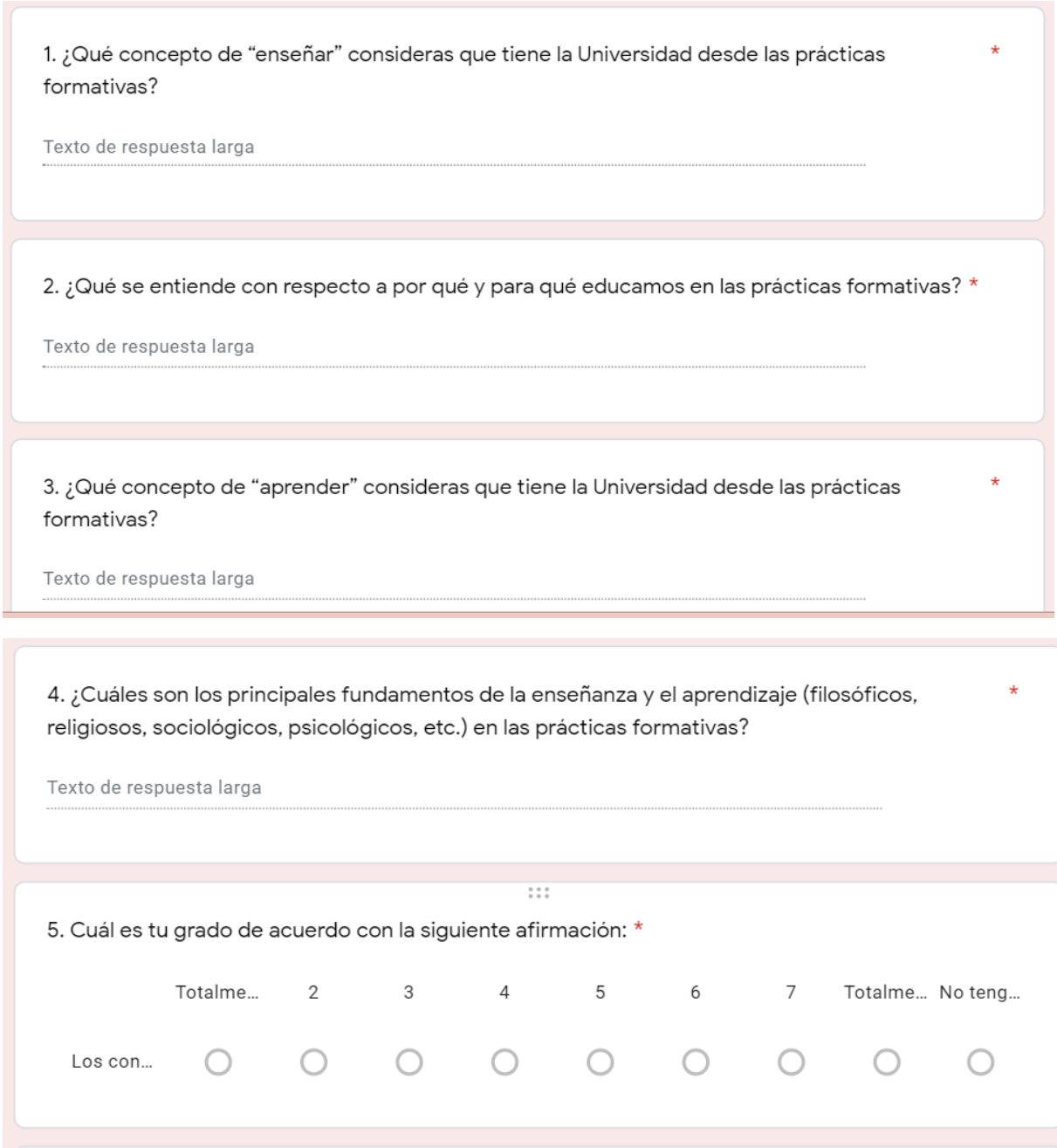
8. La presente investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la UCU y puedo corroborarlo en el siguiente enlace: http://www.ucu.edu.uy/comite_etica

9. He sido informado acerca de mi oportunidad de realizar preguntas sobre la investigación en cuestión, al mail: mchevali@ucu.edu.uy.

Al completar el cuestionario, declaro que he podido leer detenidamente el texto de consentimiento antes expuesto y que firmo de forma consciente y libre en una fecha y lugar determinado. (Esta declaración la recibiré a modo de Consentimiento Informado en un mail aparte, para garantizar el anonimato de mis respuestas).

Habiendo entendido las informaciones antes detalladas, acepto participar de la investigación titulada: "Las prácticas en la formación de docentes de Educación Inicial: su relación con el modelo pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso", cuyo trabajo de campo se llevará a cabo a partir de noviembre de 2019.
Al completar este cuestionario auto administrado, firmo y acepto la participación en la investigación.

Se agradece muy especialmente su amable y valiosa colaboración.



Cuadro 11: Cuestionario profesores. Elaboración propia.

Continúa…

Enlaces para acceder a los instrumentos finales:

Supervisoras de práctica: https://forms.gle/AVZoCmS5SFeBV6Jp8

Profesores: https://forms.gle/4atjiMas6RAoSz156

Centros de práctica y empleadores: https://forms.gle/Dg282S8RGkiUdqUP6

Estudiantes y egresadas: https://forms.gle/z3aykV2rZkzhFFKp8

Las subdimensiones de los instrumentos finales de los cuestionarios autoadministrados de las supervisoras de práctica y profesores se encuentran en los anexos.

3.5. Muestra: Unidad de análisis y unidades de observación

Las muestras fueron intencionales, de conveniencia y no probabilísticas. La **unidad de análisis** es la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay y las **unidades de observación son los profesores y las supervisoras de práctica más los centros de práctica.**

Unidad de observación	Muestra o Universo	Instrumento
Supervisoras de práctica	4 (Universo)	***Cuestionario autoadministrado** La información resultante se trabajó con análisis de contenido
Profesores de la carrera	11 (Muestra de 33, un tercio del Universo)	***Cuestionario autoadministrado** La información resultante se trabajó con análisis de contenido.
TOTAL	15 unidades de observación	

Unidad de observación	Muestra o Universo	Instrumento
Centros de práctica	5 (De 10, un medio del universo).	***Entrevista** La información resultante se trabajó con análisis de contenido
TOTAL	5 unidades de observación	

Cuadro 12: Unidades de observación. Elaboración propia.

3.6. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó por análisis de contenido. "[...] el análisis de contenido es tratado como una "técnica" aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se

beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa [...]" (Cáceres, 2003, p. 57). Por este motivo se consideró ideal para trabajar los datos obtenidos.

A continuación se presenta el análisis de los centros de prácticas formativas, según entrevistas a los centros.

¿Qué es enseñar y aprender?
1. ¿Qué concepto de “enseñar” considera que tiene su Centro Educativo? Tres de los cinco **centros** alegan que enseñar es construir (1, 2 y 3). Los otros dos lo entienden como motivar (5) o los intereses (4). Los conceptos de los cinco centros están referidos al niño y se ven enriquecidos con otros conceptos que construyen el concepto de enseñar, salvo el centro 2 que lo define solamente como construir significados. En el **análisis documental**, los centros 3 y 5 mencionan el concepto en la página web. 3: **“**contribuir a que el niño desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo” 5: “Tratamos de lograr un justo equilibrio, intentando por sobre todas las cosas despertar las ansias de descubrir que trae cada niño en su interior”. En el **Rediseño 2014** no se especifica el concepto.
2. ¿Cómo definiría “aprender” y "enseñar" según su centro educativo? El **centro** 1 al definir enseñar ya lo une con aprender. Los centros 2 y 3 los definen como procesos y el centro 3 añade que si no hay uno no hay otro. El centro 4 lo define como respetar a los niños en sus tiempos. El centro 5 los considera como muy enrabados. En el **Rediseño 2014** no se especifica el concepto.
3. ¿Qué concepto de “aprender” considera que tiene su Centro Educativo? Los **centros** 1 y 2 lo ven relacionado con un otro. Enriquecen también la definición. El centro 3 lo ve como lo que posibilita hacer cambios en la enseñanza. El 4 lo asocia al juego y la diversión. El centro 5 a la motivación y el interés. En el **Rediseño 2014** no se especifica el concepto.
4. ¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en su Centro Educativo? El **centro** 1 La Pedagogía de la escucha de Reggio Emilia. El centro 2 socioemocionales. El centro 3 Personalizado. El centro 4 el bienestar del niño. El centro 5 que el niño venga feliz, alegre y con ganas, pero también descubriendo cosas. **Análisis documental** Centro 1: **“**Desde el año 2014 nos inspiramos en la pedagogía Reggio Emilia. El fundamento pedagógico de esta propuesta surge de la escucha y el respeto por las potencialidades de los niños, para dar cuenta acciones, reformulando las prácticas cotidianas, las ideas y los proyectos”. Centro 2: “Aprendizaje socio emocional. Los fundamentos del Aprendizaje Socio Emocional se basan en que la emoción es el ingrediente esencial en un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo y, saber regularlas, fundamental para una vida saludable Lucas Malaisi”. “Partimos de la base de que en la sociedad actual, el manejo de nuestras emociones es fundamental. Son las emociones las que despiertan y mantienen la curiosidad, las que nos sirven para comunicarnos e interactuar con los demás. Es importante que los niños desde pequeños aprendan estas habilidades blandas y que sea a través de un desarrollo continuo para que los niños sean capaces de afrontar los desafíos cotidianos. Empezamos por trabajar en el reconocimiento de las diferentes emociones y el autoconocimiento de las mismas y dándoles recursos o estrategias para manejarla”. Centro 5: “Filosofía Educativa

X es un centro de Educación inicial donde el niño encuentra un espacio ideado para favorecer su íntegro desarrollo afectivo, emocional, creativo, cognitivo, intelectual y psicomotor, en esta etapa tan importante de su vida". "X basa su filosofía en la configuración de un ámbito educativo en que los niños puedan enriquecerse con alegría y entusiasmo, de acuerdo a sus ritmos y necesidades; brindándoles el clima para que alcancen una estructura moral de socialización con sus pares, y adquisición de hábitos mediante el cotidiano vivir". En el **Rediseño 2014** se menciona: formación agentes para el cambio educativo requerido en nuestro país" - apostar por la educación dirigida a la primera infancia - primeros años de vida son decisivos - aportes de las neurociencias - gran relevancia por parte de los Estados, adoptando la mayoría de ellos, políticas públicas específicas - igualdad de oportunidades - rol social de la atención educativa - brindar soporte de facilitación al acceso laboral de las mujeres. El aporte del rediseño está alineado con lo que plantean los centros educativos pero con una visión más macro.

Cuadro 13: ¿Qué es enseñar y aprender? Elaboración propia.

En conclusión:

Se considera una carencia del Rediseño 2014 (modelo pedagógico de la carrera) que no aparezca especificado qué se entiende por enseñar y aprender ya que esto no permite saber si está en concordancia o no con las concepciones de los centros educativos. Con respecto a los centros educativos, cada uno desde su perspectiva está en relación con los conceptos que manejan los demás.

En relación con los fundamentos, los cinco centros educativos están de acuerdo con el Rediseño 2014, por lo que son buenos centros de práctica. El Rediseño 2014, desde una mirada más macro, incluye las realidades de los cinco centros educativos.

¿Para qué enseñar y aprender?

1. ¿Qué entienden con respecto a por qué y para qué educamos en su Centro Educativo. En este caso los cinco **centros** están de acuerdo en formar niños para vivir en el mañana, que puedan vivir en sociedad dándoles las herramientas necesarias. El centro 2 agrega que no está seguro que esto deba pasar en la escuela. El centro 3 agrega que para el bienestar del niño.

Análisis documental

Centro 2: “Procuramos que todos los niños puedan potenciar sus fortalezas y superar obstáculos”.

Centro 3: “La etapa de 3 a 5 años es clave en la incorporación de vivencias, conocimientos y valores”.

En el **Rediseño 2014** se menciona: Fuerte compromiso con la excelencia y la realidad social – aportar a las necesidades nacionales – la formación docente es un aspecto sustancial en relación a la calidad educativa. Especialmente este último punto aporta a que los centros logren lo que plantean.

2. ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que buscan en sus alumnos y alumnas?

El **centro** 1 habla mucho del ser humano como tal, no de competencias duras. Lo mismo pasa con el centro 2. El centro 3 habla de valores y el 4 también, aunque incluyen competencias duras. El centro 5 habla de competencias duras y blandas. Todos mencionan que el niño va a necesitar de todo lo que le dan en el centro para su vida posterior. El centro 5 acota que sin educación inicial les haríamos un mal a los niños.

Análisis documental

Centro 2: Perfil del alumno:
Éticos

Alumnos éticos, con capacidad de optar siendo responsables de sus decisiones. Ciudadanos comprometidos con su entorno, proactivos, con la autoestima y sensibilidad que los habilite a proponer y a coparticipar.

Receptivos y tolerantes.

Alumnos que actúen con independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos, acciones y opiniones, y que desarrollen actitudes de respeto y valoración hacia otras culturas.

Proactivos.

Alumnos que logren un impacto positivo en su entorno a través de sus acciones, tomando la iniciativa en el desarrollo de propuestas creativas y audaces para generar mejoras y cambios.

Sensatos y armónicos.

Alumnos que puedan entender la importancia del equilibrio físico, mental y emocional para lograr el bienestar propio y el de los demás, con capacidad de respuestas ecuánimes.

Reflexivos y asertivos.

Alumnos capaces de pensar en profundidad acerca de su aprendizaje y las experiencias personales, así como de autoevaluar y entender sus fortalezas y debilidades con el fin de actuar sobre ellas para lograr un mejor desarrollo. Aptos para elegir la opción más adecuada.

Capaces de elaborar proyectos y concretarlos.

Alumnos que sean capaces de concebir, planificar y elaborar proyectos aprovechando los recursos y tecnologías disponibles, entendiendo que con esta forma de trabajo se facilita el desarrollo intelectual, emocional, social e instrumental".

Centro 3:

"La seguridad, la confianza y el afecto que el niño recibe en su formación en un marco de libertad durante esos años, serán cruciales".
"Se trabajan todas las áreas que contribuyen al desarrollo biopsicosocial del niño, respetando los objetivos propuestos para cada nivel, procurando un desarrollo integral de sus potencialidades, en un clima de armonía y contención que lleven a la construcción de seres activos, críticos y curiosos con un alto sentido de convivencia".

Centro 4:
"Atender al bienestar del niño es parte fundamental de la tarea educativa. Por ello en X hemos desarrollado un Programa que atiende al desarrollo de una vida saludable".
"En X consideramos que los temas medioambientales deben ser parte fundamental en los programas educativos. Cuanto más temprano los niños se familiaricen con los conceptos y las acciones que implica el cuidado del Medio Ambiente, más rápido incorporarán a sus vidas aquellos hábitos y conductas favorables a su preservación".

Centro 5:
"Compromiso de aprovechar y potenciar esta etapa fundamental de la vida donde la motivación por descubrir el mundo debe ser promovida a cada instante".

“Promueve una educación generadora de seres libres y autónomos, en un marco de afectividad; despertando a los niños al mundo que los rodea, sin dogmas, con un delicado equilibrio entre el respeto y la audacia. En X los niños asimilan valores éticos y sociales, para alcanzar un mejor conocimiento de sí mismos y de su entorno”.

En el **Rediseño 2014** aparece: reflexionar, investigar y formar profesionales competentes para el trabajo educativo se ha tornado una premisa para la Universidad.

Se decide explicitar solamente las competencias generales.

2.3.1 COMPETENCIAS GENERALES
El egresado de la Licenciatura en Educación inicial habrá desarrollado experiencias formativas que le permiten actuar en base a las competencias generales propuestas:
CG1. Competencias comunicativas fluidas y de calidad, en el lenguaje oral y escrito
CG1.1 Desarrollar una capacidad de comunicación fluida y de calidad, tanto de manera escrita como oral, en idioma español.
CG1.2 Desarrollar una capacidad fluida para la comunicación en inglés
CG1.3 Tener habilidades en el uso de tecnologías de información y comunicación. CG2. Gestión y organización de personas y recursos
CG2.1. Desarrollar competencias de gestión y organización de personas y recursos, con capacidad para discernir, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma.
CG2.2 Actuar con liderazgo, potenciando el trabajo en equipo y con habilidades para las relaciones interpersonales.
CG3. Aprendizaje permanente en base a la metacognición y estrategias heurísticas CG3.1 Tener una actitud de aprendizaje permanente, en base a la capacidad de abstracción, análisis, síntesis y la aplicación de conocimientos en la práctica.
CG3.2 Desarrollar la capacidad creativa, expresiva, crítica y autocrítica en todas las situaciones.
CG4. Innovación, iniciativa y emprendimiento
CG4.1. Comprometerse con la calidad y la excelencia en todas sus acciones.
CG4.2 Dominar los procedimientos de búsqueda, procesamiento y utilización de diversas fuentes de información.
CG4.3. Centrar sus esfuerzos en la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, para identificar y resolver problemas
CG5. Humanización, justicia y fe
CG5.1 Demostrar que se entienden y aplican principios que forman parte de las responsabilidades sociales, éticas y legales que caracterizan a la profesión.
CG5.2 Conocer diferentes posturas filosóficas, éticas o religiosas marcadas por la apertura a la trascendencia, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad de los seres humanos.

Las competencias del rediseño están directamente dirigidas a apoyar las de los colegios.

3. Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.

El centro 1 habla de que está obsoleto. El centro 2 de que no. Los centros 3 y 4 que sí. Centro 5 están explícitos los proyectos, no de esta forma.

Cuadro 14: ¿Para qué enseñar y aprender? Elaboración propia.

En conclusión:

Con respecto a por qué y para qué enseñamos, existe coherencia entre lo que los centros plantean y lo que explicita el Rediseño 2014, aunque este último es más macro que los centros. El centro 2 manifiesta que no está seguro que los conceptos vertidos por él mismo deban pasar en la escuela. Esta incongruencia llama la atención, pero en definitiva aparece en los fundamentos del centro.

Los cinco centros educativos mencionan competencias, habilidades y valores congruentes entre sí, cada uno poniendo el énfasis en sus intereses primordiales. Llama la atención que, del análisis documental, se desprende que ninguno los redacta en forma de competencias. Pero está claro que van de la mano con las competencias propuestas por el Rediseño 2014, por lo que son buenos centros de práctica para la carrera, aunque las mismas son mucho más extensas que las planteadas por los centros. También se puede cuestionar la redacción de algunas de las competencias del Rediseño 2014.

Con respecto a la explicitación de los conceptos antes planteados, solamente dos centros afirman que sí. Esto responde a una realidad de que en muchas instituciones los modelos pedagógicos están implícitos pero no explícitos en la realidad para ser compartidos, consensuados y utilizados por la comunidad educativa.

¿Qué es enseñar y aprender?
1. ¿Cuál es el modelo pedagógico de su Centro educativo? El **centro** 1: la Pedagogía de la escucha de Reggio Emilia. El centro 2 no tienen un único modelo sino mucha libertad, pero no es el tradicional. El centro 3 se basan en un modelo constructivista y después toman de todos un poco. El centro 4 tal vez tengan pero no lo identifican (no sabían el concepto). El centro 5 no tienen uno pero sacan de muchos (Reggio, Montessori), no se casan con ninguno, no se encasillan. Vemos una similitud en los centros 2, 3,4 y 5. Todos apuntan a pedagogías. En el **rediseño 2014** se menciona más énfasis en la práctica, como lugar de desarrollo de las habilidades profesionales. El acompañamiento de la misma y la reflexión aportada desde las asignaturas teóricas marcarán la impronta del nuevo formato de la carrera. También se destacan objetivos y objetivos del plan de estudios. Menciona un enfoque curricular de la carrera basado en competencias
2. ¿Cómo definen qué deben aprender los niños y las niñas? El **centro** 1 habla de que lo definen los mismos niños, se planifica de acuerdo a la observación de la maestra escuchando sus intereses. En el centro 2 utilizan los programas con autonomía responsable. Hicieron un programa socioemocional. El centro 3 al igual que el 2 usa los programas con flexibilidad. El docente participa en el qué enseñar y aprender y en la jerarquización de contenidos partiendo de los intereses de los niños. El centro 4 trabaja igual que el dos y el tres, planifican juntas con los programas y las directoras pero también por nivel. Saben que les gusta lo lúdico y romper esquemas, pero exigen una planificación. El centro 5 también utiliza los programas pero no ponen un tope. Las maestras se reúnen y lo hacen en conjunto, entre todos. En definitiva salvo el primer centro todas se basan en los programas para planificar qué debe saber el niño. En el **Rediseño 2014** no está explicitado cómo se define qué deben aprender los estudiantes.
3. ¿Utilizan los programas/currículos oficiales? **Centros:** 1:Sí (no lo menciona en la pregunta anterior y habla de las dificultades de explicarlo a las inspectoras). 2:Sí 3:Sí 4:Sí 5:Sí **Análisis de documentos** Colegio 1: “Cumplimos con el programa oficial para nivel inicial”.

Colegio 3: “En el Nivel inicial tomamos como guía para la planificación los programas curriculares oficiales, partiendo de los intereses de los niños”. Colegio 5: “Planificamos en base al actual Programa de Educación inicial sugerido por el Consejo de Educación Primaria e Inspección Nacional de Educación inicial”. En el **Rediseño 2014** no se explicita si se utilizan los programas.

Cuadro 15: ¿Qué es enseñar y aprender? Elaboración propia.

En conclusión:

Los cinco centros educativos relacionan modelos pedagógicos con pedagogías (Regio Emilia, Montessori). No hablan de un modelo pedagógico propio, una visión abstracta que fundamente sus conceptos y decisiones y se lleve adelante en el centro, algo sistematizado, consensuado y guía. El Rediseño 2014 explicita cuál es su modelo, con énfasis en las prácticas y basado en competencias. Podría ser más extenso y explicativo, pero lo más general está sistematizado.

Con respecto a cómo se define qué deben saber los estudiantes, el Rediseño 2014 no lo explicita por lo que no se puede saber si está relacionado a los centros de práctica o no. Los centros de práctica, por más que no lo tengan necesariamente explicitado, saben cómo se elabora este concepto.

En relación al uso de los programas, el Rediseño 2014 no lo explicita, los cinco centros sí lo utilizan. Así que no se puede saber si existe una relación.

¿Cómo enseñar?

1. ¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas para trabajar con los niños y niñas?

El **centro** 1 es muy concreto y dice: "Observación directa, documentación, intervención, experiencias niño / maestra. Intervención sutil. Pregunta y repregunta". El centro 2 habla de que son varias y diversas (recuerda la pandemia), "Metodologías basadas en la investigación, en la búsqueda de información, en que cada uno construya su propio significado, no recetas, no memorización, todo descubrimiento". Habla de que a los padres les asusta el formato y que este año van a innovar al no usar textos. El centro 3 habla de secuencias didácticas y proyectos que surgen de las necesidades de los niños. Habla del cuidado al docente con el apoyo del equipo de trabajo. El centro 4 dice cuidar los tiempos de cada uno y variar los espacios. De acuerdo a las necesidades de los niños, tener varias actividades planificadas. El colegio 5 habla de que se respeta la impronta de cada maestra. Tienen mucha libertad en la manera y en los recursos. Están en constante innovación.

Análisis de documentos

Colegio 2: "Contamos con grupos pequeños para desarrollar una atención personalizada y asegurar una mayor interacción con cada niño".

Colegio 5: "Brindamos atención personalizada asegurando grupos reducidos conformados por niños de edades equivalentes, en salas diseñadas y equipadas con materiales de última generación".
Desarrollamos una metodología de trabajo dinámica lúdica e interactiva donde el niño es generador y protagonista de su propio aprendizaje. Buscamos crear nuevas situaciones de aprendizaje es que realizamos salidas didácticas, conectándonos con nuestra comunidad".
"Grupos reducidos
Sabemos la importancia de dedicar tiempo y atención a cada niño, por eso todos los grupos son reducidos. Y si bien se trabaja en grupos de edades homogéneas se buscan estrategias individuales para captar el interés individual de cada niño, buscar como conquistar a cada niño desde sus intereses para hacer surgir sus pasiones y talentos".

El **Rediseño 2014** menciona: enfoque curricular de la carrera basado en competencias – se privilegia la movilización de los saberes propios del rol, y se ubica a la práctica docente y profesional como el ámbito privilegiado para que suceda – Asignaturas teóricas y teórico prácticas – Asignaturas prácticas y práctica docente:
Prácticas profesionales – La práctica (docente y profesional) se acompaña de la Supervisión correspondiente, en las que se dará el marco teórico a las acciones de la práctica propiamente dicha. Ambos aspectos son parte indisoluble del curso por lo que se evaluarán de forma conjunta. Las asignaturas con un componente práctico se distribuyen a lo largo de toda la carrera, así como las horas propuestas a la Práctica docente y profesional. Se entiende que éstas serán el Eje de la formación de los Licenciados en Educación inicial, siendo nexo entre los marcos conceptuales y las realidades contextuales con que se enfrentará el Licenciado, dotándolos de significado y permitiendo su integración en las competencias requeridas – figura de Docente Supervisor de práctica cuyo rol se define en la organización, y orientación de las prácticas – dos primeros años se realizará práctica docente en una institución educativa del Nivel inicial a instancias de la Coordinación de la carrera. En los dos últimos años, en los que se anima a los estudiantes a incorporarse al mercado laboral a partir de la obtención del título intermedio, se propone la estructura de

práctica profesional, en la que los estudiantes recibirán el sostén, orientación y reflexión a partir de las actividades que desarrollan dentro de su actividad laboral.
El valor otorgado a la práctica docente y profesional implica que ésta ocupe un espacio importante en la carga horaria total de la carrera – Dentro de ese espacio, recibirá la supervisión y orientación y evaluación del docente Supervisor de práctica, en formato grupal o individual. La importancia de la práctica inserta en los centros educativos es el fuerte de la carrera y el nexo directo con los mismos para apoyar su postura.

2. ¿Qué recursos didácticos utilizan mayoritariamente?

El **Centro** 1 usa material no estereotipado, aunque también algo estereotipado porque el cambio para los padres y las maestras fue muy difícil. Materiales para investigar. El centro 2 usa una variedad de textos, no uno en exclusiva para armar su propia opinión. Cada docente formó su banco de materiales, usan plataformas. Hay flexibilidad y libertad. Se trabaja en los diferentes espacios del centro con más libertad. El Centro 3 trabaja con de todo y van variando, juegos y juguetes. Juguetes nobles, del como sí, recursos tecnológicos tratan de usar pero no abusar. “Pero también trabajamos con títeres, pompas de jabón, arena, barro, de todo”. El centro 4 utiliza representaciones reales, por ejemplo de animales, no el dibujo del mismo. Les gusta trabajar la fauna autóctona. Les gusta la madera y elementos amigables con el medio ambiente. Usan muchos elementos naturales y no escatiman en gastos cuando el material es pedido por las maestras y es necesario. No son amigas de la tecnología. Los elementos son realistas, no tienen una pera roja. En el centro 5 tienen todo, si está justificado todo.
Los conceptos de los 5 centros concuerdan.

Análisis de documentos:
“Las aulas están especialmente equipadas para las necesidades de cada edad, con muchos juegos, material didáctico, pizarras y materiales de expresión plástica. También hay tablets y computadoras disponibles para ser utilizadas cuando los docentes lo requieren. Todos los espacios cuentan con luz natural, acondicionamiento propio y están climatizadas. Por otro lado los espacios están claramente diferenciados y separados de modo que por un lado estén los más pequeños (1 y 2 años) y por otro los de 3 y 4 por otro. Esta preocupación por la distribución del espacio se refleja en el logro de una máxima armonía entre los diferentes grupos”. Cuentan con espacios multiuso y jardín.

En el **Rediseño 2014** no se explicita qué recursos didácticos se utilizan.

3. ¿Poseen un perfil docente?

Centro 1. Gran tema. Necesitan un docente con la mente abierta, con ganas de romper estructuras y esto no pasa cuando vienen con una formación más tradicional. “hacemos las cosas al revés, estamos con el niño primero y después vamos a ver qué hacemos con ellos”. Centro 2: de casualidad es gente joven (cree que por el salario) aunque no busquen ese perfil. Con muchas ganas de hacer y de aprender. De casualidad también se conocen entre ellos. Comprometidos y reflexivos fundamental. Centro 3: abierto al aprendizaje, dispuesto a trabajar con inclusiones, comprometido, que quiera seguir formándose y que tenga inglés. Otras cosas se van modelando en el trabajo “que esté abierta, que sea reflexiva, que acepte devoluciones y sugerencias porque tienen muchas”. Centro 4: no por escrito. Pero si una docente es muy rígida y estructurada no las convence. O

que no cuadre con el equipo desde lo personal. No somos un equipo de chetas. Fundamental es que tengan título. Centro 5: No lo escribimos pero a esta altura tenemos un perfil. La docente depende del nivel. Tienen un equipo bastante estable.
Los conceptos de los 5 centros concuerdan.

Análisis de documentos

Colegio 2: “Para integrar de forma exitosa la Educación Socioemocional en la obligatoria es indispensable que el personal docente comprendan sus principios fundamentales para implementar programas de Educación Socioemocional apropiados al contexto y etapa de desarrollo del estudiantado, desarrollen sus propias competencias socioemocionales y cuenten con estrategias para generar un clima del aula que promueve el bienestar socioemocional de sus estudiantes (Schonert-Reichl, K, Hanson-Peterson, J. y Hyme, S., 2016).

El docente posibilitará a que el alumno conozca a regular sus emociones, establezca interacciones interpersonales basadas en la empatía y la colaboración y pueda tomar decisiones autónomas tanto en su vida personal como en el aula”.

Colegio 4: “Docentes y Auxiliares especializados en Educación Maternal e inicial en relación adecuada a la cantidad de alumnos, de acuerdo a las exigencias del Ministerio de Educación y Cultura”.

Colegio 5: “Maestras y auxiliares con años de permanencia en el jardín aseguran un fuerte vínculo con los niños y sus familias”. Aparecen artículos para las familias y familias dando testimonios.

En el **Rediseño 2014**, cuando se habla del Supervisor de prácticas se remarca “En este sentido el rol del supervisor de prácticas adquiere gran relevancia, acompañando a los estudiantes a lo largo de la carrera, articulando un enfoque crítico y dialéctico entre la teoría y la práctica en el aula”

4. ¿Cómo planifican?

Centro 1: documentamos y registramos, es todo un cambio. La maestra trae un punteo de posibles actividades pero no con la planificación. Eso se termina de cerrar el viernes de acuerdo a lo que pasó, las experiencias, las provocaciones. Ahí toma el programa, lo formal. Acompañan la planificación con muchos registros. Centro 2: “Por Drive la mayoría, semanalmente, la planificación es una guía, no es algo rígido”. Son ideas centrales de lo que se va a trabajar en la semana. Hay libertad en cuanto al soporte pero no en que tiene que ser flexible. Centro 3: secuencias didácticas, reuniones de coordinación hechas a necesidad. Centro 4: “A través de proyectos temáticos, semanalmente ellas tienen una planilla, no ABP si no de acuerdo a los intereses”. Centro 5: en reuniones mensuales se planifica lo macro, después planifican por niveles. Siempre hay un proyecto áulico. Después hay libertad para que cada una se sienta cómoda con su planificación.

Análisis de documentos:

Colegio 4: “Planificación de actividades en base a los intereses de los niños”.

En el **Rediseño 2014** no se explicita cómo se planifica.
5. Existe un modelo pedagógico explícito en mi centro educativo 1:7 2:9 3:7 4:0 5:0 El **Rediseño 2014** es el modelo pedagógico de la carrera.
6. El modelo pedagógico incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad. 1:7 2:7 3:9 4:0 5:0

Cuadro 16: ¿Cómo enseñar? Elaboración propia.

En conclusión:

Con respecto a las metodologías, cabe rescatar que cada centro tiene su impronta. Del análisis de documentos se puede destacar que dos centros educativos dan relevante importancia al trabajo en grupos reducidos.

El Rediseño 2014 sistematiza una pormenorizada redacción acerca de la metodología a utilizar para la formación de las estudiantes y destaca especialmente el rol de los centros educativos.

Los materiales didácticos a utilizar por los centros concuerdan entre sí salvo un centro que no es amigable con la tecnología y los otros cuatro sí. Todos son extremadamente variados.

El Rediseño 2014 no habla de materiales didácticos por lo que tampoco se puede comparar.

Con respecto al rol del docente, más allá que esté por escrito o no, todos los centros tienen claridad en tanto al mismo, salvo uno que habla de casualidades. El Rediseño 2014 también tiene claro el rol del docente de prácticas y lo explicita.

Con respecto a la planificación, la flexibilidad y el respeto a la maestra son protagonistas en los cinco centros. En el Rediseño 2014 no se explicita nada con respecto a la forma de planificar, por lo tanto, no se puede saber si existe concordancia.

En cuanto al modelo pedagógico, dos centros se puntúan con 0, dos con 7 y uno con 9. Claramente es un tema controversial en el que hay que profundizar.

¿Quiénes y a quiénes enseñar?
1. ¿Cómo es la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa? **Centro** 1: Son una institución muy abierta. Las familias están muy involucradas. Participan desde el día 1 en cada proyecto. Traen cosas, proponen ideas e información. Con la comunidad tienen una forma de acopio de materiales en la cual participa toda la comunidad. Centro 2: es permanente. Desde el aportar y desde el ser crítica. Colegio 3: Todos los que están dentro de la institución educan. Los que están dentro del grupo tienen más incidencia. Colegio 4: el vínculo con las familias es al 100%, somos abiertos. A veces preguntan más por las directoras que por las maestras. También tienen límites que no tranzan. Con la comunidad tienen experiencias exitosas de reformar una placita y donación de leche en polvo , juguetes, libros, etc. Colegio 5: es súper activa y es un jardín de puertas abiertas a cualquier hora. A estas edades es fundamental y el padre logra mucha confianza. Hacemos días de… clases abiertas, family day, invitar a un padre a que trabaje algo. “Con la comunidad tuvimos ganas de hacer algo y no tuvimos respuestas”. **Análisis de documentos**

Colegio 1: En la página web existe una carta donde se pide a las familias colaboración para su “Remida” (De la pedagogía de la escucha de Reggio Emilia” pidiéndoles materiales de desecho en buen estado. También proponen actividades para hacer en familia. Colegio 4: “En X ponemos especial énfasis en la integración de los padres a la Institución mediante la permanente comunicación e integración en diversas actividades. También se organizan actividades con diversas instituciones Sociales”. Colegio 5: “Los padres reciben a diario comunicados sobre la evolución de sus hijos, y además informes especiales de forma periódica”. “Priorizamos lo afectivo y respetamos los tiempos de cada niño es que nos interesa estar bien cerca de los padres, generando instancias de intercambio mutuo”. En el **Rediseño 2014** no se explicita cómo es la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa
2. ¿Con qué recursos humanos cuentan? **Centro** 1: “Maestras, auxiliares, psicóloga, atelierista, las familias”. Centro 2: “Maestras, auxiliares, departamento psicopedagógico compuesto por psicóloga, psicopedagoga y psicomotricista, Prof. Especiales en teatro, danza, canto, bibliotecólogo, informática y robótica, e-learning, educación física (veremos si se puede ir). Tuvimos una experiencia hace un par de años de talleres multigrado, una idea un poco loca, y nos dio mucho resultado. Y siempre nos quedó esa idea de establecerlo dentro de la currícula. Y este año en el 2021 se estableció de 16 a 17hs talleres multigrado por niveles de 1ero a 3ero y de 4to a 6to. con aquellas cosas que los chiquilines sugirieron, dentro de las cuales está artes plásticas, ajedrez, cocina, huerta, lenguaje de señas y estudios de apoyo, para eso hubo que salir a buscar profesores que lo dieran. La primera vez que lo hicimos lo hicimos con los docentes del colegio y estuvo buenísimo. Los chiquilines iban de un lado a otro. Fue una experiencia bárbara, pero cuesta organizarlo. Ahora ya lo establecimos dentro de la currículo”. Centro 3: “Maestras, auxiliares, psicóloga, psicopedagoga, profesor de música, de educación física, personal de mantenimiento, secretaria, administradores, una fonoaudióloga como consultante. Algún familiar que se ofrezca como dentista, etc.”. Centro 4: “Todo. Talleristas: psicomotricista, música, expresión plástica, huerta y educación ambiental, inglés, psicóloga, mantenimiento, profesor de educación física, abogado, escribano, administrativo”. Centro 5: “Maestras, auxiliares, profes, auxiliar de servicio obviamente, profesor de música, educación física, tallerista de plástica, de juego y recreación, yoga, psicomotricista, profesoras de inglés, de expresión corporal, psicóloga”. **Análisis de documentos:** Colegio 4: “Maestras y auxiliares, Lic. En Psicología, Lic. En Psicomotricidad, Prof. De Educación física. Talleristas: Ed. Ambiental, Música, Expresión, Inglés, Huerta, Lic. En nutrición”. En el **Rediseño 2014** se explicitan los docentes de cada curso y la directora de la carrera. Se mencionan los cursos y su programa correspondiente.

Cuadro 17: ¿Quiénes y a quiénes enseñar? Elaboración propia.

En conclusión:

Todos los centros son abiertos y cuentan con la participación de las familias. Uno de ellos remarca que también ponen sus límites. Esto está directamente relacionado con lo planteado en el marco teórico conceptual. El trabajo con la comunidad no es tan frecuente y en un centro resultó infructuoso. Cabe destacar que un centro menciona que todos los que están en el colegio educan. En el Rediseño 2014 no se explicita, por lo que no se pueden sacar conclusiones al respecto.

Todos los centros cuentan con variedad de profesores especiales, lo que acuerda con que la educación no es un proceso en solitario ni aislado. Se destaca que algunos centros cuentan con otros profesionales, enriqueciendo la atención a los niños como ser psicólogo, piscomotricista, entre otros. El Rediseño 2014 también explicita sus docentes y Directora de la carrera, la formación de las nuevas docentes es también un trabajo en equipo. Existe relación clara en este aspecto.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?
1. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes en su centro educativo? **Centro** 1: se evalúa el proceso, constantemente. No hay cortes sino que se evalúa después de cada proyecto. Somos muy flexibles pero si algo no va bien se evalúa con la maestra y el psicólogo. En julio y diciembre se le entrega al papá un corte evaluativo todo con juicios. Mucho emocional, vincular y social que es lo propio de Inicial si es participativo, si se involucra. Eso se hace con la observación de la maestra y la evaluación del proyecto. Centro 2: 3 cortes dictaminados por primaria. Nosotros además evaluamos permanentemente. Puede haber tantas evaluaciones como niños en la clase (no notas ni rúbricas) esto da un trabajo enorme. Ahora sale solo pero costó salir del logrado, parcialmente logrado, no logrado. Se evalúa desde lo que logró. Cuesta pasarlo a la planilla de inspección y ahora no se van a poner notas en los boletines sino conceptos. No va a haber más elección de abanderados. Centro 3: siempre se está evaluando y retroalimentando a nivel más formal las evaluaciones que llegan a los padres en julio y diciembre donde ellos completan una evaluación anónima. Luego una evaluación que hace la directora con todas las docentes, y ellas a ella. Esto se vuelve a hacer a fin de año con todo el personal. A nivel

de los niños se está trabajando con rúbricas a principios y mediados de año, pero es muy dispar su formación. Entre ellas se ayudan. El equipo ayuda cuando hay que hacer una derivación. La psicomotricista ve a todos los de 5 años antes de pasar a primero. Lo mismo la fonoaudióloga con todos. Aprendizaje/enseñanza/evaluación. Centro 4: rúbricas, planillas de evaluación, es como un libro muy completo y la idea es que hagan apuntes mes a mes. A mitad de año se hacen reuniones con los padres para hablar de cada uno. El informe se actualiza y se entrega a fin de año. Centro 5: tienen dos cortes evaluativos a mitad y fin de año. Cada nivel evalúa diferente según las características de la edad. Estos informes se entregan a los padres en reuniones individuales con la maestra.
Todos los colegios suman a lo pedido por Primaria flexibilizaciones y adecuaciones.

El **Rediseño 2014** plantea: Los nuevos planes de estudio de la Universidad integran una metodología de trabajo acorde con la filosofía general de la formación por competencias, en particular una evaluación coherente con ella. – los estudiantes tendrán tres oportunidades para rendir el examen en un máximo de tres convocatorias – Cada docente definirá los criterios para considerar adquiridas las competencias y cumplidas las actividades previstas, y lo hará constar en el Programa de su curso.

2. ¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?

Centro 1: el registro de lo que observan. Cada maestra tiene un carpetín para eso. Se documentan diálogos, expresiones, etc. es un insumo muy valioso para el informe. Centro 2: se trabaja mucho la evaluación porque las maestras son jóvenes y trabajan con “el semáforo”. Nos ayuda tener grupos reducidos. “El valor de la evaluación es seguir aprendiendo. No es saber lo que no aprendieron”. Centro 3: Contestada Centro 4: Están dando un cambio con respecto a la evaluación. Les sirvió mucho y le están dando mucha prioridad. No es la evaluación para darle al padre y que se quede contento sino para tener argumentos firmes cuando consulta. Esto hizo que las maestras se sientan más seguras a la hora de hablar, tener una reunión, etc. también están más seguras en las clases. Centro 5: en base a lo que hacen o venimos trabajando, no tienen nada que preparar para la evaluación, se desprende de los meses trabajados. En Nivel 4 hay cosas que la maestra en especial tiene que reevaluar porque no se va a acordar cómo toman la tijera o el conteo. Lo que más hablo en la primera reunión es que lleven registros. “Cuanto más lleven registros, del para qué de las actividades, de cuál fue el éxito o el fracaso, más insumos van a tener para evaluar”.

El **Rediseño 2014** no explicita cuál es la orientación pedagógica de la evaluación

3. ¿Se utilizan prácticas innovadoras de evaluación? ¿Cuáles?

Centro 1: No
Centro 2: Autoevaluación, coevaluación, pero no dio resultado
Centro 3: Rúbricas. Con los docentes y con los padres hemos ido cambiando formatos et. Para no cansar. Las reuniones de padres estaban totalmente renovadas y buenísimas, aunque ahora sean por Zoom
Centro 4: Rúbricas.
Centro 5: No

En el **Rediseño 2014** no se explicita si se utilizan prácticas innovadoras de evaluación.

4. ¿Cómo evalúan el grado de satisfacción de los implicados con el centro educativo? **Centro** 1: no lo evaluamos. Solo con las maestras pero es muy difícil. Centro 2: No explícitamente, se nota por la felicidad. Centro 3: No. Centro 4: en las reuniones con las familias muchas veces participamos nosotras y hay un *feedback,* estamos utilizando mucho el tema de las encuestas, el gran porcentaje está satisfecho al punto que no hacemos propaganda, todos llegan recomendados. Eso nos da la pauta que lo estamos haciendo bien. Centro 5: en las coordinaciones todo se habla, todo se plantea y se reevalúa. Cambiamos y nada es tácito. "Sí a principio de año todos tienen que hacer un diagnóstico, pero después todo lo demás se puede". **Análisis de documentos:** Se presentan los resultados de una encuesta de satisfacción. En el **Rediseño 2014** no se explicita.
5. ¿Cómo evalúan el impacto que tienen sobre los diferentes actores? **Centro** 1: No. Centro 2: tenemos charlas hace tiempo "Cuidamos a quien nos cuida" para cuidar al docente y a todos. No hay un test, es algo que se siente. Escucho gente todo el día…. Todos se enojan, todos quieren todo. Se trata de cuidar al resto. Con la comunidad se hace el día de la paz y del libro con los colegios de la cuadra. Se hace intercambio con un colegio de Melo. Centro 3: No hemos hecho nada específico pero al padre que llega se le pregunta cómo llegó y por qué eligió este colegio. Centro 4: nos llegan comentarios. Lo de la plaza nos hizo conocidos. Y los comentarios de los padres dentro y fuera del colegio son excelentes. Centro 5: comentarios de los papás. En el **Rediseño 2014** no se explicita.

Cuadro 18: ¿Qué, cuándo y dónde evaluar? Elaboración propia.

En conclusión:

Con respecto a la evaluación, se destaca que varios colegios la mencionan como parte del propio trabajo del año y una forma de seguir aprendiendo. Lo mismo, resaltan la observación y el registro. Un centro habla negativamente del semáforo, lo cual es destacable también. Otro de una evaluación para seguir aprendiendo y no para el afuera, los padres. En el Rediseño 2014 no se explicita cuál es la orientación de la evaluación por lo que no se pueden sacar conclusiones.

Las prácticas innovadoras en evaluación no existen en dos de los cinco centros. En otros dos se utilizan rúbricas y en uno autoevaluación y coevaluación, pero sin resultados. En el Rediseño 2014 no se explicitan prácticas innovadoras de evaluación por lo que no se puede relacionar.

En tanto a la evaluación de la satisfacción de los implicados, un solo colegio hace encuestas, el resto lo deja librado a algo mucho más espontáneo y casual. El Rediseño 2014 no explicita cómo mide la satisfacción de sus implicados. Lo mismo sucede con la evaluación del impacto, por lo que tampoco se puede relacionar.

A continuación se presenta el análisis de los centros de prácticas, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica.

¿Qué es enseñar y aprender?		
1. ¿Qué concepto de “enseñar” considera que tiene su Centro Educativo?		
Palabras o conceptos clave del rediseño	**Palabras o conceptos claves de los profesores**	**Palabras o conceptos clave de las supervisoras de prácticas**
No se especifica qué se entiende por enseñar.		“respeto, tomando al niño como sujeto de derecho - necesidades específicas de la etapa, características de las distintas etapas evolutivas”. “crecimiento profesional y humano”. “Un concepto abierto e integral que se construye con el otro en un contexto determinado, partiendo de un mirada integral del niño y sus necesidades. Un concepto amplio que va más allá de los saberes programáticos”. “Enseñar, es colaborar a construir en el otro una nueva forma de hacer y ser”.
2. ¿Cómo definiría “aprender” y "enseñar" según su centro educativo?		
No se explica cómo definirían enseñar y aprender.	-	-
3. ¿Qué concepto de “aprender” considera que tiene su Centro Educativo?		
No especifican qué se entiende por aprender.	"la mayoría de las veces no coincide punto a punto con el concepto de enseñar”. “una demanda o un pedido de no contradicción. Se trabaja en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. “generar nuevas redes conceptuales, descubrir y crear nuevas formas personales de hacer y pensar”. “con ayuda de un otro o contexto, y que transforma y modifica otras previas formas de entender”. “Recibir información”.	“Aprender haciendo. - Aprender de todos y con todos.”. “reconstrucción critica, para poder alcanzar una postura reflexiva y trasformadora que se internalice a modo de actitud y hábito sostenido” . “Creo que va un poco ligado a la respuesta 1. - se construye consigo mismo y con el otro - significativo, - desarrollo de un ser biopsicosocial y espiritual. Un continuo aprender a aprender”. “Aprender proceso individual que se traduce en el hacer”.

	“resolver situaciones por sí mismos”. “desarrollo de capacidades y virtudes que ya están presentes en el estudiante”. “internalizar metodologías, - epistemología crítica”. “función biológica para la adaptación y un proceso psicológico - práctica en la acción”. “apropiarse de las ideas, conceptos -actitud de apertura y reflexión”. “adquisición de competencias transversales”. “se debe favorecer el entorno y el clima, logrando instalar una verdadera lúdica ".	
4. ¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en su Centro Educativo?		
“formación agentes para el cambio educativo requerido en nuestro país - apostar por la educación dirigida a la primera infancia - primeros años de vida son decisivos - aportes de las neurociencias- gran relevancia por parte de los Estados, adoptando la mayoría de ellos, políticas públicas específicas - igualdad de oportunidades - rol social de la atención educativa - brindar soporte de facilitación al acceso laboral de las mujeres”	-	“especificados por escrito en los lineamientos de práctica (Apertura, humildad, compromiso, etc.)” “El proceso de interrelación dialéctica entre estudiante y docente en donde ambos tienen un rol activo y el estudiante es protagonista. Un modelo constructiva que apunta al desarrollo de un pensamiento activo y crítico de todos su ser, en búsqueda de un auto conocimiento que permita elaborar respuestas válidas, significativas y pertinentes”. “Libertad, respeto”.

Cuadro 19: Análisis de los centros educativos, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica ¿qué es enseñar y aprender? Elaboración propia.

En conclusión:

Con respecto al concepto de enseñar, se aprecian diferentes formas de concebir la enseñanza, la mayoría de las cuales están alineadas. Solamente tres **profesores** hablan de la transmisión de conocimientos. Aparece la evaluación en un profesor y las competencias en otro. Otro profesor presenta la enseñanza junto con el aprendizaje. Un profesor nombra al estudiante como centro del proceso. Se nombra una visión constructivista, también el enseñar como un proceso activo y una construcción. Otro profesor nombra la enseñanza junto al aprendizaje y otro lo asocia a lo afectivo. Un profesor nombra la enseñanza como algo significativo.

En las **supervisoras** aparece el respeto al niño como sujeto de derecho. El tener en cuenta las necesidades de cada etapa. También el contexto y el construir juntos el enseñar. Lo nombran como algo abierto e integral. Otra menciona que es algo que se construye con el otro. Y otra que es una nueva forma de ser y hacer.

No existen acuerdos entre profesores y supervisoras de práctica, pero están alineados.

Con respecto al concepto de aprender, nuevamente aparecen diferentes formas de entender el aprendizaje, pero alineadas. Algunos **profesores** lo asocian con la enseñanza. Una profesora diferenciándolos, diciendo que no tienen por qué estar alineados y otra profesora apoya este punto agregando que muchas veces existe un pedido de no contradicción entre la enseñanza y el aprendizaje. Se destaca el concepto de generar nuevas redes conceptuales. Aparece el concepto de prácticas en un profesor. También se define como descubrir y crear nuevas formas personales de hacer y pensar. Aparece el juego como motor del aprendizaje y también el contexto, la ayuda del otro y el concepto de resolución de problemas. También es definido como apropiarse de las ideas, conceptos, con una actitud de apertura y reflexión. Un profesor declara que es la adquisición de competencias transversales. Aparece el concepto de competencias. Se define como transformar o modificar previas formas de aprender. Otro profesor alega que es una función biológica para la adaptación y un proceso psicológico. Dos profesores lo definen como recibir información y uno como internalizar metodologías. Un profesor habla de que el conocimiento ya está en el estudiante. Otro profesor se posiciona en una epistemología crítica. Un profesor lo define como desarrollo de capacidades y virtudes que ya están en el estudiante. En las

supervisoras se rescata que aluden al aprender haciendo, también una relación a el aprendizaje con la enseñanza. Dos profesoras consideran que se aprende con todos y de todos y una que es un proceso individual. Una supervisora lo define como la reconstrucción crítica para poder alcanzar una postura reflexiva y transformadora que se internalice a modo de actitud y hábito sostenido. Otra profesora lo define como significativo, como el desarrollo de un ser biopsicosocial y espiritual. Un constante aprender a aprender.

Nuevamente no existen acuerdos entre profesores y supervisoras de práctica, pero están alineados.

En cuanto a los fundamentos, con respecto a las **supervisoras** de práctica, solo una habla específicamente de los fundamentos. Una habla de los lineamientos de la práctica y menciona apertura, humildad, compromiso. Otra nombra libertad y respeto. Y la que habla de un fundamento propone: El proceso de interrelación dialéctica entre estudiante y docente en donde ambos tienen un rol activo y el estudiante es protagonista. Un modelo constructiva que apunta al desarrollo de un pensamiento activo y crítico de todos su ser, en búsqueda de un auto conocimiento que permita elaborar respuestas válidas, significativas y pertinentes El **Rediseño 2014** habla de la importancia de la educación del niño en esas edades, las políticas públicas dirigidas al nivel, la igualdad de oportunidades, la necesidad de formar agentes para lograr el cambio necesario, el rol social de la acción educativa, el apoyo de las neurociencias y la importancia de brindar soporte para el acceso de las mujeres al mercado laboral.

No existe acuerdo entre lo respondido por las supervisoras y el Rediseño 2014.

¿Para qué enseñar y aprender?		
5. ¿Qué entienden con respecto a por qué y para qué educamos en su Centro Educativo?		
Palabras o conceptos clave del rediseño	**Palabras o conceptos claves de los profesores**	**Palabras o conceptos clave de las supervisoras de prácticas**
“Fuerte compromiso con la excelencia y la realidad social - aportar a las necesidades nacionales - la formación docente es un aspecto sustancial en relación a la calidad educativa [...]”	"Por qué: conocer y comprender a la infancia desde un constructo socio-histórico-cultural. Para qué: Para formar profesionales - conscientes, comprensivos y comprometidos ".“Para	“Para formar profesionales competentes que tengan la posibilidad de volcar a la práctica todo lo aprendido - insumos para poder analizar con los diferentes docentes lo sucedido”. “para generar

	acompañar al estudiante a construir su rol profesional”. “Para generar conciencia del rol - se debe desempeñar con profesionalismo, responsabilidad, empatía y humanidad”. “Profundizar en el conocimiento teórico práctico de más realidades sociales con diversos grados de complejidad”. “Porque la primera infancia es el futuro - para que seamos agentes de cambio”. “los educadores acompañan y orientan a los educandos que son los verdaderos actores de su propio aprendizaje”. “compartir. Compartir una experiencia, una forma, saberes generados en la propia práctica y formación - apelar a la conciencia crítica y a la instrumentación para fomentar prácticas alternativas que respondan a las situaciones que a cada uno le toque vivir”. “Educamos para mejorar los aprendizajes de los aprendices, profesionalizando el rol del educador, para construir una sociedad más justa y equitativa”. “Educamos - para que los alumnos tengan una idea clara de qué pueden esperar o no del desarrollo de un niño para que no existan sobre exigencias ni bajas expectativas con respecto al mismo”. “Para generar adultos competentes - para seguir construyendo ciudadanía”. "En el curso definimos educación diciendo que: es una actividad dirigida intencionalmente a promover el desarrollo de la persona y su integración social. En síntesis se trata de desarrollar competencias para la vida".	profesionales reflexivos que vuelvan constantemente al ejercicio de comprender y revisar su experiencia práctica para optimizar su desempeño”. “Es nuestra responsabilidad estar seguros que las futuras docentes sean competentes profesionalmente”. “El hacer como esencial”.
6. ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que buscan en sus alumnos y alumnas?		

“reflexionar, investigar y formar profesionales competentes para el trabajo educativo se ha tornado una premisa para la Universidad En las páginas 6 y 7 se destacan todas las competencias generales y específicas que debe tener adquiridas el estudiante para egresar. Se explicitarán solamente las competencias generales: 2.3.1 COMPETENCIAS GENERALES CG1. Competencias comunicativas fluidas y de calidad, en el lenguaje oral y escrito CG1.1 Desarrollar una capacidad de comunicación fluida y de calidad, tanto de manera escrita como oral, en idioma español. CG1.2 Desarrollar una capacidad fluida para la comunicación en inglés CG1.3 Tener habilidades en el uso de tecnologías de información y comunicación. CG2. Gestión y organización de personas y recursos CG2.1. Desarrollar competencias de gestión y organización de personas y recursos, con capacidad para discernir, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma. CG2.2 Actuar con liderazgo, potenciando el trabajo en equipo y con habilidades para las relaciones interpersonales. CG3. Aprendizaje permanente en base a la metacognición y estrategias heurísticas CG3.1 Tener una actitud de aprendizaje permanente, en base a la capacidad de abstracción, análisis, síntesis y la aplicación de conocimientos en la práctica.	"conocimientos”. “uso correcto del idioma”. “comunicación clara - comprender por qué se toman unas decisiones y no otras”. “comprensión, la empatía, la solidaridad, el trabajar junto a otros y no hacer por otros...". “Competencia lectora, escritora y de cálculo. Habilidades sociales y comunicacionales. Conocimiento de sí mismo y del entorno. Valores que le permitan posicionarse como buenos ciudadanos”. “las relacionadas a pensar. Buscar la información, - comprender el problema, hipotetizar, preguntar, leer y escribir en el área, comunicar, describir, explicar...”. “Respeto, autonomía, disfrute, convivencia armoniosa, creatividad, interés por el mundo que lo rodea”. “ser dueñas de su "salud". “diálogo, autoconocimiento y autoconcepto, trabajo en conjunto, alteridad, empatía, gestión de los sentimientos y las emociones, diversidad, deliberación, reflexividad, autorregulación, juicio crítico, responsabilidad personal y colectiva”. “Desde el enfoque asociativo respuestas adaptativas automatizadas para un agenciamiento operativo y proactivo al entorno. Desde el enfoque constructivista, habilidades metacognitivas para favorecer la autorregulación, motivación y aprendizajes de contenidos”. “lingüísticas, social, afectivas y emocionales - habilidades motrices y transmisoras de valores“. “autonomía, el desarrollo de la creatividad, el vínculo, a la búsqueda de información, al desarrollo de habilidades, en síntesis yendo a las	“Las competencias 7 del siglo XXI De la OCDE”. “competencias instrumentales, metodológicas, sistémicas y socioafectivas”. “Sentido de empatía y humanidad”.

CG3.2 Desarrollar la capacidad creativa, expresiva, crítica y autocrítica en todas las situaciones. CG4. Innovación, iniciativa y emprendimiento CG4.1. Comprometerse con la calidad y la excelencia en todas sus acciones. CG4.2 Dominar los procedimientos de búsqueda, procesamiento y utilización de diversas fuentes de información. CG4.3. Centrar sus esfuerzos en la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, para identificar y resolver problemas CG5. Humanización, justicia y fe CG5.1 Demostrar que se entienden y aplican principios que forman parte de las responsabilidades sociales, éticas y legales que caracterizan a la profesión. CG5.2 Conocer diferentes posturas filosóficas, éticas o religiosas marcadas por la apertura a la trascendencia, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad de los seres humanos.	raíces Jack de Delors (Aprender a ser, Aprender a aprender, Aprender a hacer, Aprender a convivir)".	
7. Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.		
5 en la escala Likert.	6/1/2/6/9/7/7/5/5/8/6 Total: 6 en la escala Likert	4 en la escala Likert

Cuadro 20: Análisis de los centros educativos, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica ¿para qué enseñar y aprender? Elaboración propia.

En conclusión:

Con respecto a por qué y para qué educamos**,** el **Rediseño 2014** presenta la necesidad de lograr la excelencia y la realidad social. Nombra el aporte a las realidades nacionales y que la formación docente es aspecto sustancial en relación a la calidad educativa. Las **supervisoras**, dos de ellas hacen referencia a formar profesionales competentes. Una en el hacer. Dos de ellas hablan de la autorreflexión, lograr profesionales reflexivos. Otra propone que es responsabilidad de la universidad lograr profesionales competentes. Otra que vuelquen a la práctica lo aprendido.

La mayoría de los **profesores** habla del para qué y no del por qué. Otros hablan de la enseñanza. Aparece el estudiante como protagonista de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En dos oportunidades aparece el concepto de competencias. Dos profesores hablan de la práctica. Luego aparecen conceptos como: para conocer y comprender la infancia desde un constructo socio – histórico – cultural. Porque formar profesionales conscientes, comprensivos y comprometidos es importante. Para acompañar al estudiante a construir su rol profesional. Para generar conciencia del rol que se debe desempeñar con profesionalismo, empatía y humanidad. Porque la primera infancia es el futuro. Seamos agentes de cambio. Los educadores acompañan y orientan a los educandos que son los verdaderos actores de su propio aprendizaje. El estudiante como protagonista. Construir una sociedad más justa y equitativa. Otra docente habla de su curso en particular. Seguir construyendo ciudadanía. Un docente define educación. Existe en general consenso entre lo Planteado en el Rediseño 2014 y lo que piensan supervisores y profesores, aunque con matices.

En relación a las competencias, valores y habilidades, las **supervisoras** de práctica no mencionan en forma explícita las competencias que aparecen en el Rediseño 2014, aunque estén alineadas. Una menciona las 7 competencias del Siglo de la OCDE, otra competencias instrumentales, metodológicas, sistémicas y socioafectivas. Una de las supervisoras no comprende la pregunta y la otra responde empatía y humildad.

Los **profesores** tampoco mencionan explícitamente las competencias que aparecen en el **Rediseño 2014**. Dos profesoras hablan a un nivel de esperanza pero no de seguridad. Llama la atención que salvo las más habituales (lingüísticas, sociales), no se repiten las competencias nombradas. Ellas son las siguientes: conocimientos, comunicación, comprender por qué se toman unas decisiones y no otras, comprensión,

empatía, solidaridad, trabajar juntos, no hacer por los otros, lectora, escritora, cálculo, habilidades sociales, conocimiento de sí mismo y del entorno, valores que les permitan posicionarse como buenos ciudadanos (es el único profesor que habla de valores), pensar, buscar información, comprender, hipotetizar, preguntar, describir, explicar, respeto, autonomía, disfrute, convivencia armoniosa, creatividad, interés por el mundo que lo rodea, ser dueñas de su salud, diálogo, autoconocimiento, autoconcepto, alteridad, gestión de los sentimientos y las emociones, deliberación, reflexividad, juicio crítico, responsabilidad personal y colectiva, una profesora no entendió la pregunta. Desde el enfoque asociativo, respuestas adaptativas automatizadas para un agenciamiento operativo y proactivo del entorno. Desde el enfoque constructivista habilidades metacognitivas para favorecer la autorregulación, motivación y aprendizaje de contenidos. Habilidades motrices y se mencionan los 4 pilares de Jacques Delors.

Empatía se repite entre supervisoras de práctica y profesores.

Trabajo en equipo, metacognición, creatividad, postura crítica, búsqueda de información, responsabilidades sociales y éticas se repiten entre profesores y el Rediseño 2014.

¿Qué enseñar y aprender?		
8. ¿Cuál es el modelo pedagógico de su Centro educativo?		
Palabras o conceptos clave del rediseño	**Palabras o conceptos claves de los profesores**	**Palabras o conceptos clave de las supervisoras de prácticas**
"más énfasis en la práctica, como lugar de desarrollo de las habilidades profesionales. El acompañamiento de la misma y la reflexión aportada desde las asignaturas teóricas marcarán la impronta del nuevo formato de la carrera" Objetivos: ● "Formar profesionales de la educación que se desempeñen en el	"Aprendizaje orientado en competencias". "No conozco el modelo" "Critico" "No lo sé" "Modelo constructivista social". "De reflexión -acción dialogante y abierto, Desde las Competencias y Habilidades. "Basado en competencias el cual combina varios ejes de conocimientos desde un formato operativo transferible a una familia de situaciones. Este	"pedagógicas activas, es aquel que le permite al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje e ir construyendo a lo largo de la carrera su propio perfil docente. Teniendo la posibilidad de tener varios modelos didácticos, elegir distintos centros de práctica y volcar permanentemente la teoría a la práctica y la práctica a la teoría". "Mas que modelo se basa en un enfoque o paradigma por competencias".

ámbito de la educación inicial (del nacimiento a los 5 años), a través de una sólida formación teórica y práctica. ● Formar Licenciados que se desempeñen profesional y personalmente a través de la docencia, la planificación y la evaluación, pudiendo trascender el aula e incidir en el centro educativo y en el sistema todo, desde el compromiso ético" (p. 6) Objetivos del plan de estudios a. Formar profesionales calificados para intervenir en el campo de la educación inicial, desempeñando funciones de docencia, planificación, ejecución y evaluación. b. Brindar al estudiante las estrategias conceptuales y metodológicas que le permitan: comprender la educación considerando sus diversas dimensiones, responder a los desafíos que plantean los nuevos escenarios políticos, sociales y educativos, y desempeñarse en distintos niveles y ámbitos de acción. c. Contribuir con el perfeccionamiento de los profesionales de la educación a nivel local, para favorecer la generación de conocimientos, consolidar buenas prácticas pedagógicas y mejorar los procesos educativos, con el fin de promover una educación de calidad para todos. d. Preparar profesionales para trabajar con niños de entre 0 y 5 años, conociendo las diferencias del abordaje didáctico entre el trabajo con niños de 0 a 36 meses, y de 3 a 5 años.	sistema de competencias se basa en la co-construcción del aprendizaje a partir de secuencias de experiencia que promueven el conocimiento específico". "Conocer los procesos de aprendizaje y desarrollo de la primera infancia para diseñar y proponer actividades pedagógicas adecuadas. • Conocer y proponer las mejores estrategias de enseñanza para trabajar con niños de la primera infancia. • Comprometerte con el alumno como persona, conocer las particularidades de su desarrollo y actuar para que alcance los mejores aprendizajes. • Comprender las realidades de cada niño y adecuar la enseñanza a las necesidades de cada contexto. • Comprender la importancia del trabajo con las familias de los alumnos, para potenciar el trabajo conjunto. • Utilizar el lenguaje oral y escrito de manera solvente y pertinente en diferentes situaciones: en el aula, con colegas, con padres, con directivos. • Incorporar las tecnologías desde una perspectiva educativa. • Comprender el valor del trabajo en equipo y utilizarlo pertinentemente con tus colegas." Nuevamente aparecen las competencias. "Adhiero" "No sé"	"No sé si hay un modelo pedagógico definido pero sí se trabaja con pedagogías activas donde el sujeto es protagonista y en el caso de la práctica se hace énfasis en la auto evaluación". "Centrado en la comunicación, y construcción de saber a partir del Hacer".

	“Un modelo critico reflexivo, de corte humanista”. “No lo sé con exactitud como para poder describirlo”.	
9. ¿Cómo definen qué deben aprender los niños y las niñas?		
-	-	-
10. ¿Utilizan los programas/currículos oficiales?		
-	-	-

Cuadro 21: Análisis de los centros educativos, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica ¿qué enseñar y aprender? Elaboración propia.

En conclusión:

En cuanto al modelo pedagógico, en el caso de las **supervisoras** de prácticas no existe acuerdo con respecto al modelo de la carrera salvo por dos supervisoras que hablan de las pedagogías activas. Una profesora menciona que es aquel que le permite al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje e ir construyendo a lo largo de la carrera su propio perfil docente. Teniendo la posibilidad de tener varios modelos didácticos, elegir distintos centros de práctica y volcar permanentemente la teoría a la práctica y la práctica a la teoría. Otra no cree tener un modelo: Más que modelo se basa en un enfoque o paradigma por competencias. Pero menciona las competencias. Otra tampoco cree tener un modelo y responde: No sé si hay un modelo pedagógico definido pero sí se trabaja con pedagogías activas donde el sujeto es protagonista y en el caso de la práctica se hace énfasis en la autoevaluación. Nuevamente aparece el concepto de un trabajo centrado en el estudiante y la autoevaluación. Por último una supervisora responde: Centrado en la comunicación, y construcción de saber a partir del Hacer. Esto demuestra que no existe claridad en tanto al modelo pedagógico de la carrera.

Con respecto a los **profesores**, vale la pena destacar la incongruencia en las concepciones de los profesores y el número que no sabe el modelo de la carrera (4). De los que responden, con mayor consenso hablan de un modelo por competencias.

Por ejemplo responden: “Aprendizaje orientado en competencias”. Aparecen las competencias.

“Crítico”, “Modelo constructivista social”. “De reflexión -acción dialogante y abierto, Desde las Competencias y Habilidades. Nuevamente aparecen las competencias.

“Basado en competencias el cual combina varios ejes de conocimientos desde un formato operativo transferible a una familia de situaciones.”. Competencias nuevamente. "Conocer los procesos de aprendizaje y desarrollo de la primera infancia para diseñar y proponer actividades pedagógicas adecuadas”. “Un modelo crítico reflexivo, de corte humanista”. Se repite el concepto de crítico.

El **Rediseño 2014** propone: más énfasis en la práctica, como lugar de desarrollo de las habilidades profesionales. El acompañamiento de la misma y la reflexión aportada desde las asignaturas teóricas marcarán la impronta del nuevo formato de la carrera. Luego habla de objetivos y objetivos del plan de estudios.

¿Cómo enseñar?		
11. ¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas para trabajar con los niños y niñas?		
Palabras o conceptos clave del rediseño	**Palabras o conceptos claves de los profesores**	**Palabras o conceptos clave de las supervisoras de prácticas**
-	-	-
12. ¿Qué recursos didácticos utilizan mayoritariamente?		
-	-	-
13. ¿Poseen un perfil docente?		
Cuando se habla del Supervisor de prácticas se remarca “En este sentido el rol del supervisor de prácticas adquiere gran relevancia, acompañando a los estudiantes a lo largo de la carrera,	-	-

articulando un enfoque crítico y dialéctico entre la teoría y la práctica en el aula”		
14. ¿Cómo planifican?		
-	-	-
15. Existe un modelo pedagógico explícito en mi centro educativo		
-	-	-
16. El modelo pedagógico incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.		
-	-	-

Cuadro 22: Análisis de los centros educativos, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica ¿cómo enseñar? Elaboración propia.

En conclusión:

En el **Rediseño 2014** se menciona el rol del supervisor de prácticas: Cuando se habla del Supervisor de prácticas se remarca “En este sentido el rol del supervisor de prácticas adquiere gran relevancia, acompañando a los estudiantes a lo largo de la carrera, articulando un enfoque crítico y dialéctico entre la teoría y la práctica en el aula”.

¿Quiénes y a quiénes enseñar?	
17. ¿Cómo es la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa?	1¿Cómo es la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa?

Palabras o conceptos clave del rediseño	Palabras o conceptos claves de los profesores	Palabras o conceptos clave de las supervisoras de prácticas
-	-	-
18. ¿Con qué recursos humanos cuentan?		
Se explicitan los docentes de cada curso y la directora de la carrera. Se mencionan los cursos y su programa correspondiente.	"No lo sé". "No es mi área" "Con los profesores de la materia y depende de cada caso si se suma la docente". "Docentes y Supervisores" "No los conozco" "Profesoras de Práctica". "Lo desconozco". "Entiendo que con el personal de los centros educativos y las coordinadoras de la universidad". "No lo sé". "Docentes". "Deduzco que con las profesoras tutoras de práctica, con todo el plantel docente de la carrera como apoyo y consulta si lo solicitan, con los distintos equipos docentes de los centros de práctica".	"Supervisores de práctica, maestros, auxiliares, directores, coordinadores, personal administrativo de instituciones". "Directores de los centros educativos, maestros referentes, supervisores de práctica". "Docentes, supervisoras de práctica, docentes y directores de las instituciones de práctica, directora de la carrera, docentes de aula". "No se entiende la pregunta".

Cuadro 23: Análisis de los centros educativos, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica ¿quiénes y a quiénes enseñar? Elaboración propia.

En conclusión:

En tanto a los recursos humanos, cinco **profesores** desconocen el personal de las prácticas. Dos profesores responden: “Con los profesores de la materia y depende de cada caso si se suma la docente”. “Docentes y Supervisores”. Otro: “Profesoras de Práctica”. Dos profesores agregan el personal del centro educativo: “Entiendo que con el personal de los centros educativos y las coordinadoras de la universidad”. “Deduzco que con las profesoras tutoras de práctica, con todo el plantel docente de la carrera como apoyo y consulta si lo solicitan, con los distintos equipos docentes de los centros de práctica”.

En el caso de las **supervisoras** existe acierto y acuerdo con respecto al personal.

Es necesario que los profesores conozcan más al respecto.

En el **Rediseño 2014** se explicitan los docentes y la Directora de la carrera.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?		
19. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes en su centro educativo?		
Palabras o conceptos clave del rediseño	**Palabras o conceptos claves de los profesores**	**Palabras o conceptos clave de las supervisoras de prácticas**
“Los nuevos planes de estudio de la Universidad integran una metodología de trabajo acorde con la filosofía general de la formación por competencias, en particular una evaluación coherente con ello - los estudiantes tendrán tres oportunidades para rendir el examen en un máximo de tres convocatorias - Cada docente definirá los criterios para considerar adquiridas las competencias y cumplidas las actividades previstas, y lo hará constar en el Programa de su curso.	-	“Planificaciones graduadas, secuencias y sistematizadas”. “Instancias de retroalimentación a nivel individual y colectiva. Narrativas a nivel de autoanálisis de las prácticas”. “Observación de clase, parciales, entregas de experiencias o trabajos puntuales realizados en los centros”. “Talleres”.
20. ¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?		

-	-	“Se anima al estudiante desde el primer año de práctica hasta el último a ser autocritico a realizar su propia autoevaluación”. “La orientación esta guiada por la optimización del propio quehacer, como una instancia de busca la construcción de herramientas de automonitoreo”. “Una orientación formativa que apunte a la metacognición, a la reflexión y auto evaluación como punto de partida de búsqueda de nuevas estrategias para seguir avanzando”. “Hacer que el estudiante piense y reflexione sobre su accionar”.
21. ¿Se utilizan prácticas innovadoras de evaluación? ¿Cuáles?		
-	-	“Auto evaluaciones, Co evaluaciones y heteroevaluaciones”. “auto revisión”. “No sé si se pueden llamar innovadoras, sí se intenta que sean aggiornadas y se adaptan a las necesidades de cada estudiante”. “Si”.
22. ¿Cómo evalúan el grado de satisfacción de los implicados con el centro educativo?		
-	-	-
23. ¿Cómo evalúan el impacto que tienen sobre los diferentes actores?		
“La evaluación de los docentes será de acuerdo a las pautas establecidas por la Universidad” (p. 14).	-	-

Cuadro 24: Análisis de los centros educativos, según cuestionarios auto administrados a profesores y supervisoras de práctica ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Elaboración propia.

En conclusión:

Con respecto a las prácticas evaluativas más comunes, las **supervisoras** de práctica responden: “Planificaciones graduadas, secuencias y sistematizadas”. “Instancias de retroalimentación a nivel individual y colectiva. Narrativas a nivel de autoanálisis de las prácticas”. “Observación de clase, parciales, entregas de experiencias o trabajos puntuales realizados en los centros”. “Talleres”.

No existe acuerdo con respecto a la forma de evaluar.

El **Rediseño 2014** menciona que se debe evaluar por competencias y que cada docente definirá los criterios de aprobación de su curso.

En tanto a la orientación pedagógica de la evaluación, existe acuerdo unánime con respecto a la auto evaluación en las **supervisoras**. Es un concepto que no aparece en el **Rediseño 2014**.

En tanto las formas innovadoras de evaluación, dos **supervisoras** coinciden en la autoevaluación, una agrega la hetero y coevaluación. Una supervisora no está muy segura y otra simplemente responde “sí”. No se explicitan en el **Rediseño 2014**.

Con respecto a la evaluación del impacto sobre diferentes actores, en el **Rediseño 2014** se habla solamente de los docentes y más precisamente a evaluarlos.

A continuación se presenta el análisis del conocimiento que tienen los profesores y supervisoras de práctica de la carrera.

	Profesores	**Supervisoras de práctica**

	Palabras y conceptos clave…	Palabras y conceptos clave…
¿Cuál es el perfil de la graduada de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?	“Profesionales bien formadas tanto en la teoría como en la práctica, con habilidades y estrategias suficientes para insertarse al mercado laboral siendo reconocidas en su tareas”. “Es un profesional capacitado para acompañar a los niños de 0 a 6 años en su desarrollo social, emocional y cognitivo, con una visión de desarrollo que incluya el entorno humano y material en el que el niño vive”. “El expuesto en el programa”. “Estudiante que está preocupada por el desarrollo de competencias y habilidades en sus alumnos más que contenidos. Una persona abierta al cambio y flexible a las nuevas propuestas Crítica y con sentido de la responsabilidad, sobre todo con claridad en relación a que está acompañando el desarrollo de las generaciones más pequeñas de la sociedad. Ser capaz de acompañar el desarrollo afectivo, ético y conceptual de sus alumnos. Adulto responsable y claro en relación a los límites y con posibilidad de trabajar desde normas que ayuden a la convivencia. Estudiantes que tienen con fin último del proceso educativo, el bien del educando el que le da sentido y significado a todo el proceso”. “aptitudes para el trabajo en equipo, para el desarrollo de estrategias de enseñanza, incluyendo las TIC, ser afín a una enseñanza donde se valore al individuo y su familia con un amplio conocimiento de ambas”. “Agente de cambio pro activo en busca de empoderarse de su salud”. “Es un perfil que tendría que fortalecer aún más la idea de que ser educadora y específicamente “Licenciada en Educación” implica conocer el rol fundamental en la construcción del sujeto en los primeros años de vida. Esto tendría que integrar el reconocimiento primero personal y luego a nivel universitario y de pares de la	“logran generar estrechos vínculos con los niños, tienen clara intencionalidad pedagógica, dominio de aula y amplio conocimiento de las características y necesidades de los niños en cada etapa por lo cual sus planificaciones son adecuadas secuencializadas y contextualizadas. Conocen y manejan con facilidad los marcos curriculares. Así como también el perfil de nuestras egresadas es el de profesionales autocríticas y reflexivas” “un profesional competente con compromiso ético, afectivo, social y epistemológico. El cual opera como mediador en la formación de los otros”. “Un profesional sólido, competente, actualizado con apertura al cambio y la constante formación”. “Profesional”.

	seriedad, compromiso y exigencia que esta formación conlleva". "Es una profesional con competencias, conocimientos, habilidades y valores que se reflejan en una particular comprensión del hecho educativo con niños menores de 5 años". "Es una profesional , con conceptos de educación claramente instalados, con un fuerte componente de formación didáctica y que maneja además un amplio repertorio de técnicas y recursos en las diferentes áreas del Curriculum , (ludicoexpresivas, matemática, ciencias, lenguaje etc.)" "Profesional que conozca sobre procesos de desarrollo y aprendizaje de esta etapa evolutiva que permitan generar estrategias pedagógicas con enfoque integral en consonancia con aquella". "Que sepa el rol que va a desempeñar y su obligación para construirlo".	
Supervisoras: Las supervisoras nombran muchas habilidades de una egresada de la carrera pero no hacen referencia al Perfil de la egresada que aparece en el **Rediseño 2014**. **Profesores:** En el caso de los profesores pasa exactamente lo mismo que con las supervisoras. Un profesor menciona "El que está en el programa" es el único que hace referencia al rediseño.		
¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de las estudiantes en las prácticas formativas?	"Con una sólida formación teórica y práctica, esta carrera prepara licenciados capaces de atender los procesos de aprendizaje de niños entre 0 y 5 años. La formación académica multidisciplinaria permite a los estudiantes	"Los respondí en la pregunta anterior". "deconstruir reconstruir la propia experiencia práctica, a modo de gestar escenarios que atiendan a las necesidades, carencias, contextos que los entornos de aprendizaje requieren.

	desarrollarse profesional y personalmente. Además de aprender a enseñar a los niños pequeños, adquieren formación específica para planificar, evaluar y participar en la gestión de centros educativos de primera infancia y comprender los fenómenos educativos en general. El compromiso ético con la educación es un componente esencial en nuestra propuesta." Adhiero". "Comprender y respetar el desarrollo del niño. Diseñar e implementar prácticas educativas acordes a la realidad de sus estudiantes. Acompañar y orientar a la familia en las vicisitudes del proceso de sus hijos. Trabajar en forma interdisciplinaria, tejiendo redes con otros profesionales de la comunidad educativa o social". "Los explícitos en el programa, formar profesionales que trasciendan el ala" "Desarrollar capacidades y habilidades en sus alumnos. Generar espacios cálidos y seguros de reflexión y convivencia Generar climas de libertad y disfrute en donde sus alumnos son capaces de desarrollarse y expresar y gestionar sus emociones y sentimientos. Desarrollo de pensamiento crítico y de habilidades sociales Generar trabajo en conjunto y sentimiento de pertenencia al grupo y la institución como forma de socialización y de adquisición de elementos para una futura ciudadanía corresponsable". "Tener una sólida formación que les permita enseñar desde un lugar profesional sistemático y humano" "Brindarles conocimientos sobre el cuerpo humano, promoción de la salud, prevención de enfermedades y elaboración de proyectos de trabajo". "Integrar herramientas, reflexionar sobre sus prácticas, repensar metodologías, conectar con el disfrute del rol". "Tengo que volver a referirme a la respuesta 3: para los estudiantes muchas veces el aprendizaje tiene objetivos externos: aprobar, no rendir examen, etc. Es un proceso	Incorporar la reflexión y auto evaluación a su práctica cotidiana, hacerse consciente de sus posibilidades y de sus limitaciones. Poner en práctica la creatividad, la responsabilidad, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la solidaridad, la creatividad, el cooperativismo, la búsqueda de estrategias, la investigación acción. Gestionar una clase con todo lo que ello implica". "Manejar los ejes programáticos y políticas públicas". "Que sean excelentes profesionales".

	de construcción que esos objetivos se vuelvan internos: motivación situada, autorregulación y autocrítica". "No los conozco con tanta exactitud como para redactarlos de memoria". "Conocer las características de la etapa evolutiva con la que va a trabajar que le permita abordar las individualidades y generar estrategias de forma global o específica. Trabajo en equipo. Trabajo en conjunto con las familias para integrar de manera eficiente sus particularidades. Garantizar y promover vínculos respetuosos y amorosos que acompañen y potencien el desarrollo infantil". "Poder educar a niños en la primera infancia, desarrollando todas las estrategias para asegurar potenciar a cada ser humano a su máxima posibilidad respetando lo diverso de la especie. Conocer todas las herramientas existentes y cómo ponerlas a disposición según cada propósito, para que cada niño crezca lo mejor posible".	
Supervisoras: Las supervisoras mencionan variados objetivos pero tampoco hacen referencia a los del **Rediseño 2014**. **Profesores:** Un profesor tomó la definición del folleto informativo de la carrera y agregó "Adhiero". Es uno de los únicos que recurre a los documentos de la carrera junto con otro que dice "los explícitos en el programa".		
¿Cuál es la función de las prácticas formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?	"La función es básica y fundamental y es el comenzar en el ejercicio del rol". "Brindan la posibilidad de hacer una integración teórico-práctica, descubrirse en sus fortalezas y debilidades, fomentan el pensamiento crítico y autocrítico y generan un contacto con la realidad profesional". "Conceptualizar y profundizar competencias".	"Permitir al estudiante desde el primer año poder volcar todo lo aprendido en las distintas asignaturas a la práctica, e ir construyendo con el apoyo de sus docentes su propio rol docente" "La función es la de eje articulador". "Creo que fue respondida en las preguntas anteriores". "Crecer".

	“No lo sé exactamente, pero supongo que tienen que ver con espacios que permiten visibilidad y por lo tanto la posibilidad de prácticas que pueden ser observadas y narradas. Las prácticas nos hablan de lo que educadores y educandos hacen conjuntamente en la escuela. Las mismas expresan un sentido cultural y moral y admiten una doble aproximación teórica primero la que tiene que ver con sus manifestaciones directamente observables y con el saber que requiere su utilización por parte de las personas insertas en esa cultura y por otro la que se refiere a cualquiera de las elaboraciones conceptuales que permite una práctica y que buscan alcanzar un nivel de conocimiento no accesible de modo espontáneo o casi espontáneo”. “Vital, imprescindible para una buena labor futura donde se puedan integrar los contenidos teóricos y poner en práctica sus habilidades individuales para poderlas pulir”. “Lograr experiencia de trabajo”. “No sé si comprendo claramente el término "práctica formativa" Me imagino que se referirá a las prácticas en centros educativos. En este caso, me imagino que el poder vivenciar la práctica permite visualizar cómo aplicar los conocimientos y experiencias adquiridas”. “Dar a conocer desde el inicio, el campo de desempeño profesional para el cual se están formando”. “Establecer un diálogo permanente entre teoría y práctica , experimentando la importancia del trabajo en equipo , descubriendo y poniendo en acción las potencialidades de cada una de las practicantes”. “Poner en práctica los aspectos teóricos recibidos durante la formación, a la vez que promover y potenciar sus habilidades personales en consonancia con lo recibido en la formación de la licenciatura”. “No es bueno separar teoría y práctica, estas deben unirse en la acción y este es el fin de "la práctica" pero se	

	potencia su valor en la medida que se reflexione sobre ella siempre".	
Supervisoras: En este caso las supervisoras tampoco mencionan lo que versa el **Rediseño 2014** sobre prácticas formativas y dan sus definiciones personales de la cual se destaca "eje vertebrador". **Profesores:** Los profesores tampoco mencionan el Rediseño pero aportan conceptos importantes como relación entre teoría y práctica y primeras experiencias laborales.		
Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.	7/7/3/6/8/7/8/6/6/7/4 Likert: 6	7/6/6/8 Likert: 7
El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.	7/7/3/6/8/6/5/6/8/7/4 Likert: 6	7/7/6/8 Likert: 7
El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para la formación de las estudiantes en su diseño.	n/s/7/3/6/8/8/5/7/8/7/4 Likert: 6	6/6/8/8 Likert: 7
Conozco los objetivos y contenidos del plan de prácticas formativas.	n/s/ 6/2/4/8/6/5/5/4/7/2 Likert: 5	6/8/8/8 Likert: 8
En esta pregunta se encuentra un nivel muy desparejo, que da a pensar que los profesores deberían conocer más los objetivos de las prácticas formativas.		
Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las prácticas formativas y en otros	7/6/2/6/8/7/7/5/7/5/4 Likert: 6	6/7/7/8 Likert: 7

casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes puedan experimentarlos sobre contextos profesionales reales.		
Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los contenidos formativos que se vinculan a las prácticas formativas.	n/s 5/2/6/8/7/5/5/ n/s /7/2 Likert: 5	5/6/6/8 Likert: 6
Los contenidos formativos se toman en consideración a la hora de seleccionar los centros de prácticas, los tutores y los sistemas de evaluación.	-	5/6/8/8 Likert: 7
¿Cuál es la vinculación del programa de prácticas formativas con el modelo pedagógico de la carrera?	-	"La vinculación es muy estrecha la carrera está pensada con la lógica que todas las asignaturas teóricas puedan ser volcadas en la práctica y que en las prácticas se Recojan insumos para la reflexión y análisis desde la teoría". "La práctica formativa se alinea con el enfoque por competencias" "Creo que en que el sujeto es protagonista de su actuar de su crecimiento, de sus decisiones...". "Bueno".
Supervisoras: una supervisora menciona que sí, que es muy estrecho, otra que la práctica formativa está alineada con las competencias, la otra no entendió la pregunta y la última se limita a responder bueno.		
¿Cómo es la planificación de la experiencia de prácticas formativas de las estudiantes de la Licenciatura en Educación inicial?	-	"La planificación es intencionada, secuenciada sistematizada, contextualizada". "La planificación de la experiencia práctica varía de acuerdo al rol que cumple el estudiante. Es decir si es practicante o cumple una función profesional".

		“Los dos primeros años, es práctica en servicio en instituciones que son convenio con la universidad y donde las estudiantes van pasando de un rol de más pasivo de observación hasta la planificación y puesta en práctica de diversas actividades y proyectos en algunos casos. Tercero y cuarto es práctica profesional y se apunta más a la gestión docente ya siendo el alumno funcionario de la institución, con todo lo que ello implica. Se lo acompaña y guía también desde estos aspectos”. “Excelente, da oportunidades de crecimiento”.
Supervisoras: La primera habla de las características de las planificaciones, la segunda y tercera hacen referencia al **Rediseño 2014,** explicando cómo se desarrollan y la última responde que es excelente.		
¿De qué forma colaboré en el proceso de elaboración del programa de las prácticas formativas?	-	“Año a año vamos tomando insumos de las estudiantes y centros de práctica para ponerlos en común con el resto de las supervisoras y mejorar nuestras prácticas formativas”. “Colaboré en la reconstrucción de tres de los programas de los cuatro que hacen a la práctica formativa”. “Me incorporé con las prácticas ya funcionado como al día de hoy. Pero he colaborado desde antes (como directora de Centro de práctica) en el diseño de encuestas de auto evaluación y satisfacción de los centros de práctica, en el acompañamiento de las practicantes en su tarea, evaluación de parciales, etc., Y colaboro actualmente en mi tarea docente como supervisora de práctica tanto con las alumnas como con el trabajo con el equipo de supervisoras”. “Opinión”.

Supervisoras: la primera supervisora colaboró tomando insumos de las estudiantes para poner en común. La segunda solo menciona que participó pero no de qué manera. La tercera supervisora, a pesar de entrar con las prácticas funcionando, enumera todas las formas en que colaboró y la última responde que a nivel de opinión.		
¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de prácticas formativas?	"Entiendo hay responsables por nivel que establecen los contactos con los diferentes centros. Tengo entendido que una de las dificultades es que no siempre en sencillo conseguir centros de contexto desfavorecido para las prácticas, los cual sesga en parte esta instancia". "No conozco el proceso". "No lo sé. "A partir de reflexión conjunta en el rediseño". "No sé" "No lo conozco". "No lo conozco profundamente" "No lo sé". "Tampoco lo sé con certeza pero conociendo la experiencia de rediseño deduzco que se conforma en base a la discusión y el trabajo en equipo". "No lo sé" "No sé"	"Es un proceso conjunto". "Se realiza entre todas las supervisoras de práctica y se permiten ver cuáles son los perfiles de salida para cada año. Se trabaja la secuenciación continuidad y gradualidad de actividades para cada nivel". "En mi experiencia, se revisó el perfil del egresado , más las competencias que este debe adquirir". "No me queda clara la pregunta pero entiendo que se elabora en conjunto entre todo el equipo de supervisoras y directora de la carrera quien es además el vínculo entre las demás asignaturas". "Colaborativo".
Supervisoras: Existe acuerdo entre las cuatro supervisoras en que el trabajo es en conjunto, colaborativo. Dos de las supervisoras hablan de la revisión del perfil del egresado. **Profesores:** Nueve de los once profesores no conocen cómo se elabora el programa de prácticas y los dos que responden lo hacen desde la incertidumbre. Vale pensar que es un proceso a dar a conocer.		
¿Cuál es la relación del programa de prácticas formativas con otros cursos?	"Tengo reuniones una o dos veces al año con las coordinadoras, en las coordinaciones de la Lic. y allí me informo de los centros. Luego en mi curso siempre doy	"Es transversal a todos los cursos de la carrera. Si bien se trabaja con otras asignaturas en conjunto considero que aún que se pueden lograr muchas cosas más".

	tiempo para comentar las experiencias de las prácticas en relación a los temas trabajados”. “Brindan todo el bagaje de experiencias que me tomo como base para cuestionar, explicar o debatir sobre los temas abordados teóricamente en el curso”. “Debería ser más, se avanza. Por ahora es el intercambio a nivel de sala de profesores”. “Sobre todo tiene que ver con el traer esas prácticas a clases y aportar desde el análisis ético y la búsqueda de criterios de acción en relación a las mismas. En cuarto año está relacionado directamente con aportes desde lo pedagógico a la construcción moral y ética de los alumnos así como analizar desde que sistema pedagógico desarrollamos nuestra acción”. “Estamos en proceso de unirlos”. “Es fundamental para lograr la aplicación de los conocimientos”. “Podría ser un recurso muy valioso pero se integra poco”. “Cada vez más ajustado, aunque no siempre acompaña al grupo de edad con el cual se están desempeñando en las prácticas profesionales”. “Si bien no hay una vinculación directa el curso contribuye mucho a reflexionar y reafirmar conceptos sobre pedagogía, didáctica y diferentes formas de enseñanza aprendizaje”. “Aporta insumos para la discusión y profundización en alguna temática de interés”. “Creo que una relación básica”.	“Las prácticas formativas tienen una mirada y concreción competencial, que toma contenidos de otros cursos que son aterrizados al campo práctico”. “La Supervisión de prácticas es la médula espinal de la carrera, ya que desde un mayor o menor ángulo incluye y pone en acción a todas las asignaturas”. “Es estrecha”.
Supervisoras: Las cuatro supervisoras están de acuerdo en que la relación con otros cursos es estrecha, que es transversal a la carrera y se toman contenidos de otros cursos para aterrizarlos.		

Profesores: Cinco profesores consideran que la relación es buena y seis que debería ser mayor. Este es un punto a trabajar en la carrera.		
¿Cuáles son las principales características del programa de prácticas formativas?	"Entiendo que las alumnas de la Lic. se desempeñan en el rol de Auxiliares en diferentes centros de educación inicial de los barrios del Centro, Cordón, Pocitos, Parque Rodó y Punta Carretas. En algunos centros hay más de una alumna al mismo tiempo o en horarios diferentes". "No lo conozco". "Buscan el desarrollo crítico". "No las recuerdo en profundidad, tengo presente lo que hemos compartido con algunas colegas en las reuniones generales". "Tener un aprendizaje vivencial". "El aprendizaje desde el trabajo". "No lo conozco profundamente". "No lo sé" "Hasta donde yo entiendo , se trata de una práctica in situ en contextos reales muy activa tornándose en el último año en práctica en servicio ya dentro de una institución ejerciendo un rol profesional o en una realidad muy similar a la del campo profesional Se lleva adelante en el entorno laboral de las estudiantes, hay un seguimiento del proceso. Se realizan ajustes, recomendaciones y cambios en forma constante por lo que se requiere de una actitud responsable y comprometida por pare de las/os alumnas/os". "La acción es continua y se trabaja sobre el error para una continua mejora". "Requiere de mucho análisis y una visión de proceso".	"Responsabilidad, compromiso, ética profesional, intencionalidad pedagógica, buena gestión del aula, calidad en los vínculos". "Las principales características de las practicas formativas centran su interés en la planificación, gestión del ambiente relacional, gestión de contenidos, gestión didáctica y mirada autoevaluativa". "La gradualidad, coherencia, recurrencia y sistematización que apunta al crecimiento profesional y autónomo del estudiante". "El dejar crecer al estudiante como profesional"
Supervisoras: Ellas recuentan varias características del programa pero no hacen alusión a los mismos, que aparecen en el **Rediseño 2014**.		

Profesores: Las respuestas de los profesores manifiestan el desconocimiento que tienen sobre las prácticas. Salvo algunas respuestas muy generales, los errores demuestran que necesitan saber más.		
¿Cuáles son los documentos oficiales de la Universidad?	"Entiendo que la carrera está en trámites de reconocimiento en el Min. de Educación". "La malla curricular que fue presentada al MEC. Plan estratégico". "El propio diseño curricular de las carreras. programas, organigramas, etc.". "Programas, currículo". "No sé" "No los conozco" "No se entiende la pregunta" "El Reglamento Orgánico de la UCU, el Reglamento del personal docente, la guía del estudiante universitario, los planes de estudio de las carreras, los programas de cada asignatura". "Con respecto a la carrera El plan de rediseño curricular 2010 y el plan estratégico". "Documentos referidos a misión, visión y valores institucionales. Programas específicos de cada Licenciatura o carrera". "Los programas de la materia".	"Lineamientos de práctica, realizados por el equipo supervisor de práctica, convenios con los centros de práctica, acuerdos vinculantes, plantillas en ministerio por pasantías sin remuneración, permisos del MEC, habilitaciones de horas de práctica, etc." "Reglamento del estudiante, Rediseño Curricular, plan estratégico. Cito aquellos que considero que se interrelacionan con la licenciatura". "Los lineamientos de práctica, los convenios con la Institución de práctica, los acuerdos vinculantes... el plan estratégico". "Diversos".
Supervisoras: Salvo la última supervisora que responde "diversos" el resto tiene mayor conocimiento de los documentos de la universidad pero solamente una nombra el **Rediseño 2014**. Todas ellas nombran documentos de la práctica cuando la pregunta hace alusión a la Universidad. **Profesores:** Siete profesores nombran el Rediseño 2014, aunque con diferentes nombres, y cuatro dicen no saber. En este caso algunos profesores mencionan documentos de la Universidad y otros de la carrera. La primera respuesta nuevamente denota desconocimiento porque la carrera está reconocida por el Ministerio de Educación desde 1999. Un profesor nombra la misión y la visión de la Universidad.		

El programa de prácticas formativas está vinculado con la política estratégica de la Universidad.	n/s /4/2/7/8/6/5/4/8/6/7 Likert: 6	6/6/6/8 Likert: 7
Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las prácticas formativas.	2/1/1/4/ n/s /6/1/1/1/1/4 Likert: 6	-
Las prácticas formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.	n/s/ 4/1/6/ n/s 7/4/6/ n/s 4/4 Likert: 4	5/6/8/8 Likert: 7
En este caso nuevamente se denota una disparidad. Claramente los profesores deben conocer más sobre las prácticas formativas.		
El proyecto de prácticas formativas se ha elaborado en el marco curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.	n/s /4/2/6/8/7/4/6/ n/s /5/7 Likert: 5	6/7/7/8 Likert: 7
Se repite el caso anterior.		
El proyecto de prácticas formativas relaciona las prácticas formativas y el resto de los cursos.	7/4/2/7/8/7/2/6/5/3/4 Likert: 5	6/6/6/8 Likert: 7
Se repite el caso anterior.		
El Proyecto de prácticas formativas ha tomado en consideración las características	n/s/ 4/2/7/8/7/5/5/7/3/7 Likert: 6	6/7/8/N/S Likert: 7

que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.		
El diseño de las prácticas formativas ha tomado en consideración modelos de formación contrastados, adaptándolos a las particulares condiciones de nuestro contexto y nuestra institución.	-	6/6/7/8 Likert: 7
Las estudiantes son capaces de reconocer las diferentes características de los recursos didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.	7/4/2/6/8/8/4/6/7/6/8 Likert: 6	5/6/7/8 Likert: 7
Existe un modelo pedagógico explícito en la universidad.	7/7/1/7/8/7/4/7 n/s 6/4 Likert: 5	6/7/8/8 Likert: 7
Tratándose de la Universidad sucede lo mismo, los profesores están en menor grado de acuerdo que las supervisoras de práctica.		
Existe un modelo pedagógico explícito en la carrera.	7/4/2/5/8/7/5/7/ n/s 7/6 Likert: 6	6/7/8/8 Likert: 7
El modelo pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.	7/7/3/7/8/7/6/8/7/7/6 Likert: 7	6/7/8/8 Likert: 7
Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico)	7/5/1/5/ n/s 7/5/6 n/s 8/7 Likert: 6	6/6/8/8 Likert: 7

Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.	7/1/2/7/ n/s 7/4/6 n/s 6/7 Likert: 5	6/6/7/8 Likert: 7
Tratándose de la Universidad sucede lo mismo, los profesores están en menor grado de acuerdo que las supervisoras de práctica.		
La universidad ha establecido el marco de condiciones institucionales que definen las líneas matrices de la práctica formativa a ofrecer a las estudiantes.	-	6/7/8/N/S Likert: 7
¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las prácticas formativas? (Supervisoras de prácticas).	"Lo que puedo decir es que siempre se han mostrado muy dispuestas a colaboraciones o informaciones que se les requieran". "No es mi caso". "Diverso". "No lo tengo claramente explícito, seguramente porque no he podido profundizar en la lectura de los documentos que se han enviado". "No lo sé". "No lo conozco" "No las conozco tan profundamente". "No lo sé". "Sólida formación en educación y educación inicial , proactivas, con experiencia y/o vínculo con la formación docente". "Profesionales con muy amplia formación y experiencia". "No sé".	"Todas tenemos diferentes perfiles pero lo que nos caracteriza es el compromiso la responsabilidad y la preocupación por las estudiantes". "Es un perfil variado". "Con sólida y variada formación y experiencia, comunicativas, reflexivas, empáticas, abiertas al trabajo colegiado y al apoyo constante. Con distintas modalidades personales que hacen que se adapten a las distintas necesidades de acompañamiento a lo largo de la carrera". "Abiertas, colaborativas, comprometidas".

Supervisoras: tres de las cuatro supervisoras coinciden en la variedad del perfil. Luego responden cualidades del trabajo en equipo y de las personalidades de cada una. **Profesores:** siete profesores no lo saben, no lo conocen. Uno responde que están siempre dispuestas a colaborar. Y los otros dos destacan su formación y experiencia.		
¿Cuáles son las principales características de las clases de prácticas formativas en la propuesta pedagógica asumida?	-	"Clases planificadas pensando en la realidad de nuestra enseñanza hoy. De lo que sucede con la educación. Clases donde puedan adquirir y poner en práctica la gestión de aula, la planificación, la resolución de problemas teniendo en cuenta las características de los niños". "No se entiende la pregunta". "Colaborativas, de mucha reflexión y gran énfasis en el trabajo en tutoría ya que se va construyendo a la medida de las necesidades de la estudiante y de la Institución". "Participativas".
Supervisoras: una supervisora habla de que las clases están situadas en el hoy, "Clases donde puedan adquirir y poner en práctica la gestión de aula, la planificación, la resolución de problemas teniendo en cuenta las características de los niños". Otra profesora no entiende la pregunta. Una responde "participativas". Y la última colaborativas y con muchas reflexiones construidas a medida de la estudiante.		
Las prácticas formativas han seguido en líneas generales las directrices y condiciones establecidas en el plan de formación sin pérdidas relevantes ni en cuanto a sus propósitos formativos ni en cuanto a los contenidos y tareas a desarrollar.	-	8/6/6/6/ Likert: 7

Las prácticas formativas han sido capaces de ir adaptándose a las diversas circunstancias planteadas por los centros de prácticas y/o las estudiantes sin perder el propósito general del mismo.	-	8/7/6/6 Likert: 7
La recepción a nuestras estudiantes en el centro de prácticas y el trato recibido durante todo el periodo de estancia en él ha sido cordial y satisfactorio.	n/s 4/1/7 n/s 7/5/6/ n/s 5/4 Likert: 4	8/6/7/6 Likert: 7
Esta disparidad denota el poco conocimiento que tienen los profesores de las prácticas.		
La atención a las estudiantes por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros educativos) ha sido adecuada y efectiva posibilitando su participación, guiando sus aprendizajes y evaluando su actuación.	n/s 4/2/6/ n/s 8/5/5 n/s 4/6 Likert: 4	8/6/6/6 Likert: 7
Idm. al comentario anterior.		
Las actividades encomendadas a nuestros estudiantes en el centro de prácticas se han mantenido dentro de lo planificado y, en todo caso, han resultado pertinentes al perfil de la carrera y a los objetivos formativos que se pretendían.	-	8/6/7/6 Likert: 7

Los momentos de supervisión por parte de los docentes universitarios (supervisoras de prácticas) antes, durante y después de las prácticas formativas, se han llevado a cabo con la regularidad prevista y cumpliendo los objetivos planteados.	-	8/8/7/6 Likert: 7
Las estudiantes han cumplido adecuadamente con los compromisos deontológicos que habían asumido antes de iniciar las prácticas formativas y han respondido adecuadamente a las exigencias establecidas por el centro de prácticas.	-	8/7/6/6 Likert: 7
Las estudiantes han cumplido adecuadamente los compromisos académicos asumidos en relación a las prácticas formativas: tareas a desarrollar durante las mismas, asistencia a los momentos de tutoría, realización de las Memorias, etc.	-	8/7/6/6 Likert: 7
Las Memorias y productos entregados por las estudiantes han respondido adecuadamente a lo que se les pedía y el nivel de calidad de los mismos es el fiel reflejo de unas prácticas formativas que se han desarrollado en buenas condiciones y ha cumplido sus objetivos.	-	6/7/6/n/s Likert: 6

Los docentes encargados de las prácticas (supervisoras de prácticas) se han reunido con posterioridad (entre ellos y, de ser posible, con los tutores / maestras /directoras de los centros de prácticas) para analizar los resultados y prever reajustes para próximas ediciones.	-	8/7/6/7 Likert: 7
El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.	n/s 4/2/6/8/7/5/6/8/3/7 Likert: 6	8/8/8/7 Likert: 8
El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que supongan una efectiva implicación y compromiso de la estudiante en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre el ámbito personal como sobre el laboral.	N/s 4/2/5/8/7/5/5 n/s 3/7 Likert: 5	8/8/7/7 Likert: 8
Se renueva la realidad del escaso conocimiento de los profesores hacia las prácticas.		
El programa de prácticas ofrece a las estudiantes la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.	n/s 4/2/6/8/8/4/6/8/3/7 Likert: 6	8/8/7/7 Likert: 8

Las prácticas formativas permiten a las estudiantes vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).	n/s 4/2/3/8/8/5/4/8/2/6 Likert: 5	6/6/6/7 Likert: 6
Las diversas modalidades de las prácticas formativas ofertadas están organizadas de tal manera que permiten a las estudiantes algún tipo de elección en función de sus propios intereses y/o expectativas personales.	-	8/5/6/7 Likert: 7
La función de tutoría y supervisión de las prácticas ha sido considerada como una actividad docente que incluye el desarrollo de actuaciones y compromisos bien especificados y cuya realización recibe un reconocimiento coherente con la dedicación que exige.	-	8/5/5/7 Likert: 6
Las personas implicadas en la tutoría de nuestras estudiantes en los centros de prácticas (maestras y supervisoras de prácticas) reciben una compensación y/o un reconocimiento acorde con las tareas formativas que se les encomiendan.	-	4/4/4/7 Likert: 5
¿Cuál es el rol del directivo docente del centro de prácticas	-	"El directivo acompaña procesos, habilita, abre puertas, estimula, guía, marca pautas formales de la institución, cuida y motiva".

en el proceso de prácticas formativas?		"Rol del directivo en cuanto a su implicancia en el caso de la práctica profesional depende de cada director. Varía según en mayor o menor grado según la institución, pero en general es nexo entre los docentes y la universidad (representado en la figura de la supervisora de práctica), posibilita la habilitación de espacios para la practicante trabajando con los docentes de aula el rol de las practicantes". "Participa de los parciales, comunica a la supervisora cómo va el desarrollo de la práctica y las fortalezas y debilidades encontradas a fin de buscar estrategias de mejora". "Participativo".
Supervisoras: una de las supervisoras responde "participativo". Otra: El directivo acompaña procesos, habilita, abre puertas, estimula, guía, marca pautas formales de la institución, cuida y motiva". La tercera de ellas menciona que depende de cada director pero que es el nexo entre la Universidad y el Centro Educativo, habilita espacios y trabaja con los docentes de aula el rol de la practicante. La última de ellas responde que participa en los parciales y está en contacto con la supervisora contándole fortalezas y debilidades para buscar estrategias para trabajar.		
¿Cuál es el rol del centro de prácticas en el proceso formativo?	-	"El centro de práctica que acoge al estudiante tiene un rol medular. En los primeros años de carrera los centros son asignados por la universidad. Son centros modelos elegidos por sus estándares de calidad. En la práctica de tercero y cuarto son centros donde las estudiantes están insertas laboralmente. El centro de práctica es el contacto con lo que será la realidad diaria al recibirse. Allí es donde verán en acción todo lo estudiado y aprendido teóricamente. Donde podrán volcar y desplegar las habilidades y competencias adquiridas teóricamente. Y a su vez será el lugar donde observarán y recogerán información para poder analizarla desde el Punto de vista teórico". "El rol es el de apoyo a labor formativa y profesionalizante". "Un rol formativo, de acompañamiento de guía y de habilitación de espacios y tiempos". "Espacio para crecer y desarrollarse".

Supervisoras: Tres de las cuatro profesoras lo toman como un espacio formativo. La última es mucho más extensa y explica lo que aparece detallado en el **Rediseño 2014.** Y agrega**: "**El centro de práctica es el contacto con lo que será la realidad diaria al recibirse. Allí es donde verán en acción todo lo estudiado y aprendido teóricamente. Donde podrán volcar y desplegar las habilidades y competencias adquiridas teóricamente. Y a su vez será el lugar donde observarán y recogerán información para poder analizarla desde el Punto de vista teórico".		
¿Quiénes y de qué forma asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas?	-	"La dirección de la carrera junto a los supervisores de práctica en acuerdo con los directivos de cada institución de prestación formativa" "La coordinación la asume el director del centro junto con el supervisor de prácticas" "La dirección de la carrera en primer lugar y las supervisoras de práctica, estando en contacto con las diferentes instituciones a las cuales asisten las estudiantes, buscando y generando estrategias y beneficios para todas las partes. "Las profes".
Supervisoras: dos docentes mencionan a la directora de la carrera junto a las supervisoras. Dos de ellas agregan a los directivos de los centros de prácticas. Una a la dirección del centro de prácticas con la supervisora. La última responde "las profes".		
¿Cuál es el rol de la estudiante en sus procesos de enseñanza y aprendizaje?	"Desde mi curso, el estudiante es el centro y el responsable fundamental de su proceso de aprendizaje". "Rol activo y con demanda de autogestionarse". "Muy importante, son los hacedores de su propio aprendizaje". "Es muy activo, asumiendo la gestión del mismo". "EN LAS PRACTICAS NO LO SÉ". "Activo en busca del conocimiento". "Se tiende a un rol activo. "No lo sé". "Es un rol activo con exigencia de diseño , desarrollo y evaluación de actividades".	"El estudiante durante los cuatro años de carrera va a ir construyendo su propio perfil ser acompañado en este proceso por diferentes docentes durante sus prácticas formativas las que…". "El rol es de carácter activo, como responsable y promotor de su propio aprendizaje". "El rol va variando al tiempo que avanzan en la carrera. Al principio es un rol más de observación para de a poco comenzar a involucrarse con actividades puntuales hasta finalizar al mando de la gestión del grupo con todo lo que ello implica". "Activo".

	“Promover una actitud de apertura y escucha a las orientaciones de los docentes, mantener una actitud creativa y problematizadora que permita enriquecer el proceso. Dedicar tiempo a estudiar aspectos teóricos”. “Creo que central”.	
Supervisoras: tres de las cuatro supervisoras hablan de un rol activo. La última menciona una progresión desde la observación hasta estar al mando de la situación. **Profesores:** se mencionan palabras como que es el centro, responsable de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, activo, autogestor, muy importante, central, problematizadora, entre otros. Dos profesores no lo saben.		
¿Cuál es el rol de la profesora Supervisora de prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes?	“No lo conozco”. “Entiendo que tiene un componente más "logístico" de coordinar horarios, días, etc., y otro más en el sentido de "andamiaje" de Vygotsky”. “No conozco”. “Es una docente más pero que tiene la obligación de articular miradas entre la realidad de cada alumno laboral y los teóricos de las diferentes materias, como teoriza desde la práctica, tocan una diversidad de temas que incumben a muchas materias, por lo cual el rol debe ser muy cuidado y en coordinación con el resto de los docentes”. “Orientar, acompañar, impulsar, visibilizar prácticas, generar reflexión”. “Acompañar y guiar”. “No lo sé”. “Acompañamiento”. , “Reflexión permanente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y nexo con la teoría”. “Acompañar, promover , potenciar, corregir”.	“Guía, acompaña, sostiene, es referente en los distintos modelos, ayuda a los estudiantes a comprender la importancia de la práctica, el compromiso y responsabilidad que se asume al llevarla adelante”. “El rol es el de facilitador, mediador y acompañante de los mencionados procesos”. “Acompañamiento, guía, facilitador, supervisión, evaluación”. “Acompañar, supervisar y motivar”.

	“Muy importante, además de la responsabilidad de todo profesor se le suma la contención de cada experiencia”.	
Supervisoras: las supervisoras utilizan conceptos alineados para responder esta pregunta: “Guía, acompaña, sostiene, es referente en los distintos modelos, ayuda a los estudiantes a comprender la importancia de la práctica, el compromiso y responsabilidad que se asume al llevarla adelante”. Y se puede agregar motivar y evaluar. El rol de la supervisora de prácticas está detallado en el **Rediseño 2014**. **Profesores:** tres profesores no lo conocen. Un profesor considera que el trabajo es logístico y de “Andamiaje”. Otro profesor dice que es un docente más pero con la responsabilidad de articular miradas de cada alumno por lo que debe ser muy cuidado y en coordinación con otros docentes. Otro docente responde, resumiendo lo que mencionan varios: “Orientar, acompañar, impulsar, visibilizar prácticas, generar reflexión”.		
¿Quién es protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la estudiante o la profesora Supervisora de prácticas?	“La estudiante”. “Lo que veo desde mi curso es que son las estudiantes, ya que mientras que ellas todas las semanas me cuentan de sus experiencias, a las supervisoras la veo una o dos veces en el año como ya dije”. “Debería ser el estudiante”. “El alumno. los profesores son responsables que el alumno tome ese protagonismo”. “La estudiante, si bien la profesora en para ellas una referente ineludible”. “Estudiante”. “Tendrían que ser ambos, pero lo desconozco”. “No lo sé”. “Debería ser la estudiante”. “Ambas de forma diferente. “Es necesario que formen equipo de trabajo, cada una con sus aportes y responsabilidades específicas”.	“Sin duda la estudiante es la protagonista de su propio aprendizaje”. “En la enseñanza es el supervisor el protagonista como constructor de andamios de acompañamiento en el aprendizaje es el estudiante el protagonista, quién se implica en el desarrollo y construcción de los saberes”. “El estudiante siempre, con la colaboración de la supervisora”. “Varía según la situación”.

Supervisoras: una supervisora contesta que varía. Dos que sin dudas la estudiante. Una agrega que con la colaboración de la supervisora. La tercera que en la enseñanza la supervisora y en el aprendizaje la estudiante. **Profesores:** siete profesores dicen que la estudiante. Uno que no lo sabe. Y tres que deberían ser ambos.		
Las prácticas formativas han sido planteadas y desarrolladas como una actividad docente relevante en la formación de nuestros estudiantes y no como una acción marginal utilizada para completar los horarios o la dedicación del profesorado.	-	8/8/8/6 Likert: 8
El planteamiento ideológico de las instituciones de prácticas es tenido en cuenta al ser elegidas.	-	8/4/6/6 Likert: 6
Las prácticas formativas cuentan con el personal de coordinación y de apoyo administrativo necesario para la correcta gestión del mismo.	-	7/4/6/6 Likert: 6
Las autoridades de la Universidad asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas.	-	8/8/5/6 Likert: 7
Las autoridades de la Licenciatura en Educación inicial asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas	-	8/8/6/6 Likert: 7

institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas.		
La Institución universitaria posee un amplio abanico de vinculaciones y convenios con agentes externos con vistas a favorecer oportunidades de prácticas ricas, variadas y adaptadas a los distintos momentos y necesidades del proceso formativo de las estudiantes.	8/4/2/4/8/8/6/4/8/2/3 Likert: 5	8/6/7/6 Likert: 7
Conozco los convenios con instituciones educativas para prácticas formativas.	-	8/6/7/6 Likert: 7
Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad los objetivos formativos que persigue el programa.	-	8/5/7/6 Likert: 7
Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad el compromiso que asume cada una de las partes en su logro.	-	8/5/7/6 Likert: 7
El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.	7/4/3/4/ n/s 7/6/5/8/6/4 Likert: 5	8/4/6/6 Likert: 6
La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las	n/s 4/3/7 n/s 7/4/4 n/s 4/6 Likert: 4	4/4/6/6 Likert: 5

diversas necesidades primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.		
¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?	-	“Se las acompaña durante todo el año en el teórico y se agendan al menos dos visitas anuales al centro donde se encuentre inmersa la estudiante, si es necesario se agendan más visitas”. “Es una supervisión cuidada, personalizada a la necesidad de cada estudiante”. “La Supervisión es variada en cuanto a frecuencia y demandas a las estudiantes dependiendo de lo avanzado que se encuentre el estudiante en la carrera. Las visitas en el centro de práctica son semanales en el primer y segundo año y en tercero y cuarto se van espaciando siendo obligatorias dos veces al año y las que sean necesarias. Además, tienen un correlativo teórico semanal y tutorías grupales o individuales, que en general en primero y segundo son en horario de práctica y en tercer y cuarto fuera del horario y fuera de la universidad”. “Depende de la estudiante y del contexto”.
Supervisoras: la primera supervisora responde según el año en que ella trabaja. La segunda menciona: “Es una supervisión cuidada, personalizada a la necesidad de cada estudiante”. La tercera explica lo que aparece en el **Rediseño 2014**. Y la última responde “Depende de la estudiante y del contexto”.		
¿Cómo es la evaluación de los diferentes actores? (Estudiantes, Supervisoras, Maestras del centro de práctica, etc.).	-	“Se realizan evaluaciones anuales con directores y maestros tomando año a año insumos para la mejora de la práctica”. “Ya fue contestada”. “Formativa y Sumativa”. “A las estudiantes ya fue mencionada, de las supervisoras se realiza en conjunto con la directora de la carrera y las estudiantes al evaluar su actuación, a las maestras de centro de práctica las supervisa y evalúa la dirección o coordinación del centro”. “Desde diversas estrategias”.

Supervisoras: una supervisora responde que formativa y sumativa, otra que desde diversas estrategias. La tercera “A las estudiantes ya fue mencionada, de las supervisoras se realiza en conjunto con la directora de la carrera y las estudiantes al evaluar su actuación, a las maestras de centro de práctica las supervisa y evalúa la dirección o coordinación del centro”. Y la última que se realizan evaluaciones anuales y se toman insumos de mejora.		
¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre las estudiantes?	“En general, decisivo en todo sentido”. “Muy grande”. “Fundamental para conocer la realidad” “Es muy importante ya que les permite adquirir un contacto directo orientado y acompañado con las realidades concretas y colabora en que vayan configurando su postura profesional, su estilo de enseñanza-aprendizaje y opciones pedagógicas concretas”. “El impacto mayor de la carrera”. “Les permite adquirir la experiencia de trabajo real”. “Compromiso, interés. En algunos casos buscan recursos extra”. “En los primeros años de la formación, es un anclaje interesante para visualizar el rol profesional”. “Crecimiento , reafirmación vocacional y puesta en práctica de lo aprendido , confrontando con realidades concretas”. “Vital para su desempeño, aprenden y aportan desde la vivencia”. “Mucho”.	“Alto, la práctica es medular para las estudiantes. Es el espacio donde ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos, donde vivencian, observan, registran, se vinculan, aprenden a trabajar en equipo, gestionan, ponen en práctica y llevan a cabo sus planificaciones”. “Es el impacto mayor porque es donde se despliega el quehacer docente. Allí es donde se aterriza lo que se ha construido como aprendizaje”. “Sumamente positivo, especialmente cuando entienden al acompañamiento y supervisor como una oportunidad de crecimiento y una práctica a incorporar a lo largo de la carrera”. “Mucho”.
Supervisoras: las cuatro supervisoras están de acuerdo en que el impacto es alto, es mucho.		

Profesores: Los once profesores están de acuerdo en que el impacto es alto, es mucho.		
¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre la Universidad?	"No sé" "Debe generar una red de trabajo con otras instituciones, pero creo que la dificultad de conseguir alianzas con centros de contextos desfavorecidos disminuye este impacto". "Generan una impronta de la carrera y los estudiantes en la sociedad (marcan positivamente o negativamente a la Universidad de acuerdo a la actitud y al desempeño)". "Igual, retroalimentación". "Las mismas alimentan las reflexiones, son como un marco orientador de lo que teóricamente se profundiza" . "Imprescindible". "No lo sé, pero a nivel proyección, un profesional con una práctica sin duda tiene un campo de experiencia más amplio". "Garantizan la presencia de la universidad en ámbitos de la comunidad". "Crecimiento de vínculos institucionales, legitimación como centro de formación a nivel universitario en la temática". "Difusión". "Genera conocimiento sobre las diversas realidades institucionales y sobre sus destinatarios (la primera infancia y sus contextos)".	"Los centros al conocer la propuesta de la licenciatura y el perfil de nuestras egresadas son los que nos llaman pidiéndonos egresadas para trabajar". "Es una pregunta que no estoy en condiciones de responder por ser de carácter institucional que creo le compete a otros actores". "No lo sé". "Parcialmente".
Supervisoras: una menciona que no sabe. Otra que parcialmente. Otro que no le compete. Y la última que los centros nos llaman para pedir egresadas. Otro menciona que el impacto es social a través del rol de las egresadas.		

Profesores: uno no sabe. Otro que debe generar una red de alianzas con otras instituciones. Varios no entienden la pregunta. Garantizan presencia. Legitimación de la universidad como formadora en la temática. Difusión.		
¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre los centros educativos de práctica?	-	"El centro tiene posibilidades de tener un vínculo estrecho con la universidad. De generar ese puente. La práctica le permite al centro estar actualizado en últimas tendencias educativas, congresos, capacitaciones . Se los invita a participar en distintas actividades realizadas por nuestra casa de estudios. Otra característica es la frescura, motivación y dinamismo que generan los estudiantes de práctica en los docentes". "Impacta en la medida en que se convierte en un desafió laboral para todos los involucrados". "Hasta donde sé muy positivo, ayuda a promover en el centro luna apertura a la comunidad, el trabajo en equipo y la actualización permanente". "Mucho.
Supervisoras: una responde que tienen la posibilidad de tener un vínculo con la Universidad y estar actualizado. Por otro lado la frescura, motivación y dinamismo que generan las practicantes en el centro. Otra menciona que se convierte en un desafío laboral en los implicados. Otra responde que es muy positivo genera apertura a la comunidad trabajo en equipo y actualización permanente. La última responde "mucho".		
¿Cuáles son los resultados de satisfacción de los implicados? Ejemplifique.	"No sé". "Por lo que comparto en mi curso con las alumnas, el nivel de satisfacción es alto, si bien muchas veces se dan situaciones en los propios centros que no son "controlables" por la universidad y que algunas veces generan disconformidad o tensión, pero creo que en definitiva también esto es parte de la práctica y de ejercer el rol, ya que las dificultades o diferencias entre personas en los ámbitos laborales son "la vida misma". "No los conozco". "No lo sé"	"Los resultados son buenos. Los centros de práctica nos llaman permanentemente para pedirnos egresadas". "Resultado de satisfacción, por ejemplo, cuando un estudiante de práctica es luego contratado como funcionario en la institución en la cual realizó su práctica". "No está clara la pregunta. Pero puntualmente en mi institución las docentes ya tienen incorporado y valoran el trabajo con las practicantes como una experiencia positiva para todos los involucrados". "Muy satisfactorio".

	"Muy favorable en relación a las prácticas son muy bien evaluadas y traídas a la reflexión teórica en forma permanente". "En lo que respecta a lo que ellos me cuentan es muy bueno, se sienten protagonistas y aprenden mucho al ver a otras profesionales trabajar, desde sus errores y aciertos". "No lo conozco". "No lo sé". "Pronta inserción laboral. Satisfacción docente por el desempeño de las egresadas". "Reconocimiento de las egresadas por parte de las instituciones del medio, Reciente reconocimiento oficial del MEC a la formación". "Logran conocer diversidad de situaciones familiares, institucionales y singularidades que le permiten mejorar su desempeño tanto personal como profesional".	
Supervisoras: las cuatro supervisoras de práctica están de acuerdo en que los resultados son buenos. **Profesores:** cuatro profesores no lo saben. El resto de los profesores están de acuerdo en que el resultado es bueno. Genera una pronta inserción laboral. Se repite que la carrera está reconocida por el MEC desde 1999. Buen desempeño de las egresadas.		
El Plan de prácticas aclara el proceso de supervisión y evaluación indicando sus contenidos y momentos, los aspectos formativos que se priorizarán y el peso de cada uno de ellos en la evaluación.	-	8/7/5/6 Likert: 7
Existe una evaluación de los diferentes actores.	-	7/5/6/n/s Likert: 6
El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en	-	8/7/6/6

el proceso de evaluación por los tutores de prácticas en los centros de prácticas (maestras de los centros).		Likert: 7
El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por las supervisoras de prácticas.	-	8/7/6/6 Likert: 7
Los procedimientos de evaluación de las prácticas incorporan estrategias innovadoras de evaluación a través de portafolios (físicos o virtuales), rúbricas, memorias, proyectos realizados, etc.	-	8/8/7/6 Likert: 7
La evaluación de las prácticas toma en consideración la reflexión de la estudiante sobre la experiencia vivida a través de diarios, informes, etc.	-	8/8/7/6 Likert: 7
La evaluación de las prácticas da opción a que las estudiantes puedan aportar evidencias libres para hacer constar cosas que ellas han realizado por su propia iniciativa y más allá de lo previsto en el plan de prácticas.	-	8/8/7/6 Likert: 7
Las prácticas formativas y su desarrollo han ejercido un efecto feedback sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.	7/4/2/7/ n/s 7/4/4/8/3/7 Likert: 5	8/7/4/6 Likert: 6

Las prácticas han dinamizado las modalidades de actuación docente en la universidad y la articulación entre los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.	7/4/2/7/8/7/4/7/8/2/4 Likert: 5	8/5/4/6 Likert: 6
Conozco el impacto que tienen las prácticas formativas sobre las estudiantes.	-	8/8/7/6 Likert: 7
Conozco el impacto que tienen las prácticas formativas sobre la universidad.	-	8/4/5/6 Likert: 6
Conozco el impacto que tienen las prácticas formativas sobre los centros educativos de práctica.	-	8/7/6/6 Likert: 7
La planificación de las prácticas formativas ha previsto sesiones de trabajo para analizar los datos de satisfacción y las propuestas de mejora planteadas por los diversos colectivos implicados en el proceso.	n/s 4/2/7/ n/s 7/4/4/8/2/3 Likert: 5	8/5/5/6 Likert: 6
Las prácticas formativas han llevado a generar nuevos recursos en la universidad con vistas a mejorar su realización y optimizar sus beneficios.	-	6/5/6/6 Likert: 6
Los resultados globales de satisfacción de las estudiantes en prácticas son conocidos por los diversos colectivos implicados.	n/s 4/8/6/ n/s 8/3/6/8/2/6 Likert: 6	8/7/4/6 Likert: 6
Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos	N/s 4/2/7/ n/s 5/4/5/8/2/7	7/5/5/6

(cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la satisfacción de los diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).	Likert: 5	Likert: 6
Conozco los resultados de satisfacción de los implicados.	-	6/4/6/n/s Likert: 5
Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.	7/4/1/6/ n/s 7/4/6 n/s 2/7 Likert: 5	6/4/6/n/s Likert: 5
En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las prácticas formativas y plantean propuestas para su mejora.	7/4/2/7/ n/s 7/4/5 n/s 2/7 Likert: 5	8/7/6/6 Likert: 7
Existen mecanismos de documentación de las experiencias llevadas a cabo por las estudiantes. (Documentación que sirve no solo para evaluar a los estudiantes involucrados sino como base de datos de interés para el programa de prácticas en su conjunto).	-	8/5/5/6 Likert: 6

Se ha hecho un repertorio de “buenas prácticas” recogiendo, analizando y visibilizando las experiencias de prácticas que han destacado sobre todas las demás.	-	8/4/6/6 Likert: 6
Se ha hecho un repertorio de “prácticas frustradas” recogiendo y analizando aquellas experiencias que han fracasado o que no han respondido a las expectativas que se tenían sobre ellas.	-	4/4/6/n/s Likert: 5
Este apartado (optativo) es para que agregues todo aquello que no haya sido preguntado y te parezca importante mencionar.	“Me parece importante si hubiera un ítem que dijera "sin conocimiento". “En relación a las prácticas me doy cuenta que no conozco tan profundamente, desde lo institucional, porque obviamente no lo he podido profundizar, pero si tengo muchos elementos desde lo que las alumnas traen a la reflexión de clase y desde los diseños de estrategias y propuestas de acción educativa”. “No estoy dentro de la carrera vinculada directamente al área de las Prácticas mencionadas, por lo cual muchas de estas afirmaciones me son imposible de llenar con datos confirmados”. “Gracias”. “Varias preguntas resultaron difíciles de contestar o de valorar de acuerdo a la escala presentada por desconocimiento de las prácticas o por el tipo de formulación, ya que implica un muy fuerte conocimiento de la propuesta , hay otras que se deducen o se pueden contestar desde un abordaje más general de la carrera”. “No se mucho del tema”.	-

Cuadro 25: Análisis del conocimiento que tienen los profesores y supervisoras de prácticas sobre la carrera. Elaboración propia.

3.7. Calidad.

Al momento de trabajar, se tomaron en cuenta los siguientes **criterios de calidad**:

	Cualitativo
1	Reflexividad
2	Credibilidad
3	Transferibilidad
4	Dependencia / seguridad

Cuadro 26: Criterios de calidad. Elaboración propia.

1. Uno de los principales fines del trabajo fue que los resultados no estuvieran sesgados. "[...] la utilización de una metodología rigurosa y replicable de selección de casos, obtención de información y análisis de los datos puede dotar de mayor objetividad y fiabilidad a esta técnica" (Villarreal y Landeta, 2010, p. 34). Para cuidar este aspecto en la presente investigación se trabajó a conciencia la reflexibilidad. La misma cuidó estar lo más liberada posible de prejuicios, expectativas, ideas previas, al momento de investigar. Se mantuvo una postura neutral. A su vez, se dejó explicitadas reflexiones, procesos, etc. en el diálogo interno, continuo y constante que se da al investigar con esta modalidad de trabajo y se dejó reflejado en la investigación.
2. Para generar una mayor credibilidad, se buscó rigurosidad en la interpretación de la información obtenida de las fuentes, buscando no perder el norte y apelando a la constante confirmación. Se fue fiel a la "verdad" encontrada en la realidad. También se realizó una validación con expertos de la adaptación de los modelos, nueva forma de análisis y los instrumentos construidos, así como pilotos en el campo.
3. La investigación no pretende ser generalizable, la importancia de estos trabajos "no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos" (Villarreal y Landeta, 2010, p. 34).
4. Con respecto a la dependencia y seguridad de la investigación, se buscó lograr la estabilidad de los resultados a través del tiempo (a pesar de las modificaciones

imposibles de evitar) dejando un detallado registro de absolutamente todo el proceso de investigación.

3.8. Ética.

El presente trabajo de investigación veló por una **ética** profesional, como corresponde en cualquier trabajo de este tipo.

A su vez, cuidar la calidad de la investigación según los criterios expuestos en el apartado anterior supone también cuidar la ética del producto resultante.

Se cuenta autorización expresa de los autores Zabalza (2013) y (Ortiz (2013) para el uso de sus modelos[39].

La investigación fue avalada por el Comité de ética de la Universidad Católica del Uruguay. Se realizaron modificaciones en el Consentimiento Informado, a solicitud del comité. Pero además, al comité no le pareció correcto que no presentaran nombre y fecha. Esto demoró mucho la investigación ya que se solicitó mantener los dos consentimientos, el que va en el propio cuerpo del instrumento (para asegurar la decisión de participar de la persona y su anonimato) y el que ellos solicitaban (que era igual pero con nombre firma y fecha) aparte. Finalmente, fue aceptado (pero en noviembre, cuando terminan los cursos). Se puede acceder al aval en el siguiente enlace: http://www.ucu.edu.uy/comite_etica [40]

Como se explicitó, esto quitaba el anonimato al formulario si se ponía en el mismo cuerpo del consentimiento. A su vez, si se hacía aparte no había forma de saber quién aceptaba participar y quién no, ya que no existe manera de relacionar los cuestionarios y estar seguros que aceptaban participar. Es más, un consentimiento de estos vino con un “No acepto”. Por otro lado, hubo muchos menos respuestas, que los formularios reales (lo cual también era de esperarse).

Por todo esto, se considera un acierto haber mantenido el propuesto por la investigadora, ya que asegura la validez de la investigación, y doblemente, ya que en realidad se cuenta con un doble consentimiento de cada participante.

39 Documento a disposición.

40 Recordar que la tesis mantiene el nombre anterior.

El trabajo con la muestra seleccionada fue aprobado por el Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay[41].

Los consentimientos informados se encuentran en los anexos.

[41] Documento a disposición.

4. Conclusiones

"[...] el instituto o universidad formadora de docentes está comprometido con hacer de la escuela asociada una mejor escuela [...] existe un proyecto común que involucra tanto la formación de nuevos docentes como el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas asociadas" (Guevara y Zacarías, 2016, p. 10).

"La carencia de un curriculum explícito para el practicum y la frecuente desconexión entre lo que los estudiantes aprendían en la universidad y lo que aprendían en los centros de prácticas" (Zabalza, 2013, p. 12).

Este trabajo ha tenido como propósito responder a la pregunta: **¿cómo diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en las que se desarrollan?** Su objetivo general fue: **diseñar e implementar un sistema para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos en las que se desarrollan,** y los específicos: diseñar un modelo para analizar la relación entre el modelo pedagógico de una carrera y el de un centro educativo para prácticas formativas, desde los planteamientos institucionales; elaborar los instrumentos que permitan operacionalizar el modelo y aplicar en una carrera de formación docente y sus centros de práctica correspondientes.

En tanto al objetivo específico1, diseñar un modelo para analizar la relación entre el modelo pedagógico de una carrera y el de un centro educativo para prácticas formativas, desde los planteamientos institucionales y el **objetivo específico 2,** elaborar los instrumentos que permitan operacionalizar el modelo, se concluye que el Sistema PF + MP diseñado, es útil para analizar la coherencia entre el modelo pedagógico de las prácticas formativas y el de los centros educativos.

Los motivos para justificar la antecedente afirmación son que, en primer lugar, tanto el sistema como sus instrumentos fueron validados por expertos y pilotados en otra universidad ajena a la investigación, con buenos resultados.

En segundo lugar, una vez aplicado en el campo, dio lugar a un análisis que permite identificar si los centros están relacionados con el modelo pedagógico de la carrera. A su vez, brindó insumos generosos para posibles mejoras.

Por último, permitió saber el conocimiento que tienen los profesores y supervisoras de práctica sobre la carrera, lo que permitirá modificaciones en pro de la mejora de la misma, lo que irá en su directo beneficio. Este beneficio supone, entre otras cosas, la mejora de la calidad de la educación al existir mayor conocimiento de parte de sus principales protagonistas acerca de la carrera. A su vez, se podrán generar sinergias entre ellos para trabajos en equipo o transversales, que impactarán positivamente en el trabajo, entre otras cosas.

Se considera que, con sencillas adaptaciones como ser las relativas al nivel en que se aplique o la población objetivo, el sistema PF + MP puede ser utilizado por carreras docentes que deseen optimizar sus prácticas, seleccionando correctamente los centros de práctica formativa donde envían a sus estudiantes o conociendo a los que ya tiene. También, si desean saber el nivel de conocimiento de su comunidad educativa sobre la carrera.

En relación al objetivo específico 3, aplicar en una carrera de formación docente y sus centros de práctica correspondientes, en primer lugar, cabe destacar que el análisis se realizó primero en forma individual para luego generalizarlo a los cinco centros estudiados. De igual forma, si se analiza solo en forma general se puede distinguir cada centro con claridad.

El resultado más relevante es que el Rediseño 2014 no cuenta con abundantes conceptos que son necesarios para definir un modelo pedagógico, lo que dificultó el saber si los centros de práctica están relacionados o no con el de la carrera. Sin dudas apremia realizar un documento donde se expliciten las diferentes variables y dimensiones del sistema de análisis PF + MP. Lo antes explicitado se explicará a continuación.

A su vez, otro hallazgo importante es que no existen aspectos que no estén en coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros de prácticas formativas, lo cual es un beneficio para la carrea.

El análisis se realizará en cuatro núcleos:

- Qué aspectos guardan coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros de prácticas formativas.
- Qué aspectos no guardan coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros de prácticas formativas.
- Qué aspectos faltan en el Rediseño 2014, según el sistema PF + MP.
- Cuál es el nivel de conocimiento de profesores y supervisoras de práctica sobre la carrera.

Núcleo 1: Aspectos que guardan coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros de prácticas formativas.

Los fundamentos de la educación presentan coherencia entre los centros y el Rediseño 2014.

Ante la pregunta por qué y para qué educamos, existe coherencia entre los centros y el Rediseño.

En cuanto a las competencias, habilidades y valores, existe coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros, aunque los últimos no redactan en términos de competencias (según lo recabado en el análisis documental).

Tanto en el Rediseño 2014 como en los centros se explicita la metodología, por lo que existe coherencia entre ambos.

El rol del docente aparece en ambos, Rediseño 2014 y centros, por lo que existe coherencia.

En cuanto a los profesores especiales sí existe coherencia entre ambos. Queda claro que ni en los centros ni en la carrera se trabaja en solitario.

Núcleo 2: Aspectos que no guardan coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros de prácticas formativas.

No existen aspectos que no guarden coherencia entre el Rediseño 2014 y los centros de prácticas formativas, lo cual es beneficioso para la carrera.

Núcleo 3: Aspectos que faltan en el Rediseño 2014 según el sistema PF + MP.

Con respecto a qué es enseñar y qué es aprender, los centros de prácticas manifiestan acuerdos entre sí, aunque no aparezca detallado en el Rediseño 2014, por lo que no se puede conocer la coherencia.

No se encuentra en el Rediseño 2014 la respuesta a la pregunta cómo aprenden los estudiantes, por lo que no se puede saber si existe coherencia. Sí aparece en los centros de práctica, aunque no está necesariamente escrita.

Tampoco aparece en el Rediseño 2014 si se utilizan los programas vigentes, sí en los centros. Por lo que no se conoce la coherencia.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados, se encuentran en los centros pero no así en el Rediseño 2014, por lo que no se conoce si existe coherencia.

Cómo se planifica solamente aparece en los centros, por lo que no se conoce la coherencia.

Se descubre controversia al referirse al modelo pedagógico, por lo que no se puede saber si existe coherencia.

El trabajo con las familias y la comunidad solamente aparece en los centros, por lo que no se conoce la coherencia.

Con respecto a la evaluación, no aparece en el Rediseño 2014, por lo que no se conoce la coherencia.

Otros.

No existe explicitación (no están escritos) de los conceptos consultados en la generalidad de los centros educativos entrevistados.

En tanto a la pregunta sobre cuál es su modelo pedagógico, los diferentes centros lo asociaron a pedagogías, lo que denota poco conocimiento sobre su definición. El Rediseño 2014 lo explicita escuetamente.

Las prácticas innovadoras de evaluación no aparecen en todos los centros ni en el Rediseño 2014, por lo que no existe.

En cuanto a la satisfacción de los implicados y el impacto de la carrera, no aparece en ninguno de los dos, salvo en un centro que realiza una encuesta.

Núcleo 4: Cuál es el nivel de conocimiento de profesores y supervisoras de práctica sobre la carrera.

Con respecto a los profesores y supervisoras de práctica de la carrera, el principal resultado en este objetivo es que los profesores conocen diametralmente menos la carrera que las supervisoras de práctica. Esto puede deberse a que tres de las cuatro supervisoras son profesoras de alta dedicación, pero la restante contesta con igual tino.

Otro resultado interesante es el desconocimiento que surge del Rediseño 2014.

Con respecto a qué conciben por enseñar y aprender, no existen acuerdos totales pero sus conceptos están alineados.

En tanto los fundamentos de la educación, aparecen en las supervisoras y el Rediseño 2014. No son iguales, pero los conceptos no son incoherentes.

¿Por qué y para qué educamos? Las respuestas de profesores, supervisoras y Rediseño 2014 están de acuerdo, con matices.

Al consultar sobre competencias, habilidades y valores, solamente algunas se repiten entre el Rediseño 2014 y los profesores.

El modelo pedagógico sigue siendo blanco de incongruencias y desconocimiento, ya que es lo que aparece en las respuestas de supervisoras y profesores.

Con respecto al rol del docente, es un concepto que aparece en el Rediseño 2014 y las supervisoras de práctica con claridad.

Los recursos humanos están claros en el Rediseño 2014 y las supervisoras de prácticas, no así en los profesores de la carrera.

No existe acuerdo entre las supervisoras con respecto a las prácticas evaluativas más comunes y no aparecen en el Rediseño 2014.

La autoevaluación gana por unanimidad en las supervisoras al hablar de la orientación pedagógica de la evaluación, y no aparece en el Rediseño 2014.

Se repite la autoevaluación, y una supervisora agrega la co y heteroevaluación como prácticas innovadoras. No aparece en el Rediseño.

En cuanto al impacto sobre los actores de la evaluación, solamente aparece en el Rediseño 2014 y es hablando de evaluar a los docentes.

Con respecto al perfil de la graduada de la carrera, las supervisoras nombran varios aspectos pero no hacen referencia al perfil que aparece en el Rediseño 2014. Los profesores, salvo el caso de uno, sucede lo mismo.

Ante la consulta acerca de cuáles son los objetivos de aprendizaje de las estudiantes en las prácticas, vuelve a suceder que las supervisoras no hacen mención a los que aparecen en el Rediseño 2014 sino que mencionan nuevos. En cuanto a los profesores, de los once solo dos mencionan los que aparecen en el Rediseño 2014.

Preguntándoles cuál es la función de las prácticas formativas para la carrera, vuelve a suceder lo mismo, las supervisoras no nombran lo que versa en el Rediseño 2014 y los profesores tampoco.

Ante las preguntas de respuesta con escala Likert, en todos los casos los profesores manifiestan siempre un nivel más bajo de conocimiento que las supervisoras de práctica.

Consultando cuál es la vinculación del programa de prácticas formativas con el modelo pedagógico de la carrera, las supervisoras responden de forma diversa, manifestando un desconocimiento del concepto.

Con respecto a cómo es la planificación de la experiencia de prácticas formativas de las estudiantes, dos de las supervisoras contestan haciendo referencia al Rediseño 2014.

Tomando en cuenta la pregunta ¿de qué forma colaboré en el proceso de elaboración del programa de prácticas?, las supervisoras responden: una diciendo que solo opinó, otra que tomó insumos de las estudiantes para poner en común, la tercera enumera varias formas y la última solo dice que participó.

¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de prácticas? Las supervisoras acuerdan en que es en equipo. En el caso de los profesores, nueve de once no conocen el proceso y dos no lo tienen claro. Claramente es un punto a trabajar.

Consultando sobre la relación entre el programa de prácticas con otros cursos, las respuestas son las siguientes: las supervisoras consideran que es estrecha, transversal y que se toman contenidos de otros cursos para utilizarlos. Los profesores están divididos, cinco consideran que es buena y seis que debería ser mejor. Este es otro punto a trabajar en la carrera para lograr las sinergias buscadas.

En tanto la pregunta sobre cuáles son las principales características del programa de prácticas formativas, las supervisoras mencionan varias, pero no el Rediseño 2014. Y los profesores no lo saben. Es otro tema a trabajar en forma urgente.

Ante la pregunta sobre si conocen los documentos oficiales de la universidad, en el caso de las supervisoras tienen más conocimiento sobre los mismos, pero nombran los de la práctica. Solo una nombra el Rediseño 2014. Los profesores, siete de ellos nombran el Rediseño 2014, aunque no con su nombre, y cuatro manifiestan no saber.

Con respecto a ¿cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las prácticas formativas?, es decir las supervisoras de práctica, las mismas en tres de los casos manifiestan que existe variedad en el perfil. De los profesores, siete no lo saben.

En tanto a cuáles son las principales características de las clases de prácticas formativas, las supervisoras responden que están situadas en el hoy, que son participativas, colaborativas y a medida del estudiante, entre otras cosas.

Ante la pregunta sobre cuál es el rol del directivo docente del centro de prácticas en el proceso de prácticas formativas, las supervisoras responden que participativo, que acompaña, habilita, estimula, motiva, guía, marca pautas formales del centro, etc. Otra que es el nexo entre la Universidad y el centro, habilita y trabaja con las docentes el rol de la practicante. La última responde que está en los parciales y está en contacto estrecho con la supervisora.

Con respecto al rol del centro de prácticas en el proceso formativo las supervisoras responden que es un espacio formativo. Solo una no lo nombra así. Una explica lo que se explicita en el Rediseño 2014.

¿Quiénes y de qué forma asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas? Las supervisoras mencionan a la Directora de la carrera, los Directores de los centros de prácticas y los profesores.

En tanto al rol de la estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tres de las cuatro supervisoras hablan de un rol activo y la última habla de un progreso desde la observación hasta estar al mando de la situación. Los profesores mencionan al centro, activo, autogestor, muy importante, central y dos no lo saben.

Con respecto al rol de la profesora supervisora de prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes, las supervisoras responden que guía acompaña, sostiene, es referente, ayuda, motiva y evalúa. No mencionan lo detallado en el Rediseño 2014. Los profesores manifiestan no conocerlo en tres de los casos. Luego exponen: logístico, andamiaje, articulador, orienta, acompaña, impulsa, genera reflexión.

¿Quién es protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje" Una supervisora responde que es variable, dos que sin dudas la estudiante y la última que en la enseñanza la docente y en el aprendizaje la estudiante. Los profesores responden que la estudiante. Uno no sabe y tres mencionan que deberían ser ambos.

Ante la pregunta sobre cómo es la supervisión de las estudiantes, una supervisora responde: según el nivel en el que está. La segunda menciona que es cuidada y personalizada. La tercera explica lo que aparece en el Rediseño 2014 y la última que depende de la estudiante y del contexto.

¿Cómo es la evaluación de los diferentes actores? Una supervisora contesta que es formativa y sumativa, otra menciona que se hace desde diferentes estrategias. La tercera responde que las supervisoras son evaluadas por la directora de la carrera y las estudiantes, las maestras de los centros son evaluadas por las directoras.

Con respecto al impacto que tienen las prácticas formativas en las estudiantes, las cuatro supervisoras están de acuerdo en que el impacto es alto, "mucho". Los profesores están de acuerdo con ellas.

En tanto al impacto que tienen las prácticas formativas en la Universidad, una supervisora responde que no sabe, otra que parcialmente, para pedir egresadas. La tercera que no es algo que le competa y la última que el impacto es social al salir las egresadas al campo laboral. En tanto los profesores, uno no sabe. Otro responde que deben generar una red de alianzas entre instituciones. Otro menciona que se garantiza presencia, otro que es difusión y por último que se legitima a la universidad como formadora en el tema.

¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre los centros de prácticas? Las supervisoras responden, en primer lugar, que logran un vínculo con la Universidad que les permite estar actualizados. También la propia practicante con su frescura, motivación y dinamismo. Otra lo considera un desafío laboral. La tercera responde que es algo muy positivo, que genera apertura a la comunidad, trabajo en equipo y actualización permanente. La última responde que "mucho".

Con respecto a los resultados de satisfacción de los implicados, las cuatro supervisoras acuerdan que son buenos. Los profesores en cuatro casos dicen no saber. El resto acuerda en que son buenos los resultados, que genera una pronta inserción laboral y un buen desempeño de las egresadas.

5. Recomendaciones y líneas de acción.

A continuación se presentarán las recomendaciones y líneas de acción de la presente investigación.

- Utilizar el sistema PF + MP en otras carreras de formación docente. La idea de generar este sistema fue justamente contar con una forma de relacionar las carreras con los modelos pedagógicos de sus centros de prácticas formativas, por entenderse que esto es de suma importancia para la formación de los futuros profesionales de la educación.
- Mejorar el Rediseño 2014 de la carrea para que contenga toda la información necesaria para detallar su modelo pedagógico. Un obstáculo que tuvo la investigación fue que el Rediseño 2014 no contenía toda la información necesaria para ser relacionado con los centros de prácticas formativas de la carrera, por lo que urge la necesidad de aggiornarlo y completarlo con este fin.
- Entrevistar a todos los centros de prácticas formativas de la Licenciatura en educación inicial para saber la coherencia entre sus modelos pedagógicos. En este caso no fue necesario ya que la idea era probar el sistema PF + MP, pero para saber si la totalidad de los centros está en concordancia con el modelo de la carrera, es importante aplicar el sistema a todos.
- Brindar más información a los profesores de la carrea sobre la misma. Uno de los hallazgos de la investigación es que los profesores de la carrera no cuentan con suficiente información sobre la misma. Se considera de suma importancia que estén enterados de los pormenores, por lo que realizar acciones para informarlos se vuelve fundamental.
- Generar más contacto entre los profesores de la carrera y las supervisoras de prácticas. Como las supervisoras de práctica demostraron tener más conocimiento que los profesores sobre la carrera, generar vínculos entre ellos es una muy buena opción para que se enriquezcan mutuamente en beneficio de un mayor conocimiento sobre la misma en general.
- Los cuestionarios auto administrados pueden aplicarse a estudiantes también, lo cual no fue posible en esta investigación. Esto daría una mirada sobre qué piensan los que vivencian la carrera, lo cual sería muy interesante y brindaría elementos para la toma de decisiones en general.

- Continuar este trabajo en los subsiguientes niveles educativos: centros de formación docente de primaria, ciclo básico, bachillerato, etc. Pensando en los beneficios del Sistema PF + MP, puede ser utilizado en otros niveles con pequeñas adaptaciones. Hasta en universidades que realizan prácticas formativas en otras carreras que no sean educativas, con más modificaciones, pero manteniendo la base general.
- Aplicar el modelo de calidad de Zabalza (2013) adaptado en la investigación, a diferentes instituciones de formación de docentes de educación inicial y la universidad. Para la realización de sistema PF + MP se adaptó el modelo de Zabalza, que era aplicable a cualquier carrera, a la educación. Esta adaptación puede utilizarse para evaluar la calidad de las prácticas formativas y está a disposición.
- Tomar en cuenta el modelo pedagógico del centro educativo al momento de seleccionar los centros de prácticas formativas y realizar los rediseños curriculares. Este es un valor del Sistema PF + MP, permitir una selección más certera de los centros de prácticas formativas de la carrera y evaluar si los que ya están son válidos o no. Esto redunda directamente en la calidad de la propuesta educativa de formación.
- Ahondar la valoración de la “Evaluación”, según sugerencia de una experta validadora, en los instrumentos llevados al campo.

6. Limitaciones.

A continuación se presentarán las limitaciones que tuvo la investigación:

- La investigación no es generalizable, pero sí replicable y transferible. Por esto se piensa en el sistema PF + MP como aplicable en los niveles de formación en primaria, secundaria, bachillerato y universidad.
- Los cuestionarios auto administrados no pudieron aplicarse a estudiantes de la carrera. Esto fue a causa de la pandemia que azotó al mundo, y se desarrolló en el medio de la investigación. Pero es una mirada por demás interesante que vale la pena trabajar en otra oportunidad.
- Los cuestionarios auto administrados resultaron largos. Por esto no se pudo tomar en cuenta la sugerencia de una de las expertas que valoraron el modelo y

los instrumentos acerca de ahondar en el ítem “evaluación”. Se debería acortar aún más el cuestionario auto administrado para que resulte más amigable a quienes lo responden.

- La pandemia mundial causada por el COVID, generó problemas importantes en el desarrollo de la investigación. No solamente el no poder aplicar el cuestionario a los estudiantes, sino también para tener las entrevistas, que no pudo ser realizada a todos los centros de prácticas, entre otros impedimentos más.

7. Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2000). Formación de docentes para la innovación pedagógica Artículo presentado en el Seminario Internacional: La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI: Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación. OIE / ANEP. Maldonado. Uruguay.
- Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (2019), La formación docente por aptitudes. El caso del Alverno College. Buenos Aires: Kapelusz.
- ANECA (2009), La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas. Una aportación desde el ejercicio profesional. ANECA, s/d.
- ANEP - CEIP (2008). *Programa de Educación inicial y Primaria.* Montevideo: Rosgal.
- ANEP - CEIP. (2016). *Proyecto de plan de estudios docente/a de primera infancia asistente/a técnico/a de primera infancia.* Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

- ANEP - CODICEN (2008). *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué.* Maldonado: Biblioteca de la Escuela Técnica de Maldonado – UTU.
- ANEP. (2017) *Marco Curricular de referencia Nacional MCRN. Una construcción colectiva.* Montevideo: Tradinco.
- Anijovich, R. (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. Chile, SUMMS “La Caixa” Foundation.
- Arias y, C Blanco, M. (2018). Evaluación para el mejoramiento de la formación docente en educación infantil: Reto de la profesionalización del servicio educativo. Revista Iberoamericana de Educación (Versión Impresa), 77(1), 153–174.
- Barg, G.; Cuadro, A. y Hoyos, S. (2019). Neurocognición y aprendizaje. Montevideo: Grupomagro editores.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. DOI: 10.1344/reire2015.8.2.828
- Cabaroğlu, N. (2014). Re-visiting the theory and practice gap through the lens of student teacher dilemmas. *Australian Journal of Teacher Education*, *39* (2), 89-109.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable *Psicoperspectivas, 2* (1), 53-81
- Camacho, M. y Flórez H. (2012). *Relación entre el Modelo Pedagógico práctico reflexivo y la práctica docente de los estudiantes del programa de formación complementaria grado 12º de la escuela normal superior de Ibagué.* (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Colombia.
- Capocasale, A. (2019). La formación permanente desde el encuentro con-y-sin-el-otro. GestionArte (RedAGE Uruguay). Año 5, N°8 (pp. 12 - 19).

- CCEPI. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Montevideo: CCEPI, Uruguay crece contigo.
- Chevalier-Seijas, María-Carolina (2016). *Trabajos finales del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Montevideo: UCU – UNESCO*.
- Cid, A., Pérez Abellás A., y Sarmiento, J.A. (2016). Evaluación del programa del Practicum del grado de docente de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *Revista de Docencia Universitaria, 14* (1), 285-320.
- Coba, E. (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. *CEE Participación Educativa*, 16, pp. 8-30
- Coe, R., Aloisi, C.; Higgins, S. & Major, L. (2014). *What makes great teaching?* Review of the underpinning research, Centre for Evaluation and Monitoring (CEM). Recuperado de: https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf
- Coll, C. (1991). Psicología y currículo. Editorial Paidós. Madrid. España.
- Colom, A.J. (2006). *La Teoría de la Educación: Contexto actual de los estudios pedagógicos*. En COLOM et al. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel, pp. 151-161.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- De León, F.; Baráibar, A.; Luciani, A., Marenco, P.; Chevalier, M. (2018). La gestión de la práctica formativa como proceso de reconstrucción del saber pedagógico. *GestionArte (RedAGE Uruguay).* Año 4, N°6 (pp. 4-14).
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación en: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

- Dias, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente, *RMIE*, 20 (65) pp. 443-45
- Dobboletta, E.; Saluzzo, E. y Gallo, F. (2018). en: Formación Docente. Bs As: INFOD, Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de Argentina.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. México, Editorial Siglo XXI
- Gairín, J. y Barrera-Corominas, A. (2018). Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica. Barcelona: RedAGE – Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/record/202001
- Gairín, J. y Suárez, C. (2018). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior. Barcelona: RedAGE - Editorial Latinoamericana.https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2017/188838/Libro_Red_AGE_2018.pdf
- Gairín, J.; Armengol, C, Muñoz, JL.; Rodríguez, D. (2015) *Orientación Y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: propuesta de estándares de calidad.* Revista Española de orientación y Psicopedagogía 26 (2) pp. 26-41
- Gerritsen-van, L; Joosten-ten Brinke, D; Kester, L. (2017) Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review. *Studies in Educational Evaluation.* 55, pp. 94 - 116.
- González M. y Fuentes E.J. (2010). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Revista de Educación, 354, 47-70.
- González Mora, F.; M. González Burgstaller y A. Macari. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década.* Montevideo: INEED. hrtps:// goo-gl/8MoNwJ
- Grossman, P.; Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 15(2), 273-289.

- Guevara, J. y Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. Documento de Trabajo N° 154. Buenos Aires: CIPPEC.
- Guevara, Jennifer (2019). Transmitir el oficio de enseñar. Teseo: Bs. As.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa.* México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay.* 2015-2016 Montevideo: INEEd. https://www.INEEd.edu.uy/
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte 8* (2007), 108 - 123.
- Jimenez Segura, Flor Isabel (2013) LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S.: & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Minessota: *Center for Applied Research and Educational Improvement*, University of Minnesota.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley Nº 18.437. (Actualizada al 27 de junio de 2017). Publicada en D.O. 16 ene/009 – N°27654 –. Montevideo, Uruguay.
- Liston, D., Whitcomb, J. & Borko, H. (2006). Too little or too much: teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358. Recuperado: http://dx.doi.org/10.1177/0022487106291976
- Liz, M. (2018). Autorregulación y preparación para la escolarización. El funcionamiento ejecutivo en Educación inicial predice el involucramiento escolar en primer año. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay.
- Llopis Nebot, Mª Ángeles (2017) Pensamiento reflexivo en el Practicum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online. Tesis de Doctorado. Universitat Jaume I.

- Llopis Nebot, Mª Ángeles (2017) Pensamiento reflexivo en el Practicum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online. Tesis de Doctorado. Universitat Jaume I.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, *46,* Número especial, 1- 8.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, pp. 49 – 68.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489 (27), pp. 27 32.
- Marchesi, A., Aesen, B. (2012). presentación en Peralta V., Hernández, L. (Comp.), Antología de experiencias de la Educación inicial iberoamericana, Madrid: OEI-UNICEF. ISBN: 978-84-7666-192-5 consultada en http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf
- Marciniak, R., y Gairín, J. (2017). Un modelo para la autoevaluación de la calidad de programas de educación universitaria virtual. RED. Revista de Educación a Distancia, 54, 2.
- Manso y Garrido Martos (2021). *Revista de Educación, 393*, pp. 293-319.
- Marconi, C., y Lara, C. (2013). Evolución de la educación inicial y primaria en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ evolucion-de-educacion-inicial-2.pdf
- MEC. (2014). *A 140 años de La Educación del Pueblo. Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay.* Montevideo: MEC.
- Medina, L.M. y Rigo Lemini, M. A. (2020) Self-assessment processes among university professors: approach through cases in the context of a private institution. *Revista Panamericana de pedagogía «Saberes y quehaceres del pedagogo».* 29, pp. 37-58

- Melgarejo J., Pantoja A. y Latorre, P. (2014). Análisis de la calidad del practicum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado, *16* (1), 53 - 70
- Melgarejo, I. y Rodríguez, M.M. (2014). El nuevo entorno educativo de Bolonia: ágoras transformadas por el esquema Tecno-Holista. *Historia y Comunicación Social, 19,* Núm. Especial, 797-812.
- Molina, E.; (Dir.). (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, *346*, 335-361.
- Muñoz, M.; Sarasúa, A. (2005) Planteamientos Institucionales. Ed. Mensajero: Bilbao.
- Nieto, E.; Callejas, A.I.; Jerez, O (2012). Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente. Castilla. Universidad De Castilla-La Mancha
- Nossar, K y Sallé, C. (2017). La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones. Montevideo: CFE, OIE, ANEP.
- OCDE (2019). Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor. España: Fundación Santillana.
- OECD. (2018). Early learning matters. París: OECD.
- Ong'ondo, C. O., & Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum: A literature review. *Educational Research and Review, 4*(1), 515-524
- OREALC/UNESCO (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Ortiz, A. (2012). *Educación Infantil. Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias valores y actitudes intelectuales.* Berlín: Editorial Académica Española.

- Ortiz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje ¿Cómo elaborar el Modelo Pedagógico de la institución educativa? Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2016). Enseñanza, aprendizaje y evaluación: una configuración triádica. *TED,* (37) pp. 87 – 108
- Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la educación. *Revista de la historia educativa latinoamericana*, *19* (29), 135 - 193
- Ortiz, A.; Sánchez, J y Sánchez, I. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, *13,* (15), pp. 19-34.
- Ortiz, A; Reales, J. y Rubio, B. (2014). Ontología y episteme de los modelos pedagógicos. *Revista educación en ingeniería, 9*, (18), *pp. 23-34.*
- Palamidessi, M. y Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: condiciones para el diálogo.* BID. Diálogo Regional de Política. Washington D.C.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. REIFOP, 14 (1), 67-80.
- Pegalajar, MC. y López, L. (2015). Competencias Emocionales en el Proceso de Formación del Docente de Educación Infantil. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(3), 95-106.
- Perazza, R. (Coord.). (2019). Carreras docentes en América Latina. Perspectivas, conflictos y debates pendientes. Buenos Aires: Aique Educación.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PISA. (2018). Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm
- Plan CEIBAL (2018). Recuperado de: https://www.ceibal.edu.uy/es

- Poblete, M; Bezanilla, M; Fernández - Nogueira, D y Campo, l. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. Educar, vol. 52 (1) pp 71-91.
- RAE. (2018). Recuperado de: http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas
- Rakicioglu, A. & Eroz, B. (2014). Mentoring Expectations and experiences of Prospective and Cooperating Teachers during Practice Teaching. *Australian Journal of Teacher Education, 39* (10). Recuperado de: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.10
- Ravi, C; Mansureh, K y Janelle, E. (2015) A conceptual framework for evaluating higher education institutions. *International Journal of Educational Management.* pp. 991 - 1002).
- Reales, J.; Rubio, B. y Ortiz, A. (2017). *Modelo Pedagógico de la educación primaria*. Colombia: Klasse Editoral.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia.* Barcelona: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez-Gómez, D.; Armengol, C. y Meneses, J. (2017) La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. Revista de Educación, 376, pp. 229-251
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sánchez-Sánchez, G; Jara- Amigo, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Educación*, 42 (2) pp. 1 – 20.
- Santos-González, C., & Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Infantil. Una Experiencia Interdisciplinar en la Formación Inicial de Profesores. Formación Universitaria, 10(6), 39–50.

- Sarasola, M. y Chevalier, C. (2019). Validación de un instrumento de medida para evaluar prácticas del liderazgo educativo que afectan los aprendizajes. *Revista* internacional de aprendizaje. 5 (1). pp: 77 – 187 Madrid.
- SES (2017) 2016 Student Experience Survey. *Quality indicators for learning* and teaching. pp. 1 – 87.
- Stake, R.E. (1999). Investigación con estudios de caso. Barcelona: Morata.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- TERCE. (2018) Recuperado de: *http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/terce/*
- Tonucci, F. (1996). ¿Enseñar o aprender? Buenos Aires: Ed. Losada.
- Tonucci, F. (2008). La máquina escolar. Madrid: Centro de documentación crítica.
- Torra Bitlloch, I.; De Corral, I. y Pérez, M.J. (2012). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), 21.
- Torre Puente, J.C. (2019). Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes. Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- UCU. (2014). Rediseño de la Licenciatura en Educación inicial Plan 2014. Montevideo, Uruguay.
- UNESCO (2018). Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia
- UNESCO EDUCACIÓN 2030 (2018). Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf
- UNICEF (2016). *Convención sobre los derechos del niño.* UNICEF. Madrid.
- UNICEF (2018). Recuperado de: www.unicef.es

- Vaillant, D. (2019). Formación del profesorado para la innovación. En M. Martínez Martín & A. Jolonch i Anglada (Coords). Las paradojas de la Innovación Educativa. Barcelona: Horsori.
- Vasilachis, I. (Ed). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedis
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* Madrid: OEI.
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa.* 16 (3) 30 - 52.
- Zabala, A. (2019) ¿Qué investiga una investigación práctica de la práctica de la enseñanza? Apuntes sobre objetos y procedimientos de investigación invisibles. *Cuadernos del CLAEH*. Segunda serie, año 38, No 109, 2019-1, ISSN 0797-6062 · ISSN [en línea] 2393-5979 · pp. 29-46
- Zabalza, M y Zabalza, MA. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, pp. 103 – 113.
- Zabalza, M. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, pp. 21-43
- Zabalza, M. (2013). *El Practicum y las prácticas en Empresas. En la formación universitaria.* Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum,* 1(1), 1-23.

8. Anexos

Anexo 1. Convenio para la realización de prácticas formativas entre la Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larrañaga”

CONVENIO PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS FORMATIVASENTRE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY “DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA” Y ……..

En Montevideo, a los 06 días del mes de abril de XXXX **por una parte**: UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY “DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA”, en adelante “Universidad Católica del Uruguay”, con domicilio en XXXXXXXX de esta ciudad, representada por el Sr. Rector XXXXXXXXXXX y la Decana de la Facultad de Ciencias Humanas XXXXXXXXX y **por otra parte**: XXXXXXXX de esta ciudad, representada por su directora, quienes comparecen en virtud de las facultades que para convenir en nombre y representación de las respectivas instituciones detentan y acuerdan lo siguiente:

ANTECEDENTES. **I)** La Universidad Católica del Uruguay es una institución educativa que tiene por objetivos impartir enseñanza a nivel universitario, el fomento y difusión de la cultura y el desarrollo del conocimiento científico. **II)** A efectos de garantizar desde un punto de vista teórico-práctico la formación integral de los estudiantes de sus diversos programas académicos, instrumenta con distintas instituciones del medio convenios de cooperación académica que prevén la implementación de sistemas de Prácticas Educativas o Prácticas formativas, por los cuales dichos estudiantes universitarios realizan experiencias de campo propia a los estudios que cursan, en las dependencias de las referidas entidades. Se acuerdan así, formas de participación de los estudiantes en actividades prácticas en ambientes reales de desempeño profesional, por las cuales desarrollan tareas directamente vinculadas a los programas académicos que cursan, las que representan un valioso aporte para la completa formación profesional de sus estudiantes**. III)** La Universidad Católica del Uruguay se encuentra desarrollando desde

el año 2000 en el ámbito de su Área de Educación y actualmente en la Facultad de Ciencias Humanas la carrera universitaria de “Licenciatura en Educación inicial ”, la cual tiene por objetivos: Brindar a nuestra sociedad un ámbito universitario de formación en Educación inicial , contribuir a la identificación y solución de problemas inherentes a este nivel; ofrecer formación universitaria para el ejercicio de la docencia en el área; promover en los participantes la capacidad de integrar equipos transdisciplinarios que colaboren eficazmente en la promoción de comunidades comprendiendo y comprometiéndose con los problemas educativos del país; desarrollar en los participantes la capacidad para la planificación y para la gestión en el ámbito de la Educación inicial ; proporcionar los marcos epistemológicos necesarios para la lectura crítica de la investigación y su inclusión en la práctica profesional. Se pretende a través del referido programa de formación, formar profesionales en educación específicamente dedicados a la primera infancia (0 a 5 años), destacando la formación en el tramo etario de 0 a 3. La formación profesional recibida capacita a los estudiantes asumir responsabilidades directas en la educación de los niños pequeños, ya sea a través de la acción pedagógica directa en el aula, la conducción y/o gestión de Centros Educativos, la investigación y/o la intervención en equipos de decisión que se ocupan de promover y mejorar el desarrollo infantil. IV) Es voluntad de las instituciones comparecientes cooperar en el desarrollo de la referida actividad de formación académica, considerando el aporte sumamente valioso que las prácticas educativas representan en la capacitación integral de los estudiantes del citado programa, a cuyos efectos las partes suscriben el Convenio para la Realización de Prácticas Educativas en el Área de la Educación inicial , que regulará la vinculación entre ambas de conformidad con lo dispuesto en las siguientes CLÁUSULAS:

PRIMERO. Objeto. El presente Convenio tiene por objeto implementar entre las partes un sistema de prácticas educativas en beneficio de la formación académica de los estudiantes de la “Licenciatura en Educación inicial ” impartida por la Universidad Católica del Uruguay, que permita a dichos estudiantes adquirir experiencia de campo en áreas de actividad afines a dicha disciplina, profundizando así los conocimientos teóricos-prácticos adquiridos en los diversos cursos o asignaturas integrantes del correspondiente programa. **SEGUNDO.** El ……., recibirá a los estudiantes de la “Licenciatura en Educación inicial ” enviados por la Universidad Católica del Uruguay, asignándoles las tareas específicas que se detallan en el documento adjunto identificado como Lineamientos para la Práctica docente, el que suscrito por las partes se consideran a todos los efectos como parte integrante del presente. El Colegio …… se compromete a facilitar la

implementación de las experiencias formativas en el marco del presente Convenio, fomentando la participación e integración de su personal institucional y los estudiantes participantes de las prácticas académicas, en beneficio del aprovechamiento integral por parte del estudiante de las mismas, comprometiéndose la institución receptora a contribuir a que los alumnos concurrentes alcancen los objetivos establecidos en la cláusula anterior y en el Plan de Actividades adjunto. **TERCERO.** La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay través de sus responsables designará a los estudiantes que participarán en las prácticas educativas, los cuales deberán ser estudiantes que están cursando el 2° año de la "Licenciatura en Educación inicial " y cumplir con los demás requisitos académicos establecidos en el respectivo plan de estudios y comunicará al Colegio …… con una antelación de por lo menos 10 (diez) días a la fecha acordada por las partes para el inicio de las actividades, la nómina de los estudiantes participantes. **CUARTO.** La actividad de Práctica Educativa en el Área de Educación inicial a ser desarrollada por los estudiantes participantes se regirá por lo establecido en el presente Convenio y por los Lineamientos de la Práctica docente a que refiere la cláusula SEGUNDA del presente y en el que se determinan las competencias y responsabilidades de cada una de las partes intervinientes. **QUINTO.** Los estudiantes se comprometen a: a) cumplir cuidadosamente y responsablemente con las tareas asignadas observando las instrucciones que al respecto le sean formuladas; b) realizar su capacitación en el marco de la reglamentación interna de la Universidad Católica del Uruguay y en particular de la "Licenciatura en Educación inicial "; c) respetar las normas de organización internas del Colegio ……como condición necesaria y excluyente para la permanencia dentro de este sistema de prácticas; d) observar una relación respetuosa con el personal, clientes o terceros vinculados a dicha institución a la que tenga acceso. De ser necesaria a aplicación de medidas correctivas a los estudiantes participantes de las prácticas, la aplicación de las mismas compete en exclusividad a las autoridades de la Universidad Católica del Uruguay, limitándose la institución receptora a comunicar a éstas el comportamiento inapropiado o inconducta en que hubiese incurrido el estudiante. **SEXTO**. Se deja expresa constancia de la naturaleza académica o educativa de estas Prácticas formativas, así como del carácter honorario de las mismas, no percibiendo los estudiantes de la Universidad Católica del Uruguay retribución de clase alguna (sueldos, viáticos, aguinaldo, licencia, salario vacacional, etc., por parte del Colegio ……. derivada de su participación en dicha actividad. Estás practicas se rigen por lo establecido en la ley 19.133 referida a Empleo Juvenil y su reglamentación. Asimismo, se deja constancia de la ausencia de subordinación del estudiante al poder de dirección de las autoridades de la institución receptora, quien solamente tiene

facultades de orientación desde el punto de vista de la formación profesional del estudiante –de conformidad con lo establecido en el presente Convenio-, permaneciendo el estudiante sometido al poder disciplinario de las autoridades de la Universidad, de conformidad con las normas internas de esta institución educativa. **SÉPTIMO.** Ambas partes declaran conocer y aceptar que las Prácticas Formativas objeto del presente Convenio carecen de causa laboral, por tener exclusivamente objetivos y fines educativos de complementación de la formación profesional del estudiante y por tratarse del cumplimiento por parte de este de una obligación académica integrante del correspondiente Plan de Estudios de la respectiva carrera. En ningún caso se entenderá que existe relación laboral alguna ni dependencia de ningún tipo entre el estudiante y el Colegio ……, dado que se trata de una actividad de carácter exclusivamente académico. El Colegio ……, por su parte, queda facultado a través de sus autoridades, a suspender o interrumpir las prácticas educativas, por razones fundadas –de mediar incumplimientos graves por parte del estudiante participante de las tareas que le fueran indicadas o ante la violación de las obligaciones a su cargo-, previa comunicación escrita a las autoridades de la Universidad Católica del Uruguay, sin quedar obligado al pago de indemnización de ninguna especie. La Universidad, por su parte, podrá suspender o suprimir las prácticas educativas en caso que el estudiante participante de las mismas cesará en su calidad de estudiante regular de dicha casa de estudios. **OCTAVO.** El Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay se compromete a dar adecuada difusión entre sus estudiantes al contenido de este Convenio, por los medios o canales habituales de comunicación con los estudiantes utilizados a tal fin. **NOVENO**. El presente Convenio tendrá una vigencia de tres (3) años contado a partir de la fecha de suscripción, pudiendo ser renovado por períodos de igual duración de mediar mutuo acuerdo entre las partes documentado por escrito. Este convenio comprende las prácticas educativas de los estudiantes de la carrera de “Licenciatura en Educación inicial ” que se detallan en la nómina Anexa al presente documento, que se considera parte integrante de este Convenio, y a aquellos que dicha Universidad comunique al Colegio …… en el futuro, previa conformidad de ésta última y de acuerdo al procedimiento previsto en la cláusula TERCERA del presente. **DÉCIMO.** El presente Convenio podrá ser rescindido anticipadamente durante su vigencia por cualquiera de las partes en cualquier momento, sin expresión de causa y sin responsabilidad de clase alguna, bastando a tales efectos la notificación fehaciente de la voluntad rescisoria a la otra parte por los medios reconocidos como válidos en la cláusula DECIMO SEGUNDA del presente, la que deberá ser comunicada con una antelación de por lo menos 20 (veinte) días a la fecha de finalización propuesta, sin necesidad de gestión extrajudicial

o judicial adicional alguna. La denuncia del Convenio no alterará el normal desarrollo de las acciones que se encuentren en ejecución a dicha fecha, comprometiéndose las instituciones comparecientes a concluir con las mismas, salvo decisión expresa en contrario adoptada de común acuerdo por ambas partes y documentada por escrito. Operada la rescisión ninguna de las partes tendrá derecho a reclamar a la otra compensación ni indemnización de especie alguna**. DECIMO PRIMERO**. Las partes declaran la inexistencia de exclusividades recíprocas en el marco del presente convenio**. DECIMO SEGUNDO.** Comunicaciones. Sin perjuicio de la vigencia de disposiciones de este Convenio en que se estipulan como válidos otros medios de comunicación, las partes reconocen como válidos otros medios de comunicación, las partes reconocen plena validez del telegrama colacionado, acta notarial o vía judicial a los efectos de las comunicaciones, notificaciones y/o intimaciones que deban cursarse en el marco del presente**. DECIMO TERCERO**. Domicilios. Las partes constituyen domicilios a todos los efectos judiciales y extrajudiciales a que diere lugar el presente Convenio en los indicados respectivamente como suyos en la comparecencia. Las partes podrán modificar los domicilios constituidos comunicándolo en la forma prevista en este Convenio, no pudiendo en ningún caso fijarse fuera del departamento de Montevideo.

PARA CONSTANCIA y en prueba de conformidad se suscriben dos ejemplares de un mismo tenor, uno para cada una de las partes, en el lugar y fecha arriba indicados.

Anexo 2. Artículos recientemente publicados en la prensa nacional

A modo de ejemplo sobre la situación planteada al definir el problema de investigación se **citarán textualmente artículos recientemente publicados en la prensa nacional**:

Prácticas:

Telenoche, recuperado de (https://www.telenoche.com.uy/nacionales/estudiantes-ocuparon-la-sede-de-magisterio.html):

ESTUDIANTES OCUPARON LA SEDE DE MAGISTERIO

10/06/2019 - 16:23

Reclaman que no pueden realizar las prácticas necesarias para su formación porque las maestras no están recibiendo el salario por dar este servicio.

La Diaria, recuperado de (https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/se-retraso-inicio-de-clases-en-magisterio-por-conflicto-relacionado-con-la-practica-en-escuelas/

Se retrasó inicio de clases en Magisterio por conflicto relacionado con la práctica en escuelas. (13 de marzo de 2018 en Nacional).

> El Consejo de Educación inicial y Primaria (CEIP) resolvió el 5 de febrero que a partir de este año se pagará la compensación por la tarea de maestro adscriptor –aquel que tiene a su cargo estudiantes de Magisterio– solo si tiene por lo menos dos alumnos. Los maestros reaccionaron ante este cambio porque entienden que “afecta las condiciones de trabajo de los docentes”, comentó a la diaria la secretaria general de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), Elbia Pereira. Como medida de protesta, los docentes de la capital no recibirán en sus aulas a practicantes hasta que se resuelva la situación, anunció Daysi Iglesias, dirigente de la Asociación de Maestros de Montevideo. Esta medida afecta directamente a los estudiantes de Magisterio desde el segundo año de la carrera, cuando comienzan sus prácticas docentes, de modo que el inicio de clases, que debía ser ayer, se postergará al menos una semana, hasta el 19 de marzo. En tanto, la FUM evaluará la situación el viernes, en una reunión de la dirección del sindicato. Irupé Buzzetti, directora del CEIP, dijo en diálogo con la diaria que esta medida “viene a

regularizar algo que ya se daba de hecho y apunta principalmente a una optimización de recursos humanos y económicos". El CEIP considera necesaria esta medida, ya que el monto de la compensación por adscripción es fijo, por lo que el monto que cada adscriptor gane dependerá de la cantidad total que haya; Buzzetti aclaró que el consejo tiene unos dos millones y medio de pesos para pagar esta función, y que en la actualidad eso equivale a unos 1.800 pesos líquidos para cada maestro. Ante la protesta de las gremiales docentes, el CEIP introdujo algunos cambios el 21 de febrero, agregando excepciones a la normativa. En esta nueva circular se especifica que la condición de un mínimo de dos alumnos no se aplica a los grupos de cuarto año de escuelas del Programa Aprender hasta 2018, debido a que "el programa actual indica expresamente que en ese último año la relación debe ser de uno a uno entre el alumno y el docente", explicó Buzzetti. La normativa original también condicionaba el pago como maestro director adscriptor a contar con un mínimo de 16 alumnos, y en las modificaciones de final de febrero se estableció que "en los casos particulares de Escuelas Habilitadas para la Práctica que, por la distancia a los centros de formación, cuenten con menos de 16 practicantes, se considerarán las eventuales excepcionalidades". Las gremiales entendieron que estos cambios no son suficientes, porque las condiciones de trabajo "siguen afectadas", concordaron Pereira e Iglesias. Le transmitieron esta preocupación a las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública, que aseguraron que van a rever la situación y convocarán a una mesa de diálogo bipartita. Buzzetti comentó que el viernes ya conversaron con la FUM y reafirmó que la nueva normativa es "una política educativa del consejo, que busca recuperar recursos para una práctica de calidad. Insistió en que hay escuelas de práctica que cuentan con directores y maestros especializados "que hicieron un curso de práctica y concursaron por su cargo, por lo que tienen la mejor formación para atender a los estudiantes", y es conveniente que primero se complete el cupo de estudiantes que ellos pueden atender. Resaltó que el consejo va a tener en cuenta las excepciones necesarias, sobre todo aquellas relacionadas con distancias y traslados, pero que el objetivo es que primero cada escuela de práctica tenga un maestro adscriptor con dos estudiantes a su cargo, para que recién después se comience a elegir en las escuelas "habilitadas de prácticas", aquellas que no tienen personal formado específicamente "pero que, por su expertis, pueden hacerse cargo de la formación de los estudiantes", señaló. Magisterio decidió que ayer comenzara primer año porque todas las materias de ese nivel son teóricas, y que los alumnos de segundo, tercero y cuarto año empiecen a partir del lunes 19, previendo que durante esta semana se haga el sorteo de las escuelas y el martes 20 comiencen las prácticas.

Subrayado, recuperado de: (https://www.subrayado.com.uy/estudiantes-magisterio-ocupan-su-instituto-y-maestros-suspenden-practicas-n502490

Estudiantes de Magisterio ocupan su instituto, y maestros suspenden prácticas. Gremio de Estudiantes de Magisterio y la Asociación de Maestros condenan la medida de Primaria que exige al menos dos practicantes por clase.

12 DE ABRIL DE 2018 - 17:37

Figura 9: Movilización de estudiantes de magisterio. Fuente: Subrayado.

Los estudiantes de magisterio que ocupan los institutos de Montevideo y Ciudad de la Costa se movilizaron este jueves frente a la sede del Consejo de Educación Primaria (CEIP) en protesta a por modificaciones en las prácticas docentes.

El Gremio de Estudiantes de Magisterio de Montevideo ocupa el instituto desde el 3 de abril, y desde el miércoles se sumó el Instituto de Formación Docente de la Costa.

Los estudiantes ingresaron al CEIP para entregar el documento con sus reivindicaciones a las autoridades, mientras mantenían una reunión bipartita con los gremios de maestros por el mimo tema.
La disposición de primaria sobre las prácticas docentes también supone cambios salariales que son rechazados por los gremios de maestros, puesto que los maestros que no tengan al menos dos practicantes no cobrarán el "complemento por práctica".

ADEMU calificó esto de “recorte económico” y suspendió las prácticas en escuelas de Montevideo y Canelones.
"Los maestros de práctica tiene dos tareas: el aprendizaje de los niños, y la formación de futuros maestros procedentes de los institutos de formación docente. Por esa formación de futuros maestros se les paga un complemento de unos 3.000 o 4.000 pesos", explicó Iglesias.

Crisis de la educación:

El País, recuperado de**:** https://www.elpais.com.uy/que-pasa/rompan-plan-eduy21-educacion.html**,**

UN PROYECTO PARA SALVAR LA ENSEÑANZA
Rompan todo: el plan de Eduy21 para la educación
El colectivo multipartidario de expertos en educación ya tiene pronto su Libro Abierto, una serie de ideas para “poner de cabeza” al sistema: autonomía para los centros, más poder al MEC, cambios profundos en el modo de trabajo de los docentes y el fin de la repetición.

CARLOS TAPIA
Domingo, 08 Abril 2018

Expertos en obra: Eduy21 propone una reconstrucción del sistema, que cambia desde la forma de dar clases hasta la función del MEC. Foto: F. Ponzetto

"Educación, educación, educación". Casi dos horas de charla con cuatro miembros de Eduy21, el colectivo multipartidario de expertos en enseñanza **que reclama una reforma urgente**, y claro que esta fue la palabra que más repitieron. La dijeron 60 veces. Lo segundo fue una combinación de palabras, 34 veces: "marco curricular común". Es que esta es la base de la reestructura que proponen, y que presentarán el próximo 16 de mayo en el Salón de los Pasos Perdidos del Palacio Legislativo. La elección del lugar no fue aleatoria: ellos se definen como un movimiento con aspiraciones políticas.

Eduy21 presentará su llamado Libro Abierto (antes era Libro Blanco, pero "para evitar suspicacias" decidieron decolorarlo). Este tendrá más de 100 páginas con medidas concretas para **salir del pozo.** Proponen que todo sea discutido públicamente, y si es necesario, modificado. Por algo es "abierto", porque aceptarán sugerencias, cambios, agregados.

Lo que sí tienen decidido es que, luego de finalizado este proceso, a inicios de 2019, las propuestas serán incluidas en el borrador de una nueva Ley de Educación que esperan pueda votar el gobierno que asuma en 2020, cualquiera sea su color.

Adriana Aristimuño, doctora en Ciencias de la Educación y profesora en la Universidad Católica; Fernando Filgueira, doctor en Sociología y exsubsecretario de Educación; Virginia Piedracueva, docente y directora del liceo 56; y Marcelo Martínez, docente, y hoy director del ciclo básico de Don Bosco, fueron los que dieron a El País un adelanto del nuevo plan, que "pone de cabeza" al sistema actual.

"Este es un proyecto de transformación política pública, pero no tiene ninguna afiliación partidaria", insiste Filgueira, frentista independiente. En Eduy21 también está el referente en educación del senador nacionalista Luis Lacalle Pou, Pablo da Silveira, los colorados Renato Opertti y Robert Silva (integrante del Codicen por elección de los docentes) y varios miembros del Partido Independiente. También están el dirigente sindical Richard Read y otro frentista como el exdirector de Educación, Juan Pedro Mir.

El plan que presentarán incluye más poder para el Ministerio de Educación, capacidad rectora técnica y estratégica del Codicen frente a los consejos desconcentrados, y autonomía para que los centros lleguen a los resultados por caminos alternativos. Eduy21 critica el sistema actual, que incluye 13 materias en el liceo, y propone un plan de trabajos prácticos que permitan acceder a los conocimientos sin tener que memorizar, por ejemplo, fechas o procedimientos como el de la fotosíntesis. También está contra la repetición. Y advierte que para el sistema que ellos proponen los docentes deberán recibir una formación complementaria.

"El problema que tenemos es que hace 40 años que estamos igual y solo discutimos, no hacemos. Nosotros proponemos esto. Proponemos probar, ensayar, si es necesario equivocarse, pero hacer", explica Aristimuño [...].

Anexo 3. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación inicial

En este anexo se presenta una reseña del plan de estudios de la Licenciatura en Educación inicial . El que se encuentra en vigencia es el Rediseño curricular 2014 (objeto de estudio de esta investigación).

LICENCIATURA EDUCACIÓN INICIAL- PLAN ESTUDIOS 2014						
PRIMER AÑO						
Nombre del curso	**Nombre de docente a cargo**	**Tipo de curso**	**obligatoria**	**optativa**	**Carga horaria total de docencia directa**	**Valor en créditos**
Introducción a la Educación Inicial	Carolina Chevalier	Teórico	X		42,4	4
Juego y educación	Gustavo Martínez	Teórico/práctico	X		42,4	4
Literatura infantil	Adriana Mora	Teórico/práctico	X		42,4	4
Matemática I	Alejandra Pollio	Práctico	X		42,4	6
Matemática II	Alejandra Pollio	Práctico	X		42,4	6
Pedagogía	Graciela Gioscia	Teórico	X		42,4	4
Psicología del desarrollo	Magdalena Lema	Teórico	X		42,4	4
Puericultura	Ma Laura Michelini	Teórico/práctico	X		42,4	4
Taller de Lengua I	Valeria Oddone	Práctico	X		42,4	6
Taller de Lengua II	Leandro Delgado	Práctico	X		42,4	6
Supervisión y práctica docente I	Florencia De León	Teórico/práctico[12]	X		172,4[13]	16
		Total anual			**599,20 hs[14]**	**64**

Cuadro 27: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014).

SEGUNDO AÑO						
Nombre del curso	**Nombre de docente a cargo**	**Tipo de curso**	**obligatoria**	**optativa**	**Carga horaria total de docencia directa**	**Valor en créditos**
Antropología filosófica I	Analía Gutiérrez	Teórico	X		21,20	2
Didáctica de la lengua	Florencia De León	Teórico/Práctico	X		42,40	4
Estimulación	Carmen Cal	Teórico/Práctico	X		42,40	4
Ética I	Rosario Hermano	Teórico	X		21,20	2
Expresión plástica	Alejandra González	Práctico	X		42,40	6
Fenomenología del hecho religioso I	Pedro Gaudiano	Teórico	X		21,20	2
Música	Javier Cabrera	Práctico	X		42,40	6
Pedagogía y didáctica del juego	Luis Machado	Teórico	X		42,40	4
Psicolingüística	Luciana Aznárez	Teórico	X		42,40	4
Psicología del aprendizaje	Ana Laura Palombo	Teórico	X		42,40	4
Supervisión y práctica docente II	Anali Baraibar	Teórico/Práctico	X		202,40[15]	17
		Total anual			**565,20 hs**	**55**

Cuadro 28: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014).

TERCER AÑO						
Nombre del curso	**Nombre de docente a cargo**	**Tipo de curso**	**obligatoria**	**optativa**	**Carga horaria total de docencia directa**	**Valor en créditos**
Didáctica de la Matemática	Florencia De León	Teórico/Práctico	X		42,40	4
Didáctica de las Ciencias Naturales	Jacqueline Tipoldi	Teórico/Práctico	X		42,40	4
Didáctica de las Ciencias sociales	Lucila Artagaveytia	Teórico/Práctico	X		42,40	4
Diseño curricular	Isabel Varela	Teórico	X		42,40	4
Educación e integración de tecnologías digitales	Rosina Pérez Aguirre	Práctico	X		42,40	6
Educación inclusiva	Stella de Armas	Teórico	X		21,20	2
Expresión corporal	Felicia Paz	Práctico	X		42,40	6
Psicomotricidad	Alicia Menéndez	Teórico/Práctico	X		42,40	4
Trabajo con la comunidad	Alicia Gil	Teórico	X		42,40	4
Supervisión y práctica profesional I	Carolina Chevalier	Teórico/Práctico	X		142,40[16]	11
		Total anual			**505,20 hs**	**49**

Cuadro 29: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014).

CUARTO AÑO						
Nombre del curso	**Nombre de docente a cargo**	**Tipo de curso**	**obligatoria**	**optativa**	**Carga horaria total de docencia directa**	**Valor en créditos**
Antropología filosófica II	Analía Gutiérrez	Teórico	X		21,20	2
Dificultades del aprendizaje	Ana Laura Palombo	Teórico	X		21,20	2
Escuela y familia	Bettina Delisante	Teórico	X		42,40	4
Ética II	Rosario Hermano	Teórico	X		21,20	2
Fenomenología del hecho religioso II	Gabriel González	Teórico	X		21,20	2
Gestión educativa	Mario Bengoa	Teórico	X		42,40	4
Higiene y educación para la salud	Ma Laura Michelini	Teórico	X		21,20	2
Modelos educativos en Educación Inicial	Isabel Varela	Teórico	X		42,40	4
Trabajo con población en situación de riesgo	Álvaro Silva	Teórico	X		42,40	4
Supervisión y práctica profesional II	Isabel Varela	Teórico/Práctico	X		142,40[17]	11
		Total anual			**420 hs**	**37**

Cuadro 30: Estructura curricular LEI. Fuente: Rediseño UCU (2014).

Asignaturas de libre configuración	12 créditos
Inglés	12 créditos

Carga horaria total de la carrera	**2090[18]**	**229**

El Rediseño 2014 de la LEI contiene además los siguientes puntos:

Aspectos institucionales.

1.1 Pertinencia de la propuesta.

1.2 Pertinencia y fundamentación.

1.3 Sede en que se dictará la carrera.

Proyecto académico.

2.1 Objetivos de la licenciatura en Educación inicial .

2.2 Requisitos de ingreso.

2.3 Perfil de egreso.

2.3.1 COMPETENCIAS GENERALES.

2.3.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

2.3.3 TÍTULO INTERMEDIO[42].

2.3.4 CAMPO LABORAL.

2.4 Orientaciones metodológicas de la carrera.

2.4.1 ESTRUCTURA DE LA CARRERA.

2.4.2 ORIENTACIONES ESPECÍFICAS.

2.5 Objetivos del plan de estudios.

2.6 Régimen de evaluación.

2.6.1 RÉGIMEN DE CALIFICACIONES.

2.6.2 RÉGIMEN DE APROBACIÓN DE LOS CURSOS.

2.6.3 RÉGIMEN DE EVALUACIÓN DOCENTE.

2.7 Título que se otorga.

2.8 Plan general de las asignaturas.

2.8.1 SISTEMA DE PREVIATURAS.

2.9 Detalle de los cursos.

2.10 Director o responsable académico de la carrera.

2.11 Equipo docente.

2.12 Programas.

2.13 Anexos.

Estructura de la carrera[43]:

Asignaturas teóricas y teórico prácticas: estas asignaturas pretender brindar al estudiante las oportunidades de adquirir los marcos conceptuales de las diferentes áreas del saber relacionadas con la profesión. Contribuyen además a dar significado a las asignaturas prácticas.

[42] Técnico en Educación inicial .

[43] Rediseño LIC 2014.

Asignaturas prácticas y práctica docente: La carrera tiene un fuerte componente práctico. La estructura de la misma está dada por una carga horaria importante de práctica en centros educativos, acompañada por las asignaturas de carácter teórico que aportan la reflexión y los marcos para el desarrollo de las habilidades necesarias en la profesión. Se propone un importante trabajo de coordinación entre las asignaturas de perfil teórico y la experiencia de las prácticas docentes. Se estima como imprescindible esta coordinación como forma de desarrollar las competencias del estudiante.

- Práctica profesionales: Existen prácticas profesionales en los dos últimos años de la Licenciatura. Este tipo de práctica pretende que el estudiante termine de desarrollar las competencias profesionales desde el propio rol. Se busca establecer la retroalimentación desde las asignaturas teóricas y las prácticas. Las asignaturas de la práctica profesional resultan fundamentales en este sentido.

La práctica (docente y profesional) se acompaña de la Supervisión correspondiente, en las que se dará el Marco Teórico Conceptual a las acciones de la práctica propiamente dicha. Ambos aspectos son parte indisoluble del curso por lo que se evaluarán de forma conjunta.

Las asignaturas con un componente práctico se distribuyen a lo largo de toda la carrera, así como las horas propuestas a la Práctica docente y profesional. Se entiende que éstas serán el Eje de la formación de los Licenciados en Educación inicial , siendo nexo entre los marcos conceptuales y las realidades contextuales con que se enfrentará el Licenciado, dotándolos de significado y permitiendo su integración en las competencias requeridas.

Para acompañar a los estudiantes en esta reflexión y favorecer la aplicación en la práctica profesional de los conceptos y habilidades propuestas desde lo teórico y teórico- práctico se crea la figura de Docente Supervisor de práctica cuyo rol se define en la organización, y orientación de las prácticas. Tendrá a su cargo la asignatura Supervisión de prácticas y las prácticas correspondientes, enmarcando el trabajo académico en el centro de práctica, concurriendo también al mismo para orientar, supervisar y evaluar a los estudiantes.

Se proponen horas de práctica a lo largo de los cuatro años de la carrera, con una diferenciación en relación a los formatos de gestión de la misma. En los dos primeros años se realizará práctica docente en una institución educativa del Nivel inicial a instancias de la Coordinación de la carrera. En los dos últimos años, en los que se anima a los estudiantes a incorporarse al mercado laboral a partir de la obtención del título intermedio, se propone la estructura de práctica profesional, en la que los estudiantes

recibirán el sostén, orientación y reflexión a partir de las actividades que desarrollan dentro de su actividad laboral. Para aquellos alumnos que no cuenten con un espacio laboral propio, la Coordinación promoverá la realización de Convenios por pasantías con instituciones del medio.

El valor otorgado a la práctica docente y profesional implica que ésta ocupe un espacio importante en la carga horaria total de la carrera [...]. Las horas de práctica que se presentan en el Plan de estudios son las que el estudiante debe efectivamente cumplir en los centros educativos de práctica. Dentro de ese espacio, recibirá la supervisión y orientación y evaluación del docente Supervisor de práctica, en formato grupal o individual. Cada estudiante realizará no menos de 20 actividades en los centros de práctica supervisadas y evaluadas por los docentes de práctica a lo largo de la carrera. A eso se agregan las orientaciones grupales en cada centro de práctica y las realizadas en clase con enfoque desde la praxis. Los estudiantes deberán también realizar actividades en aula solicitadas por el maestro de clase que lo recibe.

Los centros de práctica se seleccionan considerando el potencial formativo para el futuro profesional, atendiendo al tipo de actividades, la cantidad de alumnos, los antecedentes de la institución y la apertura de las contrapartes. Se definen acuerdos de confianza mutua y colaboración, sustentados en años de vínculo institucional, lo que ha permitido fortalecer la experiencia para el estudiante y facilitado las posibilidades de supervisión por parte de los docentes. En el presente año se mantienen Convenios11 para la realización de prácticas en: [...].

[...] Consta de “Cursos fundamentales, específicos y de apoyo” por medio de los cuales se garantiza la formación para el ejercicio de la profesión, y de cursos que se encuentran en el grupo de “Actividades de Educación general, cultural y de formación integral”. Dentro de éstos, unos, los Cursos de Formación General, son parte central de la carrera, por proveer al estudiante de las habilidades personales y de formación integral que incidirán en su desempeño profesional, tienen carácter obligatorio, por lo que su carga horaria se contabiliza dentro de la carga total de la carrera (Matemática I y II, Taller de lengua I y II, Ética I y II, Antropología filosófica I y II y Fenomenología del hecho religioso I y II), y otros son las Asignaturas de Libre Configuración (12 créditos) ofrecidas por los Departamentos de nuestra Universidad, actividades de la Vicerrectoría del Medio Universitario o por Universidades extranjeras con convenio de movilidad estudiantil. En este caso el estudiante deberá elegir cursos en estos ámbitos hasta cubrir 12 créditos universitarios.

Los créditos destinados a las asignaturas de libre configuración se complementan con 12 créditos destinados a reconocer el dominio del idioma Inglés. A los efectos el estudiante deberá demostrar el dominio del idioma con un nivel equivalente al B1 dentro del "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas", ofreciéndose la posibilidad de cursar extracurricularmente esta asignatura en aquellos casos que el nivel requerido no haya sido alcanzado.

La carga horaria de las Asignaturas de Libre Configuración, y de Inglés no forman parte de la carga total de la carrera, sin embargo los créditos obtenidos a través de ellas serán requeridos para la obtención del título de Licenciado.

La necesidad de formar docentes con nivel académico de excelencia y las habilidades profesionales que requiere el sistema educativo en la actualidad, lleva a que adoptemos un enfoque curricular de la carrera basado en competencias. De tal modo se privilegia movilización de los saberes propios del rol, y se ubica a la práctica docente y profesional como el ámbito privilegiado para que suceda.

Anexo 4. Guía para validación por expertos

Breve guía para validación por expertos.

Presentación

Estimados expertos, primero que nada deseo **agradecerles profundamente** por colaborar con mi trabajo. Su ayuda para mí es invaluable.
Mi nombre es **María Carolina Chevalier Seijas**, soy Uruguaya y soy Magíster en Educación. Estoy cursando mi Doctorado en Educación en la Universidad de Deusto, Bilbao – España gracias a una beca Cátedra UNESCO Santander. Mi tutora es la Dra. XXXXX.

La investigación

Les cuento brevemente sobre mi investigación:
El tema de la misma es las Prácticas Formativas en las carreras de formación docente en el Nivel inicial (Niños y niñas[44] de 0 a 5 años). La pregunta que se responde es: **¿Cómo es la relación entre las Prácticas Formativas de la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay el Modelo Pedagógico planteado por la carrera?**

Para obtener la respuesta, se diseñó un análisis mixto con un enfoque de estudio de caso único. Dicho estudio de caso es la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay, motivo por el cual se trata de una investigación participante, porque la investigadora es la Directora de la mencionada carrera.

A través del modelo de análisis propuesto por Ortiz (2013), con el cual se realizó el estudio del marco pedagógico de la carrera, más el modelo de análisis propuesto por Zabalza (2013), con el que se analizaron al detalle las Prácticas Formativas de la carrera, se generó un modelo de análisis nuevo para estudiar la relación entre ambas (Modelo Pedagógico y Prácticas Formativas de la carrera). En este modelo radica el mayor aporte de la tesis, ya que el mismo puede ser utilizado por cualquier institución educativa que desee saber si las Prácticas Formativas que se están implementando

[44] En adelante, niños y niñas se engloba en el término “niños” según la Real Academia Española.

responden o no al Modelo Pedagógico planteado por la carrera en cuestión, o para seleccionar los centros de Prácticas Formativas más adecuados.

Por tanto, la investigación consta de **cuatro etapas, presentadas a continuación**:

1. Análisis del Modelo Pedagógico de la carrera (Según Ortiz, 2013).
2. Análisis de las Prácticas Formativas de la carrera (Según Zabalza, 2013).
3. Construcción del modelo de relación entre el Modelo Pedagógico y las prácticas de la carrera (PF + MP), y construcción de instrumentos para obtener datos del campo.
4. Aplicación del análisis PF + MP en el campo.

El motivo de la investigación refiere a que los niños se encuentran atrapados en una educación que no responde a sus necesidades y no les permite alcanzar su potencial, ya que la educación en Uruguay está en crisis. Para la investigadora, esto es inaceptable en todo sentido, motivo por el cual se considera que urge intervenir para generar los cambios requeridos para lograr una educación de calidad.

Por tanto, de lo antes expuesto surge el interés de la investigadora en aportar al cambio que la educación está necesitando. A su vez, de su convencimiento en que dicho cambio radica en el docente, por la importancia que este supone en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. La investigadora de esta investigación considera que abordar la formación del docente es la clave para generar la mejora imprescindible. Y dentro de la formación docente, las prácticas se vuelven el escenario ideal ya que suponen la conjunción entre la teoría y la práctica y, en la mayoría de los casos, el primer contacto de las estudiantes con el mundo laboral en el cual se desempeñarán. Se considera que un correcto diseño curricular de las mismas, una buena organización y acompañamiento, entre otras cosas, marcarán la diferencia en el futuro desempeño laboral de los profesionales de la Educación inicial . Con el consecuente beneficio en la educación en general, y de los niños y jóvenes en particular. Por otro lado, se considera que el nivel ideal para investigar es el elegido ya que son las etapas iniciales de la vida y es considera una etapa “ventana”. Un buen inicio colabora y mucho con una trayectoria educativa de calidad. Aunque, por supuesto, se vuelve imprescindible seguir trabajando en la articulación con los niveles siguientes para que se logre el resultado esperado.

El realizar la validación implica su acuerdo con el **consentimiento informado** adjunto en un documento aparte. Les agradezco firmarlo y devolvérmelo escaneado.

El pedido de validación

La solicitud que les realizo tiene que ver con lo siguiente:

Se trata de una **validación teórica** del modelo creado (a partir de los de origen) y de los instrumentos construidos a partir del mismo. El único fin es **darle sustento a la tesis**, pero la investigación no se trata de validar ningún instrumento, sino de utilizarlos con el fin de obtener datos de calidad.

Es decir, simplemente tienen que decir si **consideran que la adaptación de los modelos de origen es adecuada y fundamentada, si les parece que el análisis PF + MP es adecuado y si les parece que los instrumentos construidos responden a las necesidades de la tesis**.

Por supuesto, cualquier **comentario o sugerencia** es más que bienvenida también (especialmente contando que dos de los cinco expertos consultados son los creadores de los modelos de partida).

Verán que en un documento anexado, nombrado “Documentos aclaratorios de la guía de validación” les realizo un detallado recuento del proceso que seguí paso a paso, los pongo al tanto de cada decisión, a modo de reflexibilidad. Por supuesto **es suficiente con que vean los resultados finales que aparecen en este documento.** Pero es muy importante para mí que conozcan el proceso y cuenten con la mayor cantidad de información posible, en caso de necesitarla. También pueden ponerse en contacto conmigo ante cualquier duda o consulta.

La idea es **no** realizar una segunda ronda de consulta, a menos que los resultados sean insuficientes.

Validación del Sistema PF + MP:

Para la validación del Análisis PF + MP se les agradece marcar su grado de acuerdo con cada ítem según una escala Likert, y tendrán un espacio de observaciones para lo que deseen agregar. Al finalizar, tendrán una escala Likert de acuerdo global con el modelo (especialmente importante).

Validación de los instrumentos construidos:

Con respecto a los instrumentos construidos para llevar al campo el Sistema PF + MP, se les agradece marcar su grado de acuerdo con cada ítem según una escala Likert y tendrán un espacio de observaciones para lo que deseen agregar. Al finalizar, tendrán una escala Likert de acuerdo global con el modelo (especialmente importante). **Los ítems con menor nivel de acuerdo serán eliminados de los instrumentos, para hacerlos más funcionales.**

Sistema PF + MP, Prácticas Formativas en relación al Modelo Pedagógico de la carrera.

El presente modelo se desarrolla para relacionar las Prácticas Formativas con el Modelo Pedagógico de la carrera. Se trata de aspectos a considerar que serán operacionalizados para llevar al campo a través de entrevistas, encuesta y análisis documental.

Los aspectos para considerar son los siguientes:

Se agradece para cada ítem marcar su grado de acuerdo en la escala Likert, donde:

1 supone: "Totalmente en desacuerdo"

2 supone: "En desacuerdo"

3 supone. "De acuerdo con observaciones"

4 supone: "Totalmente de acuerdo"

(Es decir, marcar su grado de acuerdo con ese ítem dentro del modelo). A su vez, cuenta con un espacio para agregar las observaciones que considere pertinentes.

Sistema PF + MP	**1**	**2**	**3**	**4**	**Observaciones**
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo con observaciones	Totalmente de acuerdo	
¿Qué es enseñar y aprender?					
Concepto de enseñanza y aprendizaje.					
Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.).					

Sistematización de los conceptos.					
¿Para qué enseñar y aprender?					
Tipo de persona que se desea formar. Visión antropológica de niño y hombre.					
Objetivos de la enseñanza.					
Perfil del graduado.					
El reconocimiento del Practicum.					
¿Qué enseñar y aprender?					
Fundamento pedagógico de la práctica (modelo didáctico).					
Vinculación del programa de Prácticas Formativas con la política estratégica de la Universidad y su modelo educativo.					
Fundamentación de la práctica formativas.					
Proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas.					
Los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.					
¿Cómo enseñar?					
Modelo (perfil) del docente.					
Características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida.					
Enfoque de los objetivos académicos.					
Características del programa de Prácticas Formativas y los contenidos programáticos.					
Relación el programa de Prácticas Formativas con otros cursos.					
Concepción de las estrategias pedagógicas.					
Características de los recursos didácticos.					

La supervisión de las estudiantes.					
Modalidad de la práctica formativa.					
Recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa.					
Planificación de la práctica formativa.					
¿Quiénes y a quiénes enseñar?					
Rol y participación de los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.					
Los agentes implicados en las Prácticas formativas.					
Recursos humanos con los que cuentan las Prácticas formativas.					
Convenios con Centros Educativos.					
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?					
Enfoque de la evaluación de las prácticas formativa.					
Evaluación de los diferentes actores.					
Desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas.					
Resultados de satisfacción de los implicados.					
Utilización de los resultados obtenidos de satisfacción					
Impacto sobre las estudiantes.					
Impacto sobre la institución universitaria.					
Impacto sobre las instituciones colaboradoras.					

Este ítem es especialmente importante:

	1	2	3	4	Observaciones
Acuerdo global con el modelo					

Fusión de instrumentos del Sistema PF + MP, más análisis de las prácticas según Zabalza 2013, más análisis del modelo pedagógico según Ortiz 2013:

A continuación se presenta la fusión de los tres análisis para llevar al campo: las Prácticas Formativas de (Zabalza 2013), el Modelo Pedagógico (Ortiz 2013) y la relación entre ambos (Sistema PF + MP). Los cuestionarios serán administrados en formato digital. Más allá que se es consciente que se pierde riqueza de contenido, se valoró más importante descartar el sesgo que supondría administrarlo en forma personal, siendo que la investigadora es la directora de la carrera en cuestión. Se prevén entrevistas y/o focus group para ampliar la información que sea necesaria. Se agregó un apartado de observaciones para acumular mayor riqueza.

Supervisoras de Prácticas formativas:

Irá con estas referencias:

Para cada ítem existirán tres posibilidades:

- Marcar su grado de acuerdo con la afirmación presentada en la escala Likert, donde**:**
- **1 supone: "Totalmente en desacuerdo"**
- **2 supone: "En desacuerdo"**
- **3 supone. "De acuerdo con observaciones"**
- **4 supone: "Totalmente de acuerdo**"
- Responder una pregunta abierta.
- Dejar la pregunta en blanco, en caso que la pregunta no corresponda o no tenga información.

A su vez, cuenta con un espacio para agregar las observaciones que considere pertinentes.

Para la validación:

Se agradece para cada ítem marcar su grado de acuerdo en la escala Likert, donde:

1 supone: "Totalmente en desacuerdo"

2 supone: "En desacuerdo"

3 supone. "De acuerdo con observaciones"

4 supone: "Totalmente de acuerdo"

(Es decir, marcar su grado de acuerdo con ese ítem dentro del modelo). A su vez, cuenta con un espacio para agregar las observaciones que considere pertinentes.

Las afirmaciones se responden con escala Likert y las preguntas son abiertas en el instrumento.

Supervisoras de Prácticas formativas						
	Likert:	**1** Totalmente en desacuerdo	**2** En desacuerdo	**3** De acuerdo con observaciones	**4** Totalmente de acuerdo	**OBSERVACIONES**
¿Qué es enseñar y aprender?						
1.	¿Qué concepto de "enseñar" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
2.	¿Qué se entiende con respecto a por qué y para qué educamos?					
3.	¿Qué concepto de "aprender" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
4.	¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el					

	aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?					
5.	Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.					
¿Para qué enseñar y aprender?						
6.	Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
7.	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en la carrera?					
8.	¿Cuál el perfil del graduado de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
9.	¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar la estudiante una vez graduada?					
10.	El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
11.	El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para la formación de las estudiantes en su diseño.					
12.	Conozco los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.					
13.	¿Cuáles son los objetivos de enseñanza de las Prácticas formativas?					
14.	¿Cuál es la visión antropológica de niño y hombre que tienen?					
15.	¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano le interesa formar?					

16.	¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?					
17.	Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las Prácticas Formativas y en otros casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes puedan experimentarlos sobre contextos profesionales reales.					
18.	Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los contenidos formativos que se vinculan a las Prácticas formativas.					
19.	Los contenidos formativos se toman en consideración a la hora de seleccionar los centros de prácticas, los tutores y los sistemas de evaluación.					
20.	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
¿Qué enseñar y aprender?						
21.	El programa de Prácticas Formativas está vinculado con la política estratégica de la Universidad.					
22.	¿Cuál es la vinculación del programa de Prácticas Formativas con el Modelo Pedagógico de la carrera?					
23.	¿Cuál es el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su Modelo Pedagógico?					
24.	¿Cuál es la fundamentación de la práctica formativa?					

25.	¿Cómo es la planificación de la práctica formativa?					
26.	Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las Prácticas formativas					
27.	¿De qué forma?					
28.	¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas?					
29.	Las Prácticas Formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.					
30.	El proyecto de Prácticas Formativas se ha elaborado en el marco curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.					
31.	El proyecto de Prácticas Formativas relaciona las Prácticas Formativas y el resto de los cursos.					
32.	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?					
33.	El Proyecto de Prácticas Formativas ha tomado en consideración las características que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.					
34.	El diseño de las Prácticas Formativas ha tomado en consideración modelos de formación contrastados, adaptándolos a las particulares					

	condiciones de nuestro contexto y nuestra institución.					
35.	¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos del programa de Prácticas formativas?					
36.	¿Cuáles son las características del programa de Prácticas formativas?					
37.	¿Cuáles son las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?					
38.	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas?					
39.	¿Qué recursos didácticos se utilizan como soporte de los métodos de enseñanza?					
40.	¿Cuáles son las características de los recursos didácticos utilizados?					
41.	Las estudiantes son capaces de reconocer las diferentes características de los recursos didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.					
42.	¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo en la carrera?					
43.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la universidad.					
44.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la carrera.					
45.	El Modelo Pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.					

46.	Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico).					
47.	¿Cuáles son los documentos oficiales de la universidad?					
48.	Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.					
49.	La universidad ha establecido el marco de condiciones institucionales que definen las líneas matrices de la práctica formativa a ofrecer a las estudiantes.					
¿Cómo enseñar?						
50.	Las Prácticas Formativas han seguido en líneas generales las directrices y condiciones establecidas en el plan de formación sin pérdidas relevantes ni en cuanto a sus propósitos formativos ni en cuanto a los contenidos y tareas a desarrollar.					
51.	Las Prácticas Formativas han sido capaces de ir adaptándose a las diversas circunstancias planteadas por los centros de prácticas y/o las estudiantes sin perder el propósito general del mismo.					
52.	La recepción a nuestras estudiantes en el centro de prácticas y el trato recibido durante todo el periodo de					

	estancia en él ha sido cordial y satisfactorio.					
53.	La atención a las estudiantes por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros educativos) ha sido adecuada y efectiva posibilitando su participación, guiando sus aprendizajes y evaluando su actuación.					
54.	Las actividades encomendadas a nuestras estudiantes en el centro de prácticas se han mantenido dentro de lo planificado y, en todo caso, han resultado pertinentes al perfil de la carrera y a los objetivos formativos que se pretendían.					
55.	Los momentos de supervisión por parte de las docentes universitarias, (las supervisoras de prácticas) antes, durante y después de las Prácticas formativas, se han llevado a cabo con la regularidad prevista y cumpliendo los objetivos planteados.					
56.	Las estudiantes han cumplido adecuadamente con los compromisos deontológicos que habían asumido antes de iniciar las Prácticas Formativas y han respondido adecuadamente a las exigencias establecidas por el centro de prácticas.					
57.	Las estudiantes han cumplido adecuadamente los compromisos académicos asumidos en relación a las Prácticas formativas: tareas a desarrollar durante las mismas,					

	asistencia a los momentos de tutoría, realización de las Memorias, etc.					
58.	Las Memorias y productos entregados por las estudiantes han respondido adecuadamente a lo que se les pedía y el nivel de calidad de los mismos es el fiel reflejo de unas Prácticas Formativas que se han desarrollado en buenas condiciones y ha cumplido sus objetivos.					
59.	Las docentes encargadas de las prácticas (supervisoras de prácticas) se han reunido con posterioridad (entre ellas y, de ser posible, con los tutores / maestras / directoras de los centros de prácticas) para analizar los resultados y prever reajustes para próximas ediciones.					
60.	¿Cuáles son los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?					
61.	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?					
62.	El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.					
63.	El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que supongan una efectiva implicación y compromiso de la estudiante en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre el ámbito personal como sobre el laboral.					

64.	El programa de prácticas ofrece a las estudiantes la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.					
65.	Las Prácticas Formativas permiten a las estudiantes vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).					
66.	Las diversas modalidades de las Prácticas Formativas ofertadas están organizadas de tal manera que permiten a las estudiantes algún tipo de elección en función de sus propios intereses y/o expectativas personales.					
67.	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas formativas? (supervisoras de práctica).					
68.	¿Cuál es la concepción de la gerencia educativa, de la formación, de la profesionalización y de la evangelización en las Prácticas formativas?					
69.	La función de tutoría y supervisión de las prácticas ha sido considerada como una actividad docente que incluye el desarrollo de actuaciones y compromisos bien especificados y cuya realización recibe un reconocimiento coherente con la dedicación que exige.					

70.	Las personas implicadas en la tutoría de nuestras estudiantes en los centros de prácticas (maestras y supervisoras de prácticas) reciben una compensación y/o un reconocimiento acorde con las tareas formativas que se les encomiendan.					
71.	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?					
¿Quiénes y a quiénes enseñar?						
72.	Las Prácticas Formativas han sido planteadas y desarrolladas como una actividad docente relevante en la formación de nuestros estudiantes y no como una acción marginal utilizada para completar los horarios o la dedicación del profesorado.					
73.	¿Con qué recursos humanos cuentan las Prácticas formativas?					
74.	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.) en las Prácticas formativas?					
75.	¿Cuál es el rol del directivo docente del centro de prácticas en el proceso de Prácticas formativas?					
76.	¿Cuál es el rol del centro de Prácticas Formativas en el proceso de profesionalización?					
77.	El planteamiento ideológico de las instituciones de prácticas es tenido en cuenta al ser elegidas.					

78.	Las Prácticas Formativas cuentan con el personal de coordinación y de apoyo administrativo necesario para la correcta gestión del mismo.					
79.	Las autoridades de la Universidad asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas.					
80.	Las autoridades de la Licenciatura en Educación inicial asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas.					
81.	¿Quiénes y de qué forma asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas?					
82.	La Institución universitaria posee un amplio abanico de vinculaciones y convenios con agentes externos con vistas a favorecer oportunidades de prácticas ricas, variadas y adaptadas a los distintos momentos y necesidades del proceso formativo de las estudiantes.					
83.	Conozco los convenios con Centros Educativos para Prácticas formativas.					
84.	Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad los objetivos formativos que persigue el programa.					

85.	Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad el compromiso que asume cada una de las partes en su logro.					
86.	El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.					
87.	La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las diversas necesidades primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.					
88.	¿Cuál es el rol del "estudiante" en su proceso de enseñanza y aprendizaje? ("Estudiante" en general).					
89.	¿Cuál es el rol del "docente" en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ("Docente" en general).					
90.	¿Cómo son las relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno en los procesos de enseñanza y aprendizaje?					
91.	¿Quién predomina en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (Interacciones entre el educando y el educador).					
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?						
92.	El Plan de prácticas aclara el proceso de supervisión y evaluación indicando sus contenidos y					

	momentos, los aspectos formativos que se priorizarán y el peso de cada uno de ellos en la evaluación.					
93.	¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes?					
94.	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?					
95.	¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?					
96.	Existe una evaluación de los diferentes actores.					
97.	¿Cómo es la evaluación de los diferentes actores?					
98.	El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por los tutores de prácticas en los centros de prácticas (maestras de los centros).					
99.	El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por las supervisoras de práctica.					
100	Los procedimientos de evaluación de las prácticas incorporan estrategias innovadoras de evaluación a través de portafolios (físicos o virtuales), rúbricas, memorias, proyectos realizados, etc.					
101	¿Cuáles prácticas innovadoras de evaluación?					
102	La evaluación de las prácticas toma en consideración la reflexión de la estudiante sobre la experiencia vivida a través de diarios, informes, etc.					
103	¿De qué forma?					

104	La evaluación de las prácticas da opción a que las estudiantes puedan aportar evidencias libres para hacer constar cosas que ellas han realizado por su propia iniciativa y más allá de lo previsto en el plan de prácticas.					
105	¿De qué forma?					
106	Las Prácticas Formativas y su desarrollo han ejercido un efecto feedback sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.					
107	Las Prácticas Formativas han llevado a generar nuevos recursos en la universidad con vistas a mejorar su realización y optimizar sus beneficios.					
108	Las prácticas han dinamizado las modalidades de actuación docente en la universidad y la articulación entre los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.					
109	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre las estudiantes.					
110	¿Cuál es?					
111	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre la universidad.					
112	¿Cuál es?					
113	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre los centros educativos de práctica.					

114	¿Cuál es?					
115	La planificación de las Prácticas Formativas ha previsto sesiones de trabajo para analizar los datos de satisfacción y las propuestas de mejora planteadas por los diversos colectivos implicados en el proceso.					
116	Los resultados globales de satisfacción de las estudiantes en prácticas son conocidos por los diversos colectivos implicados.					
117	Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.					
118	Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la satisfacción de los diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).					
119	Conozco los resultados de satisfacción de los implicados.					
120	¿Cuáles son?					
121	En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las Prácticas Formativas y plantean propuestas para su mejora.					

122	Existen mecanismos de documentación de las experiencias llevadas a cabo por las estudiantes. (Documentación que sirve no solo para evaluar a las estudiantes involucradas sino como base de datos de interés para el programa de prácticas en su conjunto).					
123	Se ha hecho un repertorio de "buenas prácticas" recogiendo, analizando y visibilizando las experiencias de prácticas que han destacado sobre todas las demás.					
124	Se ha hecho un repertorio de "prácticas frustradas" recogiendo y analizando aquellas experiencias que han fracasado o que no han respondido a las expectativas que se tenían sobre ellas.					

ESTE ÍTEM ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE:

	1	2	3	4	Observaciones
Acuerdo global con el instrumento					

Estudiantes

Estudiantes de práctica docente y estudiantes de práctica profesional + egresadas.						
	Likert:	**1** Totalmente en desacuerdo	**2** En desacuerdo	**3** De acuerdo con observaciones	**4** Totalmente de acuerdo	**OBSERVACIONES**
¿Qué es enseñar y aprender?						
1.	¿Qué concepto de "enseñar" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
2.	¿Qué se entiende con respecto a por qué y para qué educamos?					
3.	¿Qué concepto de "aprender" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
4.	¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?					
5.	Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.					
¿Para qué enseñar y aprender?						
6.	Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
7.	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en la carrera?					
8.	¿Cuál el perfil del graduado de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					

9.	¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar la estudiante una vez graduada?					
10.	El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
11.	El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para nuestra formación en su diseño.					
12.	Conozco los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.					
13.	¿Cuáles son los objetivos de enseñanza de las Prácticas formativas?					
14.	¿Cuál es la visión antropológica de niño y hombre que tienen?					
15.	¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano le interesa formar?					
16.	¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?					
17.	Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las Prácticas Formativas y en otros casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes podamos experimentarlos sobre contextos profesionales reales.					
18.	Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los contenidos formativos que se vinculan a las Prácticas formativas.					

19.	Los contenidos formativos se toman en consideración a la hora de seleccionar los centros de prácticas, los tutores y los sistemas de evaluación.					
20.	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
¿Qué enseñar y aprender?						
21.	El programa de Prácticas Formativas está vinculado con la política estratégica de la Universidad.					
22.	¿Cuál es la vinculación del programa de Prácticas Formativas con el Modelo Pedagógico de la carrera?					
23.	¿Cuál es el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su Modelo Pedagógico?					
24.	¿Cuál es la fundamentación de la práctica formativa?					
25.	¿Cómo es la planificación de la práctica formativa?					
26.	Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las Prácticas formativas					
27.	¿De qué forma?					
28.	¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas?					
29.	Las Prácticas Formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.					

30.	El proyecto de Prácticas Formativas se ha elaborado en el marco curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.					
31.	El proyecto de Prácticas Formativas relaciona las Prácticas Formativas y el resto de los cursos.					
32.	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?					
33.	El Proyecto de Prácticas Formativas ha tomado en consideración las características que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.					
34.	¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos del programa de Prácticas formativas?					
35.	¿Cuáles son las características del programa de Prácticas formativas?					
36.	¿Cuáles son las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?					
37.	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas?					
38.	¿Qué recursos didácticos se utilizan como soporte de los métodos de enseñanza?					
39.	¿Cuáles son las características de los recursos didácticos utilizados?					
40.	Soy capaz de reconocer las diferentes características de los					

	recursos didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.					
41.	¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo en la carrera?					
42.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la universidad.					
43.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la carrera.					
44.	El Modelo Pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.					
45.	Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico).					
46.	¿Cuáles son los documentos oficiales de la universidad?					
47.	Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.					
¿Cómo enseñar?						
48.	Las Prácticas Formativas han seguido en líneas generales las directrices y condiciones establecidas en el plan de formación sin pérdidas relevantes ni en cuanto a sus propósitos formativos ni en cuanto a los contenidos y tareas a desarrollar.					

49.	Las Prácticas Formativas han sido capaces de ir adaptándose a las diversas circunstancias planteadas por los centros de prácticas y/o nosotras las estudiantes sin perder el propósito general del mismo.					
50.	La recepción que tuvimos en el centro de prácticas y el trato recibido durante todo el periodo de estancia en él ha sido cordial y satisfactorio.					
51.	La atención que hemos recibido por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros) ha sido adecuada y efectiva posibilitando mi participación, guiando mis aprendizajes y evaluando mi actuación.					
52.	Las actividades que nos fueron encomendadas en el centro de prácticas se han mantenido dentro de lo planificado y, en todo caso, han resultado pertinentes al perfil de la carrera y a los objetivos formativos que se pretendían.					
53.	Los momentos de supervisión por parte de los docentes universitarios (supervisoras de prácticas), antes, durante y después de las Prácticas formativas, se han llevado a cabo con la regularidad prevista y cumpliendo los objetivos planteados.					
54.	He cumplido adecuadamente con los compromisos deontológicos (referente a la ética, se trata de los deberes, especialmente los que tienen que ver con la profesión) que					

	había asumido antes de iniciar las Prácticas Formativas y he respondido adecuadamente a las exigencias establecidas por el centro de prácticas.					
55.	He cumplido adecuadamente los compromisos académicos asumidos en relación a las Prácticas formativas: tareas a desarrollar durante las mismas, asistencia a los momentos de tutoría, realización de las Memorias, etc.					
56.	Las Memorias y productos que he entregado han respondido adecuadamente a lo que se me pedía y el nivel de calidad de los mismos es el fiel reflejo de unas Prácticas Formativas que se han desarrollado en buenas condiciones y ha cumplido sus objetivos.					
57.	Las docentes encargadas de las prácticas (supervisoras de prácticas) se han reunido con posterioridad (entre ellas y, de ser posible, con los tutores / maestras / directoras de los centros de prácticas) para analizar los resultados y prever reajustes para próximas ediciones.					
58.	¿Cuáles son los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?					
59.	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?					
60.	El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.					

61.	El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que me supongan una efectiva implicación y compromiso en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre mi ámbito personal como sobre el laboral.					
62.	El programa de prácticas me ofrece la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.					
63.	Las Prácticas Formativas permiten vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).					
64.	Las diversas modalidades de las Prácticas Formativas ofertadas están organizadas de tal manera que me permiten algún tipo de elección en función de mis propios intereses y/o expectativas personales.					
65.	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas formativas? (Supervisoras de prácticas).					
66.	¿Cuál es la concepción de la gerencia educativa, de la formación, de la profesionalización y de la evangelización en las Prácticas formativas?					

67.	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?					
¿Quiénes y a quiénes enseñar?						
68.	¿Con qué recursos humanos cuentan las Prácticas formativas?					
69.	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.) en las Prácticas formativas?					
70.	¿Cuál es el rol del directivo docente del centro de prácticas en el proceso de Prácticas formativas?					
71.	¿Cuál es el rol del centro de Prácticas Formativas en el proceso de profesionalización?					
72.	El planteamiento ideológico de las instituciones de prácticas es tenido en cuenta al ser elegidas					
73.	Las Prácticas Formativas cuentan con el personal de coordinación y de apoyo administrativo necesario para la correcta gestión del mismo.					
74.	Las autoridades de la Universidad asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas.					
75.	Las autoridades de la Licenciatura en Educación inicial asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que					

	favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas.					
76.	¿Quiénes y de qué forma asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas?					
77.	La Institución universitaria posee un amplio abanico de vinculaciones y convenios con agentes externos con vistas a favorecer oportunidades de prácticas ricas, variadas y adaptadas a los distintos momentos y necesidades del proceso formativo de las estudiantes.					
78.	Conozco los convenios con Centros Educativos para Prácticas formativas.					
79.	Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad los objetivos formativos que persigue el programa.					
80.	Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad el compromiso que asume cada una de las partes en su logro.					
81.	El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.					
82.	La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las diversas necesidades					

	primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.					
83.	¿Cuál es el rol del “estudiante” en su proceso de enseñanza y aprendizaje? (“Estudiante” en general).					
84.	¿Cuál es el rol del “docente” en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (“Docente” en general).					
85.	¿Cómo son las relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno en los procesos de enseñanza y aprendizaje?					
86.	¿Quién predomina en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (Interacciones entre el educando y el educador).					
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?						
87.	El Plan de prácticas aclara el proceso de supervisión y evaluación indicando sus contenidos y momentos, los aspectos formativos que se priorizarán y el peso de cada uno de ellos en la evaluación.					
88.	¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes?					
89.	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?					
90.	¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?					
91.	Existe una evaluación de los diferentes actores.					
92.	¿Cómo es la evaluación de los diferentes actores?					

93.	El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por los tutores de prácticas en los centros de prácticas (maestras de los centros).					
94.	El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por las supervisoras de práctica.					
95.	Los procedimientos de evaluación de las prácticas incorporan estrategias innovadoras de evaluación a través de portafolios (físicos o virtuales), rúbricas, memorias, proyectos realizados, etc.					
96.	¿Cuáles prácticas innovadoras de evaluación?					
97.	La evaluación de las prácticas toma en consideración mi reflexión sobre la experiencia vivida a través de diarios, informes, etc.					
98.	¿De qué forma?					
99.	La evaluación de las prácticas me da opción para que pueda aportar evidencias libres para hacer constar cosas que he realizado por mi propia iniciativa y más allá de lo previsto en el plan de prácticas.					
100	¿De qué forma?					
101	Las Prácticas Formativas y su desarrollo han ejercido un efecto feedback sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de					

	prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.					
102	Las Prácticas Formativas han llevado a generar nuevos recursos en la universidad con vistas a mejorar su realización y optimizar sus beneficios.					
103	Las prácticas han dinamizado las modalidades de actuación docente en la universidad y la articulación entre los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.					
104	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre las estudiantes.					
105	¿Cuál es?					
106	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre la universidad.					
107	¿Cuál es?					
108	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre los centros educativos de práctica.					
109	¿Cuál es?					
110	Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.					
111	Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la satisfacción de los					

	diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).					
112	Conozco los resultados de satisfacción de los implicados.					
113	¿Cuáles son?					
114	En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las Prácticas Formativas y plantean propuestas para su mejora.					
115	Existen mecanismos de documentación de las experiencias llevadas a cabo por las estudiantes. (Documentación que sirve no solo para evaluar a las estudiantes involucrados sino como base de datos de interés para el programa de prácticas en su conjunto).					
116	Se ha hecho un repertorio de “buenas prácticas” recogiendo, analizando y visibilizando las experiencias de prácticas que han destacado sobre todas las demás.					
117	Se ha hecho un repertorio de “prácticas frustradas” recogiendo y analizando aquellas experiencias que han fracasado o que no han respondido a las expectativas que se tenían sobre ellas.					

ESTE ÍTEM ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE:

	1	2	3	4	Observaciones
Acuerdo global con el instrumento					

Centros de práctica docente:

Empleadores de las estudiantes egresadas y centros de práctica profesional:

Centros de práctica docente + Empleadores de las estudiantes egresadas y centros de práctica profesional.						
	Likert:	**1** Totalmente en desacuerdo	**2** En desacuerdo	**3** De acuerdo con observaciones	**4** Totalmente de acuerdo	**OBSERVACIONES**
¿Qué es enseñar y aprender?						
1.	¿Qué concepto de "enseñar" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
2.	¿Qué se entiende con respecto a por qué y para qué educamos?					
3.	¿Qué concepto de "aprender" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
4.	¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?					
5.	Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.					
¿Para qué enseñar y aprender?						
6.	Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
7.	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en la carrera?					

8.	¿Cuál el perfil del graduado de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
9.	¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar la estudiante una vez graduada?					
10.	El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
11.	El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para la formación de las estudiantes en su diseño.					
12.	Conozco los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.					
13.	¿Cuáles son los objetivos de enseñanza de las Prácticas formativas?					
14.	¿Cuál es la visión antropológica de niño y hombre que tienen?					
15.	¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano le interesa formar?					
16.	¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?					
17.	Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las Prácticas Formativas y en otros casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes puedan experimentarlos sobre contextos profesionales reales.					
18.	Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los					

	contenidos formativos que se vinculan a las Prácticas formativas.					
19.	Los contenidos formativos se toman en consideración a la hora de seleccionar los centros de prácticas, los tutores y los sistemas de evaluación.					
20.	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
¿Qué enseñar y aprender?						
21.	¿Cuál es la vinculación del programa de Prácticas Formativas con el Modelo Pedagógico de la carrera?					
22.	¿Cuál es el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su Modelo Pedagógico?					
23.	¿Cuál es la fundamentación de la práctica formativa?					
24.	¿Cómo es la planificación de la práctica formativa?					
25.	Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las Prácticas formativas					
26.	¿De qué forma?					
27.	¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas?					
28.	Las Prácticas Formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.					
29.	El proyecto de Prácticas Formativas se ha elaborado en el marco					

	curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.					
30.	El proyecto de Prácticas Formativas relaciona las Prácticas Formativas y el resto de los cursos.					
31.	El Proyecto de Prácticas Formativas ha tomado en consideración las características que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.					
32.	¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos del programa de Prácticas formativas?					
33.	¿Cuáles son las características del programa de Prácticas formativas?					
34.	¿Cuáles son las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?					
35.	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas?					
36.	¿Qué recursos didácticos se utilizan como soporte de los métodos de enseñanza?					
37.	¿Cuáles son las características de los recursos didácticos utilizados?					
38.	Las estudiantes son capaces de reconocer las diferentes características de los recursos didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.					
39.	¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se					

	establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo en la carrera?					
40.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la universidad.					
41.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la carrera.					
42.	El Modelo Pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.					
43.	Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico).					
44.	¿Cuáles son los documentos oficiales de la universidad?					
45.	Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.					
46.	La universidad ha establecido el marco de condiciones institucionales que definen las líneas matrices de la práctica formativa a ofrecer a las estudiantes.					
¿Cómo enseñar?						
47.	Las Prácticas Formativas han seguido en líneas generales las directrices y condiciones establecidas en el plan de formación sin pérdidas relevantes ni en cuanto a sus propósitos formativos ni en					

	cuanto a los contenidos y tareas a desarrollar.					
48.	Las Prácticas Formativas han sido capaces de ir adaptándose a las diversas circunstancias planteadas por los centros de prácticas y/o las estudiantes sin perder el propósito general del mismo.					
49.	La atención a las estudiantes por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros) ha sido adecuada y efectiva posibilitando su participación, guiando sus aprendizajes y evaluando su actuación.					
50.	Las actividades encomendadas a nuestros estudiantes en el centro de prácticas se han mantenido dentro de lo planificado y, en todo caso, han resultado pertinentes al perfil de la carrera y a los objetivos formativos que se pretendían.					
51.	Los momentos de supervisión por parte de los docentes universitarios (supervisoras de prácticas) antes, durante y después de las Prácticas formativas, se han llevado a cabo con la regularidad prevista y cumpliendo los objetivos planteados.					
52.	Las estudiantes han cumplido adecuadamente con los compromisos deontológicos que habían asumido antes de iniciar las Prácticas Formativas y han respondido adecuadamente a las					

	exigencias establecidas por el centro de prácticas.					
53.	Las estudiantes han cumplido adecuadamente los compromisos académicos asumidos en relación a las Prácticas formativas: tareas a desarrollar durante las mismas, asistencia a los momentos de tutoría, realización de las Memorias, etc.					
54.	Las Memorias y productos entregados por las estudiantes han respondido adecuadamente a lo que se les pedía y el nivel de calidad de los mismos es el fiel reflejo de unas Prácticas Formativas que se han desarrollado en buenas condiciones y ha cumplido sus objetivos.					
55.	Los docentes encargados de las prácticas (supervisoras de prácticas) se han reunido con posterioridad (entre ellos y, de ser posible, con los tutores / maestras /directoras de los centros de prácticas) para analizar los resultados y prever reajustes para próximas ediciones.					
56.	¿Cuáles son los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?					
57.	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?					
58.	El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.					
59.	El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que supongan una					

	efectiva implicación y compromiso de las estudiantes en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre el ámbito personal como sobre el laboral.					
60.	El programa de prácticas ofrece a las estudiantes la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.					
61.	Las Prácticas Formativas permiten a las estudiantes vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).					
62.	Las diversas modalidades de las Prácticas Formativas ofertadas están organizadas de tal manera que permiten a las estudiantes algún tipo de elección en función de sus propios intereses y/o expectativas personales.					
63.	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas formativas? (Supervisoras de prácticas).					
64.	¿Cuál es la concepción de la gerencia educativa, de la formación, de la profesionalización y de la evangelización en las Prácticas formativas?					
65.	¿Cuáles son las principales características de la clase de					

	Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?					
¿Quiénes y a quiénes enseñar?						
66.	¿Con qué recursos humanos cuentan las Prácticas formativas?					
67.	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.) en las Prácticas formativas?					
68.	¿Cuál es el rol del directivo docente del centro de prácticas en el proceso de Prácticas formativas?					
69.	¿Cuál es el rol del centro de Prácticas Formativas en el proceso de profesionalización?					
70.	Las Prácticas Formativas cuentan con el personal de coordinación y de apoyo administrativo necesario para la correcta gestión del mismo.					
71.	Las autoridades de la Universidad asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas.					
72.	Las autoridades de la Licenciatura en Educación inicial asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las Prácticas formativas.					
73.	Conozco los convenios con Centros Educativos para Prácticas formativas.					

74.	Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad los objetivos formativos que persigue el programa.					
75.	Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad el compromiso que asume cada una de las partes en su logro.					
76.	El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.					
77.	La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las diversas necesidades primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.					
78.	¿Cuál es el rol del “estudiante” en su proceso de enseñanza y aprendizaje? (“Estudiante” en general).					
79.	¿Cuál es el rol del “docente” en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (“Docente” en general).					
80.	¿Cómo son las relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno en los procesos de enseñanza y aprendizaje?					
81.	¿Quién predomina en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (Interacciones entre el educando y el educador).					
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?						

82.	El Plan de prácticas aclara el proceso de supervisión y evaluación indicando sus contenidos y momentos, los aspectos formativos que se priorizarán y el peso de cada uno de ellos en la evaluación.					
83.	¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes?					
84.	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?					
85.	¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?					
86.	Existe una evaluación de los diferentes actores.					
87.	¿Cómo es la evaluación de los diferentes actores?					
88.	El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por los tutores de prácticas en los centros de prácticas (maestras de los centros).					
89.	El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por las supervisoras de prácticas.					
90.	Los procedimientos de evaluación de las prácticas incorporan estrategias innovadoras de evaluación a través de portafolios (físicos o virtuales), rúbricas, memorias, proyectos realizados, etc.					
91.	¿Cuáles prácticas innovadoras de evaluación?					
92.	La evaluación de las prácticas toma en consideración la reflexión de la					

	estudiante sobre la experiencia vivida a través de diarios, informes, etc.					
93.	¿De qué forma?					
94.	La evaluación de las prácticas da opción a que las estudiantes puedan aportar evidencias libres para hacer constar cosas que ellas han realizado por su propia iniciativa y más allá de lo previsto en el plan de prácticas.					
95.	¿De qué forma?					
96.	Las Prácticas Formativas y su desarrollo han ejercido un efecto feedback sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.					
97.	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre las estudiantes.					
98.	¿Cuál es?					
99.	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre la universidad.					
100	¿Cuál es?					
101	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre los centros educativos de práctica.					
102	¿Cuál es?					
103	La planificación de las Prácticas Formativas ha previsto sesiones de trabajo para analizar los datos de satisfacción y las propuestas de mejora planteadas por los diversos colectivos implicados en el proceso.					

104	Los resultados globales de satisfacción de las estudiantes en prácticas son conocidos por los diversos colectivos implicados.					
105	Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.					
106	Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la satisfacción de los diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).					
107	Conozco los resultados de satisfacción de los implicados.					
108	¿Cuáles son?					
109	En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las Prácticas Formativas y plantean propuestas para su mejora.					
110	Existen mecanismos de documentación de las experiencias llevadas a cabo por las estudiantes. (Documentación que sirve no solo para evaluar a las estudiantes involucrados sino como base de					

	datos de interés para el programa de prácticas en su conjunto).					
111	Se ha hecho un repertorio de “buenas prácticas” recogiendo, analizando y visibilizando las experiencias de prácticas que han destacado sobre todas las demás.					
112	Se ha hecho un repertorio de “prácticas frustradas” recogiendo y analizando aquellas experiencias que han fracasado o que no han respondido a las expectativas que se tenían sobre ellas.					

ESTE ÍTEM ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE:

	1	2	3	4	Observaciones
Acuerdo global con el instrumento					

Profesores de la carrera:

Profesores de la carrera.						
	Likert:	**1** Totalmente en desacuerdo	**2** En desacuerdo	**3** De acuerdo con observaciones	**4** Totalmente de acuerdo	**OBSERVACIONES**
¿Qué es enseñar y aprender?						
1.	¿Qué concepto de "enseñar" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
2.	¿Qué se entiende con respecto a por qué y para qué educamos?					
3.	¿Qué concepto de "aprender" consideras que se tiene desde las Prácticas formativas?					
4.	¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?					
5.	Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.					
¿Para qué enseñar y aprender?						
6.	Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
7.	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en la carrera?					

8.	¿Cuál el perfil del graduado de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
9.	¿Cuáles son los principales problemas que debe saber solucionar la estudiante una vez graduado?					
10.	El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.					
11.	El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para la formación de las estudiantes en su diseño.					
12.	Conozco los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas.					
13.	¿Cuáles son los objetivos de enseñanza de las Prácticas formativas?					
14.	¿Cuál es la visión antropológica de niño y hombre que tienen?					
15.	¿Qué tipo de hombre y de mujer, de ciudadana y de ciudadano le interesa formar?					
16.	¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que debe tener ese ser humano?					
17.	Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las Prácticas Formativas y en otros casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes puedan experimentarlos sobre contextos profesionales reales.					

18.	Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los contenidos formativos que se vinculan a las Prácticas formativas.					
19.	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?					
¿Qué enseñar y aprender?						
20.	El programa de Prácticas Formativas está vinculado con la política estratégica de la Universidad.					
21.	¿Cuál es la vinculación del programa de Prácticas Formativas con el Modelo Pedagógico de la carrera?					
22.	¿Cuál es el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su Modelo Pedagógico?					
23.	¿Cuál es la fundamentación de la práctica formativa?					
24.	¿Cómo es la planificación de la práctica formativa?					
25.	Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las Prácticas formativas					
26.	¿De qué forma?					
27.	¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas?					
28.	Las Prácticas Formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.					
29.	El proyecto de Prácticas Formativas se ha elaborado en el marco					

	curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.					
30.	El proyecto de Prácticas Formativas relaciona las Prácticas Formativas y el resto de los cursos.					
31.	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?					
32.	El Proyecto de Prácticas Formativas ha tomado en consideración las características que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.					
33.	¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos del programa de Prácticas formativas?					
34.	¿Cuáles son las características del programa de Prácticas formativas?					
35.	¿Cuáles son las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?					
36.	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas?					
37.	¿Qué recursos didácticos se utilizan como soporte de los métodos de enseñanza?					
38.	¿Cuáles son las características de los recursos didácticos utilizados?					
39.	Las estudiantes son capaces de reconocer las diferentes características de los recursos					

	didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.					
40.	¿Cuáles son las semejanzas, diferencias y relaciones que se establecen entre instrucción, educación, formación y desarrollo en la carrera?					
41.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la universidad.					
42.	Existe un Modelo Pedagógico explícito en la carrera.					
43.	El Modelo Pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.					
44.	Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico).					
45.	¿Cuáles son los documentos oficiales de la universidad?					
46.	Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.					
¿Cómo enseñar?						
47.	La recepción a nuestros estudiantes en el centro de prácticas y el trato recibido durante todo el periodo de estancia en él ha sido cordial y satisfactorio.					
48.	La atención a las estudiantes por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros educativos)					

	ha sido adecuada y efectiva posibilitando su participación, guiando sus aprendizajes y evaluando su actuación.					
49.	¿Cuáles son los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?					
50.	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?					
51.	El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.					
52.	El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que supongan una efectiva implicación y compromiso de la estudiante en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre el ámbito personal como sobre el laboral.					
53.	El programa de prácticas ofrece a las estudiantes la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.					
54.	Las Prácticas Formativas permiten a las estudiantes vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).					
55.	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas					

	formativas? (Supervisoras de prácticas).					
56.	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?					
¿Quiénes y a quiénes enseñar?						
57.	¿Con qué recursos humanos cuentan las Prácticas formativas?					
58.	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.) en las Prácticas formativas?					
59.	La Institución universitaria posee un amplio abanico de vinculaciones y convenios con agentes externos con vistas a favorecer oportunidades de prácticas ricas, variadas y adaptadas a los distintos momentos y necesidades del proceso formativo de las estudiantes.					
60.	El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.					
61.	La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las diversas necesidades primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.					

62.	¿Cuál es el rol del “estudiante” en su proceso de enseñanza y aprendizaje? (“Estudiante” en general).					
63.	¿Cuál es el rol del “docente” en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (“Docente” en general).					
64.	¿Cómo son las relaciones pedagógicas entre estudiante, profesor y entorno en los procesos de enseñanza y aprendizaje?					
65.	¿Quién predomina en el proceso de enseñanza y aprendizaje? (Interacciones entre el educando y el educador).					
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?						
66.	Las Prácticas Formativas y su desarrollo han ejercido un efecto feedback sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.					
67.	Las prácticas han dinamizado las modalidades de actuación docente en la universidad y la articulación entre los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.					
68.	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre las estudiantes.					
69.	¿Cuál es?					

70.	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre la universidad.					
71.	¿Cuál es?					
72.	Conozco el impacto que tienen las Prácticas Formativas sobre los centros educativos de práctica.					
73.	¿Cuál es?					
74.	La planificación de las Prácticas Formativas ha previsto sesiones de trabajo para analizar los datos de satisfacción y las propuestas de mejora planteadas por los diversos colectivos implicados en el proceso.					
75.	Los resultados globales de satisfacción de las estudiantes en prácticas son conocidos por los diversos colectivos implicados.					
76.	Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.					
77.	Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la satisfacción de los diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).					

78.	Conozco los resultados de satisfacción de los implicados.					
79.	¿Cuáles son?					
80.	En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las Prácticas Formativas y plantean propuestas para su mejora.					

Cuadro 31. Validación teórica. Elaboración propia.

ESTE ÍTEM ES ESPECIALMENTE IMPORTANTE:

	1	2	3	4	Observaciones
Acuerdo global con el instrumento					

Recordar que las preguntas son abiertas y las afirmaciones se responden con Likert. En este caso todos fueron con Likert para que los expertos pudieran puntuar.

Documentos aclaratorios que podrán encontrar:

Contenido

Análisis del Modelo Pedagógico de la carrera (Según Ortiz, 2013). 529

Análisis de las Prácticas Formativasde la carrera (Según Zabalza, 2013). 537

Construcción del modelo de relación entre el Modelo Pedagógico y las prácticas de la carrera, y construcción de instrumentos para obtener datos del campo. 581

Sistema PF + MP, Prácticas Formativasen relación al Modelo Pedagógico de la carrera. 586

Operacionalización del Sistema PF + MP, Prácticas Formativasen relación al Modelo Pedagógico de la carrera. 589

Fusión de instrumentos del Sistema PF + MP, más análisis de las prácticas según Zabalza 2013, más análisis del Modelo Pedagógico según Ortiz 2013:

593

Consentimiento informado expertos.

Montevideo, 2019.

Usted ha sido invitado(a) a participar como **experto** en el estudio “Las prácticas en la formación de docentes de Educación inicial : su relación con el Modelo Pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso” realizado por la Mag. María Carolina Chevalier, **validando los modelos a utilizar y los instrumentos creados con tal fin**.

La investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación que está realizando la investigadora, Mag. María Carolina Chevalier, baja la tutoría de la Dra. XXXXXX en la Universidad de Deusto, Bilbao, España.

El tema de la misma, es las Prácticas Formativas en las carreras de formación docente en el Nivel inicial . La pregunta que se responde es: ¿Cómo es la relación entre las Prácticas Formativas de la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay el Modelo Pedagógico planteado por la carrera?

Para obtener la respuesta, se diseñó un análisis mixto con un enfoque de estudio de caso único. Dicho estudio de caso es en la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay.

El motivo de la investigación refiere a que los niños se encuentran atrapados en una educación que no responde a sus necesidades y no les permite alcanzar su potencial. Para la investigadora, esto es inaceptable en todo sentido, por lo cual se considera que urge intervenir para generar los cambios requeridos para lograr nuevamente una educación de calidad.

Por tanto, de lo antes expuesto surge el interés de la investigadora en aportar al cambio que la educación está necesitando. A su vez, de su convencimiento en que dicho cambio radica en el docente, por la importancia que este supone en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. La investigadora de esta investigación considera que abordar la formación del docente es la clave para generar la mejora imprescindible. Y dentro de la formación docente, las prácticas se vuelven el escenario ideal ya que suponen la conjunción entre la teoría y la práctica, y en la mayoría de los casos, el primer contacto de los estudiantes con el mundo laboral en el cual se desempeñarán. Se considera que un correcto diseño curricular de las mismas, una buena organización y acompañamiento, entre otras cosas, marcarán la diferencia en el futuro desempeño laboral de los profesionales de la Educación inicial . Con el consecuente beneficio en la educación en general, y de los niños y jóvenes en particular. Por otro lado, se considera que el nivel ideal para investigar es el Inicial (docentes que trabajan con niños de 0 a 5 años) ya que son las etapas iniciales de la vida y es considera una etapa “ventana”. Un buen inicio colabora y mucho con una trayectoria educativa de calidad. Aunque, por supuesto, se vuelve imprescindible seguir trabajando en la articulación con los niveles siguientes para que se logre el resultado esperado.

El propósito del documento final es ser publicado en una o varias revistas de impacto, para difundir su contenido y contribuir a la educación, más formar parte del informe final de la tesis de la investigadora.

La participación es voluntaria y su nombre será publicado como experto consultado en caso que así lo autorice a continuación:

SI….. NO….

A su vez, se publicará un breve perfil con su biografía académica más importante (que le será consultada también o puede enviarla, si así lo desea).

Se le agradece firmar el siguiente consentimiento informado:

Se me ha invitado a participar en el estudio “Las prácticas en la formación de docentes de Educación inicial : su relación con el Modelo Pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso” realizado por la Mag. María Carolina Chevalier.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente.

Yo, ……....., Cédula de Identidad / Pasaporte ……, de nacionalidad……....., mayor de edad, con domicilio en ……
……....., consiento en participar en la investigación denominada: “Las prácticas en la formación de docentes de Educación inicial : su relación con el Modelo Pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso” realizado por la Mag. María Carolina Chevalier.

• He sido informado de los objetivos de la investigación.
• Incluye información clara y precisa de la investigación, relativa al propósito del estudio y modalidad de participación.

Referencias

Ortiz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje ¿Cómo elaborar el Modelo Pedagógico de la institución educativa? Ediciones de la U. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Ortiz_Ocana/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje/links/58eafa4ca6fdccb4a834f29c/Modelos-Pedagogicos-y-Teorias-del-Aprendizaje.pdf

Zabalza, M. (2013). *El Practicum y las prácticas en Empresas. En la formación universitaria.* Madrid: Narcea.

Muchas gracias por su amable colaboración.

Estoy a las órdenes para lo que necesiten siempre.

Carolina Chevalier.

Anexo 5. Consentimiento informado solicitado por el Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay.

A través de este consentimiento informado, yo manifiesto que he sido informado que las investigadoras Dra. XXXXXX y Mag. Carolina Chevalier, están llevando a cabo una investigación que tiene como objetivo: Analizar la relación entre el Modelo Pedagógico y las Prácticas formativas en la Licenciatura en Educación inicial, de la Universidad Católica del Uruguay. La investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación que está realizando la investigadora, Mag. María Carolina Chevalier, bajo la tutoría de la Dra. XXXXXX en la Universidad de Deusto, Bilbao, España.

Las investigadoras me informan que:

1. El tema de la investigación es las Prácticas Formativas en las carreras de formación docente en el Nivel inicial. La pregunta que se responde es: ¿Cómo es la relación entre las Prácticas Formativas de la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay y el Modelo Pedagógico planteado por la carrera?

2. Lo único que supone mi participación es responder el cuestionario auto administrado que se envía en un mail aparte (para conservar el anonimato).

3. Los beneficios de participar, es que la carrera en cuestión mejorará gracias a mi aporte. La única molestia es que debo disponer del tiempo para contestarlo (entre 20 y 30 minutos). El trabajo es gratuito.

4. Ante cualquier duda o consulta, podré comunicarme con la Mag. Carolina Chevalier al mail mchevali@ucu.edu.uy o al teléfono 2487 2717, Int. 6379.

5. Mi participación es voluntaria, puedo abandonarla en cualquier momento, y no tendré ningún inconveniente o perjuicio a causa de dicha decisión.

6. El anonimato está totalmente asegurado en esta investigación. No existe forma de relacionar participantes con cuestionarios y los mismos son totalmente confidenciales.

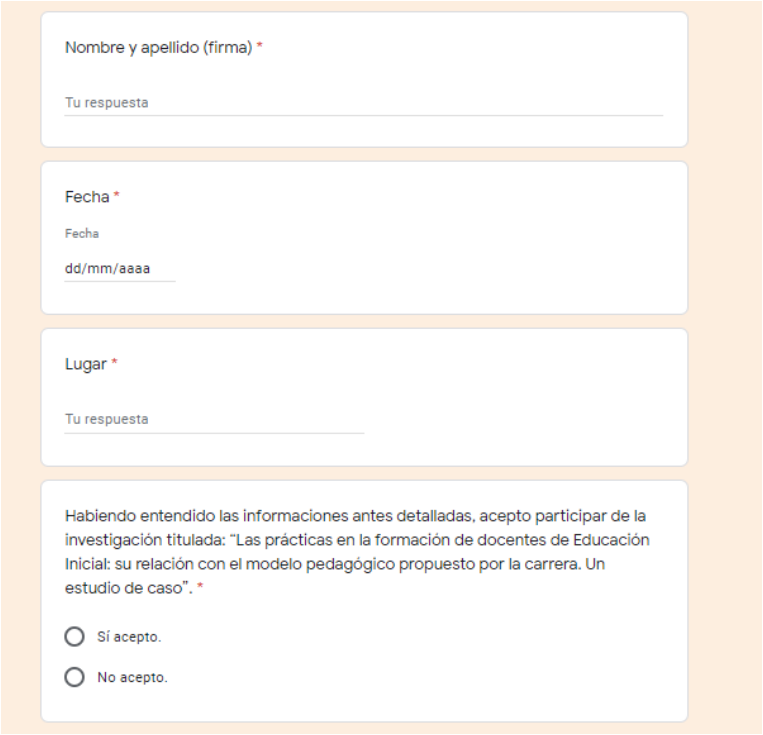
7. En caso que esté interesado en los resultados finales de la investigación, podré solicitarlos al mail mchevali@ucu.edu.uy. También se prevé publicar un artículo de distribución libre en una revista académica.

8. La presente investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la UCU y puedo corroborarlo en el siguiente enlace: http://www.ucu.edu.uy/comite_etica

9. He sido informado acerca de mi oportunidad de realizar preguntas sobre la investigación en cuestión al mail: mchevali@ucu.edu.uy.

Habiendo entendido las informaciones antes detalladas, acepto participar de la investigación titulada: “Las prácticas en la formación de docentes de Educación inicial: su relación con el Modelo Pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso”, cuyo trabajo de campo se llevará a cabo a partir de noviembre de 2019.

A su vez solicitaba nombre, fecha y aceptación:



Cuadro 32: Consentimiento informado. Elaboración propia.

Anexo 6. Consentimiento informado piloto.

A su vez, se agregó un apartado con la siguiente consigna: *"Como te conté en el cuerpo del mail, este es un piloto de prueba. Por eso te agradezco me digas si no entendiste alguna pregunta, comentarios, sugerencias y todo lo que tengas para agregar. ¡¡¡Muchas gracias!!!", para justamente tener la retroalimentación de los instrumentos.*

Cada cuestionario autoadministrado fue con la siguiente leyenda:

Estimado (unidad de observación):

Usted ha sido invitado(a) a participar en la **muestra piloto** del estudio "Las prácticas en la formación de docentes de Educación inicial : su relación con el Modelo Pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso" realizado por la Mag. María Carolina Chevalier, respondiendo un cuestionario auto – administrado, que le llevará **entre 15 y 20 minutos aproximadamente**.

La investigación se realiza en el marco del Doctorado en Educación que está realizando la investigadora, Mag. María Carolina Chevalier, baja la tutoría de la Dra. XXXXXXX en la universidad de Deusto, Bilbao, España.

El tema de la misma es las Prácticas Formativas en las carreras de formación docente en el Nivel inicial . La pregunta que se responde es: ¿Cómo es la relación entre las Prácticas Formativas de la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay el Modelo Pedagógico planteado por la carrera?

Para obtener la respuesta, se diseñó un análisis mixto con un enfoque de estudio de caso único. Dicho estudio de caso es en la Licenciatura en Educación inicial de la Universidad Católica del Uruguay, motivo por el cual usted está siendo consultado(a) para **probar los instrumentos** que posteriormente serán llevados al campo para analizar sus resultados.

El motivo de la investigación refiere a que los niños se encuentran atrapados en una educación que no responde a sus necesidades y no les permite alcanzar su potencial. Para la investigadora, esto es inaceptable en todo sentido, motivo por el cual se considera que urge intervenir para generar los cambios requeridos para lograr nuevamente una educación de calidad.

Por tanto, de lo antes expuesto surge el interés de la investigadora en aportar al cambio que la educación está necesitando. A su vez, de su convencimiento en que dicho cambio

radica en el docente, por la importancia que este supone en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. La investigadora de esta investigación considera que abordar la formación del docente es la clave para generar la mejora imprescindible. Y dentro de la formación docente, las prácticas se vuelven el escenario ideal ya que suponen la conjunción entre la teoría y la práctica, y en la mayoría de los casos, el primer contacto de los estudiantes con el mundo laboral en el cual se desempeñarán. Se considera que un correcto diseño curricular de las mismas, una buena organización y acompañamiento, entre otras cosas, marcarán la diferencia en el futuro desempeño laboral de los profesionales de la Educación inicial . Con el consecuente beneficio en la educación en general, y de los niños y jóvenes en particular. Por otro lado, se considera que el nivel ideal para investigar es el Inicial (docentes que trabajan con niños de 0 a 5 años) ya que son las etapas iniciales de la vida y es considera una etapa “ventana”. Un buen inicio colabora y mucho con una trayectoria educativa de calidad. Aunque, por supuesto, se vuelve imprescindible seguir trabajando en la articulación con los niveles siguientes para que se logre el resultado esperado.

El propósito del documento final es ser publicado en una o varias revistas de impacto, para difundir su contenido y contribuir a la educación, más formar parte del informe final de la tesis de la investigadora.

La participación es **voluntaria, confidencial y anónima**. Solamente la investigadora y su tutora tendrán acceso al material crudo. Los resultados serán utilizados exclusivamente para este estudio en cuestión. No existe ningún riesgo asociado con la participación en este estudio y usted puede retirarse cuando lo desee. Se le hará llegar el resultado del trabajo una vez finalizado, si así lo solicita.

Al contestar el presente cuestionario auto – administrado, **manifiesta su consentimiento informado de participar en este piloto**:

Se me ha invitado a participar en el estudio “Las prácticas en la formación de docentes de Educación inicial : su relación con el Modelo Pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso” realizado por la Mag. María Carolina Chevalier.

He leído el documento, entiendo las declaraciones contenidas en él y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, por lo cual completo el cuestionario auto – administrado, siendo que:

• He sido informado de los objetivos de la investigación.
• Incluye información clara y precisa de la investigación, relativa al propósito del estudio,

modalidad de participación, riesgos y beneficios, voluntariedad, derecho a conocer los resultados, derecho a retirarse del estudio en cualquier momento y confidencialidad.

Como el objetivo es probar los instrumentos, se agregaron espacios para que **haga los comentarios** que considere pertinentes, ya sea que la pregunta no se entiende, no supo cómo responder, sugerencias, o todo lo que considere conveniente.

Se agradece muy especialmente su amable y valiosa colaboración.

Anexo 7. Versiones de instrumentos hasta llegar a la definitiva.

Instrumentos de la nueva forma de análisis PF + MP:

De esta forma, dando un paso más a lo antes expuesto, se encuentra la:

1era elaboración, acercándonos al Sistema PF + MP. Ya con la elección de organización realizada por la investigación.

Supervisoras de práctica	
¿Qué es enseñar y aprender?	
1	¿Cómo se define el enseñar y el aprender en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
2	¿Cuáles son los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?
3	¿Dichos conceptos se encuentran sistematizados?
¿Para qué enseñar y aprender?	
4	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
5	¿Cuál es la visión antropológica de niño y hombre que tienen?
6	¿Cuáles son los objetivos de enseñanza de las Prácticas formativas?
7	¿Cuál el perfil del graduado de la LEI de la UCU?
8	¿Cuál la función de las Prácticas Formativas para la LEI de la UCU?
¿Qué enseñar y aprender?	
9	¿Cuál es la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con la política estratégica de la Universidad?
10	¿Cuál es la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con su modelo educativo?
11	¿Cuál el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su modelo didáctico?

12	¿Cuál es la fundamentación de la práctica formativas de la LEI de la UCU?
13	¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas?
14	¿Cuáles son los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas?
¿Cómo enseñar?	
15	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
16	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?
17	¿Cuál es el enfoque de los objetivos académicos?
18	¿Cuáles son las características del programa de Prácticas formativas?
19	¿Cuáles son las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?
20	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?
21	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas utilizadas?
22	¿Cuáles son las características de los recursos didácticos utilizados?
23	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?
24	¿Cómo es la modalidad de la práctica formativa?
25	¿Cuáles son los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?
26	¿Cómo es la planificación de la práctica formativa?
¿Quién y a quiénes enseñar?	
27	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.)?
28	¿Quiénes son los agentes implicados en las Prácticas formativas?
29	¿Con qué recursos humanos cuenta las Prácticas formativas?
30	¿Conoces los convenios con Centros Educativos para Prácticas Formativas de la LEI de la UCU? ¿Cómo son?
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	
31	¿Cuál es el enfoque de la evaluación de las Prácticas formativas?
32	¿Existe una evaluación de los diferentes actores? ¿Cómo es?
33	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?
34	¿Conoces los resultados de satisfacción de los implicados? ¿Cuáles son?
35	¿Sabes si se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción?
36	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las estudiantes?

37	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre la institución universitaria?
38	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las instituciones colaboradoras?

Estudiantes en el último año de la carrera y egresadas:

Estudiantes delegadas y suplentes	
¿Qué es enseñar y aprender?	
1	¿Cómo te parece que se define el enseñar y el aprender en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
2	¿Cuáles te parece que son los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?
3	¿Sabes si dichos conceptos se encuentran sistematizados?
¿Para qué enseñar y aprender?	
4	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
5	¿Conoces la visión antropológica de niño y hombre que tienen?
6	¿Conoces los objetivos de enseñanza de las Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
7	¿Conoces el perfil del graduado de la LEI de la UCU? ¿Cuál es?
8	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la LEI de la UCU?
¿Qué enseñar y aprender?	
9	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con la política estratégica de la Universidad?
10	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con su modelo educativo?
11	¿Conoces el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su modelo didáctico?
12	¿Conoces la fundamentación de la práctica formativas de la LEI de la UCU?

13	¿Conoces el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas? ¿cómo fue?
14	¿Conoces los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
¿Cómo enseñar?	
15	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
16	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?
17	¿Conoces el enfoque de los objetivos académicos?
18	¿Conoces las características del programa de Prácticas formativas?
19	¿Conoces las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?
20	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?
21	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas utilizadas?
22	¿Conoces las características de los recursos didácticos utilizados?
23	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?
24	¿Conoces cómo es la modalidad de la práctica formativa?
25	¿Conoces los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?
26	¿Conoces cómo es la planificación de la práctica formativa?
¿Quién y a quiénes enseñar?	
27	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.)?
28	¿Quiénes son los agentes implicados en las Prácticas formativas?
29	¿Con qué recursos humanos cuenta las Prácticas formativas?
30	¿Conoces los convenios con Centros Educativos para Prácticas Formativas de la LEI de la UCU? ¿Cómo son?
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	
31	¿Conoces el enfoque de la evaluación de las Prácticas formativas? ¿cómo es?
32	¿Existe una evaluación de los diferentes actores? ¿Cómo es?
33	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?
34	¿Conoces los resultados de satisfacción de los implicados? ¿Cuáles son?
35	¿Sabes si se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción?
36	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las estudiantes?

37	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre la institución universitaria?
38	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las instituciones colaboradoras?

Centros de práctica docente:

Centros de práctica docente	
¿Qué es enseñar y aprender?	
1	¿Cómo te parece que se define el enseñar y el aprender en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
2	¿Cuáles te parece que son los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?
3	¿Sabes si dichos conceptos se encuentran sistematizados?
¿Para qué enseñar y aprender?	
4	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
5	¿Conoces la visión antropológica de niño y hombre que tienen?
6	¿Conoces los objetivos de la enseñanza de las Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
7	¿Conoces el perfil del graduado de la LEI de la UCU? ¿Cuál es?
8	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la LEI de la UCU?
¿Qué enseñar y aprender?	
9	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con la política estratégica de la Universidad?
10	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con su modelo educativo?
11	¿Conoces el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su modelo didáctico?
12	¿Conoces la fundamentación de la práctica formativas de la LEI de la UCU?
13	¿Conoces el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas? ¿cómo fue?

14	¿Conoces los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
¿Cómo enseñar?	
15	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
16	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?
17	¿Conoces el enfoque de los objetivos académicos?
18	¿Conoces las características del programa de Prácticas formativas?
19	¿Conoces las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?
20	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?
21	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas utilizadas?
22	¿Conoces las características de los recursos didácticos utilizados?
23	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?
24	¿Conoces cómo es la modalidad de la práctica formativa?
25	¿Conoces los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?
26	¿Conoces cómo es Planificación de la práctica formativa?
¿Quién y a quiénes enseñar?	
27	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.)?
28	¿Quiénes son los agentes implicados en las Prácticas formativas?
29	¿Con qué recursos humanos cuenta las Prácticas formativas?
30	¿Conoces los convenios con Centros Educativos para Prácticas Formativas de la LEI de la UCU? ¿Cómo son?
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	
31	¿Conoces el enfoque de la evaluación de las Prácticas formativas? ¿cómo es?
32	¿Existe una evaluación de los diferentes actores? ¿Cómo es?
33	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?
34	¿Conoces los resultados de satisfacción de los implicados? ¿Cuáles son?
35	¿Sabes si se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción?
36	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las estudiantes?
37	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre la institución universitaria?

38	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las instituciones colaboradoras?

Empleadores de las estudiantes egresadas y centros de práctica profesional:

Empleadores de las estudiantes egresadas y centros de práctica profesional	
¿Qué es enseñar y aprender?	
1	¿Cómo te parece que se define el enseñar y el aprender en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
2	¿Cuáles te parece que son los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?
3	¿Sabes si dichos conceptos se encuentran sistematizados?
¿Para qué enseñar y aprender?	
4	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
5	¿Conoces la visión antropológica de niño y hombre que tienen?
6	¿Conoces los objetivos de la enseñanza de las Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
7	¿Conoces el perfil del graduado de la LEI de la UCU? ¿Cuál es?
8	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la LEI de la UCU?
¿Qué enseñar y aprender?	
9	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con la política estratégica de la Universidad?
10	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con su modelo educativo?
11	¿Conoces el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su modelo didáctico?
12	¿Conoces la fundamentación de la práctica formativas de la LEI de la UCU?
13	¿Conoces el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas? ¿cómo fue?
14	¿Conoces los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas? ¿Cuáles son?

¿Cómo enseñar?	
15	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
16	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?
17	¿Conoces el enfoque de los objetivos académicos?
18	¿Conoces las características del programa de Prácticas formativas?
19	¿Conoces las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?
20	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?
21	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas utilizadas?
22	¿Conoces las características de los recursos didácticos utilizados?
23	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?
24	¿Conoces cómo es la modalidad de la práctica formativa?
25	¿Conoces los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?
26	¿Conoces cómo es Planificación de la práctica formativa?
¿Quién y a quiénes enseñar?	
27	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.)?
28	¿Quiénes son los agentes implicados en las Prácticas formativas?
29	¿Con qué recursos humanos cuenta las Prácticas formativas?
30	¿Conoces los convenios con Centros Educativos para Prácticas Formativas de la LEI de la UCU? ¿Cómo son?
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	
31	¿Conoces el enfoque de la evaluación de las Prácticas formativas? ¿cómo es?
32	¿Existe una evaluación de los diferentes actores? ¿Cómo es?
33	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?
34	¿Conoces los resultados de satisfacción de los implicados? ¿Cuáles son?
35	¿Sabes si se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción?
36	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las estudiantes?
37	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre la institución universitaria?
38	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las instituciones colaboradoras?

Profesores de la carrera:

Profesores de la carrera	
¿Qué es enseñar y aprender?	
1	¿Cómo te parece que se define el enseñar y el aprender en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
2	¿Cuáles te parece que son los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las Prácticas formativas?
3	¿Sabes si dichos conceptos se encuentran sistematizados?
¿Para qué enseñar y aprender?	
4	¿Cuál es el tipo de persona que se busca formar en las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
5	¿Conoces la visión antropológica de niño y hombre que tienen?
6	¿Conoces los objetivos de la enseñanza de las Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
7	¿Conoces el perfil del graduado de la LEI de la UCU? ¿Cuál es?
8	¿Cuál es la función de las Prácticas Formativas para la LEI de la UCU?
¿Qué enseñar y aprender?	
9	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con la política estratégica de la Universidad?
10	¿Conoces la vinculación del programa de Prácticas Formativas de la LEI de la UCU con su modelo educativo?
11	¿Conoces el fundamento pedagógico de la práctica? ¿su modelo didáctico?
12	¿Conoces la fundamentación de la práctica formativas de la LEI de la UCU?
13	¿Conoces el proceso de elaboración del programa de Prácticas formativas? ¿cómo fue?
14	¿Conoces los objetivos y contenidos del plan de Prácticas formativas? ¿Cuáles son?
¿Cómo enseñar?	
15	¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU?
16	¿Cuáles son las principales características de la clase de Prácticas Formativas en la propuesta pedagógica asumida?

17	¿Conoces el enfoque de los objetivos académicos?
18	¿Conoces las características del programa de Prácticas formativas?
19	¿Conoces las características de los contenidos programáticos de las Prácticas formativas?
20	¿Cuál es la relación del programa de Prácticas Formativas con otros cursos?
21	¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas utilizadas?
22	¿Conoces las características de los recursos didácticos utilizados?
23	¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?
24	¿Conoces cómo es la modalidad de la práctica formativa?
25	¿Conoces los recursos técnicos puestos a disposición de la práctica formativa?
26	¿Conoces cómo es Planificación de la práctica formativa?
¿Quién y a quiénes enseñar?	
27	¿Cuál es el rol y la participación de los miembros de la comunidad educativa (como ser estudiantes, docentes, directivos, familias, la iglesia, etc.)?
28	¿Quiénes son los agentes implicados en las Prácticas formativas?
29	¿Con qué recursos humanos cuenta las Prácticas formativas?
30	¿Conoces los convenios con Centros Educativos para Prácticas Formativas de la LEI de la UCU? ¿Cómo son?
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	
31	¿Conoces el enfoque de la evaluación de las Prácticas formativas? ¿cómo es?
32	¿Existe una evaluación de los diferentes actores? ¿Cómo es?
33	¿Cómo es el desarrollo efectivo del plan de Prácticas formativas?
34	¿Conoces los resultados de satisfacción de los implicados? ¿Cuáles son?
35	¿Sabes si se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción?
36	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las estudiantes?
37	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre la institución universitaria?
38	¿Conoces el impacto que tienen las Prácticas Formativas de la LEI de la UCU sobre las instituciones colaboradoras?

2da. Elaboración.

Esta fue la versión presentada a los expertos.

Supervisoras de Prácticas formativas:

Instrumentos definitivos (Con consentimiento informado incorporado al instrumento):

Las investigadoras me informan que:

1. El tema de la investigación es las prácticas formativas en las carreras de formación docente en el Nivel Inicial. La pregunta que se responde es: ¿Cómo es la relación entre las prácticas formativas de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay y el modelo pedagógico planteado por la carrera?

2. Lo único que supone mi participación es responder el cuestionario auto administrado que se adjunta.

3. Los beneficios de participar, es que la carrera en cuestión mejorará gracias a mi aporte. La única molestia es que debo disponer del tiempo para contestarlo (entre 30 y 40 minutos). El trabajo es gratuito.

4. Ante cualquier duda o consulta, podré comunicarme con la Mag. Carolina Chevalier al mail mchevali@ucu.edu.uy o al teléfono 2487 2717, Int. 6379.

5. Mi participación es voluntaria, puedo abandonarla en cualquier momento, y no tendré ningún inconveniente o perjuicio a causa de dicha decisión.

6. El anonimato está totalmente asegurado en esta investigación, motivo por el cual en este consentimiento informado no se solicita mi nombre. No existe forma de relacionar participantes con cuestionarios y los mismos son totalmente confidenciales.

7. En caso que esté interesado en los resultados finales de la investigación, podré solicitarlos al mail mchevali@ucu.edu.uy. También se prevé publicar un artículo de distribución libre en una revista académica.

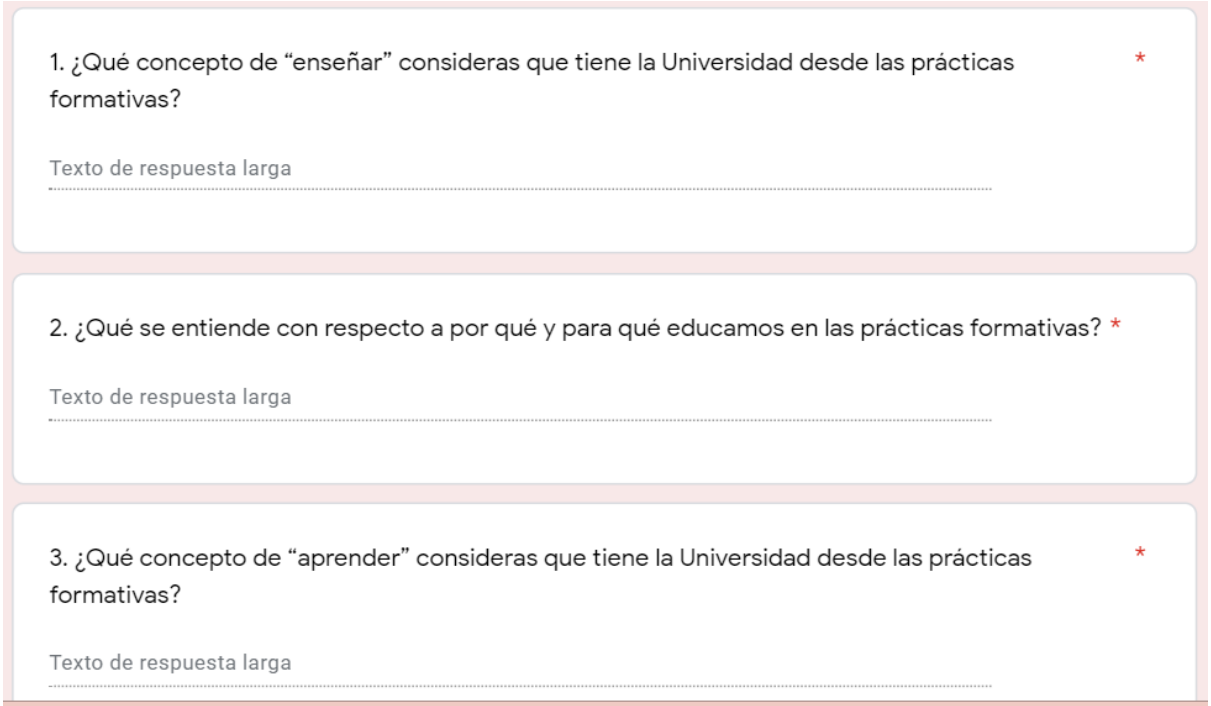
8. La presente investigación ha sido aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la UCU y puedo corroborarlo en el siguiente enlace: http://www.ucu.edu.uy/comite_etica

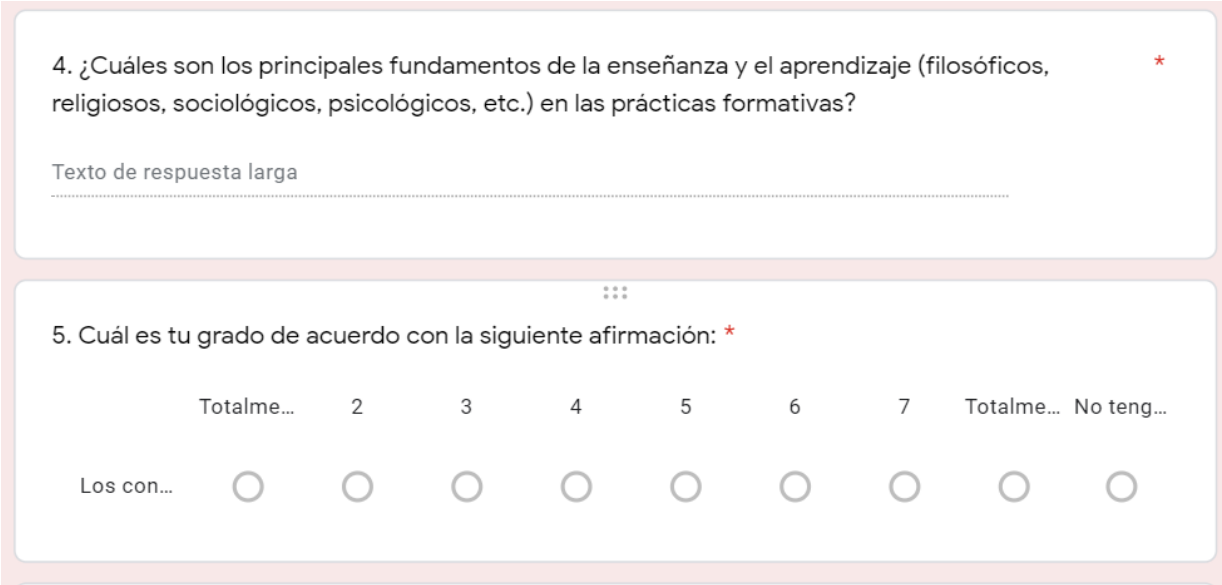
9. He sido informado acerca de mi oportunidad de realizar preguntas sobre la investigación en cuestión, al mail: mchevali@ucu.edu.uy.

Al completar el cuestionario, declaro que he podido leer detenidamente el texto de consentimiento antes expuesto y que firmo de forma consciente y libre en una fecha y lugar determinado. (Esta declaración la recibiré a modo de Consentimiento Informado en un mail aparte, para garantizar el anonimato de mis respuestas).

Habiendo entendido las informaciones antes detalladas, acepto participar de la investigación titulada: "Las prácticas en la formación de docentes de Educación Inicial: su relación con el modelo pedagógico propuesto por la carrera. Un estudio de caso", cuyo trabajo de campo se llevará a cabo a partir de noviembre de 2019.
Al completar este cuestionario auto administrado, firmo y acepto la participación en la investigación.

Se agradece muy especialmente su amable y valiosa colaboración.





Cuadro 33: Versiones de instrumentos hasta llegar a la definitiva. Elaboración propia.

Continúa…

Enlaces para acceder a los instrumentos finales:

Supervisoras de práctica: https://forms.gle/AVZoCmS5SFeBV6Jp8

Profesores: https://forms.gle/4atjiMas6RAoSz156

Centros de práctica y empleadores: https://forms.gle/Dg282S8RGkiUdqUP6

Estudiantes y egresadas: https://forms.gle/z3aykV2rZkzhFFKp8

Anexo 8: Preguntas definitivas del cuestionario auto administrado.

Supervisoras de práctica[45]:

1. ¿Qué concepto de “enseñar” consideras que tiene la Universidad desde las prácticas formativas?

2. ¿Qué se entiende con respecto a por qué y para qué educamos en las prácticas formativas?

3. ¿Qué concepto de “aprender” consideras que tiene la Universidad desde las prácticas formativas?

4. ¿Cuáles son los principales fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje (filosóficos, religiosos, sociológicos, psicológicos, etc.) en las prácticas formativas?

5. Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación[46]: [Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.]

5. ¿Cuál es el perfil de la graduada de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?

7. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de las estudiantes en las prácticas formativas? 8. ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que las estudiantes buscarán educar en sus futuros alumnos y alumnas?

9. ¿Cuál es la función de las prácticas formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?

- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.]
- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.]

[45] Cabe aclarar que este es el cuestionario más largo por tratarse de la Unidad de Observación que sin dudas tenía más para aportar al análisis.
[46] Las subdimensiones que aparecen de esta forma son las preguntas cerradas del cuestionario.

- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para la formación de las estudiantes en su diseño.]
- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco los objetivos y contenidos del plan de prácticas formativas.]
- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las prácticas formativas y en otros casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes puedan experimentarlos sobre contextos profesionales reales.]
- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los contenidos formativos que se vinculan a las prácticas formativas.]
- 10. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los contenidos formativos se toman en consideración a la hora de seleccionar los centros de prácticas, los tutores y los sistemas de evaluación.]

11. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la carrera?

12. ¿Cuál es la vinculación del programa de prácticas formativas con el modelo pedagógico de la carrera?

13. ¿Cómo es la planificación de la experiencia de prácticas formativas de las estudiantes de la Licenciatura en Educación inicial?

14. ¿De qué forma colaboré en el proceso de elaboración del programa de las prácticas formativas?

15. ¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de prácticas formativas?

16. ¿Cuál es la relación del programa de prácticas formativas con otros cursos?

17. ¿Cuáles son las principales características del programa de prácticas formativas?

18. ¿Cuáles son las características de las estrategias pedagógicas, metodológicas utilizadas para trabajar con las estudiantes?

19. ¿Cuáles son los documentos oficiales de la Universidad?

- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas formativas está vinculado con la política estratégica de la Universidad.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las prácticas formativas.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El proyecto de prácticas formativas se ha elaborado en el marco curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El proyecto de prácticas formativas relaciona las prácticas formativas y el resto de los cursos.]

- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El Proyecto de prácticas formativas ha tomado en consideración las características que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El diseño de las prácticas formativas ha tomado en consideración modelos de formación contrastados, adaptándolos a las particulares condiciones de nuestro contexto y nuestra institución.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las estudiantes son capaces de reconocer las diferentes características de los recursos didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Existe un modelo pedagógico explícito en la universidad.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Existe un modelo pedagógico explícito en la carrera.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El modelo pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico)]

- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.]
- 20. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La universidad ha establecido el marco de condiciones institucionales que definen las líneas matrices de la práctica formativa a ofrecer a las estudiantes.]

21. ¿Cómo es el perfil, el modelo de las docentes de las prácticas formativas? (Supervisoras de prácticas).

22. ¿Cuáles son las principales características de las clases de prácticas formativas en la propuesta pedagógica asumida?

- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas han seguido en líneas generales las directrices y condiciones establecidas en el plan de formación sin pérdidas relevantes ni en cuanto a sus propósitos formativos ni en cuanto a los contenidos y tareas a desarrollar.]

- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas han sido capaces de ir adaptándose a las diversas circunstancias planteadas por los centros de prácticas y/o las estudiantes sin perder el propósito general del mismo.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La recepción a nuestras estudiantes en el centro de prácticas y el trato recibido durante todo el periodo de estancia en él ha sido cordial y satisfactorio.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La atención a las estudiantes por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros educativos) ha sido adecuada y efectiva posibilitando su participación, guiando sus aprendizajes y evaluando su actuación.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las actividades encomendadas a nuestros estudiantes en el centro de prácticas se han mantenido dentro de lo planificado y, en todo caso, han resultado pertinentes al perfil de la carrera y a los objetivos formativos que se pretendían.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los momentos de supervisión por parte de los docentes universitarios (supervisoras de prácticas) antes, durante y después de las prácticas formativas, se han llevado a cabo con la regularidad prevista y cumpliendo los objetivos planteados.]

- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las estudiantes han cumplido adecuadamente con los compromisos deontológicos que habían asumido antes de iniciar las prácticas formativas y han respondido adecuadamente a las exigencias establecidas por el centro de prácticas.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las estudiantes han cumplido adecuadamente los compromisos académicos asumidos en relación a las prácticas formativas: tareas a desarrollar durante las mismas, asistencia a los momentos de tutoría, realización de las Memorias, etc.]

- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las Memorias y productos entregados por las estudiantes han respondido adecuadamente a lo que se les pedía y el nivel de calidad de los mismos es el fiel reflejo de unas prácticas formativas que se han desarrollado en buenas condiciones y ha cumplido sus objetivos.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los docentes encargados de las prácticas (supervisoras de prácticas) se han reunido con posterioridad (entre ellos y, de ser posible, con los tutores / maestras /directoras de los centros de prácticas) para analizar los resultados y prever reajustes para próximas ediciones.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.]

- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que supongan una efectiva implicación y compromiso de la estudiante en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre el ámbito personal como sobre el laboral.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas ofrece a las estudiantes la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas permiten a las estudiantes vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las diversas modalidades de las prácticas formativas ofertadas están organizadas de tal

manera que permiten a las estudiantes algún tipo de elección en función de sus propios intereses y/o expectativas personales.]

- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La función de tutoría y supervisión de las prácticas ha sido considerada como una actividad docente que incluye el desarrollo de actuaciones y compromisos bien especificados y cuya realización recibe un reconocimiento coherente con la dedicación que exige.]
- 23. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las personas implicadas en la tutoría de nuestras estudiantes en los centros de prácticas (maestras y supervisoras de prácticas) reciben una compensación y/o un reconocimiento acorde con las tareas formativas que se les encomiendan.]

24. ¿Con qué recursos humanos cuentan las prácticas formativas?

25. ¿Cuál es el rol del directivo docente del centro de prácticas en el proceso de prácticas formativas?

26. ¿Cuál es el rol del centro de prácticas en el proceso formativo?

27. ¿Quiénes y de qué forma asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas?

28. ¿Cuál es el rol de la estudiante en sus procesos de enseñanza y aprendizaje?

29. ¿Cuál es el rol de la profesora Supervisora de prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes?

30. ¿Quién es protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la estudiante o la profesora Supervisora de prácticas?

- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas han sido planteadas y desarrolladas como una actividad docente relevante en la formación de nuestros estudiantes y no como una acción marginal utilizada para completar los horarios o la dedicación del profesorado.]

- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El planteamiento ideológico de las instituciones de prácticas es tenido en cuenta al ser elegidas.]

- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas cuentan con el personal de coordinación y de apoyo administrativo necesario para la correcta gestión del mismo.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las autoridades de la Universidad asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas.]

- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las autoridades de la Licenciatura en Educación inicial asumen la responsabilidad de generar y coordinar políticas institucionales que favorezcan el desarrollo de las prácticas formativas.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La Institución universitaria posee un amplio abanico de vinculaciones y convenios con agentes externos con vistas a favorecer oportunidades de prácticas ricas, variadas y adaptadas a los distintos momentos y necesidades del proceso formativo de las estudiantes.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco los convenios con instituciones educativas para prácticas formativas.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad los objetivos formativos que persigue el programa.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los convenios establecidos con los colegios especifican con claridad el compromiso que asume cada una de las partes en su logro.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.]
- 31. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las diversas necesidades primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.]

32. ¿Cuáles son las prácticas evaluativas más comunes en las prácticas formativas?

33. ¿Cómo es la supervisión de las estudiantes?

34. ¿Cuál es la orientación pedagógica de la evaluación?

35. ¿Se utilizan prácticas innovadoras de evaluación? ¿Cuáles?

36. ¿Cómo es la evaluación de los diferentes actores? (Estudiantes, Supervisoras, Maestras del centro de práctica, etc.).

37. ¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre las estudiantes?

38. ¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre la Universidad?

39. ¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre los centros educativos de práctica?

40. ¿Cuáles son los resultados de satisfacción de los implicados? Ejemplifique.

- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El Plan de prácticas aclara el proceso de supervisión y evaluación indicando sus contenidos y momentos, los aspectos formativos que se priorizarán y el peso de cada uno de ellos en la evaluación.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Existe una evaluación de los diferentes actores.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por los tutores de prácticas en los centros de prácticas (maestras de los centros).]

- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El Plan de prácticas especifica con claridad el papel a jugar en el proceso de evaluación por las supervisoras de prácticas.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los procedimientos de evaluación de las prácticas incorporan estrategias innovadoras de evaluación a través de portafolios (físicos o virtuales), rúbricas, memorias, proyectos realizados, etc.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La evaluación de las prácticas toma en consideración la reflexión de la estudiante sobre la experiencia vivida a través de diarios, informes, etc.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La evaluación de las prácticas da opción a que las estudiantes puedan aportar evidencias libres

para hacer constar cosas que ellas han realizado por su propia iniciativa y más allá de lo previsto en el plan de prácticas.]

- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas y su desarrollo han ejercido un efecto *feedback* sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas han dinamizado las modalidades de actuación docente en la universidad y la articulación entre los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco el impacto que tienen las prácticas formativas sobre las estudiantes.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco el impacto que tienen las prácticas formativas sobre la universidad.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco el impacto que tienen las prácticas formativas sobre los centros educativos de práctica.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La planificación de las prácticas formativas ha previsto sesiones de trabajo para analizar los datos de satisfacción y las propuestas de mejora planteadas por los diversos colectivos implicados en el proceso.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas han llevado a generar nuevos recursos en la universidad con vistas a mejorar su realización y optimizar sus beneficios.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los resultados globales de satisfacción de las estudiantes en prácticas son conocidos por los diversos colectivos implicados.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la satisfacción de los diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco los resultados de satisfacción de los implicados.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora

se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.]

- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las prácticas formativas y plantean propuestas para su mejora.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Existen mecanismos de documentación de las experiencias llevadas a cabo por las estudiantes. (Documentación que sirve no solo para evaluar a los estudiantes involucrados sino como base de datos de interés para el programa de prácticas en su conjunto).]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Se ha hecho un repertorio de "buenas prácticas" recogiendo, analizando y visibilizando las experiencias de prácticas que han destacado sobre todas las demás.]
- 41. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Se ha hecho un repertorio de "prácticas frustradas" recogiendo y analizando aquellas experiencias que han fracasado o que no han respondido a las expectativas que se tenían sobre ellas.]

Este apartado (optativo) es para que agregues todo aquello que no haya sido preguntado y te parezca importante mencionar.

Profesores:

1. ¿Qué concepto de "enseñar" consideras que se tiene desde tu curso en la Licenciatura en Educación inicial?

2. ¿Qué se entiende con respecto a por qué y para qué educamos desde tu curso?

3. ¿Qué concepto de "aprender" consideras que se tiene desde tu curso en la Licenciatura en Educación inicial?

4. Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: [Los conceptos antes explicitados se encuentran sistematizados.]

5. ¿Cuáles son las competencias, conocimientos, habilidades y valores que las estudiantes buscarán educar en sus futuros alumnos y alumnas?

6. ¿Cuál es el perfil de la graduada de la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?

7. ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje de las estudiantes en la carrera?

8. ¿Cuál es la función de las prácticas formativas para la Licenciatura en Educación inicial de la UCU?

- 9. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.]
- 9. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas toma como punto de partida el perfil profesional sobre el que se ha diseñado la carrera.]
- 9. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas incluye contenidos valiosos para la formación de las estudiantes en su diseño.]
- 9. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco los objetivos y contenidos del plan de prácticas formativas]
- 9. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los contenidos son, en algunos casos, contenidos propios de las prácticas formativas y en otros casos, están vinculados a cursos o conjuntos de cursos de la carrera con vistas a que las estudiantes puedan experimentarlos sobre contextos profesionales reales.]
- 9. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Considero que el programa de prácticas especifica con claridad los contenidos formativos que se vinculan a las prácticas formativas.]

10. ¿Cuál es el modelo pedagógico de la carrera?

11. ¿Cómo es el proceso de elaboración del programa de prácticas formativas?

12. ¿Cuál es la relación del programa de prácticas formativas con mi/s curso/s?

13. ¿Cuáles son las principales características del programa de prácticas formativas?

14. ¿Cuáles son los documentos oficiales de la Universidad?

- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas formativas está vinculado con la política estratégica de la Universidad.]

- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Colaboré en el proceso de elaboración del programa de las prácticas formativas]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas se han planificado y desarrollado como un programa curricular bien integrado y vinculado al desarrollo de la función formativa de la carrera.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El proyecto de prácticas formativas se ha elaborado en el marco curricular de la carrera, destacando su sentido formativo y la relación entre la propuesta de prácticas y el perfil de la carrera.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El proyecto de prácticas formativas relaciona las prácticas formativas y el resto de los cursos.]

- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El Proyecto de prácticas formativas ha tomado en consideración las características que se atribuye a la formación y a los roles y tareas a desempeñar por profesores y estudiantes.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las estudiantes son capaces de reconocer las diferentes características de los recursos didácticos utilizados y su aplicabilidad a otros contextos.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Existe un modelo pedagógico explícito en la universidad.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Existe un modelo pedagógico explícito en la carrera.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El modelo pedagógico de la carrera incluye el compromiso de ofrecer una formación de calidad.]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Conozco los documentos oficiales de la universidad relacionados con la carrera (ej. Rediseño curricular y Plan estratégico).]
- 15. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los documentos oficiales de la universidad vinculan de forma explícita, la calidad de la formación a la combinación entre aprendizajes académicos y aprendizajes en contextos profesionales reales.]

16. ¿Cómo es el perfil, el modelo de las profesoras de las prácticas formativas? (Supervisoras de prácticas).

- 17. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La recepción a nuestros estudiantes en el centro de prácticas y el trato recibido durante todo el periodo de estancia en él ha sido cordial y satisfactorio.]
- 17. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La atención a las estudiantes por parte de los tutores de prácticas (maestras de los centros educativos) ha sido adecuada y efectiva posibilitando su participación, guiando sus aprendizajes y evaluando su actuación.]
- 17. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas está constituido por un conjunto variado de experiencias formativas.]

- 17. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas concede especial relevancia a experiencias de aprendizaje que supongan una efectiva implicación y compromiso de la estudiante en relación a problemas profesionales y sociales, de forma que su impacto formativo se proyecte tanto sobre el ámbito personal como sobre el laboral.]
- 17. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas ofrece a las estudiantes la oportunidad de llevar a cabo experiencias de aprendizaje innovadoras y desafiantes tanto en lo personal como en lo profesional.]
- 17. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas permiten a las estudiantes vivir experiencias con una fuerte carga social. (A modo de ejemplo: los trabajos de campo con sujetos con necesidades especiales o en situaciones que exigen una fuerte implicación personal).]

18. ¿Con qué recursos humanos cuentan las prácticas formativas?

19. ¿Cuál es el rol de la estudiante en sus procesos de enseñanza y aprendizaje?

20. ¿Cuál es el rol de la profesora Supervisora de prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes?

21. ¿Quién es protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la estudiante o la profesora Supervisora de prácticas?

- 22. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La Institución universitaria posee un amplio abanico de vinculaciones y convenios con agentes externos con vistas a favorecer oportunidades de prácticas ricas, variadas y adaptadas a los distintos momentos y necesidades del proceso formativo de las estudiantes.]

- 22. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [El programa de prácticas concierne a todo el colectivo de docentes, al personal laboral y a instancias específicas y/o especializadas en relaciones exteriores de la Universidad.]
- 22. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La masa crítica institucional implicada en la práctica formativa es amplia, variada y capaz de hacer frente a las diversas necesidades primarias y secundarias que la complejidad del proceso genera.]

23. ¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre las estudiantes?

24. ¿Cuál es el impacto que tienen las prácticas formativas sobre la Universidad?

25. ¿Cuáles son los resultados de satisfacción de los implicados? Ejemplifique.

- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas formativas y su desarrollo han ejercido un efecto *feedback* sobre la Universidad provocando reformas o innovaciones que resuelven las necesidades generadas por el propio plan de prácticas. Es decir, cada vez se va gestionando mejor el programa.]
- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Las prácticas han dinamizado las modalidades de actuación docente en la universidad y la articulación entre los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas.]
- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [La planificación de las prácticas formativas ha previsto sesiones de trabajo para analizar los datos de satisfacción y las propuestas de mejora planteadas por los diversos colectivos implicados en el proceso.]
- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Los resultados globales de satisfacción de las estudiantes en prácticas son conocidos por los diversos colectivos implicados.]
- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Como resultado del estudio de los datos de satisfacción y de las propuestas de mejora se ha planteado una estrategia de reajustes del programa para su ciclo siguiente. Es decir, se utilizan los resultados obtenidos de satisfacción.]
- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [Se han dispuesto y se aplican diversos instrumentos (cuestionarios, entrevistas individuales o grupales, preguntas abiertas en las Memorias, etc.) para medir la

satisfacción de los diferentes colectivos implicados (responsables institucionales, supervisores universitarios, tutores en centros de prácticas y estudiantes).]

- 26. Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: [En su conjunto, los diferentes colectivos muestran una valoración positiva del desarrollo de las prácticas formativas y plantean propuestas para su mejora.]

Este apartado (optativo) es para que agregues todo aquello que no haya sido preguntado y te parezca importante mencionar.

Las preguntas de las entrevistas fueron tomadas del cuestionario autoadministrado.