

# Informe final publicable de proyecto

## La formación inicial magisterial en Uruguay y el desarrollo de competencias en investigación educativa, escritura académica y práctica reflexiva, para el ejercicio de la práctica profesional

Código de proyecto ANII: FSED\_3\_2019\_1\_158390

29/11/2021

**PÉREZ GOMAR BRESCIA, Guillermo** (Responsable Técnico - Científico)

**ALBISU VIACAVA, Leticia** (Investigador)

---

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (Institución Proponente)

## **Resumen del proyecto**

Esta investigación se propuso describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la formación inicial de los estudiantes de magisterio del Uruguay sobre sus competencias para afrontar la práctica profesional, especialmente las que se vinculan con la investigación educativa, la producción de escritura académica, y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas. En la misma línea, continúa y profundiza las investigaciones sobre la construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria, y las características de la práctica preprofesional magisterial, ambas a cargo del mismo equipo y seleccionadas por este Fondo en sus ediciones 2017 y 2018.

Desde un enfoque y metodología cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes formadores y maestras noveles, así como grupos de discusión con estudiantes de último año de la carrera. El estudio tuvo alcance nacional e involucró a los centros de formación docente de Florida, Mercedes, Minas, Montevideo, y Salto.

Los principales hallazgos se refieren a tres dimensiones de la formación inicial magisterial que se vinculan directamente con el ejercicio de una profesión que se proyecta con estatus universitario: investigación, escritura académica, y práctica reflexiva. Muestran algunas fortalezas, dadas a partir de prácticas de docentes puntuales, y sobre todo la necesidad de impulsar estrategias formativas que habiliten y potencien el desarrollo de competencias en esas tres dimensiones, hoy muy escasas, tanto en estudiantes de último año de la carrera como en egresadas recientes.

## **Introducción**

En el escenario general de los principales aspectos de la formación docente que actualmente requieren atención académica, este proyecto de investigación se interesó por las relaciones entre la formación inicial magisterial y la práctica profesional en nuestro país en torno a algunas competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo de la profesión, en el contexto de discusión de un nuevo Plan de Estudios y del pasaje de la formación docente a una institucionalidad universitaria.

Así, el perfil de egreso del vigente Plan de Estudios (2008) se refiere a un profesional “capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas (actitud investigativa, reflexiva y creativa)” (ANEP/CFE, 2008). La nueva propuesta de Plan (2021) lo reitera entre las competencias deseables en un egresado, y además resalta la importancia de la investigación como parte constitutiva de la cultura universitaria. Estos ejemplos, entre muchos otros, muestran la importancia que poseen la reflexión y la investigación en la formación inicial para el desarrollo profesional de la maestra, enmarcadas en la necesaria producción de escrituras de tipo académico.

En investigaciones previas de integrantes de este equipo (Pérez Gomar y Caneiro, 2013; Pérez Gomar, 2017; Pérez Gomar et al, 2020 y 2021) algunos hallazgos evidencian distancias significativas entre lo que se pretende y lo que se logra. Otros estudios nacionales distinguen las críticas que recibe la formación inicial por parte de maestros recientemente egresados, debido a sus insuficiencias (INEEd, 2016). A lo cual se agregan algunas características sobre el perfil de quienes eligen estudiar formación docente en relación a su estatus socioeconómico y cultural, que hace que muchos estudiantes apenas cuenten con las competencias básicas para desarrollar estudios de nivel terciario (INEEd, 2019).

A nivel de nuestro país es incipiente el campo de investigación sobre la formación inicial y las competencias que desarrolla en los estudiantes en relación a su futura práctica profesional. En este marco, nos interesó profundizar en tres dimensiones de la formación inicial magisterial poco exploradas en conjunto, y que son características de una profesión con grado universitario: la investigación, la escritura académica, y la práctica reflexiva.

La primera se refiere al sentido, la utilidad, y los significados que las estudiantes y egresadas recientes le otorgan a la investigación en relación a sus prácticas pedagógicas, y con qué capacidades cuentan para su implementación. Existe un sólido consenso sobre la importancia que posee para el desarrollo del trabajo docente, para que sea capaz de reflexionar sobre su práctica (Schön, 1992), de reconocer sus problemáticas y de plantear soluciones. A esta actividad algunas

corrientes (y sus múltiples derivaciones) la denominan investigación-acción (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990), otras simplemente lo engloban bajo una de las competencias que debería tener una persona que se dedicará a la tarea de enseñar. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa en los discursos?, ¿cómo se valora y qué sentidos se le otorga? (Copolechio y Solanes, 2018), ¿qué características puede tener para impactar en las prácticas? (Zeichner, 2010), ¿qué modelos de "profesor investigador" conviven en la formación y en el ejercicio profesional? (Suárez-Ojeda y Mäkelä, 2013)?

La segunda tiene que ver con la escritura académica. A nivel de formación docente se perciben dificultades en las estudiantes para leer y escribir textos académicos, en las diferentes áreas del conocimiento. Lo que indica, entre otras cosas, la necesidad de atender al concepto de alfabetización académica, que se refiere al "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2003: 410). Implica un proceso de aprendizaje para interpretar y producir lenguaje escrito, que no se termina al ingresar a formación docente.

Como plantea Ong (1987), la escritura es una herramienta que permite resolver problemas. Escribir, producir conocimiento, tiene un potencial epistémico en tanto no implica solo registro de datos o informaciones, sino que es un instrumento para revisar, desarrollar y transformar el propio saber. Aquí reside un punto fundamental a nivel de formación docente: generalmente las prácticas de escritura son para evaluar y no para comunicar a otros.

Una propuesta de escritura bastante común en formación docente es la síntesis de textos, llamada intertextualidad, la que implica una tarea cognitiva compleja, más aún si la propuesta de producción conlleva entablar relaciones con los conocimientos que el estudiante tiene sobre el género que se le solicita, en relación con un determinado auditorio. Este tipo de escrituras académicas están vinculadas estrechamente con prácticas de lectura, "involucran procesos de integración, interdependencia e interacción de la lectura y la escritura, o como los denominó Spivey (1997), de procesos híbridos" (Castelló, Monereo, Zanotto, 2011: 11). Es interesante entonces indagar sobre las prácticas de enseñanza que los docentes despliegan y sobre las condiciones que se ofrecen para su realización, porque ello es también parte de una formación universitaria.

La tercera dimensión alude a las posibilidades de reflexionar sobre la práctica o, como sostiene Perrenoud (2004), desarrollar una práctica reflexiva, que tiene algunas diferencias con la investigación y que, a partir de los aportes de Schön (1992) y su discusión, para el autor francés implica tres operaciones: la capacidad de reflexionar en plena acción, reflexionar sobre la acción (antes y después), y reflexionar sobre las estructuras o el sistema de la acción individual o colectiva. Agrega que es fundamental tanto para su desarrollo profesional, como para asumir responsabilidades políticas y sobrevivir en un oficio con múltiples desafíos (Perrenoud, 2004 y 2005).

Entonces, ¿cómo se impulsa una postura reflexiva desde los actuales dispositivos de formación?, ¿qué competencias o capacidades personales se requieren para una práctica reflexiva?, ¿en qué momentos reflexionan las estudiantes, con quiénes, cómo se los orienta al respecto? Aproximarnos a estas respuestas nos ayudan además, a comprender sus posibilidades de generar espacios de experimentación e innovación en las prácticas pedagógicas, en el marco de las estructuras y rutinas escolares actuales (Vezub, 2007; Chapato y Errobidart, 2008 y 2011; Pérez Gomar, 2015).

### **Metodología/diseño del estudio**

El objetivo general de la investigación fue describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la formación inicial de las estudiantes de magisterio del Uruguay sobre sus competencias para afrontar la práctica profesional, especialmente las que se vinculan con la investigación educativa, la producción de escritura académica, y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

A su vez, sus objetivos específicos fueron los que siguen:

- a) Establecer el sentido que le otorgan los agentes involucrados en la formación inicial magisterial (estudiantes, docentes y egresados recientes) a la investigación para sus prácticas profesionales, las estrategias y herramientas que integran en sus instancias de formación, y las posibilidades de implementarlas en las escuelas;
- b) Conocer y analizar los componentes curriculares vinculados a la escritura académica que se integran en las prácticas formativas de las estudiantes magisteriales en las asignaturas de Lengua, y en otras asignaturas en general;

c) Identificar y caracterizar los dispositivos y las acciones de la formación inicial magisterial que promueven la práctica reflexiva con respecto a sus contenidos, las orientaciones que reciben los estudiantes, y las instancias personales y colectivas que existen, esto último también en relación a la práctica profesional en las escuelas;

d) Caracterizar las tensiones entre la formación inicial y la práctica profesional que identifican los agentes que participan en ambos espacios, en relación a las tres principales dimensiones de este estudio.

Desde un enfoque y una metodología cualitativa, la población objeto de estudio de la investigación estuvo constituida por estudiantes de magisterio que cursan su último año de carrera, maestras noveles, y docentes formadores de la misma carrera. Involucró a los departamentos de Montevideo, Salto, Mercedes, Florida y Minas. El foco del estudio fue dicha formación, para profundizar en la comprensión de las competencias y capacidades que promueve y desarrolla en cuanto a la investigación, la escritura académica y la práctica reflexiva, y en relación a la práctica profesional.

Durante los meses de abril a julio de 2021 se implementó el trabajo de campo: se realizaron 13 entrevistas a docentes formadores de dichos institutos, 7 a maestras noveles, y 5 grupos de discusión con estudiantes, en base a una selección basada en criterios:

? Año de estudio en la carrera magisterial: estudiantes de cuarto grado (con práctica preprofesional de tercer año aprobada)

? Turno de estudio: matutino, vespertino y nocturno

? Maestras noveles: entre 2 y 5 años de ejercicio del rol

? Docentes formadores: asignaturas de tercer año (Investigación educativa, Producción intelectual y estilos de escritura, Lengua), asignaturas de cuarto año (Análisis Pedagógico de la práctica docente, Filosofía de la educación, Literatura).

En relación a los problemas de validez y de confiabilidad se emplearon estrategias de triangulación de fuentes de datos (estudiantes, docentes y maestras) y de instrumentos de producción de información (entrevistas y grupos de discusión), una descripción exhaustiva de las categorías previas y emergentes y un muestreo teórico.

## **Resultados, análisis y discusión**

1. Con respecto a la dimensión investigación educativa (primer objetivo específico), se puede sostener lo que sigue:

a) todas las entrevistadas entienden que es la principal forma de producir conocimiento sobre sus prácticas pedagógicas, así como la posibilidad de problematizarlas. Sin embargo, son muy pocos los docentes que incorporan la investigación a su docencia, quizás porque se trata de una formación de nivel terciario, con un plantel docente que con relativa experiencia en la articulación de estas dos actividades;

b) en cuanto a las capacidades y herramientas que los docentes formadores promueven en sus estudiantes, encontramos el aprendizaje del diseño de un proyecto de investigación, la aplicación de una técnica de producción de información, la escritura académica en relación a informes de investigación, la comprensión y la reflexión de artículos científicos en el campo de la educación. Al respecto, las estudiantes identifican únicamente las vinculadas a un proyecto de investigación y algunas, las que se refieren a la escritura académica. Esto muestra ciertas distancias entre los discursos docentes y los estudiantiles, además de que son pocas las competencias vinculadas a la investigación que incorporan y desarrollan las estudiantes magisteriales.

2. Con respecto a la dimensión escritura académica (segundo objetivo específico), los hallazgos indican lo siguiente:

a) los propósitos con los que el profesorado le propone escribir al estudiantado, son varios: elaboración de informes de investigación y de lectura, evaluación, herramienta de comunicación, y para la práctica profesional en una escuela. A su vez, y según los docentes formadores, los principales elementos de una escritura académica son el uso de normas APA, la organización discursiva del trabajo escrito, y un adecuado vocabulario;

b) las estudiantes estudiantes plantean que cuentan con escasas herramientas de escritura académica. Coinciden en que

estas se las han brindado en la asignatura de APPD y no en los cursos de Lengua. Lo mismo sucede con las maestras noveles. Esto muestra que son pocas las competencias para la escritura académica que incorporan en su formación (básicamente el conocimiento de normas APA y alguna otra cuestión formal), lo que además, les genera cierta tensión al momento de enseñar a escribir a sus alumnos, porque carecen de herramientas de escritura, por lo que la transposición didáctica requerida se vería obstruida por falta o ausencia de conocimientos de escritura para ser enseñados;

c) tanto los estudiantes como las maestras entrevistadas manifiestan que las asignaturas en las que se aborda escritura académica son el Taller de producción intelectual y estilo de la comunicación, y APPD, asignatura que cursan en 4° grado de la carrera, por lo que no es posible identificar el abordaje de elementos de escritura académica con antelación, ya que es recién en este curso que surge la necesidad y la exigencia de un tipo de escritura académica, para la elaboración del ensayo final. Esto indica que pocos docentes de la carrera magisterial abordan el desarrollo de competencias en torno a la escritura académica.

3. Con respecto a la dimensión práctica reflexiva (tercer objetivo específico), los hallazgos son:

a) en relación a los dispositivos y acciones que promueven la reflexión, en la formación de grado, los docentes aluden a un encuadre discursivo más amplio, que son las definiciones del Plan de Estudios 2008, especialmente su perfil de egreso donde se establece claramente la opción por una maestra crítico reflexiva. Desde este punto de partida, en sus cursos proponen ciertos contenidos que suponen promueven la reflexión. Algunos docentes promueven instancias de intercambio de opiniones y debates. Las maestras consultadas sostienen que en su formación tuvieron pocas instancias de reflexión, algunas asociadas a sus prácticas preprofesionales, otras asignaturas o docentes puntuales. Lo mismo sucede con los estudiantes.

b) acerca de las orientaciones para la reflexión, los docentes orientan de manera relativa a sus estudiantes. Las maestras reconocen alguna instancia puntual como la realización de talleres, el trabajo en equipo y la sugerencia de algunas lecturas o textos, por parte de algunos docentes. En el mismo sentido, los estudiantes reconocen que son escasas las orientaciones de sus docentes para promover y desarrollar la reflexión. Se deben a docentes particulares.

c) sobre las posibilidades de reflexionar en las escuelas, las maestras reconocen que encuentran dificultades para ello. Sin embargo, resaltan su importancia tanto para el desarrollo personal, como para el cuestionamiento de la profesión, la mejora de las prácticas y su fundamentación pedagógica. Sostienen que la reflexión personal ocurre a diario, y que la colectiva depende de las escuelas. El principal tema de reflexión suele ser lo que acontece en el aula.

## **Conclusiones y recomendaciones**

1. En la formación inicial magisterial, es escaso el desarrollo de competencias vinculadas a la investigación educativa, la escritura académica y la práctica reflexiva (o reflexividad). Esto se debe, principalmente, a que los docentes formadores las atienden de manera relativa, o directamente no las consideran en sus cursos, con pocas y fácilmente identificables excepciones. Algunas consecuencias de ello son evidentes: estudiantes de último año que se enfrentan a su trabajo final de carrera con débiles habilidades de escritura, la poca producción de conocimiento por parte de las maestras sobre sus prácticas (al menos en relación a procesos de investigación), y estudiantes que reconocen contar con pocas herramientas para la reflexión pedagógica.

2. Parecería que la planificación de la reflexión es asistemática, o que no se convierte en un eje transversal a trabajar durante toda la carrera. Como vimos en una investigación anterior (Pérez Gomar et al, 2021), los espacios de reflexión también son escasos en las prácticas preprofesionales. Entonces, se puede sostener que el desarrollo de la reflexividad en los estudiantes queda librada a lo que cada docente entiende, y puede o quiere hacer al respecto. Tomar la práctica como objeto de reflexión es poco común, al menos en la mayoría de las asignaturas que se desarrollan en los institutos de formación. Esto no significa que sus contenidos no hagan referencia a esas prácticas, sino que es poco frecuente que se impulsen espacios y estrategias que permitan desarrollar competencias en los estudiantes para la reflexión pedagógica, que se supone luego se pondrán en funcionamiento en una práctica profesional que se desea reflexiva.

3. Por último, de acuerdo a los principales hallazgos de la investigación y más específicamente al objetivo específico 4, se identifican algunos puntos críticos que se pueden considerar al momento de desarrollar estrategias de mejora en las

relaciones entre la formación inicial y la práctica profesional, en relación a las tres principales dimensiones de este estudio.

#### Integración de la investigación a la docencia

Si una profesión se define, entre otras cuestiones, por su capacidad de generar conocimiento sobre sus prácticas y campos de acción, entonces será necesario impulsar la integración de la investigación en toda la carrera. Que trascienda la existencia de una asignatura en tercer año del actual Plan de Estudios. Para ello, además de abordar cuestiones de diseño curricular (como puede ser un nuevo plan de estudios), se requiere un perfil docente que sea capaz de integrar la investigación en sus clases y prácticas de enseñanza. Lo que implica, también y al mismo tiempo, impulsar estas competencias en el plantel docente, o desarrollar políticas institucionales que valoren a quienes ya las poseen, para que encuentren espacios que les permitan implementarlas. Es decir, realizar un cambio radical en la actual estructura de trabajo y de acceso a la docencia.

#### Dispositivos de formación en escritura académica

Si a escribir se aprende, entonces es preciso atender a los espacios formativos que posibilitan esos aprendizajes. Este estudio muestra que en la formación magisterial, estos son escasos y dependen de docentes específicos. Incluso las asignaturas que podrían poner énfasis en la enseñanza de escritura académica, parecería que no lo logran. Además de lograr que los docentes integren en sus asignaturas dispositivos que las desarrollen, es necesario también desarrollar programas específicos al inicio de la carrera.

#### Competencias para la reflexión pedagógica

En el marco del actual Plan de Estudios, que promueve un perfil docente crítico reflexivo, está claro que, de acuerdo a las evidencias que brinda la investigación, es difícil lograrlo. Entonces, si la comunidad académica aún mantiene la importancia que la reflexividad posee para la práctica educativa, será preciso pensar estrategias concretas que habiliten su desarrollo en las actuales estudiantes magisteriales. Esto involucra tanto a los docentes como a las autoridades de los centros de formación, y por supuesto a los agentes que participan de las prácticas preprofesionales.

No se trata solamente de un aspecto de diseño curricular o de voluntad docente. También involucra aspectos organizacionales, como los tiempos que poseen las estudiantes para estudiar, pensar y reflexionar, y las relaciones institucionales entre los institutos de formación (CFE) y las escuelas de práctica (DGEIP) (sobre esto último, véase Pérez Gomar et al, 2021). Desde nuestra perspectiva, este aspecto es central. Porque el desarrollo de una profesión también es posible si integra la investigación en su formación inicial, y si sus egresadas integran sólidas competencias para reflexionar, y escribir sobre sus experiencias y conocimientos.

## Referencias bibliográficas

- Carlino, P (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. En Educere. Vol. 6, núm. 20, p. 409-420. Universidad de los Andes: Venezuela.
- Castelló, M., Monereo, C., Zanotto, M. (2011) Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. En Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, núm. 133. IISUE-UNAM
- Chapato, M.E y Errobidart, A. (comp.) (2008). Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Chapato y Errobidart (comp.) (2011). Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Copolechio, M. y Solanes, G. (2018). "Investigación educativa y docente investigador: sentidos en la formación docente rionegrina". En MECCyT, La investigación en los institutos de formación docente (Vol 2). Buenos Aires.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- INEEd (2016). Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional? Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. Montevideo: INEEEd.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gomar, G., y Caneiro, M. (2013). Los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus impactos en los estudiantes. Una aproximación a sus relaciones en los Institutos Normales de Montevideo. Montevideo: IPES/ANEP.
- Pérez Gomar, G. (2015). Cambiar la educación: entre deseos y realidades. De las políticas educativas a las prácticas pedagógicas. Montevideo: Magró (2da edición ampliada).
- Pérez Gomar, G. (2017). Trayectorias educativas de estudiantes de formación docente magisterial en Uruguay: análisis de narrativas biográficas sobre la experiencia de estudiar y la construcción de identidad docente. XXXI Congreso ALAS, diciembre. Montevideo
- Pérez Gomar, G. (coord.) (2020). La construcción de la identidad docente del docente de Educación Primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Informe final de investigación. Montevideo: Mastergraf.
- Pérez Gomar, G. (coord.) (2021). La práctica preprofesional en la formación magisterial: roles, componentes curriculares y micropolítica. Informe final de investigación. Montevideo: Mastergraf.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- Suárez-Ojeda, M. y Mäkelä, T. (2013). El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y

aplicación al EEES. Disponible en <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/comunicaciones-oraes.html>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.

Zeichner, K. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid: Morata.

### **Licenciamiento**

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND)