

Sumario

En nuestro país se ha instrumentado recientemente un nuevo modelo de formación de profesores de Educación Media: los Centros Regionales de Profesores.

El presente trabajo de investigación se construye a partir de las percepciones de diferentes actores involucrados en esta nueva propuesta, acerca de la modalidad de práctica docente instrumentada en el mismo.

La metodología utilizada, cuanti- cualitativa, nos permitió conocer percepciones, significados y vivencias referidas al tema; asimismo, permitió afianzar una (re) significación de la práctica docente, estableciendo lo que a nuestro criterio puede constituir líneas de innovación de la misma. Así, adscribimos a una concepción de práctica docente que sea sinónimo de conocimiento, reflexión de **toda la realidad educativa**, desde la Institución al aula, (re) definiendo las vinculaciones entre la teoría y la praxis.

Concluimos el trabajo con una propuesta de diseño de innovación de la práctica docente de segundo año en el modelo Ce.R.P. que, sin apartarse de la filosofía del mismo y desde nuestro punto de vista, enriquece y complementa la práctica ya instrumentada, teniendo en cuenta los aportes recibidos en el proceso de investigación y desde el marco conceptual trabajado.

La práctica docente de los Centros Regionales de Profesores: una propuesta de innovación

I. Introducción

La profesión docente transcurre en una organización social: la institución educativa, cuya principal característica es el alto grado de complejidad. Su objetivo fundamental es el aprendizaje de los alumnos, permitiendo su formación integral. Dada la amplitud de este concepto, el acto educativo adquiere una relevancia trascendental y más aún si pensamos en las instituciones de Educación Media. Las características propias de la adolescencia inmersa en la sociedad posmoderna, recrean un escenario desafiante para el desempeño del docente.

Estos cambios sociales han desencadenado en el ámbito educativo, en toda América Latina, una masificación del Ciclo Básico de Educación Media y como consecuencia la fuga hacia delante. Nuestro país no ha permanecido al margen de estos fenómenos. Este aumento en la matrícula de los estudiantes de Educación Media, encuentra a nuestro sistema educativo con graves problemas de formación en su cuerpo docente. Instancias políticas particulares vividas décadas atrás y una baja tasa de egresos de los Institutos de Formación Docente del país, se conjugan en una desprofesionalización del cuerpo docente.

Hoy, más que nunca se requieren saberes, habilidades, destrezas que hagan del docente un profesional autónomo, crítico, creativo, responsable que tenga en cuenta toda esta complejidad en el acto de enseñanza. En respuesta a estas demandas acusantes, la anterior Administración Nacional de Educación Pública, con criterio descentralizador, diseña y operativiza un nuevo modelo de formación docente en el país: los Centros Regionales de Profesores (Ce.R.P.). Esto permitiría mayores tasas de egresos de docentes que se radicarían en el interior del país, donde las necesidades son manifiestas. En este nuevo diseño, se articulan dos instancias de práctica docente: una, durante el segundo año de la formación inicial, cuyo objetivo es la observación de los centros educativos; otra, en el tercer y último año de la carrera, que se dedica a la práctica áulica.

La complejidad descrita a nivel social y a nivel áulico hace que centremos nuestra atención en el tercer año de la formación inicial del modelo Ce.R.P., en el cual el futuro profesor asume el rol docente en toda su complejidad.

I.1 Análisis situacional del problema

En el modelo Ce.R.P., el Área de Ciencias de la Educación de segundo año está integrada por: las siguientes asignaturas: Planificación y Gestión de Centros/Evaluación con seis horas semanales y Economía de la Educación con cuatro horas semanas. En tercer año este núcleo está integrado por: Psicología de la Educación e Investigación Educativa Aplicada.

En este modelo, la Práctica docente está prevista en dos años consecutivos. En segundo año, la práctica está referida a Planificación y Gestión de Centros. Los insumos teóricos previstos en este curso están vinculados a aspectos institucionales: estudio de los roles de los diferentes actores, análisis de planes y programas de primer y segundo ciclo, culturas y objetivos institucionales, elaboración de un diagnóstico y planificación estratégico situacional de un Proyecto Educativo de Centro. Estos aspectos teóricos se contrastan con la realidad de los establecimientos de Educación Media, pues hay instancias previstas de visitas regulares a una/unas Institución/Instituciones seleccionada/s que se articula/n como Centros de Prácticas. En tercer año, *práctica áulica* con un grupo a cargo, acompañada por un tutor y complementada desde las “clínicas pedagógicas” coordinada con los Profesores de Ciencias de la Educación de ese año. En ésta, el practicante asume el rol de docente, con todas las responsabilidades que esto implica: inserción en la institución educativa, planificación del curso, instancias de evaluación y coordinación al mismo tiempo que desempeña el rol de estudiante pues continúa asistiendo regularmente a clases.

Desde nuestra visión de la formación docente, consideramos que el modelo descrito presenta algunos aspectos perfectibles. Una entrada al territorio áulico en tercer año, sin una adaptación previa, crea conflictos al practicante y a la Institución educativa que oficia como Centro de Prácticas. El desempeño de dos roles, simultáneamente, del practicante, siendo a la vez responsable de un grupo de Educación Media durante media jornada, y estudiante el resto de la misma, crea una dualidad difícil de asumir de manera óptima. Como profesor, el estudiante debe responsabilizarse de seleccionar/jerarquizar contenidos con los que no está suficientemente interiorizado.

Asimismo, debe abordar los conflictos grupales propios de las prácticas áulicas, plantear adecuadamente objetivos del curso, planificaciones y evaluaciones acordes, asumir el compromiso institucional de asistir a reuniones de evaluación, coordinación, participar en actividades extracurriculares, en fin... asumir el rol docente, con una práctica previa centrada exclusivamente en lo institucional. Paralelamente debe continuar el rol de estudiante en el último año de la formación inicial, asistiendo a clases y cumpliendo con los requisitos de los cursos.

En cuanto a la currícula del Área de Ciencias de la Educación en los Centros Regionales, la actual distribución, contenidos y cargas horarias de las asignaturas no son adecuadas para que el alumno enfrente la práctica de tercer año con los mínimos insumos teóricos que los respalden. Por un lado, la asignatura Economía de la Educación, prevista como un curso de un año lectivo, presenta el inconveniente de no contar con los recursos humanos especializados para asumirla, siendo a la vez excesivo el tiempo previsto para ésta, de acuerdo a los objetivos y trascendencia dentro de la currícula de la formación docente.

La asignatura Planificación y Gestión de Centros absorbe los contenidos de Evaluación (no sólo de Centro, sino también áulica); si bien se dispone para esto de mayor carga horaria es también un curso anual. Se observa una ausencia, en segundo año, de insumos teóricos sobre Teorías de Aprendizaje y Teorías de Enseñanza que son el sustento básico de la práctica áulica de tercero.

I.2 Propósito

El propósito de la presente investigación consiste en el diseño de una propuesta de innovación de la práctica docente de segundo año de los Centros Regionales de Formación de Profesores.. La práctica docente ha sido tradicionalmente un concepto polisémico por su multiplicidad de significados, lo que trae como consecuencia diferentes implementaciones en los distintos modelos de formación docente.

Sin embargo, en todos ha sido reconocido como un articulador indispensable con la teoría en la formación inicial. La importancia de la práctica adquiere mayor significado si la entendemos como una construcción social, como conocimiento del contexto, como reflexión en la acción, como ámbito de comunicación, como un espacio donde se efectiviza la transposición y configuración didáctica con consecuencias morales y éticas (Chevallard, Y., 1991; Litwin, E., 1997). Actualmente nuestro país enfrenta el desafío de tener dos modelos diferentes de formación inicial de Profesores. De acuerdo a los principios filosóficos educativos que sustentan uno u otro modelo, se han implementado diferentes modalidades de la práctica docente. Consecuentes con los principios que sustenta el modelo Ce.R.P., entendemos que es trascendente replantear en él una práctica más sistemática que permita un mayor acercamiento y profundización de la complejidad del acto educativo.

I.3 Estructura del informe

El presente informe comienza con una selección bibliográfica acerca de diferentes conceptualizaciones referidas a la Práctica Docente.

A continuación realizamos el análisis de los modelos de práctica profesional en nuestro país, y luego seleccionamos dos extranjeros: uno europeo (España) y otro latinoamericano (Argentina).

Posteriormente explicitamos la metodología seleccionada, la justificación de esta opción, los informantes – clave y los instrumentos a utilizar en el trabajo de campo.

A partir de la organización y el análisis de la información recabada, extrajimos conclusiones vinculadas al propósito del presente trabajo de investigación.

Finalmente, como síntesis del proceso anteriormente descrito, diseñamos una nueva propuesta de Práctica Docente en el modelo Ce.R.P.

II. Marco conceptual

II.1. Algunas conceptualizaciones acerca de la práctica docente

La profesión docente, a diferencia de otras tiene una característica que la identifica plenamente: es la única en la cual todas las personas adquieren un juicio valorativo acerca de lo que es ser “buen” o “mal” docente. En la formación inicial del profesorado es importante la revisión de esas biografías escolares, la explicitación e interpretación de las mismas y su posterior incidencia en las prácticas áulicas. Un espacio privilegiado para desencadenar la reflexión sobre procesos anteriores y los nuevos adquiridos durante la formación en la institución terciaria, es la *práctica docente*. La práctica tiene dos funciones fundamentales en la formación inicial:

* Poner en “juego” los insumos teóricos y articular a partir de las propias experiencias las reflexiones sobre encuentros, desencuentros y ausencias de los conceptos adquiridos.

* Desarrollar plenamente la capacidad de comunicación, oralidad, gestualidad, manejo de silencios, en procura de lograr adecuadas configuraciones y textualizaciones didácticas que facilitarán la adquisición de aprendizajes significativos (Zabala, A., 1995).

Socialmente en las últimas décadas se ha cuestionado duramente la especificidad de las Instituciones educativas y por consecuencia el rol docente (Davini, M.C., 1997; Follari, R.,

1998). Los múltiples cambios en la conformación familiar con definición diferente de roles, junto con la globalización de los medios de comunicación y otras variables sociales han conformado una nueva imagen del adolescente.

Estos factores determinan que los futuros docentes deban estar preparados para enfrentar el complejo acto educativo con mayor solidez en una permanente superación de sus prácticas áulicas.

“De esta forma, la formación del profesorado ha de desarrollar en los alumnos disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los conceptos de sociedad, hegemonía, poder, la construcción social del conocimiento o la reproducción cultural deberán incluirse como contenidos en la formación del profesorado”.

(1)

Atender a la diversidad, procurar una distribución equitativa de los saberes, enfrentar los desafíos del conocimiento en permanente renovación requiere no sólo una adecuada preparación para continuar aprendiendo sino también estrategias de resolución de conflictos, negociaciones que resignifiquen las demandas sociales (Vázquez, A., 1999). Se piensa en un docente crítico, reflexivo de su propia praxis, de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de sus alumnos (Carr, W. y otro, 1988).

Es deseable un docente facilitador de la construcción del aprendizaje por parte de cada uno de los alumnos, capaz de proporcionar herramientas que permitan la interiorización de estrategias de distintos contenidos, en definitiva, que otorgue el camino que le permita al alumno aprender a

aprender. Estos procesos solamente podrán lograrse si el propio estudiante durante su formación inicial ha sido capaz de integrarlos e interiorizarlos por medio de estrategias de metacognición.

Este posicionamiento exigirá también de parte del practicante un conocimiento más o menos profundo de las posibles relaciones entre el docente, el alumno y el saber. Esto implica una reflexión crítica de los contenidos a impartir, de cómo presentarlos y de la importancia que tiene la asignatura que enseña en el contexto áulico e institucional (Chevallard, Y., 1991; Litwin, E., 1997; Carretero, M. y otros, 1987). Otro rasgo que se requiere en el perfil actual de los profesores de Enseñanza Media, tiene que ver con la socialización de los adolescentes y la transmisión de valores.

Actualmente se hace necesario un proceso de formación permanente; es impensable una formación inicial que pueda ser el sustento de toda la carrera docente. Si bien desde el sistema Ce.R.P. se proyecta un acompañamiento del docente novato durante su primer año de inserción laboral, será importante que durante su proceso de formación inicial adquiera las estrategias necesarias para una autoformación continua. Será imprescindible entonces que durante la práctica docente se prevean instancias que promuevan este tipo de estrategias. En este sentido será importante crear un hábito de reflexión sobre la propia práctica: autorreflexión acerca de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, justificación del por qué de la elección de determinados contenidos y determinadas estrategias y una sistemática observación y evaluación de resultados obtenidos, logros y fracasos a fin de ratificar o rectificar las acciones durante instancias áulicas ulteriores (Edelstein, G. y otra, 1998).

Los procesos de autoanálisis o de supervisión “clínica” o de entrevistas de estímulo del recuerdo facilitarán y desarrollarán la espontaneidad, un nivel de reflexión que debe incorporarse en la formación inicial. “ La espontaneidad representa la última forma de reflexión y la que más relación guarda con la práctica. Esta forma de reflexión es la que Schön denominó *reflexión en la acción* y tiene que ver con los pensamientos que los profesores tienen cuando están enseñando, y mediante esta reflexión los profesores improvisan, resuelven problemas y abordan situaciones divergentes en clase” **(2)**

Este proceso es deseable, se transforme en un hábito; para que ello ocurra consideramos que debe existir un acercamiento gradual y progresivo en cuanto a las responsabilidades otorgadas al practicante.

(1) Marcelo García, C. *La formación del profesorado para el cambio educativo* p.49 1999

(2) Marcelo García, C. **La formación del profesorado para el cambio educativo** p.48
1999

Una entrada al territorio menos comprometida y más compartida preparará mejor al estudiante para afrontar todas las responsabilidades que le competan en su rol docente, así como coadyuvará al proceso reflexión acción, a una instancia de crítica reflexiva en el proceso de la docencia. Se favorecerá entonces un proceso de auto e interformación dentro de la formación inicial del profesorado. Esto deberá estar acompañado de procesos que favorezcan la auto, inter y heteroevaluación reconociéndose como una instancia diferente de la acreditación (Percerisa, A., 1994).

La crítica reflexiva, la posibilidad del desarrollo efectivo de reflexión en acción, la metacognición y el metaanálisis son aspectos sustanciales en un docente del siglo XXI.

La evaluación de la práctica docente, inmersa en un Centro de Enseñanza Media, presenta aspectos ambivalentes a tener en cuenta. Si bien reconocemos su innegable importancia en la formación inicial por los aspectos señalados, no son menores las incertidumbres y conflictos que puede crear a nivel institucional, "la evaluación como práctica es la manera en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución en este aspecto, y que incide sobre todos los demás elementos

implicados en la escolarización: transmisión de conocimientos, relaciones entre profesores, maestros, residentes, niños, padres interacciones entre estos sujetos, expectativas de ellos, valorizaciones, metodologías, etc. Está condicionado por cuestiones personales, sociales e institucionales". (3)

Por la complejidad descrita anteriormente es que cobra importancia la inserción armónica del futuro docente en su lugar de trabajo que le exige no sólo el conocimiento de la Institución educativa, sino también establecer canales respetuosos y éticos con sus colegas y demás compañeros de trabajo. Sin perder sus propias convicciones y criterios sobre el desempeño de la función docente.

No se puede desconocer que la creación del Proyecto Ce.R.P. ha producido en el colectivo docente y en la sociedad diferentes posturas creando, por múltiples factores, una pugna de fuerzas sociales las que con mayor o menor intensidad se verán reproducidas en los Centros de Práctica. Esto implica que es necesario generar una serie de estrategias que contemplen no sólo la diversidad de aspectos de la gestión institucional sino también una "entrada" gradual al aula, generando una serie de interacciones que produzcan un efecto de convivencia pedagógico-didáctico positiva para los involucrados.

II.2. Breve reseña de modelos de práctica profesional en nuestro país.

Respecto a la formación profesional existen en nuestro país algunos modelos que han marcado tradiciones. Algunos provienen de la formación de maestros o de profesores en otros sistemas de formación inicial del profesorado (Instituto de Profesores Artigas e Institutos de Formación Docente); otro, de la formación universitaria. En cuanto al modelo de formación docente encontramos, a su vez, diferentes concepciones, según los diferentes sistemas:

- *Práctica docente en la formación de maestros:* En este caso, existe una Institución con docentes y directivos especialmente cualificados y preparados para colaborar en la formación de los futuros maestros.

En este lugar, el estudiante participa de toda una jornada al lado de los maestros de práctica, observando primero el Centro y participando de todas las tareas que competen a los mismos. Luego

(3) Devalle, A. **La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización** p.41
1996

de realizada la observación del Centro y de clases, el futuro docente comienza la tarea de hacerse cargo de algunas unidades didácticas, de las cuales participan el docente y los

compañeros con los cuales realiza la práctica, haciendo luego un análisis reflexivo acerca de la actuación del maestro-practicante.

Con respecto a la evaluación, en el segundo año se entrega una carpeta con las observaciones, planificaciones, sociograma y otros registros realizados durante el transcurso del año. En el tercer año la evaluación final consiste en el dictado de una clase frente a un tribunal examinador en el grupo en el cual se trabajó todo el año, "de esta manera se realiza una efectiva socialización de las futuras maestras del Uruguay; se origina más en la socialización en las Escuelas de Práctica que en los propios I.F.D."(4)

* *Práctica docente en la formación inicial en el I.P.A. e I.F.D.:* En este estilo de formación inicial del profesorado, el estudiante realiza un año de observación en el transcurso del segundo año de su carrera en un establecimiento de Enseñanza Media guiado por un docente adscriptor. Observación centrada exclusivamente en el aula sin ninguna vinculación con el quehacer institucional.

En el tercer año de su formación, se asigna al profesor practicante un docente adscriptor, docente con experiencia amplia en su asignatura; el practicante realiza primero observaciones de clase y luego debe necesariamente dar un porcentaje de clases determinado reglamentariamente. La evaluación en esta instancia se realiza mediante una presentación de carpeta con registros de planificaciones, estudio del grupo, observaciones además de una instancia oral mediante entrevista. En el cuarto año, se asigna al practicante un grupo a su cargo durante todo el año lectivo, supervisado por un docente adscriptor que monitorea el desempeño del practicante.

La evaluación en este año es mediante el dictado de una clase con una instancia de crítica posterior.

* *Formación de un médico en un hospital*

Nuestro país goza de una larga trayectoria en la práctica de los estudiantes de Medicina en los Hospitales y Sanatorios Públicos. Los conocimientos teóricos adquiridos por ellos en la Facultad, son complementados con por lo menos dos años de inserción en el "quehacer" de un hospital. En ese tiempo el practicante acompañado por un profesor en el análisis y atención de los pacientes, va ejerciendo progresivamente el rol de médico, el cual se va adquiriendo en las "clases clínicas" en donde se logra la generalización del caso.

* *Práctica docente en el modelo Ce.R.P.*

Este modelo innovador recoge las tradiciones anteriormente mencionadas y las articula en una nueva propuesta de práctica docente. Se crea especialmente un centro de práctica docente, donde los futuros profesores asisten a media jornada durante todo el año, en condición de profesores titulares del grupo, siendo responsables de todas las actividades. El otro cambio importante es que los estudiantes trabajan generalmente de dos o tres por grupo, lo que coadyuva a instancias compartidas de reflexión.

Esta innovación incluye también el protagonismo del profesor tutor, profesor egresado con grupos a su cargo quien realiza el seguimiento y la orientación de los practicantes.

Uno de los elementos de gran incidencia en la formación de los futuros docentes es la introducción

de las "clínicas pedagógicas". En ellas el practicante tiene el espacio de consulta, su posterior análisis y reflexión de los casos que se presentan en sus praxis.

II.3. Breve reseña de modelos de práctica profesional en otros países

(4) Rama, G *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI.* p.37-38 1999

A continuación se analizarán, de manera acotada, los modelos de formación docente en otros países. La descripción se centrará en dos ejemplos: uno, correspondiente a un país europeo, España; el otro, referido a un país latinoamericano, Argentina. Ambos han tenido un desarrollo muy importante en el

área de investigación en la docencia, y en particular en la investigación de la formación del profesorado, habiendo amplia bibliografía al respecto.

En líneas generales puede decirse que, al igual que lo acontecido en nuestro país, la formación de maestros de Enseñanza Primaria es anterior a la formación de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Hay también, por cierto, un contexto socio- histórico- cultural que define y condiciona el curriculum de la formación del profesorado: su extensión y calidad están determinados por estos condicionamientos.

II.3.1. Formación inicial de docentes en España.

En este país, la formación de maestros se remonta al siglo XIX, momento en que surge la necesidad de crear una "Escuela Normal". La Escuela Normal sustituye al clero en esta tarea; consistía en un régimen de internado, previo examen físico, moral y cultural; el plan de estudios incluía disciplinas culturales, métodos de enseñanza y pedagogía.

En 1914 hay modificación del curriculum, pero se mantiene un fuerte componente de asignaturas de conocimiento, culturales y religiosas.

La II República en 1931 representó un momento decisivo en la profesionalización de los docentes: el acceso a las Escuelas Normales requería como condición la finalización del Bachillerato. El plan, denominado "profesional" consistía en tres períodos: uno realizado en los Institutos (conocimientos agrupados en torno a: filosofía, pedagogía y sociales; metodologías especiales; materias artísticas y prácticas; materias referidas a enseñanzas especiales; otro componente de formación profesional a desarrollar en las Escuelas Normales y un tercero de prácticas a realizar en las escuelas.)

El desarrollo de este último plan de formación de maestros coincide con el primer plan de formación sistemática de formación de profesores de Educación Secundaria (1932), luego de algunos intentos previos (Escuela Normal de Filosofía que funcionó entre 1847 y 1852 y el Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid).

En 1967 reaparece nuevamente la exigencia de nivel académico de bachiller para iniciar estudios de profesorado. En 1970 la Ley General de Educación establece la formación del profesorado como formación universitaria; sin embargo, a pesar de la consagración escrita, tanto la extensión de la carrera (tres cursos) como por el tipo de profesorado que accede a las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (sin doctorado como requisito), hace que las Escuelas de Magisterio sean percibidas como Instituciones semiuniversitarias. La creación de Facultades de Educación puede que permita una profesionalización docente.

La Ley General de Educación establece el modelo del Certificado de Aptitud Pedagógica(CAP), el que se apoya en las siguientes líneas básicas (propuesta de 1985, luego de realizar modificaciones a la propuesta primaria de 1971):

- Diseño curricular unificado.
- Diseño curricular integrador (teoría y práctica).
- Simultaneidad de las fases teórica y práctica.
- La fase práctica consistirá en la adscripción al alumno a un seminario, participando de todas las actividades de mismo de una manera progresiva.

La LOGSE establece además que "para impartir las enseñanzas de esta etapa (Secundaria) será necesario estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima

de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes" (5)

II.3.2. Formación inicial de docentes en Argentina

Nuevamente encontramos en este país la formación de maestros a la vanguardia. Por un lado se encuentran institutos de formación de magisterio o escuelas normales; en éstos, una sección de Enseñanza Media estaba dedicada a la formación de futuros maestros, existiendo una escuela primaria anexa, que funcionaba como "Departamento de Aplicación". Prevalcía como criterio, la selección de contenidos más bien necesarios y útiles a nivel primario, no siendo extensos ni de gran profundidad. Más adelante, se reemplazó la formación de maestros hacia nivel terciario, no consiguiéndose sin embargo un "despegue" del isomorfismo caracterizado en las instancias anteriores. (Davini, M.C., 1997; Diker, G. y otra, 1997)

Paralelamente, y refiriéndonos exclusivamente a la formación de Profesores de Enseñanza Media, se encuentran institutos no universitarios de formación del profesorado. Estos institutos tienen como propósitos originales brindar una fuerte formación pedagógica que complementara la acción difusa, en este sentido, de la universidad siempre más inclinada hacia la investigación. En cuanto a la organización de los estudios, los institutos funcionan como un sistema isomorfo con la escuela media: asistencia diaria a clase con inscripción por curso lectivo (no por materia o actividad), en bloques horarios de tipo mosaico en la distribución de disciplinas; en definitiva este enfoque institucional es una continuidad más que una ruptura de la biografía previa de los estudiantes.

Al mismo tiempo, coexistiendo en paralelo con este sistema, hay universidades que también se dedican a la formación de profesores de Enseñanza Media. En este caso hay una valorización creciente hacia el desarrollo del posgrado y la investigación.

En los modelos actuales de formación del profesorado en la Argentina, se realiza a posteriori del cumplimiento de la currícula en la institución de formación inicial, un período de cuatro meses denominado residencia. La misma consiste en una permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clases con alumnos y ponerse en contacto con la dinámica institucional.

II.4. Síntesis

El análisis realizado en relación a la formación de docentes de Enseñanza Media en nuestro país y en otros países, las conceptualizaciones sobre la formación y la práctica docente llevan a reconocer

algunos problemas comunes: la importancia de la práctica docente y su adecuada implementación en los currículos de formación inicial de profesorado.

En los modelos y tradiciones de formación analizados, y desde la teoría, se reconoce a la práctica como un componente fundamental en la formación inicial de los docentes. Su implementación,

(5) Marcelo García, C. **Formación del Profesorado para el cambio educativo** p. 50.

intensidad y duración ha sido variada incluyendo instancias de complementariedad en la formación, nunca perdiendo su relevancia en el quehacer educativo. Se han podido reconocer problemas de (5) vinculación teoría- práctica, habiendo preponderancia de una respecto a la otra según los distintos

contextos socio- histórico- culturales.

Adscribimos a la concepción de Carr sobre teoría como "marco conceptual para sustentar la actividad práctica". De esta forma puede establecerse la relación que consideramos debe existir entre teoría y práctica: deben lograrse modos de acción en circuitos formativos en los que ni la tendencia aplicacionista (práctica al final, como aplicación de fundamentos teóricos) ni la tendencia ejemplificadora (práctica al comienzo y la teoría

como explicación posterior) se instrumentan en la formación inicial, atendiendo a la meta (sólo en apariencia paradójica) de lograr una formación a la vez permeable a la práctica y resistente a ella.

Resistente, porque no debe ser una práctica reproductiva; permeable, pues debe dotar a los futuros docentes de elementos conceptuales y prácticos en términos en que la vida cotidiana y su propio desempeño en ellos les haga inteligibles.

La cuestión pedagógica consistiría en la reelaboración y ampliación de los marcos interpretativos que permiten orientar la acción, o sea conceptualizar la práctica docente como el conjunto de la realidad educativa tomando esa realidad como objeto de estudio. Construir nuevos significados, incorporando los productos del “capital pasivo” del conocimiento a la reflexión sobre la experiencia, de manera que el docente en formación pueda conocerla y analizarla en sus múltiples determinaciones y comprenderlas en diferentes niveles de profundidad.

III. Metodología

El acto educativo es un fenómeno complejo y subjetivo en sí mismo; debe ser explicitado y justificado para poder comprenderlo. Es por esto que el abordaje del presente proyecto de investigación- innovación se realiza por medio de metodología cualitativa. Según Taylor y Bogdan(1987), la metodología cualitativa es “un modo de encarar el mundo empírico”(6). No nos enfrentamos con una realidad en sí cualquiera, sino con un mundo intencionadamente preformado mediante conceptos. En este sentido creemos que es importante la reconstrucción de significados que distintos actores otorgan a la realidad educativa. El modelo cualitativo, se caracteriza por considerar toda información recabada como importante, estudiando el fenómeno en su contexto, sin aislarlo del medio en el cual ocurre, considerando además todos los fenómenos y procesos que constituyen la situación educativa en igualdad de importancia. Las entrevistas permiten obtener relatos verbales de los distintos fenómenos sociales, tal cual son percibidos por los involucrados en el proceso educativo. Dada la multiplicidad de miradas, experiencias y vivencias que convergen en la práctica docente, consideramos importante centrarnos a un único contexto educativo, que posea esta cualidad para recabar y analizar la información.(Ander-Egg,E.,1995;Woods,P.,1996)

De acuerdo a la metodología y diseño de este proyecto, nuestra fuente de información la constituyen personas vinculadas directa o indirectamente a un Centro Regional de Profesores, en el que contamos con colaboradores dispuestos a proporcionar y conseguir información. Además este Centro tiene egresados trabajando en su primer año de inserción laboral durante el año lectivo en el que se realiza la investigación, y estudiantes de tercero realizando su práctica docente en una Institución de Educación Media. Contamos con un vínculo personal con una Inspectoría Regional, quien además de ser informante- clave, es nuestro nexo con los otros informantes.

Dentro de las entrevistas optamos por las no estandarizadas, en particular, por entrevistas en profundidad. Esta elección está basada en la necesidad de contar con los relatos, vivencias, percepciones, experiencias de informantes-clave seleccionados, en las cuales la interacción sustentada en la confianza hace que se logre a lo largo de los sucesivos encuentros, un rapport adecuado (Taylor y Bogdan, 1987). Optamos además por el cuestionario auto-administrado pues al no ser posible una entrevista personal con otros informantes clave relevantes por motivos laborales y/ o de distancia, sus características se ajustan a la metodología seleccionada. (Sabino,C.,1997). El diseño del mismo fue estructurado en base a preguntas abiertas y cerradas. Las primeras eran en las que cada uno de los entrevistados podían expresar libremente sus percepciones, significados, significaciones y/o justificaciones respecto de las segundas. La introducción de preguntas cerradas nos condujo, al realizar el análisis de la información, a utilizar cuantificación de resultados (ver cuadros del anexo). Las autoras del trabajo reconocemos que esta forma de realizar la información, introdujo un abordaje a la metodología cuantitativa que se complementa con la metodología cualitativa explicitada

anteriormente. Lo mismo permitió comparar las opiniones acerca de los diferentes tópicos planteados en una misma unidad de análisis y entre ellas.

La elección de las personas a entrevistar se basa en la significación que adquieren las experiencias vividas desde diferentes perspectivas con respecto a la práctica docente. Realizamos una entrevista en profundidad a Directores de dos Centros Regionales de Profesores, debido a que son personas que han vivido una experiencia propia de práctica docente, y en el ejercicio de su cargo mantienen una estrecha responsabilidad con respecto a la misma. Otra persona entrevistada fue una Inspectora Regional, anteriormente mencionada, quien por el desempeño de su cargo, posee vínculos con egresados, estudiantes, directores y tutores de la región investigada.

Los cuestionarios auto-administrados están dirigidos a: egresados y estudiantes de tercer año del Ce.R.P., tutores de práctica docente y directores de Centros de Práctica e instituciones de Educación Media en las cuales se estén desempeñando practicantes y/o egresados. Los cuestionarios auto-administrados fueron enviados a la Inspectora Regional antes mencionada, a efectos de su distribución, solicitando la colaboración voluntaria de los diferentes actores citados.

Por parte de egresados y alumnos, recibimos cinco cuestionarios autoadministrados respondidos por cada unidad de análisis. Dos fueron los Directores de Liceos, donde trabajan egresados del Ce.R.P. que contestaron al mismo; asimismo, completó el formulario el Director del Centro de Prácticas de la Institución CeR.P.

Con respecto a la unidad de análisis "tutores", las respuestas recibidas fueron tres.

Egresados y estudiantes tienen una visión muy cercana de lo que fue haber vivido una inserción áulica según el actual modelo. La opinión de los tutores tiene relevancia puesto que son los principales actores que han tenido experiencia en la orientación de los practicantes y han recabado información por medio de distintos instrumentos de evaluación, acerca del desempeño de los mismos. El punto de vista de los directores de los establecimientos de Educación Media acerca de dos interpretaciones institucionales: la actuación de practicantes y de profesores, en su primer año de inserción laboral.

La validación de la información se establecerá por medio de triangulación: metodológica y de especialistas externos. La triangulación metodológica consistirá en cotejar la información obtenida

de los distintos actores, a través de los distintos instrumentos aplicados. La información de estas

(6) Taylor, S y otro *Introducción a los métodos cualitativos en investigación* p.20 1987

personas calificadas, se considera importante pues otorga visiones diferentes acerca del desempeño de practicantes bajo el actual modelo Ce.R.P. Por medio de un especialista externo, el profesor tutor de este trabajo, persona con amplia experiencia en otros modelos de formación docente, se confrontará la información obtenida para su correspondiente validación.

Realizamos el análisis de la información teniendo en cuenta los instrumentos utilizados (ver en el Anexo, formularios de cuestionarios autoadministrados) (Quivy, R. y otro, 1992). Las entrevistas en profundidad fueron realizadas personalmente por las autoras del presente proyecto de investigación. Realizamos grabado, audición y desgrabado de las mismas. Luego de escuchar la grabación de cada entrevista seleccionamos aquellos segmentos significativos para el propósito del trabajo, transcribiéndolos según las siguientes unidades de análisis: Inspectora Regional, Directores de los Centros Regionales de Profesores. A continuación procedimos a la lectura de la selección realizada priorizando los segmentos de la entrevista que aportaban información relevante para la investigación. Luego asignamos a cada segmento, una categoría nombrándola y definiéndola. Reagrupamos las categorías establecidas, en otras que las incluyera. Organizamos esta información en cuadros en los que se explicitan las

categorías finales y se transcriben los segmentos de las entrevistas categorizados previamente (Mayntz, R. y otros, 1993; Bardin, L., 1986).

Como ya explicamos, los formularios de los cuestionarios autoadministrados constaban de preguntas cerradas y abiertas. Una de las preguntas cerradas (ver en el Anexo los Cuestionarios Autoadministrados pregunta 5 del Formulario de Directores de Liceos donde trabajan egresados del Ce.R.P., pregunta número 3 de formularios de egresados y alumnos y pregunta número 4 de tutores) contenía diferentes categorías preestablecidas, todas ellas vinculadas a diferentes aspectos del rol docente. El análisis de la información de esta pregunta se realizó en cuadros de doble entrada donde se transcriben las mencionadas categorías y los niveles de suficiencia señalados.

Procesamos los datos indicando frecuencias, porcentajes y unidades de análisis: alumnos de tercer año y egresados del Ce.R.P., tutores de alumnos de tercer año, Directores de Liceos donde trabajan egresados del Ce.R.P. y Director del Centro de Prácticas del Ce.R.P. Organizamos uno de los cuadros teniendo en cuenta el total de personas encuestadas por unidad de análisis y en el otro el total de respuestas emitidas por unidad de análisis (ver cuadros estadísticos en el Anexo).

Con respecto a las preguntas abiertas procedimos aplicando una metodología similar a la de las entrevistas en profundidad: leímos las respuestas marcando entre corchetes aquellos segmentos relevantes para el propósito de la investigación; luego establecimos categorías con sus respectivas definiciones y asignamos los segmentos correspondientes de las diferentes preguntas abiertas. Reagrupamos las categorías con un criterio inclusor y organizamos la información en cuadros similares a los anteriormente descritos para las entrevistas en profundidad. Por último, los diferentes sistemas de categorías se agrupan en dos que las incluyen: aspectos que justifican la innovación y aspectos a tener en cuenta en la misma.

Iniciamos el análisis de la información obtenida, interpretando los datos de los diferentes cuadros por unidad de análisis, según la organización descrita anteriormente, llegando a establecer los mayores niveles de coincidencia o discrepancia.

Luego comparamos las diferentes unidades, analizadas de la misma forma, para extraer conclusiones acerca de las percepciones de los diferentes actores referidos a los diferentes ítemes planteados.

La información obtenida en la pregunta cerrada de los cuestionarios autoadministrados, fue cotejada con la obtenida en los segmentos categorizados de igual forma en las entrevistas en profundidad.

Procesamos la pregunta cerrada del formulario referida a la percepción de la suficiencia o no del tiempo de práctica áulica implementado en la actualidad en el modelo Ce.R.P. en un cuadro de doble entrada por frecuencia y porcentaje. Estos datos cuantitativos los complementamos con los obtenidos en la pregunta abierta en la que se solicita la justificación de lo expresado en la pregunta cerrada referida a la suficiencia o no del tiempo de práctica áulica en el modelo Ce.R.P. Analizamos esta pregunta abierta según la misma metodología.

Con respecto a la información recabada sobre los aspectos que debe incluir el diseño de la innovación, procedimos de forma similar a la descrita anteriormente. Los datos extraídos de las respuestas a la pregunta cerrada referida a la percepción de la necesidad de adicionar un tiempo complementario de práctica áulica en segundo año, los organizamos en un cuadro de doble entrada con frecuencias y porcentajes. En relación a la pregunta abierta referida a la justificación y el tiempo considerado oportuno para adicionar, procedimos de la forma explicitada anteriormente para las otras preguntas abiertas de los cuestionarios autoadministrados. Estos datos fueron confrontados con los segmentos correspondientes de las entrevistas en profundidad, que a su vez aportan otros elementos para el diseño de la innovación.

IV. Análisis de la información.

La organización de las conclusiones finales estará presentada en torno a dos categorías que incluyen toda la información recabada en el trabajo de campo y que están directamente vinculadas al propósito de la investigación. Ellas son:

- *“elementos que justifican la innovación”* y
- *“elementos que deben incluirse en la innovación”*.

Entendemos como “elementos que justifican la innovación”, los fundamentos teórico- prácticos positivos o negativos de la práctica docente implementada en el modelo Ce.R.P. y que avalan la propuesta de innovación.

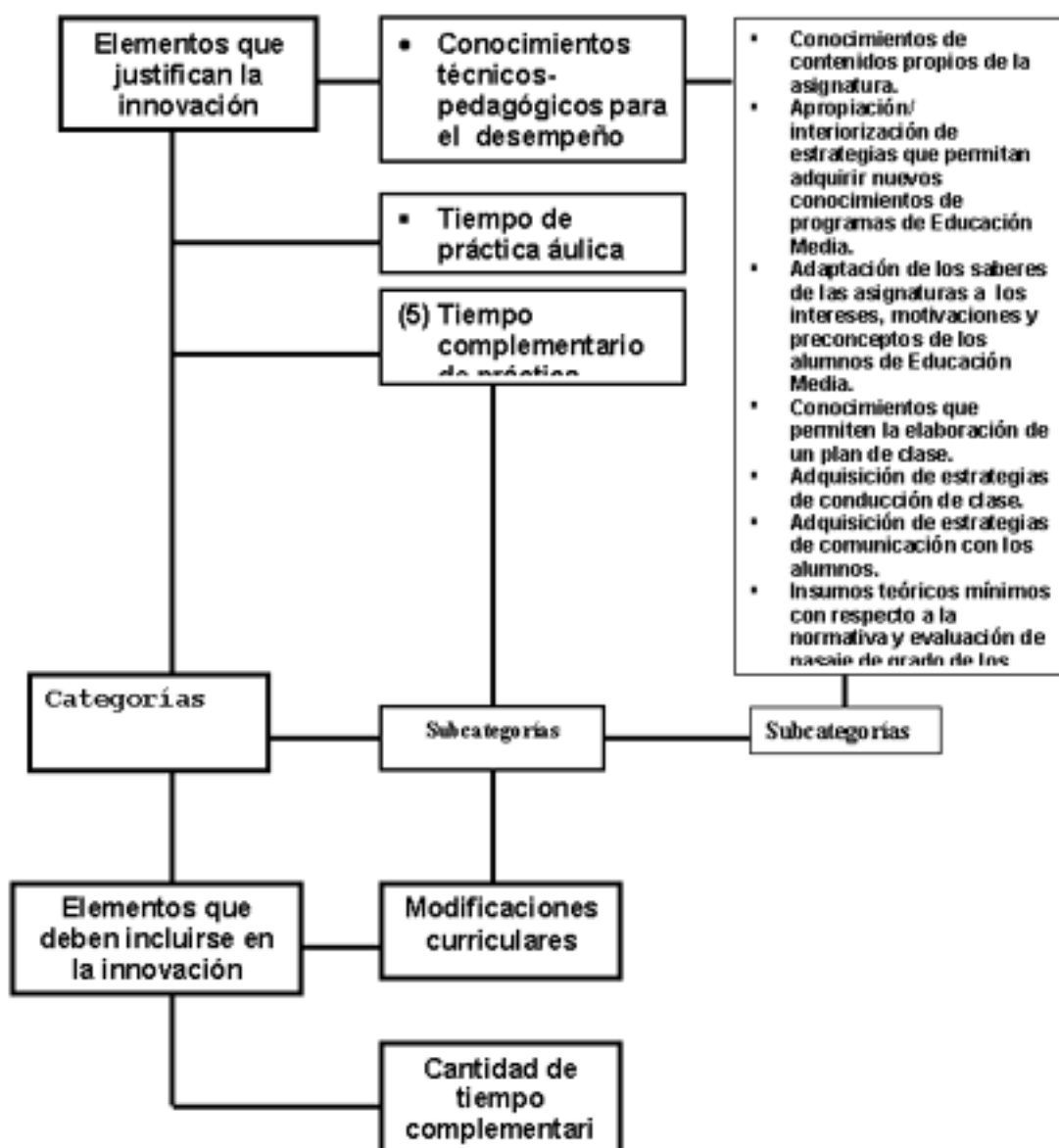
Dentro de ella incluimos tres subcategorías:

- * “conocimientos técnico- pedagógicos para el desempeño del rol docente”,
- * “ tiempo de práctica áulica” y
- * “tiempo complementario de práctica”

Cada una de estas subcategorías está definida respectivamente como:

- * marco teórico de las configuraciones didácticas, de la organización y gestión de los centros educativos y de evaluación.
- * tiempo reglamentario de práctica áulica en el modelo Ce.R.P.
- * tiempo adicional de práctica áulica considerado oportuno para la innovación.

Los “elementos que deben incluirse en la innovación” los definimos como: cambios del actual currículo y /o práctica de segundo año del modelo Ce.R.P., percibidos como necesarios para implementar la nueva propuesta de práctica docente.



Los resultados fueron extraídos realizando una interpretación minuciosa de cada uno de los cuadros elaborados para el análisis de las preguntas cerradas de los cuestionarios autoadministrados. Esta información la complementamos/ confrontamos con las categorías correspondientes de las entrevistas en profundidad y con las preguntas abiertas de los cuestionarios.

Con respecto a las frecuencias y porcentajes obtenidos de las preguntas cerradas de los cuestionarios autoadministrados, no realizamos cálculo de parámetros estadísticos. Esta opción se justifica en el hecho de que la muestra fue acotada a un Centro Regional, por tanto el número de personas consultadas no fue significativo en cuanto a la cantidad. Además, por tratarse de un estudio fenomenológico, interesaban las percepciones y los significados de las mismas, más que la cuantificación numérica.

Comentaremos primero los resultados por unidad de análisis, para luego triangular la información, de forma de describir, interpretar y extraer conclusiones acerca de las distintas visiones sobre las categorías analizadas.

Los **alumnos** de tercer año del Ce.R.P. coinciden en que su formación en cuanto a los aspectos técnico- pedagógicos es suficiente (ver cuadro número 1 y 2 del Anexo). Observamos (ver cuadro número 1 del Anexo) que el ítem número tres **(1)** es el que presenta variaciones extremas, desde *insuficiente* a *altamente suficiente*. Esta afirmación cobra significación teniendo en cuenta que de cinco entrevistados, dos tienen visiones encontradas con respecto al mismo. Es importante señalar que en los ítems *seis*, *siete* y *ocho*, que contemplan aspectos referidos a la comunicación, normativa de evaluación y pasaje de grado y evaluación de los aprendizajes, las respuestas son mayoritarias en el nivel de *suficiente*. Observando el cuadro número 2, que representa el *total* de las *preguntas*, constatamos la *misma desviación* en niveles de *suficiente* y *altamente suficiente* (7,5%).

Los **egresados** del Ce.R.P. coinciden en que su formación en cuanto a los *aspectos técnico-pedagógicos* es *muy suficiente* (ver cuadro número 3). En este mismo cuadro observamos que en el ítem *cuatro* **(2)**, es en el que hay *más disparidad* en las respuestas: *una* persona responde en nivel de *insuficiente* y *otra* en el nivel *altamente suficiente*.

Existe *coincidencia absoluta* de opiniones en el ítem número *uno* **(3)** (100%). *Un* solo encuestado indica nivel *insuficiente* en *una* pregunta (ver cuadro 3 del Anexo).

Los profesores **tutores** perciben que sus alumnos practicantes tienen formación *suficiente* con **(1)**

respecto a los *aspectos técnico- pedagógicos* (ver cuadro número 5 del Anexo). *Ninguna* de las

respuestas de los tutores se ubica en *altamente suficiente*. En los ítems números *siete* y *ocho* **(4)**,

33% de los encuestados marcan nivel *insuficiente* (ver cuadro número 5), lo que representa 8.2% refiriéndonos al *total* de las *respuestas* emitidas (ver cuadro número 6). La mayor *disparidad* de opinión la observamos en el ítem número *siete*, variando desde *insuficiente* a *muy suficiente*.

(1) adaptación de los saberes de las asignaturas a los intereses, motivaciones y preconceptos de los alumnos de Educación Media.

(2) conocimientos que permiten la elaboración de un plan de clase.

(3) conocimientos de los contenidos propios de la asignatura.

(4) insumos teóricos mínimos con respecto a la normativa de evaluación y pasaje de grado de los alumnos e insumos teóricos sobre evaluación de aprendizajes de los alumnos, respectivamente.

En los ítems uno, dos **(5)** y cinco **(6)** podemos destacar *unanimidad* de opiniones en el nivel de *suficiente* (ver cuadro número cinco).

Los **directores** señalan que el nivel de formación de egresados en cuanto a los *aspectos técnico- pedagógicos* es *suficiente* (ver cuadro número 7 del Anexo). *Ninguno* de los encuestados indica respuestas en los niveles de *muy suficiente* y *altamente suficiente* en *ninguno* de los ítems. *Todos* los directores encuestados coinciden en su opinión con respecto al ítem número

tres, optando por nivel *insuficiente*. Existe *diversidad* de opiniones en el ítem número *dos*, con respuestas en el nivel de *insuficiente* y *suficiente*.

La percepción de **directores** y **egresados** *no es coincidente* en cuanto a los *aspectos técnico-pedagógicos*. Mientras que los *primeros* declaran niveles de *suficiente*, los *otros* sitúan su opción en nivel *muy suficiente*. El *único* *egresado* que marca el ítem *cuatro* como *insuficiente*, *no es coincidente* con el de los *supervisores*, quienes señalan *insuficiente* para los ítems *dos* y *tres*.

En este momento, consideramos oportuno señalar que, para una mejor organización del trabajo de campo, los ítems dos, tres y cuatro de respuesta cerrada fueron planteados separadamente; pero reconocemos los vínculos teóricos profundos que sustentan las configuraciones didácticas, su textualización y las estrategias que deben desarrollar los profesores para adaptarse a los nuevos conocimientos que cambian e incorporan en forma dinámica en los diferentes programas de Educación Media.

Observando los cuadros 1 y 3 correspondientes a las percepciones de **alumnos** y **egresados** con respecto a la categoría “conocimientos técnico- pedagógicos”, concluimos que la mayoría de los encuestados en la unidad de análisis *alumnos*, perciben su formación en nivel *suficiente*, mientras que los *egresados* en su primer año de inserción laboral se pronuncian por *muy suficiente*. Puede apreciarse además que *no hay coincidencia* entre *alumnos* y *egresados* en los niveles de *insuficiencia*: mientras que los *alumnos* señalan el ítem *tres*, los *egresados* lo hacen en el ítem *cuatro*.

En los ítems antes mencionados y para cada una de las unidades de análisis descritas en este último apartado, pueden constatarse la *mayor disparidad* de opiniones, desde *insuficiente* a *altamente suficiente*. Hacemos nuevamente hincapié en la reflexión hecha anteriormente: los ítems fueron considerados separados a los efectos del trabajo de campo, pero como autoras del presente

proyecto de investigación- innovación, reconocemos las implicancias teóricas que los complementan. Una adaptación de los saberes de las asignaturas a los intereses, motivaciones y

preconceptos de los alumnos de Educación Media, deben tenerse necesariamente en cuenta al

momento de elaborar una planificación de aula, o sea de realizar la textualización de las configuraciones didácticas.

De acuerdo a los porcentajes de respuestas emitidas, deducimos que **tutores y alumnos** comparten la percepción de que la formación recibida es *suficiente* en los aspectos técnico-pedagógicos.

(5) apropiación/interiorización de estrategias que permitan adquirir nuevos conocimientos que abordan los programas de Educación Media.

(6) adquisición de estrategias de conducción de clase.

En cuanto a los **tutores** y **director del Liceo de Prácticas**, *ambas* unidades de análisis perciben que sus alumnos practicantes tienen una formación *suficiente* con respecto a los *aspectos técnico- pedagógicos*. *Ni unos ni otro* emite repuesta *altamente suficiente* en *ninguno* de los ítems.

Existe *coincidencia* absoluta entre ambos supervisores en cuanto a nivel *suficiente* en los ítems *uno* y *dos*. En contraposición, es en el ítem número *siete* donde hay *mayor disparidad* de opiniones: desde nivel *insuficiente* a *muy suficiente*. *Supervisores* y *alumnos* de tercer año del Ce.R.P., *no coinciden* en los ítems indicados como *insuficientes*. *Sí hay* en los niveles de *muy suficiente*, en los ítems *tres*, *cuatro* y *siete*.

De la observación de los cuadros del anexo, podemos deducir que la visión de los tutores con respecto a sus practicantes es más positiva que la de los directores con respecto a los egresados. Los **tutores** emiten un 47,5 % del *total* de las respuestas dadas en nivel *muy suficiente*, mientras que los **directores** no responden a *ninguna* de las preguntas en este nivel (0 %).

Las preguntas abiertas de los cuestionarios autoadministrados y las entrevistas en profundidad confirman, complementan y agregan argumentos que justifican la innovación. Así por ejemplo un *director* de un liceo explicita lo siguiente:

“la práctica que realizan en el sistema actual no le permite trabajar en una realidad semejante a la que vivirán en los centros de Educación Secundaria”.

En el mismo sentido *los tutores* manifiestan:

“los practicantes no contaban con suficientes modelos recientes de profesores. Los programas de Ciclo Básico en general no se conocían en su totalidad. Las metodologías didácticas fueron ensayándose sin demasiado marco teórico”

“se encontraron con que debieron responsabilizarse de un grupo en forma abrupta”.

El *Director* de un *Centro Regional de Profesores* argumenta:

“...veía deficiencias importantes en lo que tiene que ver con el trabajo en aprestamiento didáctico y metodológico con los propios alumnos”.

La *Inspectora Regional* entrevistada, en la misma línea indica lo siguiente:

“ellos ponen en las planificaciones el aprender a aprender, el de construir el aprendizaje, muchas veces ellos no saben muy bien ni tienen muy claro cómo trabajar para la construcción de este conocimiento”

“que ellos en última instancia repiten modelos que no solamente vieron en este período sino que son los modelos que ellos vieron desde la escuela y el liceo... y que es muy difícil hacer un quiebre nada más que porque pasaron tres años por un modelo que prácticamente les hable de quiebre teóricos pero no lo ven en la práctica”

“los directores en el accionar de estos docentes dicen que hay cosas que ellos consideran que les está faltando: el manejo del oficio desde la práctica”.

Los *egresados* por su parte afirman al justificar su opción por adicionar un tiempo de práctica áulica en segundo año que:

“como acercamiento al sistema y al ambiente de clase”

“para entender el funcionamiento interno de un grupo”.

En relación a la **suficiencia del tiempo de práctica áulica** del actual modelo Ce.R.P., un 72 % del total de encuestados responde en forma *negativa* y un 28 % contesta *positivamente* (ver cuadro número 11 del Anexo). Cabe aclarar que este último porcentaje se relativiza al analizar las preguntas abiertas que fundamentan la pregunta número seis del cuestionario autoadministrado de directores y tutores y la número cuatro de egresados del Ce.R.P. Los argumentos allí planteados no contradicen de manera clara la propuesta de adicionar más

tiempo de práctica áulica en el modelo Ce.R.P. Por ejemplo, un egresado expresa:

“ porque al hacerte cargo de un principio del grupo lleva a que aprendas a desempeñarte sólo, tomar decisiones sólo”

El argumento aquí transcrito sin embargo, no es coincidente con la implementación actual de la práctica áulica en el modelo Ce.R.P.; ésta se realiza por “parejas pedagógicas” con dos o tres practicantes en el aula, profesor tutor y profesores de apoyo a la práctica docente.

Continuaremos ahora el análisis de información correspondiente a la categoría “*elementos que deben incluirse dentro de la innovación*”.

Todas las personas entrevistadas por cualquiera de las modalidades elegidas, perciben como necesaria la *adición de un tiempo complementario de práctica áulica* al reglamentado desde el actual modelo. Los argumentos que se explicitan al respecto surgen de la pregunta abierta número dos de los cuestionarios autoadministrados y de los diferentes segmentos de las entrevistas en profundidad, los que a continuación transcribimos.

El *Director de un Centro Regional* dice al respecto:

“eso les va a permitir entrar con otra seguridad, empezar su carrera docente de alguna forma en ese último año en el cual ellos hacen la práctica como profesores”.

Un *tutor* expresa:

“se encontraron con que debieron responsabilizarse de un grupo en forma abrupta”.

Un *egresado* del Ce.R.P. afirma:

“como acercamiento al sistema y al ambiente de clase”.

Un *alumno* del sistema opina que es importante adicionar un tiempo de práctica áulica:

“ porque permitiría afrontar la práctica de tercer año con mayores conocimientos, tanto teóricos como prácticos como por ejemplo la planificación, comunicación con los alumnos, evaluación”.

Los directores de liceos donde trabajan egresados declaran que sería importante porque así lograrían:

“consolidación de las estrategias para: conducir la clase, comunicarse con los alumnos, relacionarse institucionalmente”

“adquirirían un mejor manejo de la disciplina en el aula, de aplicación de estrategias de aprendizaje y evaluación”.

Con respecto a la *cantidad de tiempo* que las personas entrevistadas consideran necesario adicionar, los períodos oscilan entre *uno- dos meses a más de un año* (ver cuadro número 13 del Anexo).

El 38,4 % de las personas creen oportuno adicionar un tiempo en el rango de *cuatro a seis meses*; sigue en importancia el 30,7 % que consideran necesario *diez a doce meses* de tiempo complementario. *Dos* entrevistados *no se pronuncian* acerca de la cantidad de tiempo necesario, representando el 15 % del total de encuestados. *Una* sola persona manifiesta la necesidad de implementar la práctica docente articulada durante los *tres años* de la formación inicial.

Referido al *momento de implementación del tiempo adicional de práctica áulica en segundo año*, hay distintas opiniones vertidas sobre todo en las entrevistas en profundidad.

Al respecto *uno* de los *Directores del Ce.R.P.* explica:

“creo en el abordaje desde el Centro, en la perspectiva del abordaje de lo complejo del Centro antes de la llegada al aula. Sin embargo en segundo año el profesor debe llegar a la clase porque el abordaje desde el Centro si se separa temporalmente del trabajo de aula tiende a establecer una dicotomía, una cosa es como funciona el Centro y otra es como funciona el aula, porque lo que pasa en el Centro, todos los elementos institucionales, organizacionales están relacionados, van a servir o no o a entorpecer van a ser bloqueadores o útiles de lo que pasa en la clase”.

“la intención es que sea un semestre, todo el segundo semestre”

Otro Director de Ce.R.P. entrevistado expresa:

“finalizan el año dictando alguna clase con algún profesor que de alguna manera le permite cierta experiencia cuando van a empezar la práctica de tercero”

“no es sólo observación ni sólo dictado de clase sino un trabajo combinado”.

La Inspectora Regional sobre este tema dice:

“si es posible hacerlo en paralelo la práctica áulica y la práctica de gestión de Centros”.

De las entrevistas en profundidad, surge la necesidad de realizar *modificaciones en el diseño curricular actual de segundo año*, modificaciones vistas como necesarias también por las autoras del trabajo. El tiempo adicional de práctica áulica percibido como necesario por los entrevistados, debe complementarse con cambios curriculares que brinden insumos teóricos mínimos para una mejor inserción en la misma. En este sentido los diferentes actores se pronuncian como lo describimos a continuación.

La *Inspectora Regional* afirma:

“si los tiempos lo permiten es fundamental que ellos tengan *teorías de aprendizaje*, sino ¿cómo podemos llegar a la *evaluación áulica*? Y yo no sé si también teorías de aprendizaje no se si también no sería una necesidad sentida.

“es importante adicionar más *teorías de enseñanza y aprendizaje*, desde la *teoría* tal vez en *segundo* y más *aplicado en tercero*”.

Los *Directores de Centros Regionales de Profesores* piensan:

“sí, debería ser *institucionalizada* porque el camino que se ensayó este año es altamente positivo, habría que aplicarle una serie de ajustes para que no fuera tan alto el precio y mantuviera las condiciones de impacto que tiene o la supere, hay que realizarlo de otra manera pero hay que mantenerlo”. *

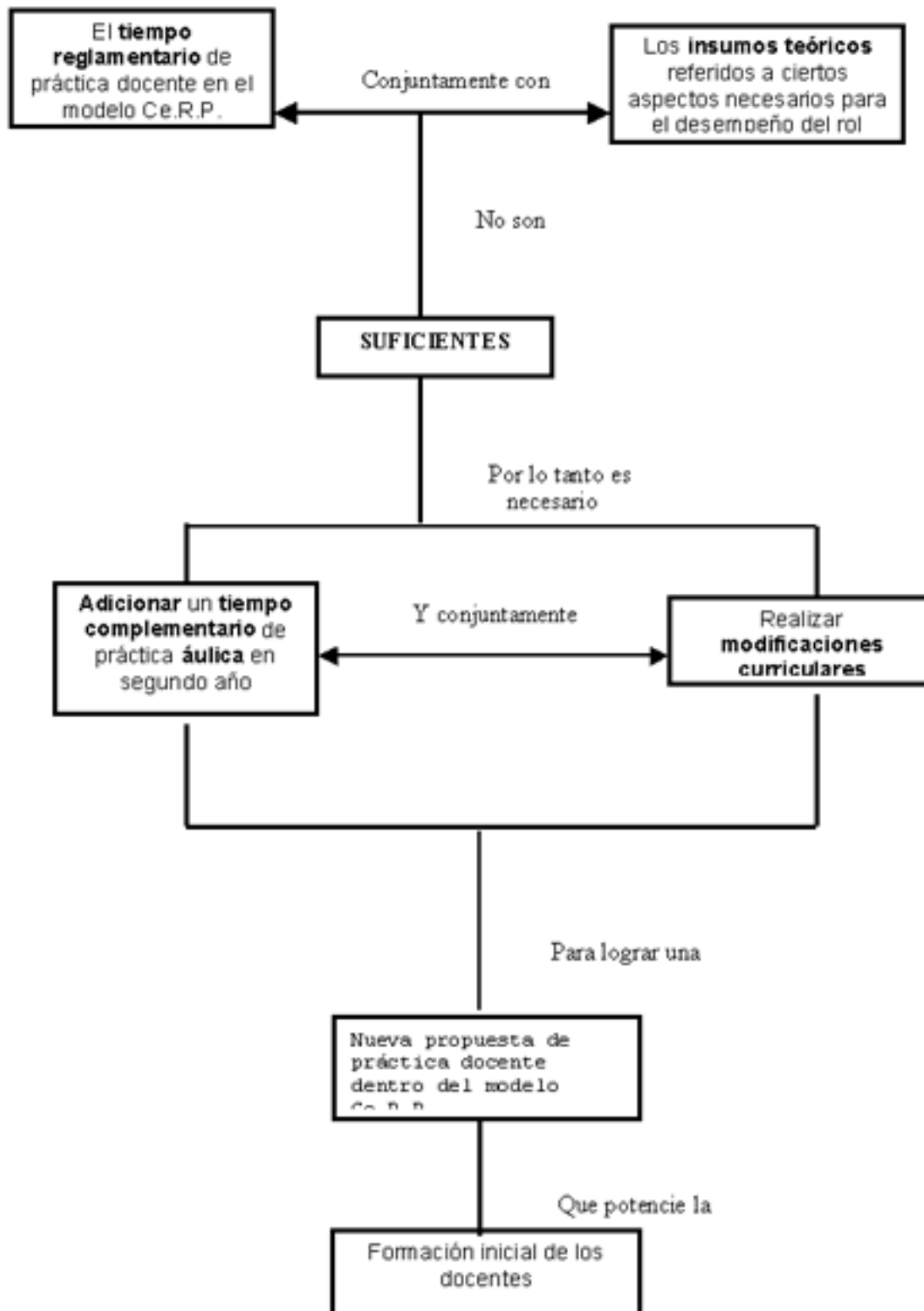
“personalmente pienso que *psicología* debería estar en *segundo también*, no digo que sea *suprimir la de tercero* sino que yo la adicionaría a segundo”

* el Director se refiere a la experiencia de práctica áulica en segundo año realizada en el Ce.R.P. que él conduce, durante el año 2000.

“por eso ahora en *segundo año* como se *acaba de sacar una asignatura* del currículo, *Economía de la Educación*, esas horas se han *dedicado a Planificación y Gestión* y en *Gestión y Planificación* la

propuesta es que no sea del aula al Centro sino del *Centro al aula* y empieza con una visita de los alumnos al Centro educativo, a ver los actores que trabajan en esos Centros educativos, los diferentes roles y funciones”.

En el siguiente esquema sintetizamos los conceptos medulares del presente proyecto de investigación:



V. Conclusiones

La bibliografía consultada en el proceso de elaboración de este trabajo, da cuenta de la importancia de la Práctica Docente en la formación inicial del profesorado. Por medio de la información recabada en el trabajo de campo y su posterior análisis, confirmamos como una necesidad sentida por los diferentes actores del quehacer educativo, la revisión de la práctica áulica en el modelo Ce.R.P.

Ningún encuestado eliminó la posibilidad de adicionar un tiempo complementario al reglamentado de práctica en el modelo Ce.R.P., sino por el contrario todos lo visualizan como un espacio necesario para la consolidación y confrontación de las teorías con los actos educativos cotidianos. Por tanto, las autoras pudimos reconocer y confirmar luego de la investigación la percepción inicial de la necesidad de incrementar el tiempo en el aula en la práctica docente del modelo.

Recibimos también aportes significativos, confirmamos otros percibidos por nosotras, con respecto a la necesidad de introducir algunas modificaciones dentro del currículo de segundo año. Recordemos que en este modelo, el eje vertebrador de la formación son las Ciencias de la Educación; aparece aquí confirmada la necesidad de asignaturas de esta área que complementan y consolidan la formación iniciada por las otras asignaturas del currículo.

Finalizamos esta etapa del trabajo de investigación presentando un esbozo de lo que pensamos debería ser la implementación de la innovación de la práctica docente.

Creemos sin embargo que se podría continuar este trabajo investigando la realidad de todos los Centros Regionales de Profesores y no acotarlo a un estudio de caso. Podría profundizarse esta investigación realizada, cruzando la información obtenida en ésta con las configuraciones didácticas expuestas por los formadores. Esto permitiría confirmar o no la percepción que fue explicitada por algunos informantes de que “si bien se explicitan quiebres teóricos, no se visualizan en la práctica”, con respecto a las metodologías utilizadas por los mismos.

En esta investigación sería importante reconocer también si al momento de planificar la clase, el formador contempla la permanente reflexión que debe realizar acerca de la transposición didáctica de los contenidos enseñados a los programas de Educación Media. Este trabajo podría constituir una línea de investigación basada en las demandas señaladas por diferentes actores en cuanto a las dificultades detectadas en el trabajo áulico. Pensamos que sería interesante también cotejar los resultados de esta investigación con los tiempos dedicados en la formación inicial a la práctica docente, para determinar cual es el factor de mayor incidencia en las dificultades señaladas.

VI. Propuesta de diseño para la innovación de práctica docente a implementar en segundo año del modelo Ce.R.P.

Una vez finalizado el proceso de recolección de datos y su posterior análisis, las autoras del presente trabajo de investigación consideramos necesario adicionar un semestre de práctica áulica en segundo año.

Creemos que ésta debe realizarse durante el segundo semestre del año lectivo. Pensamos que es importante mantener la atención centrada en la Institución educativa como unidad de

análisis tal como lo reglamenta el modelo Ce.R.P., pues es importante conocer y comprender la multiplicidad de interacciones que se establecen entre sus diferentes actores. El objetivo de todo centro educativo es enseñar, hecho que ocurre principalmente en el aula, no exclusivamente. Esto implica que la organización, las relaciones personales e institucionales van a facilitar o a bloquear el proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula.

Es por lo anteriormente expuesto que consideramos que el primer semestre debe centrar su atención en la observación y comprensión de la gestión de centro, mientras que en el segundo semestre debe dedicarse a la observación de aula y dictado de clases, de ser posible en el mismo Centro visitado.

Esta inserción más temprana en el aula atenuaría las dificultades que nuestros informantes señalan respecto a la entrada abrupta en tercero a la práctica áulica y permitiría, cotejar diferentes modelos de configuraciones didácticas, conducción y comunicación con los alumnos de Enseñanza Media (Huberman, S., 1992).

El currículum correspondiente a segundo año del modelo Ce.R.P. ha sido modificado en forma reciente por una resolución del CODICEN de diciembre del año 2000, por la cual Planificación y Gestión de Centro y Evaluación debe organizar seminarios con contenidos fundamentales de Economía de la Educación.

A partir de ésta, Planificación y Gestión de Centro- Evaluación agrega a su carga horaria semanal cuatro horas de Economía de la Educación, totalizando así diez horas semanales para el curso teórico- práctico. Por lo tanto dentro de la innovación proponemos redistribuir la carga horaria de la siguiente manera: dos cursos teórico- prácticos, uno que contemplaría los contenidos de Planificación, Gestión y Evaluación de Centro y otro de Teoría de Enseñanza, Teoría de Aprendizaje y Evaluación de aprendizajes.

La carga horaria disponible para las asignaturas de Ciencias de la Educación en segundo año, es de diez horas semanales. Proponemos distribuirlas de manera equitativa entre las dos asignaturas: cinco para Planificación, Gestión y Evaluación de Centro (que debe incluir dos seminarios obligatorios de Economía de la Educación, según resolución mencionada anteriormente); cinco para Teorías de Enseñanza, Teorías de Aprendizaje y Evaluación de Aprendizajes cada una de éstas incluyen tres horas teóricas y dos horas prácticas, que podrán distribuirse conforme a los diferentes momentos de la práctica.

Los cursos prácticos para Planificación y Gestión proponemos se desarrollen durante el primer semestre, como fue explicitado anteriormente.

Para Teoría de Enseñanza y Teoría de Aprendizaje la práctica se desarrollaría en el segundo semestre, consistiendo en la observación de aula y dictado de clases antes mencionados.

VI.1. Cronograma

Proponemos, a modo tentativo el siguiente cronograma de actividades y la posible secuenciación en el tiempo. Esta propuesta favorecería una mejor organización institucional tanto en el Ce.r.p. Como de los centros educativos de Enseñanza Media que se transformen en "Instituciones de Práctica".

Semanas	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Meses				
Marzo			Contacto y selección de los "docentes guías" (docentes "adscriptores" en otros sistemas de formación).	
Abril	Contacto y selección de los "docentes guías" (docentes "adscriptores" en otros sistemas de formación).		Entrega de los horarios de clase de los "docentes guías" por parte de las Instituciones de Educación Media al CERP.	
Mayo	Reuniones de sensibilización entre los "docentes guías", formadores integrantes del equipo de práctica docente de segundo año del CERP, Director del CERP y Directores de las Instituciones de Educación Media seleccionadas para la práctica docente de segundo año. En estas reuniones se consensuarán criterios de evaluación, se organizarán horarios y secuencias de visitas al aula			
Junio				
Julio				
Agosto	Entrada al territorio áulico. El prof. De Teoría de Enseñanza y Aprendizaje y formador del Ce.r.p. encargado de la práctica de segundo año, acompañarán a los diferentes grupos de las diferentes áreas. Luego de la observación se realizará una instancia de reflexión y de reconocimiento de las teorías implícitas o explícitas de enseñanza y/o aprendizaje.			
Setiembre	Entrada al territorio áulico. El prof. de Teoría de Enseñanza y Aprendizaje y formador del Ce.r.p. encargado de la práctica de segundo año, acompañarán a los diferentes grupos de las diferentes áreas. Luego de la observación se realizará una instancia de reflexión y de reconocimiento de las teorías implícitas o explícitas de enseñanza y/o aprendizaje.		Dictado de por lo menos tres clases por parte de los practicantes (variable según el número de estudiantes por área). Reflexión y evaluación de las mismas.	
Octubre	Dictado de por lo menos tres clases por parte de los practicantes (variable según el número de estudiantes por área). Reflexión y evaluación de las mismas.			

VI.2. Evaluación.-

La evaluación del desempeño de práctica áulica de los alumnos de segundo año del Ce.R.P. será responsabilidad del Profesor de Teorías de Enseñanza y Aprendizaje, del formador del Área correspondiente que integra el equipo de práctica docente de segundo año y el “docente guía”(docente “adscriptor” en otros modelos de formación docente).

El formador del Ce.R.P. que integra el equipo de práctica docente de segundo año y el “docente guía” serán los observadores y evaluadores directamente implicados en la acreditación del trabajo áulico del practicante. A este efecto, elaborarán conjuntamente un informe final que tendrá en cuenta todas las actividades propuestas y realizadas por el practicante en el curso práctico (dictado de clases, elaboración de diarios, informes, planificaciones y coevaluaciones, etc.). Éste será entregado al profesor tutor de la práctica docente de tercer año, informe que contribuirá al conocimiento de las características personales y profesionales del practicante por parte del tutor.

El profesor de Teorías de Enseñanza y Teorías de Aprendizaje asistirá a por lo menos una clase de las dictadas por cada uno de los practicantes pudiendo colaborar en la elaboración del informe antes mencionado que tendrá el valor de segunda prueba y se acreditará al segundo semestre.

Bibliografía

- ANDER- EGG, E. 1995 *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Lumen.
- BARDIN,L.1986 *El Análisis de Contenido*, Madrid, Akal.
- BEILLEROT,J. 1998 *La formación de formadores*, Buenos Aires, UBA.
- CARR, W y KEMIS, S.1988 *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- CARRETERO, M. y otros. 1987 *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Aique.
- CERDA,R. y otro. Enero 1995 *De la evaluación como finisse*, Cuaderno de Pedagogía No. 232.
- CHEVALLARD, Y 1991 *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- DAVINI,M.C.. 1997 *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DEVALLE, A. 1996 *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización*, Buenos Aires, Aique.
- DIKER,G. y otra. 1997 *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós
- EDELSTEIN, G y CORIA, A. 1998 *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FOLLARI, R. 1998 *Práctica educativa y rol docente*, Buenos Aires, Aique.
- HUBERMAN, S. 1992 *Cómo aprenden los que enseñan*, Buenos Aires, Aique.
- LITWIN,E. 1997 *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

MARCELO GARCÍA, C 1999 *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.

MAYNTZ,R y otros 1983 *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Madrid, Alianza Editorial.

PARCERIZA, A. Marzo 1994 *Decisiones sobre evaluación*, Cuaderno de Pedagogía No. 223.

PÉREZ GÓMEZ,A y otros 1999 *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

QUIVY,R y otro 1992 *Manual de investigación en Ciencias Sociales*, México, LIMUSA.

RAMA,G y otros 1999 *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XXI*, Uruguay, Fin de Siglo.

SABINO,C. 1997 *El proceso de investigación*, Colombia, Panamericana Editorial.

SANTOS GUERRA, M. Junio 1993 *Los (abu)sos de la evaluación*, Cuaderno de Pedagogía No. 215.

SIERRA BRAVO, R .1994 *Técnicas de investigación social*, Madrid, Paranifo.

TAYLOR,S y BOGDAN, R. 1987 *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*, Buenos Aires, Paidós.

VAILLANT,D y otro 2000 *Quién educará a los educadores. Teoría y práctica de la formación de formadores*, Montevideo, Impresora Editorial.

VÁZQUEZ, A 1999 *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*, México, Paidós.

WOODS, P 1996 *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.

ZABALA, A.1995 *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Grao.

ANEXO

**FORMULARIO DE CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA EGRESADOS DEL
MODELO Ce.R.P. EN SU PRIMER AÑO DE DESEMPEÑO DOCENTE.**

El presente formulario está elaborado por las Profesoras Ma. Del Carmen Andrioli y Martha Martínez. Servirá como insumo para el diseño del Proyecto de Investigación -Innovación que las mismas están elaborando como trabajo final del Diploma en Educación de la Universidad ORT. No tiene como objetivo plantear cambios ni curriculares ni programáticos sino obtener información para su diseño.

Agradecemos y valoramos la colaboración brindada.

1. Al comenzar la práctica docente en el tercer año del Ce.R.P., ¿tenías alguna experiencia docente previa? SI
NO.

2. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿cuántos años trabajaste?
.....

3. Marca con una cruz los diferentes niveles de suficiencia relativos a los siguientes ítems:

	Insuficiente	Suficiente	Muy Suficiente	Altamente Suficiente
Conocimientos de los contenidos propios de la asignatura				
Apropiación/interiorización de estrategias que permitan adquirir nuevos conocimientos que abordan los programas de Educación Media				
Adaptación de los saberes de las asignaturas a los intereses, motivaciones y preconceptos de los alumnos de Educación Media				
Conocimientos que permitan la elaboración de un plan de clase				
Adquisición de estrategias de comunicación con los alumnos				
Insumos teóricos mínimos con respecto a la normativa de evaluación y pasaje de grado de los alumnos				
Insumos teóricos sobre evaluación de aprendizajes de los alumnos				
Adquisición de estrategias de conducción de clase				

4. ¿Consideras que un año de práctica docente es suficiente para el correcto desempeño docente en tu primer año de inserción laboral? SI
NO

5. Cualquiera sea la opción elegida en la pregunta anterior, fundamenta tu respuesta.

.....

.....

.....

6. ¿Piensas que adicionar un tiempo complementario a la práctica docente durante el segundo año, podría favorecer el desempeño de la práctica áulica de tercer año?

SI

NO

7. Cualquiera sea la opción elegida en la pregunta anterior, fundamenta tu respuesta. En caso de haber respondido afirmativamente, incluye además el tiempo adicional que consideras pertinente.

FORMULARIO DE CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA ALUMNOS DE TERCER AÑO DEL Ce.R.P.

El presente formulario está elaborado por las Profesoras Ma. Del Carmen Andrioli y Martha Martínez. Servirá como insumo para el diseño del Proyecto de Investigación - Innovación que las mismas están elaborando como trabajo final del Diploma en Educación de la Universidad ORT. No tiene como objetivo plantear cambios ni curriculares ni programáticos sino obtener información para su diseño. Agradecemos y valoramos la colaboración brindada.

1. Al comenzar la práctica docente en el tercer año del Ce.R.P., ¿tenías alguna experiencia docente previa? SI
NO.

1. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿cuántos años trabajaste?
.....

3. Marca con una cruz los diferentes niveles de suficiencia relativos a los siguientes ítems:

	Insuficiente	Suficiente	Muy Suficiente	Altamente Suficiente
Conocimientos de los contenidos propios de la asignatura				
Apropiación/interiorización de estrategias que permitan adquirir nuevos conocimientos que abordan los programas de Educación Media				
Adaptación de los saberes de las asignaturas a los intereses, motivaciones y preconcepciones de los alumnos de Educación Media				
Conocimientos que permitan la elaboración de un plan de clase				
Adquisición de estrategias de comunicación con los alumnos				
Insumos teóricos mínimos con respecto a la normativa de evaluación y pasaje de grado de los alumnos				
Insumos teóricos sobre evaluación de aprendizajes de los alumnos				
Adquisición de estrategias de conducción de clase				

4. Describe sintéticamente cual ha sido tu experiencia en la práctica áulica de tercer año.

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

5. ¿Consideras que adicionar un tiempo de práctica áulica en segundo año podría favorecer una mejor inserción en la práctica áulica de tercer año?

SI

NO

6. Fundamenta tu respuesta.

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

FORMULARIO PARA CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA EL DIRECTOR DEL CENTRO DE PRÁCTICAS.

El presente formulario está elaborado por las Profesoras Ma. Del Carmen Andrioli y Martha Martínez. Servirá como insumo para el diseño del Proyecto de Investigación -Innovación que las mismas están elaborando como trabajo final del Diploma en Educación de la Universidad ORT. No tiene como objetivo plantear cambios ni curriculares ni programáticos sino obtener información para su diseño.

Agradecemos y valoramos la colaboración brindada.

1. Marque con una cruz cual es su formación profesional

Egresado de I.P.A.

Magisterio

Universidad Especifique carrera.....

2. ¿Cuántos estudiantes del Ce.R.P. trabajan en el Liceo que Ud. dirige?

3. En el liceo que Ud. conduce, ¿hacen práctica áulica estudiantes del Ce.R.P. con experiencia previa?

SI

NO

4. En caso de respuesta anterior afirmativa, indique cuántos.....

5. Por medio de las visitas de clase a los egresados del Ce.R.P., ¿ qué valoración le adjudicaría en los siguientes aspectos:

	Insuficiente	Suficiente	Muy Suficiente	Altamente Suficiente
Conocimientos de los contenidos propios de la asignatura				
Apropiación/interiorización de estrategias que permitan adquirir nuevos conocimientos que abordan los programas de Educación Media				
Adaptación de los saberes de las asignaturas a los intereses, motivaciones y preconceptos de los alumnos de Educación Media				
Conocimientos que permitan la elaboración de un plan de clase				
Adquisición de estrategias de comunicación con los alumnos				
Insumos teóricos mínimos con respecto a la normativa de evaluación y pasaje de grado de los alumnos				
Insumos teóricos sobre evaluación de aprendizajes de los alumnos				
Adquisición de estrategias de conducción de clase				

6. En tercer año de la formación de profesores en el Ce.R.P. se realiza un año de práctica áulica, ¿ considera Ud. que es suficiente?

SI
NO

7. Cualquiera haya sido la opción elegida en la pregunta anterior, fundamente su respuesta.

.....

.....

.....

8. ¿Piensa que adicionar un tiempo complementario a la práctica docente durante el segundo año, podría favorecer el desempeño de la práctica áulica de tercer año?

SI

NO

9. Cualquiera sea la opción elegida en la pregunta anterior, fundamente su respuesta. En caso de haber respondido afirmativamente, incluya además el tiempo adicional que considera pertinente.

.....

FORMULARIO PARA CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA DIRECTORES DE LICEOS DONDE TRABAJAN EGRESADOS EN SU PRIMER AÑO DE LABOR DOCENTE.

El presente formulario está elaborado por las Profesoras Ma. Del Carmen Andrioli y Martha Martínez. Servirá como insumo para el diseño del Proyecto de Investigación -Innovación que las mismas están elaborando como trabajo final del Diploma en Educación de la Universidad ORT. No tiene como objetivo plantear cambios ni curriculares ni programáticos sino obtener información para su diseño.

Agradecemos y valoramos la colaboración brindada.

1. Marque con una cruz cual es su formación profesional

- Egresado de I.P.A.
 Magisterio
 Universidad Especifique carrera.....

2. ¿Cuántos egresados del Ce.R.P. trabajan en el Liceo que Ud. dirige?

3. En el liceo que Ud. conduce, ¿trabajan egresados del Ce.R.P. con experiencia previa?

- SI
 NO

4. En caso de respuesta anterior afirmativa, indique cuántos.....

2. Por medio de las visitas de clase a los egresados del Ce.R.P., ¿ qué valoración le adjudicaría en los siguientes aspectos:

	Insuficiente	Suficiente	Muy Suficiente	Altamente Suficiente
Conocimientos de los contenidos propios de la asignatura				
Apropiación/interiorización de estrategias que permitan adquirir nuevos conocimientos que abordan los programas de Educación Media				
Adaptación de los saberes de las asignaturas a los intereses, motivaciones y preconcepciones de los alumnos de Educación Media				
Conocimientos que permitan la elaboración de un plan de clase				
Adquisición de estrategias de comunicación con los alumnos				
Insumos teóricos mínimos con respecto a la normativa de evaluación y pasaje de grado de los alumnos				
Insumos teóricos sobre evaluación de aprendizajes de los alumnos				
Adquisición de estrategias de conducción de clase				

Elementos que justifican la innovación:

Cuadro No. 1

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **alumnos** de tercer año del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de entrevistados por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	N°	%
1	1	20	2	40	2	40			5	100
2			3	60	2	40			5	100
3	1	20	2	40	1	20	1	20	5	100
4			2	40	2	40	1	20	5	100
5	1	20	3	60	1	20			5	100
6			4	80			1	20	5	100
7			4	80	1	20			5	100
8			4	80	1	20			5	100

Cuadro No. 2

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **alumnos** de tercer año del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de respuestas por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	1	2.5	2	5	2	5		
2			3	7.5	2	5		
3	1	2.5	2	5	1	2.5	1	2.5
4			2	5	2	5	1	2.5
5	1	2.5	3	7.5	1	2.5		
6			4	10			1	2.5
7			4	10	1	2.5		
8			4	10	1	2.5		
Total	3		24		10		3	
%		7.5		60		25		7.5

Cuadro No. 3

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **egresados** del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de entrevistados por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	N°	%
1					5	100			5	100
2			4	80			1	20	5	100
3			2	40	3	60			5	100
4	1	20			3	60	1	20	5	100
5			4	80	1	20			5	100
6			4	80	1	20			5	100
7			3	60	2	40			5	100
8			1	20	4	80			5	100

Cuadro No. 4

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **egresados** del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de respuestas por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1					5	12.5		
2			4	10			1	2.5
3			2	5	3	7.5		
4	1	2.5			3	7.5	1	2.5
5			4	10	1	2.5		
6			4	10	1	2.5		
7			3	7.5	2	5		
8			1	2.5	4	10		
Total	1		18		18		2	
%		2.5		45		45		5

Cuadro No. 5

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **tutores** de los alumnos practicantes del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de entrevistados por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	N°	%
1			3	100					3	100
2			3	100					3	100
3			2	66	1	33			3	100
4			2	66	1	33			3	100
5			3	100					3	100
6			2	66	1	33			3	100
7	1	33	1	33	1	33			3	100
8	1	33	2	66					3	100

Cuadro No. 6

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **tutores** de los practicantes del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de respuestas por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1			3	12.5				
2			3	12.5				
3			2	8.3	1	4.1		
4			2	8.3	1	4.1		
5			3	12.5				
6			2	8.3	1	4.1		
7	1	4.1	1	4.1	1	4.1		
8	1	4.1	2	8.3				
Total	2	8.2	18		4			
%				74.8		16.4		

Cuadro No. 7

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **Directores** de Liceos donde trabajan egresados del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de entrevistados por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	N°	%
1			2	100					2	100
2	1	50	1	50					2	100
3	2	100							2	100
4			2	100					2	100
5			2	100					2	100
6			2	100					2	100
7			2	100					2	100
8			2	100					2	100

Cuadro No. 8

Cuadro en el que se organizan las respuestas de los **Directores** de Liceos donde trabajan egresados del Ce.R.P. con respecto a la categoría “*aspectos técnico- pedagógicos*” (analizado teniendo en cuenta la cantidad de respuestas por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1			2	12.5				
2	1	6.25	1	6.25				
3	2	12.5						
4			2	12.5				
5			2	12.5				
6			2	12.5				
7			2	12.5				
8			2	12.5				
Total	3		13					
%		18.75		81.25				

Cuadro No. 9

Cuadro en el que se organizan las respuestas del **Director del Liceo de Práctica** del Ce.R.P. con respecto a la categoría *“aspectos técnico- pedagógicos”* (analizado teniendo en cuenta la cantidad de entrevistados por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente			
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	N°	%
1			1	100					1	100
2			1	100					1	100
3	1	100							1	100
4			1	100					1	100
5			1	100					1	100
6			1	100					1	100
7	1	100							1	100
8	1	100							1	100

Cuadro No. 10

Cuadro en el que se organizan las respuestas del **Director del Liceo de Práctica** del Ce.R.P. con respecto a la categoría *“aspectos técnico- pedagógicos”* (analizado teniendo en cuenta la cantidad de respuestas por unidad de análisis)

	Insuficiente		Suficiente		Muy Suficiente		Altamente Suficiente	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1			1	12.5				
2			1	12.5				
3	1	12.5						
4			1	12.5				
5			1	12.5				
6			1	12.5				
7	1	12.5						
8	1	12.5						
Total	3		5					
%		37.5		62.5				

Cuadro No. 11

Cuadro que organiza las respuestas acerca de **la suficiencia o insuficiencia del tiempo** previsto de práctica áulica reglamentado en el modelo Ce.R.P., según unidades de análisis

SUFICIENCIA	SI		NO		TOTAL	
	Frec	%	Frec	%		
Tutores	1	33	2	66	3	100
Egresados	2	40	3	60	5	100
Directores de Liceos donde trabajan egresados			2	100	2	100
Director de Liceo de Práctica			1	100	1	100
Total	3	28	8			
%				72		

Elementos a tener en cuenta en la innovación

Cuadro No. 12

Cuadro que representa las respuestas de los informantes sobre la **conveniencia de adicionar un tiempo complementario** a la práctica docente durante segundo año del Ce.R.P.

	SI	NO
ALUMNOS	5	
EGRESADOS	5	
DIRECTORES	3	
TUTORES	3	
TOTAL	16	
%	100	