



Maestría en Didáctica de la Educación Superior

La mediación en Didáctica de la Física

Autora: Prof. Adriana Echarte

Tutora: Mag. Prof. Gabriela Tomas

Diciembre de 2018

Montevideo, Uruguay

Resumen

La investigación que se presenta es exploratoria de enfoque cualitativo y plantea un marco interpretativo en diálogo con autores, cuya meta es describir, comprender e interpretar los fenómenos del entorno donde se desarrollan los cursos de Didáctica de Física en Formación Docente (FD). El propósito es establecer aspectos favorecedores para la buena formación de estudiantes que apunten a generar buenas prácticas de enseñanza. Se indaga en aspectos vinculados a las formas de desplegar oportunidades a los estudiantes para lograr una buena formación profesional. En los cursos de segundo y tercer año de FD, dos docentes (el profesor adscriptor y el profesor de Didáctica), orientan la formación del estudiante. Ambos interactúan entre ellos y con el estudiante y en esos intercambios pueden establecerse conflictos de diversa índole. A través del marco teórico que aborda los escenarios donde se desarrollan estas interacciones junto a las perspectivas de un nuevo plan de estudio, se establece lo que se denomina *espacio de mediación*. Este espacio oficia como una herramienta que busca transparentar y allanar el camino de formación. Se indagó a los tres actores involucrados: entrevistas en profundidad a estudiantes en su último año de práctica docente; cuestionario escrito a profesores de Didáctica y se tomaron en consideración las ideas y concepciones de profesores adscriptores que participaron en foros virtuales de discusión. No se encontraron evidencias de obstáculos que inhabiliten a los futuros docentes a desarrollar buenas prácticas de enseñanza de la disciplina, con una valoración positiva de la incidencia formativa de los cursos de Didáctica. Sin embargo, se detectaron espacios donde se dan contingencias e incertidumbres que se presentan como obstáculos posibles de abordar en un espacio de mediación. Con la información relevada se configuraron características para dicho espacio de mediación que busque romper esos obstáculos y allanar el camino de la formación del profesorado de Física. Estas características se espera puedan constituir como un aporte para la proyección del nuevo plan de estudio de la Formación Docente del Uruguay, el cual prioriza enfoques centrados en el aprendizaje de los estudiantes con propuestas de enseñanza que brinden oportunidades de aprender.

Palabras clave: interacciones en Didáctica de la Física, espacios de mediación.

Keywords: interactions in Physics Didactics, mediation spaces.

Palavras chave: interações na Didática da Física, espaços de mediação.

Sumario

RESUMEN	2
SUMARIO	3
ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y GRÁFICOS	5
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. ALLANAR EL CAMINO, TRANSPARENTAR PARA VISUALIZAR LAS OPCIONES	10
1.2. LA EVOLUCIÓN DE LOS ESPACIOS DE INTERACCIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA FÍSICA EN FORMACIÓN DOCENTE	13
1.3. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	16
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	16
1.4. <i>Supuestos</i>	17
1.5. <i>El problema y su herramienta para vencerlo</i>	18
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1. LA BUENA FORMACIÓN EN LOS CURSOS DE DIDÁCTICA DE FÍSICA DEL NUEVO PLAN	20
2.2. LA FORMACIÓN. TRABAJAR SOBRE Y CON LAS REPRESENTACIONES.....	21
2.3. LA EVOLUCIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA DIDÁCTICA Y LA PRÁCTICA DOCENTE	23
2.4. DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA ESPECÍFICA DE FÍSICA Y COMO ASIGNATURA EN UN PLAN DE ESTUDIO	25
2.5. LA BUENA ENSEÑANZA	29
2.5.1. <i>Concepción de buena enseñanza</i>	29
2.5.2. <i>El aterrizaje de la buena enseñanza a la investigación: La construcción del marco conceptual de buena enseñanza de Física</i>	31
2.5.3. <i>La matriz de descriptores de buena enseñanza</i>	34
2.6. LAS MEDIACIONES ENTRE LOS TRES ACTORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE: SU ÉTICA Y LAS DIVERSAS FORMAS DE INTERACCIONES.....	35
2.6.1. <i>La ética en las mediaciones</i>	36
2.6.2. <i>Las diversas formas de interacciones entre los actores en el espacio de mediación</i>	41
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	46
3.1. ENFOQUE, DISEÑO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
3.1.1. <i>Dimensiones de análisis</i>	47
3.1.1.1. Dimensión 1. Incidencia de la formación	48
3.1.1.2. Dimensión 2. Interacciones	49
3.1.1.3. Dimensión 3. Mejoras	49

3.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS: ENFOQUE EN EL ESTUDIANTE (E).....	49
3.2.1. <i>Proceso de construcción de la matriz conceptual de descriptores de buena enseñanza asociados al perfil de egreso</i>	50
3.2.2. <i>Las entrevistas</i>	52
3.2.3. <i>Primera dimensión de análisis (E)</i>	53
3.2.3.1. <i>Primera categoría de análisis (E)</i>	54
3.2.3.2. <i>Segunda categoría en la primera dimensión de análisis. Perspectiva del estudiante sobre la formación (E)</i> ..	69
3.2.4. <i>Segunda dimensión de análisis. Las interacciones</i>	74
3.2.3.1. <i>Procesamiento de la información y resultados obtenidos</i>	75
3.2.5. <i>Tercera dimensión de análisis: Las mejoras</i>	79
3.2.5.1. <i>Información recabada</i>	80
3.2.5.2. <i>Procesamiento de la información y resultados obtenidos (E)</i>	81
3.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS EN LOS PROFESORES DE DIDÁCTICA (D).....	82
3.3.1. <i>Fuente de información e instrumento</i>	83
3.3.2. <i>Segunda dimensión de análisis: Interacciones. Enfoque en el profesor de Didáctica (D)</i>	83
3.3.2.1. <i>Segunda dimensión de análisis. Procesamiento de la información y resultados obtenidos (D)</i>	84
3.3.2.2. <i>Categoría 2, segunda dimensión (D)</i>	87
3.3.3. <i>Tercera dimensión de análisis: Mejoras (D)</i>	89
3.3.4. <i>Conclusiones del enfoque de los profesores de Didáctica (D)</i>	90
3.4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LOS PROFESORES ADSCRIPTORES (A)	93
3.4.1. <i>Fuentes e instrumentos de información</i>	94
3.4.2. <i>Aportes para la segunda dimensión: Interacciones (A)</i>	96
3.4.2.1. <i>Información recabada para la segunda dimensión de análisis (A)</i>	96
3.4.2.2. <i>Procesamiento de la información y resultados obtenidos en la segunda dimensión de análisis (A)</i>	100
3.4.3. <i>Aportes para la tercera dimensión: Mejoras (A)</i>	102
3.4.3.1. <i>Información recabada del Foro 1 Módulo 2</i>	102
3.4.3.2. <i>Procesamiento de la información y resultados obtenidos Foro1 Módulo 2</i>	103
3.4.3.3. <i>Información recabada del Foro 2 Módulo 2</i>	105
3.4.3.4. <i>Procesamiento de la información y resultados obtenidos Foro2 Módulo2</i>	105
3.4.4. <i>Conclusiones del enfoque de los profesores Adscriptores (A)</i>	108
4. CONCLUSIONES	110
4.1. CONCLUSIONES DE LOS DATOS OBTENIDOS EN CADA UNA DE LAS TRES DIMENSIONES (INTEGRANDO LOS ENFOQUES: E, A, D)	110
4.1.1. <i>De la primera dimensión de análisis: Incidencia de la formación</i>	110
4.1.2. <i>De la segunda dimensión de análisis: Interacciones</i>	111
Enfoque del estudiante (E).....	111
Enfoque del profesor de Didáctica (D)	112
Enfoque del profesor adscriptor (A).....	113
4.1.3. <i>De la tercera dimensión de análisis: Mejoras</i>	114
Enfoque del estudiante (E).....	114

Enfoque del profesor de Didáctica (D)	115
Enfoque del profesor adscriptor (A)	116
4.2. CONCLUSIONES CONFIGURADAS DE LAS TRES DIMENSIONES EN DIÁLOGO CON AUTORES	118
4.3. <i>Conclusiones finales</i>	121
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	128
ANEXO 1. PERFILES DE EGRESO PLAN 2008 Y 2019-2020	128
ANEXO 2. DISTRIBUCIÓN E INTEGRACIÓN DE PERFILES EN LOS ÁMBITOS DE HERNÁNDEZ	130
ANEXO 3. RECONFIGURACIÓN DE LOS DESCRIPTORES DE LOS DOS PLANES EN CADA UNO DE LOS DOS ASPECTOS	134
ANEXO 4. DESCRIPTORES E INDICADORES DEL ASPECTO 1	136
ANEXO 5. DESCRIPTORES E INDICADORES DEL ASPECTO 2	138
ANEXO 6. GUÍA ORIENTADORA DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD SEMIESTRUCTURADA	140
ANEXO 7. PLANILLA GLOBAL DE LOS DESCRIPTORES DE PERCEPCIONES DE LOS 10 PRACTICANTES	142
ANEXO 8. REGISTRO DE PERCEPCIONES OBTENIDO DE LA PLANILLA GLOBAL	149
ANEXO 9. CUESTIONARIO A LOS DOCENTES DE DIDÁCTICA	152
ANEXO 10. PROPUESTA DEL CURSO PARA DOCENTES ADSCRIPTORES (COPIA DEL DOCUMENTO OFICIAL)	153
ANEXO 11. PROPUESTA DEL FORO DEL MÓDULO 3 EN EL CURSO DE ADSCRIPTORES EN EJERCICIO 2017, IPES..	158
ANEXO 12. SÍNTESIS DE LAS PROFESORAS TUTORAS EN EL FORO 1 MÓDULO 2 DEL CURSO PROFESORES ADSCRIPTORES EN EJERCICIO 2017, IPES.....	159
TUTORA 1- PRIMERA SÍNTESIS.....	159
TUTORA 2- SEGUNDA SÍNTESIS.....	159
ANEXO 13. PLANILLA DE REGISTRO DE ADSCRIPTORES FORO 1 MÓDULO 2.....	161
ANEXO 14. PLANILLA DE REGISTRO ADSCRIPTORES FORO 2 MÓDULO 2	166
ANEXO 15. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO PRESENTADO A LOS PROFESORES DE DIDÁCTICA	168
ANEXO 16. DESGRABACIONES Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A LOS ESTUDIANTES.....	168

Índice de figuras, cuadros y gráficos

Figuras

CUADRO 1. MATRIZ DE DESCRIPTORES DE BUENA ENSEÑANZA. ASPECTOS 1 Y 2	34
--	-----------

FIGURA 3. POSIBILIDADES DE INTERACCIONES ENTRE LOS TRES ACTORES.....	42
FIGURA 4. ESPACIO DE MEDIACIÓN Y LAS DIFERENTES MANERAS DE OPERAR EN ÉL.....	44
CUADRO 2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA CADA DIMENSIÓN EN LOS TRES ENFOQUES	48
CUADRO 3. PRIMERA CATEGORÍA EN LA PRIMERA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS EN EL ESTUDIANTE	54
CUADRO 4. MATRIZ DE DESCRIPTORES DE BUENA ENSEÑANZA CON INDICADORES Y MARCADORES	55
CUADRO 5. DISEÑO DE LA PLANILLA DE DESGRABACIÓN.....	58
CUADRO 6. ENCABEZADO DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS DE BUENA ENSEÑANZA	59
CUADRO 7. CANTIDAD DE MARCADORES EN CADA ENTREVISTA. PORCENTAJES DE INDICADORES DETECTADOS	61
CUADRO 8. CANTIDAD GLOBAL (10 ENTREVISTAS) DE MARCADORES QUE FUERON PRESENTES (S), AUSENTES (N) Y NO DETECTADOS (ND) EN LOS RESPECTIVOS ASPECTOS Y ÁMBITOS DE CADA ENTREVISTA.....	62
GRÁFICO 1. PRESENCIA DE INDICADORES EN EL TOTAL DE ENTREVISTADOS.....	63
GRÁFICO 2. PRESENCIA DE INDICADORES, PRIMER ASPECTO.....	64
GRÁFICO 3. PRESENCIA DE INDICADORES, SEGUNDO ASPECTO	64
GRÁFICO 4. AUSENCIAS DE INDICADORES EN LOS ENTREVISTADOS.....	65
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE LAS AUSENCIAS DE INDICADORES	65
GRÁFICO 6. INDICADORES NO DETECTADOS EN LOS ENTREVISTADOS.....	66
GRÁFICO 7. DISTRIBUCIÓN DE LOS INDICADORES NO DETECTADOS EN EL TOTAL DE INDICADORES.....	67
GRÁFICO 8. DISTRIBUCIÓN DE LOS INDICADORES NO DETECTADOS EN EL TOTAL DE INDICADORES SEPARADOS POR ASPECTOS 1 Y 2	67
CUADRO 9. SEGUNDA CATEGORÍA: SUBCATEGORÍAS Y SUB-SUBCATEGORÍAS EN LA PRIMERA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS EN EL ESTUDIANTE.....	69
CUADRO 10. INFORMACIÓN RECABADA DE LA INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN (CATEGORÍA 2 EN LA PRIMERA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS).....	71
CUADRO 11. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS ENFOCADA EN EL ESTUDIANTE	74
CUADRO 12. INFORMACIÓN RECABADA DE SEGUNDA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: LAS CUATRO CATEGORÍAS.....	75
CUADRO 13. RELACIÓN ENTRE ACUERDOS DOCENTES Y AFECTACIONES DE LOS PRACTICANTES	79
CUADRO 14. TERCERA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ENFOCADAS EN EL ESTUDIANTE	80
CUADRO 15. INFORMACIÓN RECABADA DE LA 3ª DIMENSIÓN DE ANÁLISIS.....	80

CUADRO 16. DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR DE DIDÁCTICA	82
CUADRO 17. RESPUESTAS DE LOS DOCENTES EN LAS TRES CATEGORÍAS	84
GRÁFICO 9. PRESENCIAS Y AUSENCIAS DE DISCREPANCIAS EN LAS ORIENTACIONES EN EL ENFOQUE DE PROFESOR DE DIDÁCTICA	85
GRÁFICO 10. COMPARATIVO. ¿LA DISCREPANCIA FAVORECE O DESFAVORECE LA FORMACIÓN DEL PRACTICANTE? ENFOQUE DE LOS PROFESORES DE DIDÁCTICA.....	86
CUADRO 18. COMPARACIÓN DE ACUERDOS REALIZADOS CON CONCEPCIÓN FAVORECEDORA DE LA DISCREPANCIA	86
GRÁFICO 11. RELACIÓN DE ACUERDOS CON QUE LA DISCREPANCIA ES FAVORECEDORA	87
GRÁFICO 12. ADHESIONES DEL ESTUDIANTE A LOS PROFESORES. ENFOQUE DE LOS PROFESORES DE DIDÁCTICA	88
CUADRO 19. REGISTRO DE LAS MEJORAS AL ESPACIO DE MEDIACIÓN PROPUESTAS POR LOS DOCENTES DE DIDÁCTICA	89
CUADRO 20. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS EN EL ENFOQUE DE LOS PROFESORES ADSCRIPTORES.....	93
CUADRO 21. FRECUENCIAS DE ASPECTOS E INSTANCIAS PARA FORTALECER EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	105

1. Introducción

La mejora en la enseñanza de los cursos de Didáctica-práctica docente de Física, promovida por la puesta en marcha de la inminente reformulación del plan de estudio del profesorado, convoca a reflexionar sobre las perspectivas para estos cursos que “caracterizan al profesorado” (Klein, 2012).

Esta reflexión pone en cuestión la manera de llevar a cabo la formación profesional en los cursos de Didáctica- práctica docente de Física en FD, y plantea un desafío innovador, en tanto no se conocen trabajos al respecto. Sin embargo, el cuestionamiento sobre la formación profesional no es novedoso. Diversas publicaciones, en nuestro país como en otros, ponen de relieve diferentes problemas acerca de la formación de los docentes.

La mirada sobre cómo es la manera o la forma de llevar a cabo la formación profesional en estos cursos con prácticas docentes podría hacerse con diversas lentes. Por ejemplo, en Francia se trabaja con grupos de profesionales donde se realizan análisis de prácticas en la formación inicial de los docentes y desde allí se reflexiona sobre el sentido de la formación (Blanchard-Laville y Fablet, 2000). En nuestro país existen diversas publicaciones vinculadas al análisis de las prácticas en FD con propósitos de construir o reconstruir sentidos a la práctica. En la enseñanza de la Historia, por ejemplo, se presentan en el libro de Ana Zavala (2011) cinco miradas sobre la problemática en los vínculos entre planificación (o proyecto) de una clase y la acción de enseñanza.

También el trabajo de investigación de María Borges (2008) es otro ejemplo de nuestro país en el que se pone la mirada en la necesidad de generar espacios que promuevan recursos para el adscriptor, así como abordar la cuestión de “ser” practicante, reconociendo que se establecen tensiones entre el estudiante y el docente. Se argumenta que son múltiples los elementos que atraviesan el aula en el momento en el que el practicante da una clase: ansiedades, temores, demandas, las expectativas del practicante, del adscriptor, del profesor de Didáctica, de los alumnos. Donde se agrega también el modo en que la figura del profesor de Didáctica opera a nivel “fantasmático” en el profesor adscriptor cuando se dan las instancias de las visitas de evaluación. También se plantea que los profesores adscriptores y de didáctica reconocen a los practicantes memorables vinculados a prácticas

de buena enseñanza, y estas están fuertemente relacionadas con el aporte de lo nuevo y lo diferente.

Espinosa Ríos (2016) realiza en Colombia una investigación con enfoque basado en un estudio de caso, en el que se hace un seguimiento a seis estudiantes matriculados en un curso denominado Mediación Didáctica, dirigido a estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad del Valle. El propósito es determinar la incidencia de la mediación didáctica y la reflexión en los procesos de formación docente en la enseñanza de las ciencias naturales. En sus conclusiones, resalta que uno de los factores principales que inciden en los procesos de enseñanza está referido a las concepciones pedagógicas, didácticas y disciplinares que posee el docente y que son estas las que determinan el accionar docente en el aula. Plantea como necesario que, desde la formación inicial, los futuros docentes establezcan un equilibrio entre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas que se plantean en el aula, para favorecer la construcción del conocimiento científico escolar.

En España, Hernández Álvarez (2001) presenta una publicación que se considerará relevante para este trabajo, por la afiliación con el planteo argumentativo que realiza. Ante la situación de revisión y cuestionamientos sobre la calidad de la enseñanza, el autor pone a la formación docente en el centro y considera necesidades en: articular una formación inicial elevándola a categoría de máster, establecer criterios para definir la buena enseñanza, formular las funciones del docente para una sociedad diferente y diversa, elaborar nuevos programas en un marco definido por competencia.¹

Aunque el planteo del autor se realiza sobre la realidad de otro país, se encuentran aspectos convergentes alineados con este trabajo por la intención de reflexionar y analizar sobre la formación del profesorado, así como las necesidades que plantea. En su análisis afirma que no son concluyentes los aportes de diversas investigaciones² sobre la práctica de la

1 *Competencia* u otro término similar como *disposición*, de Novoa (2009), citado por el autor.

2 Hernández Álvarez cita las investigaciones de Cochran-Smith, Zeichner y Fries (2006).

enseñanza, por la complejidad de las relaciones entre los objetivos de los programas de formación y su adecuación a la función profesional.

Ante el reconocimiento de no ser sencillo identificar factores claves que definan una buena práctica profesional y los ámbitos para su formación, el autor se propone provocar con su trabajo un debate colectivo en la formación del profesorado desde ámbitos de competencias. El trabajo avanza en planteos y argumentaciones³ y construye los criterios para definir la buena enseñanza a través de líneas de trabajo, con la intención de orientar la búsqueda de un consenso sobre los criterios que deben definir la buena enseñanza. Presenta ejes que podrían articular un debate profesional sobre las características y competencias de la formación del profesorado en Madrid con tres intenciones: a) motivar la reflexión sobre el aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente; b) formular objetivos profesionales para mejorar la práctica docente; y c) orientar, supervisar y evaluar el progreso de la práctica de un profesor hacia objetivos y referencias consensuadas y aceptadas por los propios profesionales. El autor establece en forma analítica aspectos de la enseñanza y de la formación, y plantea una síntesis que es tomada en este trabajo para establecer un marco de buena enseñanza.⁴

1.1. *Allanar el camino, transparentar para visualizar las opciones*

Pensar en los nuevos programas de la asignatura, en particular de Didáctica para el nuevo plan, implica no solo cargarlos con los contenidos pertinentes, sino también repensar las formas en que se trabaja en la práctica y con la práctica docente. Los aspectos metodológicos y el programa de evaluación se diseñan tomando en consideración todas las

3 En su fundamentación recicla viejos interrogantes y los centra en torno a dos ejes de referencia: las competencias que debe adquirir un buen profesor y cómo debe ser el proceso de formación que genere las mejores oportunidades para esa adquisición. En sus argumentaciones reconoce que las relaciones entre los objetivos de los programas de formación y su adecuación a la función profesional es compleja, ya que no es fácil identificar factores claves que definan una buena práctica profesional aterrizada a los ámbitos de la formación.

4 Se explora en trabajos de colectivos docentes que tratan de articular un consenso sobre cuáles pueden ser las referencias más significativas de una *buena enseñanza* y toma como punto de partida para la reflexión algunas propuestas de diversos países (Australia, EE. UU., Holanda; Inglaterra, Francia o Chile). En la selección, el autor establece el criterio de elegir los elementos presentes en los trabajos realizados y considera relevante mencionar algunos principios y hacer referencia a algunos factores que se relacionan con la buena enseñanza.

dimensiones del programa inmerso en un plan de estudio. Estos programas de la asignatura ofician para que los estudiantes puedan tener una buena formación; son medios que la posibilitan, pero con ello no alcanza. La forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en los cursos también son medios que contribuyen a que se pueda brindar una buena formación.

El repensar sobre lo que se ha hecho y se hace, en particular, poniendo la mirada en problemas que se presentan y perciben como obstaculizadores enfoca la mira en las formas de llevar a cabo la formación en estos cursos.

En mi experiencia de más de diez años en el rol docente tanto de Didáctica como adscriptor, es común escuchar entre estudiantes frases como “voy a prepararle la clase a la profesora...”, cuando los docentes formadores desearían escuchar del practicante: “voy a preparar la clase a los alumnos...”; o afirmaciones tales como “el día de la visita, mi profesor no me defendió, quedó mudo, no dijo nada cuando el otro me criticó... y eso que fue él (profesor mudo) el que me aconsejó que lo hiciera así...”; o afirmaciones del docente adscriptor cuando le expresa al practicante: “para la clase de la visita del profesor de Didáctica tienes que prepararla con todo”, donde el docente de Didáctica es visualizado como una figura *fantasmagórica*,⁵ y este esperaría que la visita no se viviera como una instancia especialmente preparada, sino como una instancia más de lo que se está haciendo en la práctica docente, como un eslabón en el proceso de formación, en la que el docente adscriptor se reconozca a sí mismo como el otro docente que conforma el equipo de los docentes del curso de Didáctica.

Estas diferencias en las orientaciones, así como otras, y las diversas experiencias vividas con profesores y estudiantes en formación parecen mostrar que se les brinda a los estudiantes caminos vidriosos, espacios que pudieran ser conflictivos,⁶ donde los estudiantes viven

5 María Borges (2008) describe que la figura del profesor de Didáctica opera a nivel “fantasmático” en el profesor adscriptor cuando se dan las instancias de las visitas de evaluación.

6 En el *Diccionario* de la RAE (2010) las diferentes definiciones de *conflicto* se presentan haciendo alusión algunas veces a dos grupos de definiciones: luchas, enfrentamientos, peleas, batallas (definiciones 1, 2 y 6), y otras, a situación de difícil salida, problemas, discusión, coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo capaces de generar angustia y trastornos (definiciones 3, 4 y 5). La referencia en este caso hace alusión al segundo grupo.

tensiones innecesarias, que pueden obstaculizar y en consecuencia hacerlo recorrer un camino con opciones que lo pueden alejar de una buena formación.

Frente a este problema, para reconocer los obstáculos se indaga en diez estudiantes que ya cursaron las didácticas con profesor adscriptor, buscando detectar prácticas de buenas enseñanzas y sus concepciones sobre la incidencia que ha tenido la formación en su rol docente.

En este reconocimiento se toma en cuenta al estudiante porque este ha decidido, ha hecho opciones, en última instancia es quien elige dentro del espectro de aportes que le brindan las enseñanzas de cada docente y otras posibles mediaciones.

Se plantea como un argumento clave para las mejoras el incidir sobre la elección que realice y en particular que esta esté acorde con las propuestas programáticas del nuevo plan de estudio. El transparentar para que la elección que tome el estudiante sea menos vidriosa mejoraría la incidencia en la o las decisiones para una buena formación. A su vez, allanar el terreno evitando obstáculos, además de facilitar la visualización, habilita a que los caminos más factibles de elección sean aquellos menos conflictivos, que eviten generar tensiones innecesarias en el estudiante.

Se espera encontrar la transparencia y un terreno más llano mejorando los espacios de interacción donde se establecen los intercambios entre los tres actores. En estos espacios es natural que surjan conflictos, porque en él se construyen miradas, representaciones, se dan los diálogos que construyen acuerdos y/o conciliaciones. Cuando se construyen conciliaciones,⁷ estas solo habilitan a salir del paso (sin producir perspectivas sobre la profesión); y para que las conciliaciones logren ser acuerdos y se consoliden, se requiere de procesos. Esta transformación se va dando en forma progresiva y requiere de acciones orientadas.

7 Un ejemplo que diferencia un acuerdo de una conciliación: los dos docentes resuelven que en el curso se le dé énfasis al enfoque experimental. Puede ocurrir que se cumpla la resolución, pero en muchos casos uno de los docentes no logra conciliar con la resolución y esa resolución se ve afectada (porque no se cumple o no se logra implementar de la mejor forma).

En muchas ocasiones, en los espacios de intercambio aparecen disensos.⁸ Estos tendrían que percibirse como instancias para profundizar y aprender, orientadas con lecturas para fundamentar y aclarar perspectivas ,como por ejemplo buscar resignificar prácticas que están naturalizadas (orientadas por el *sentido común*, la tradición). Donde las fundamentaciones y explicaciones tendrían que corresponderse con la bibliografía orientadora del programa con posibilidades de ampliar mediante acuerdos explícitos en la medida que sigan los mismos lineamientos. El docente de Didáctica juega un rol protagónico en estas instancias.

Los acuerdos son los que permitirán que las tres miradas converjan hacia una buena formación y solo se pueden realizar en un espacio de interacción que logre consolidarse;⁹ a este espacio se le llamará *espacio de mediación*.

El espacio de mediación se plantea como la herramienta para que las acciones de los involucrados puedan romper con obstáculos inherentes a las interacciones.

1.2. La evolución de los espacios de interacción en la Didáctica de la Física en Formación Docente

Los espacios de interacción donde ocurren los intercambios y convergencias de miradas en Didáctica de la Física en FD sin duda han evolucionado, se han transformado. Con la experiencia de haber transitado en formaciones anteriores y conocer experiencias de colegas, se puede afirmar que era común que existiera poca comunicación entre los docentes formadores, y que las concepciones instrumentalistas de la didáctica¹⁰ dominaran todos los espacios, donde en su gran mayoría, ni siquiera había interacciones que generaran acuerdos o convergencias de miradas.

8 Definición extraída de *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE (2010): “disentir: 1. intr. No ajustarse al sentir o parecer de alguien.”

9 *Consolidar* en el sentido de convertirlo en algo firme, sólido, estable, donde se establezcan orientaciones con pautas que permitan explicitar acuerdos (especialmente aquello que será objeto de análisis) y la metodología a seguir para fundamentar explicaciones e interpretaciones que surjan del proceso. Esta consolidación transparentaría las opciones de elección que el estudiante decida, dando mayor garantía al tránsito de una buena formación profesional.

10 El enfoque tecnicista de base neoconductista, reconocido por Davini (2016, pp. 16-17).

Desde antes del plan 2008 (plan 1986), en la especialidad Física la construcción de un espacio de mediación, de alguna manera, ya estaba presente en el cuerpo docente de didáctica. Se convocaba (podría afirmar *convocábamos*, ya que lo integraba en persona) a docentes adscriptores para realizar salas que promovieran acuerdos consensuados desde la perspectiva de la nueva didáctica que surgía. La participación era buena y entusiasta, y se lograban acuerdos y concepciones comunes que permitían tener miradas convergentes entre los docentes formadores. Allí se daban insumos para trabajar en la práctica docente como por ejemplo: las estructuras de las planificaciones de los practicantes, los procesos de evaluación y devoluciones, etc. Se podría decir que el número de esos docentes adscriptores no era representativo, porque no abarcaba a la gran cantidad de adscriptores que conformaban el cuerpo de docentes de nuestra capital, y menos de nuestro país, pero sin duda dejaron precedentes y marcaron huella, tanto en maneras de proceder frente a diferentes instancias de la práctica como en los roles y en la forma de concebir la práctica docente.

Oficialmente no se publicaba ni se generaba documentación que diera cuenta de lo realizado, ya que no existía una cultura de registrar la producción de conocimiento, a diferencia de lo que hoy se realiza.

El último trabajo que se llevó a cabo con iniciativa del cuerpo docente de Didáctica de la Física dirigido a los docentes adscriptores fue en el año 2012, cuando se implementó un curso taller para adscriptores en modalidad semipresencial, denominado "Un espacio de construcción de identidad para formadores de profesores de Física".¹¹

Por primera vez, en el año 2017 el CFE ha tomado las riendas en este sentido y ha instaurado cursos para profesores adscriptores en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), en este caso, para las diferentes formaciones docentes que atiende este Consejo y para las diferentes especialidades de FD. En 2018 se abrió una nueva cohorte.

También en el IPES se imparten cursos de posgrados para la formación en didáctica de las diferentes especialidades que "[...] aspiran a constituirse en una mediación adecuada para el

11 En: <http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/departamentos/course/view.php?id=142>.

proceso de formación de los profesores adscriptores y profesores de Didáctica” (Pesce, 2014, p. 59).

Hoy, en la Didáctica de Física, los espacios donde se dan las interacciones son concebidos como un espacio para dialogar con códigos de la ética de la razón cordial (Cortina, 2007) desde la teoría construida por la Didáctica de Física sobre prácticas concretas, para definir y acordar criterios de buena enseñanza. En estos diálogos entre los tres actores involucrados se acuerdan dimensiones de observación y análisis, diseño de las clases de práctica, rúbricas para su evaluación, logros a alcanzar en las diferentes etapas de la práctica, entre otros. En este espacio donde se construyen representaciones, interpretaciones, es natural que surjan y se generen conflictos para lo cual se ha de habilitar la construcción de consensos y disensos, siempre que estos sean reconocidos y asumidos como eslabones y matices que evolucionan en sus significados hacia buenas prácticas de enseñanza de Física por parte del practicante.

En la búsqueda de transparentar las opciones que se le brindan al estudiante para conducirlo por caminos factibles de elección (evitando obstáculos y tensiones innecesarias), se plantea como condición necesaria mejorar los espacios de interacción entre los tres actores.

Con el marco del nuevo plan de estudio y la necesidad de establecer espacios de mediación bien consolidados para la búsqueda de mejoras, se realiza la siguiente pregunta:

¿Qué características tiene el *espacio de mediación* desde las perspectivas de los actores que sean significativas para las orientaciones de los nuevos programas de Didáctica de Física?

El camino para responder la pregunta contemplará la perspectiva de los tres actores involucrados en el espacio de mediación: estudiante, profesor adscriptor, profesor de Didáctica. Desde dos dimensiones de análisis, denominadas Interacciones y mejoras, se describirán y analizarán:

- **En los estudiantes:** interacciones relacionadas con que las orientaciones que les brindan los docentes estén o no alineadas, y las afectaciones que les ocasiona. También sobre las mejoras que consideren pertinentes.

- **En los docentes de Didáctica:** interacciones relacionadas con discrepancias entre los docentes, sus repercusiones y afectaciones en el estudiante. También en las consideraciones sobre mejorar el espacio de mediación.
- **En los docentes adscriptores:** interacciones relacionadas con las tensiones que experimentan los estudiantes y el sentir de los estudiantes. También en las mejoras que se planteen desde su rol.

1.3. Los objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Describir aspectos que caractericen al espacio de mediación que resulten significativos en la fundamentación y las orientaciones de los programas de Didáctica de Física del nuevo plan de estudio 2019-2020.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Reconocer la incidencia de la formación en los practicantes a través de sus representaciones sobre acciones y obstáculos en su trayecto formativo.
2. Describir de las interacciones entre los tres actores, los aspectos favorecedores y desfavorecedores para la formación en los cursos de Didáctica de Física.
3. Configurar un espacio de mediación idóneo en relación al marco teórico, a las perspectivas de los actores y del nuevo plan de estudio.

Para la concreción de los objetivos se busca la perspectiva de los actores a través de diferentes instrumentos,¹² según cada una de los tres enfoques, en:

- los estudiantes: 10 entrevistas semiestructuradas en profundidad;
- los docentes de Didáctica: un cuestionario;

¹² Ver: **1.** Guía orientadora de las entrevistas en profundidad, en Anexo 6; **2.** Cuestionario propuesto a los docentes de Didáctica, en Anexo 9; **3.** Plataforma Crea 2. En el marco del curso “Adscriptores en ejercicio. 2017” efectuado en el IPES, del 12 de agosto al 1 de diciembre de 2017. Los tópicos tratados fueron: El acompañamiento, el rol del profesor adscriptor; Transformar y mejorar las prácticas de acompañamiento y evaluación al practicante; La planificación y/o el proyecto-guión. Ver Anexo 10.

- los docentes adscriptores: foros de participación en una plataforma Crea 2.

Para lograr describir o caracterizar el espacio de mediación se toman en cuenta los aspectos que surjan de las tres perspectivas en diálogo con los autores del marco teórico.

Se plantean tres dimensiones de análisis: la primera para detectar obstáculos no contemplados en la problemática y las restantes para responder a la pregunta planteada en este trabajo. Respecto a la primera dimensión se busca visualizar obstáculos en la formación en relación al estudiante, indagando en sus prácticas preprofesionales, de modo de determinar si dichas prácticas se ajustan a la buena enseñanza definida en el marco teórico. A su vez se indaga al estudiante sobre su perspectiva respecto a la incidencia de los cursos de Didáctica en sus prácticas y en cómo concibe el rol docente. En relación a la segunda y tercera dimensión se busca caracterizar el espacio de mediación desde las interacciones y propuestas de mejoras de los tres actores involucrados (enfoques).

1.4. Supuestos

Se parte de los siguientes supuestos de trabajo:

- Los estudiantes entrevistados desarrollan buenas prácticas de enseñanza en sus grupos del último año de la carrera cuando relatan buenas experiencias en las que es posible reconocer o corresponder con indicadores descriptores de buena enseñanza.
- Existen espacios de intercambio entre los tres agentes involucrados que permiten reconocer oportunidades genuinas que se brindan a los estudiantes para una buena formación.
- En dichos espacios, a su vez, se generan tensiones innecesarias que no contribuyen a la buena formación del estudiante.
- Existe la necesidad de dar visibilidad al proceso formativo de los profesores de Física convirtiéndolo en objeto de estudio y debate para contribuir a superar problemas tanto de la propia formación como también a los que hoy enfrenta la enseñanza media de nuestro país en cuanto a deserción y rezago.

1.5. *El problema y su herramienta para vencerlo*

El Estado uruguayo, a través de los Institutos de Formación Docente (IFD), ofrece la posibilidad de formarse como profesor de enseñanza media (EM). La última reforma en los planes de estudio de los IFD se realizó en el año 2008. Esta reforma fue diseñada y pensada desde una concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza con vigencia epistemológica y también logrando a nivel nacional una unificación de los planes de estudio. Por primera vez los programas de cada asignatura fueron discutidos, construidos y formulados por los docentes de los cursos.

Las autoridades de la enseñanza tienen previsto un cronograma pautado para una nueva reforma del plan de estudio en FD sin certezas hasta la fecha de poder implementarse para el año 2019 (como estaba pautado), por lo cual se puede afirmar que se implementará en 2019 o 2020. Ya está puesta en marcha la participación de los docentes para la elaboración de los programas de las diferentes especialidades.

En los cuatros años que constituyen el trayecto formativo se diferencian las materias del tronco común (las llamadas Ciencias de la Educación) y las específicas de cada especialidad. La asignatura Didáctica práctica docente forma parte de las materias específicas.¹³ Los estudiantes cuando cursan la asignatura didáctica práctica docente en el 2º y 3er año son orientados por dos docentes, el profesor de didáctica y el profesor adscriptor. Desde la experiencia personal y a través de diversos intercambios entre docentes y estudiantes se visualizan problemáticas en la articulación del curso implementado por el docente de Didáctica en el Instituto de Formación Docente (IFD) y la práctica docente orientada por el profesor adscriptor.¹⁴ En la articulación se visualiza un espacio en el que se dan los intercambios, las interacciones entre el estudiante y los dos docentes, donde pareciera que están los problemas. Se plantean como problemas, en tanto aparecen como obstáculos para una buena formación en el marco del nuevo plan de estudio 2019-2020. Los obstáculos se

¹³ En el plan que rige (2008) la Didáctica se encuentra en los cuatro años que lleva realizar la formación, el primero sin práctica docente y en el cuarto año el estudiante tiene un grupo a su cargo.

¹⁴ La práctica docente se realiza en ámbitos diferentes a Formación Docente, en instituciones de educación media pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria (CES) o al Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP).

conciben porque en las visualizaciones aparecen sentidos diferentes en pautas u orientaciones que se le brindan al estudiante pudiendo generar dificultades, inconvenientes o impedimentos en las elecciones que tenga para optar el estudiante en su proceso formativo.

De la reflexión en torno a la problemática visualizada en la articulación con la práctica docente junto con las propuestas del nuevo plan de estudio, surge el concepto de espacio de mediación como herramienta para vencer los obstáculos inherentes a las interacciones que se producen en él. Desde esta reflexión se plantea como foco de análisis la articulación que se genera en este espacio de mediación y se buscan posibles características de este espacio que favorezcan la buena formación en los cursos de didáctica de Física para el nuevo plan de estudio.

2. Marco teórico

A continuación se presenta el marco teórico que sustenta este trabajo. Se plantean las concepciones de la buena formación en los cursos de Didáctica de Física en el marco del nuevo plan de estudio, la concepción de formación, la evolución y desafíos de la didáctica y la práctica docente, la Didáctica como disciplina específica de Física y como asignatura en un plan de estudio, la buena enseñanza (concepciones y aterrizaje), las interacciones entre los tres actores (ética y formas de interactuar).

2.1. La buena formación en los cursos de Didáctica de Física del nuevo plan

Una buena formación profesional para un estudiante que aspira ser docente de Física en EM es aquella que le ofrece un trayecto que favorezca aprendizajes para generar buenas enseñanzas en Física.

En las secciones de este capítulo se irán desarrollando los fundamentos de esta concepción.

Los diferentes documentos¹⁵ del nuevo plan proponen algunos tópicos sobre la formación que se espera brindar a los estudiantes del profesorado de FD. En los fundamentos se plantea entre otros “ampliar los perfiles de formación atendiendo a los nuevos profesionales de la educación que la institución debe formar” (CFE, 2017, p. 2). Hasta la fecha se tiene establecido un marco conceptual sobre la identidad profesional en el que se reconoce que la identidad no es idéntica ni homogénea en las diversas especialidades y se considera que existen características comunes a un profesional de la educación independiente de la especialidad (en pág. 7). Se establece un perfil general para todas las formaciones (en pág. 9) con un enfoque por competencias y aprendizaje situado con fundamento en Perrenoud (1996) y Cullen (2009).

15 En el documento del CFE *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017* se plantea a la educación como un derecho, por lo cual se requiere de flexibilidad y capacidad crítica en las propuestas y abordajes curriculares (p. 4). Se propone un perfil de egreso por competencias para la generalidad de la formación (p. 9), con un cambio de paradigma (con relación al plan anterior) que plantea el aprendizaje basado en el estudiante y un modelo de aprendizaje situado para habilitar a que las competencias se desarrollen. Ver en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/propuesta-curricular-2017>.

2.2. La formación. Trabajar sobre y con las representaciones

En la propuesta del nuevo plan aludida en la sección anterior, el enfoque de centrarse en el estudiante y sus aprendizajes, se plantea en el punto 5 (“Criterios generales para la estructura curricular”) dando importancia en favorecer a que el estudiante sea copartícipe de su trayectoria formativa (p. 10). También en el mismo punto se establece la concepción sobre la *praxis educativa* en la que se reconoce que para lograr las transformaciones que se pretenden en el nuevo plan es importante que la relación teoría-práctica se dé en todos los espacios curriculares, que no sea exclusiva de los espacios curriculares correspondientes al núcleo Didáctica-práctica. En este sentido, se propone generar más espacios para que se dé la dialéctica entre teoría y práctica. La práctica se constituye en el espacio donde los saberes teóricos adquieren significado como modelos y se exponen a su refutación (pp. 10-11).

En particular, los cursos de Didáctica-práctica se plantean como espacios donde recibir los problemas vividos y sentidos en la práctica, para generar interacción con todos los saberes involucrados en el problema. Espacios que generen análisis contextualizado y situado, que posibilite que el estudiante resignifique lo vivido en sus prácticas y permita construir el saber profesional que lo habilite a enseñar y lograr los aprendizajes que se buscan (p. 11).

En la nueva propuesta curricular se amplían los espacios donde se realizan trabajos con las representaciones que se presentan en la dialéctica teoría-práctica.

La consideración de fortalecer la coparticipación del estudiante en su trayectoria formativa así como también trabajar con representaciones, abre camino para desarrollar el concepto de *formación* que propone Ferry (1993). Este autor sostiene, en el primer capítulo de su obra, sobre el concepto de formación en contextos institucionalizados, la acepción a la que se afilia con *la forma*, y afirma: “Formarse es adquirir una cierta forma [...] una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma, [es] ponerse en forma” (p. 55).

La propia persona es la que se forma por sus propios medios, la que encuentra su forma, la que se desarrolla de forma en forma.

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, 1990, p. 43).

La formación es el desarrollo personal, donde la enseñanza y el aprendizaje pueden ser soporte. La formación consiste en encontrar formas para cumplir ciertas tareas para ejercer una profesión (p. 56).

Los formadores son mediadores. Los contenidos de aprendizaje, el currículum, los textos, las circunstancias, la relación con los otros son mediaciones que posibilitan la formación, porque orientan el desarrollo.

Aunque la persona se forma a sí misma, no puede lograrlo sola; necesita de las mediaciones. La formación se establece a través de mediaciones (dispositivos, contenidos, docentes, enseñanza, entre otros), y sin estos mediadores no hay formación.

Ferry plantea que existen tres condiciones para hacer el trabajo sobre sí mismo (formarse): tener tiempo, tener lugar, espacio y establecer una relación con la realidad. Cuando el individuo se aparta de la realidad, se retira de ella, entonces la realidad queda figurada por representaciones. “Cuando se está en un espacio de formación o realizando una acción de formación, el trabajo se hace sobre las representaciones”. Las representaciones se dan en una *realidad mental* y no en la *realidad real* (p. 58).

El autor toma la idea de Winnicott (1986)¹⁶ sobre el concepto de espacio transicional como aquel en el cual, fuera de tiempo y lugar, se dan las representaciones para el rol en su profesión. Este espacio transicional es el espacio y tiempo de la formación. En el proceso de formación inicial se producen dispositivos de alternancia en todas las acciones de formación profesional, que buscan apropiarse de un rol antes de estar confrontados con esa realidad (p. 59).

16 Autor inglés citado por Ferry que desarrolla la idea del espacio transicional caracterizado a través del juego de los niños que encuentran la manera de figurar la realidad en una dialéctica entre retirarse de ella para representarla.

2.3. La evolución y los desafíos de la Didáctica y la práctica docente

En Formación Docente, la Didáctica-Práctica Docente constituye una unidad integrada por el curso de Didáctica Especial y la práctica docente y se sigue manteniendo en la perspectiva del nuevo plan. En este apartado se atiende los aportes de la mirada de una autora Cristina Davini (2016) que ha transitado y reconoce la evolución histórica sobre la o las concepciones de la didáctica-práctica docente y además se cuestionan sobre los desafíos que presenta la formación inicial y en particular sobre la formación en la práctica docente.

La autora reconoce que el papel de las prácticas ha evolucionado como un movimiento “...que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad, y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas” (p. 18). Las tradiciones sobre cómo se concibe la práctica docente en la formación inicial de grado han ido cambiando pero no se abandonó la consideración de la formación en la práctica como campo de aplicación de los métodos, técnicas o disciplinas. Son variados los enfoques de las prácticas y Davini establece que presentan puntos afines, que sintetiza en:

- la valoración de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo;
- la importancia de los intercambios situados entre los sujetos;
- el papel del docente como constructor de la experiencia;
- la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas;
- el papel de la reflexión sobre las prácticas, y
- la dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica. (pp. 18-19)

La autora reconoce otras vertientes como el enfoque del docente como investigador y la práctica docente como ámbito de investigación; o el enfoque al que llama *naturalista* de las prácticas donde las instituciones de enseñanza y las aulas se plantean como ámbitos para comprender, narrar, describir.¹⁷ Ante estos nuevos enfoques, plantea que en general dejan de dar relevancia a la guía del profesor de práctica (adscriptor);¹⁸ a los modelos de buenas

17 Davini considera que estos nuevos aportes son más significativos para la educación permanente de docentes en actividad y no para la formación inicial.

18 El profesor adscriptor como el que acompaña, que enseña bien, con marcos sólidos.

prácticas, así como al rol docente tan relevante en la formación inicial. También reconoce que otro aporte que revitalizó las concepciones tradicionales sobre la práctica docente es el de la transposición didáctica de Chevalard (1985). Estos son claves en los procesos de enseñanza y su relación con los contenidos o materias a enseñar, lo que ha propiciado el enfoque de las didácticas específicas más que las generales.

En el cuestionamiento sobre los impactos, los aportes y los límites de los nuevos enfoques para la formación en la práctica docente Davini reivindica:

- la docencia como profesión (ante el argumento de que cualquier persona puede enseñar) “que se apoya en un espacio estructurado de conocimientos, de criterios y estrategias de acción que, aunque vayan evolucionando, pueden analizarse en sí mismos” (p.22)
- la formación inicial como un período importante durante y al finalizar el proceso, porque “...habilita a ejercer la profesión [y genera] los cimientos de la acción” (p.23)(ante el parecer del poco impacto de la formación inicial cuando se argumenta que el estudiante olvida o abandona todo lo aprendido y hecho en el período de formación inicial al ejercer la profesión, y donde al parecer la biografía escolar tiene más peso en su formación).

También la autora convoca a los profesores a reflexionar y analizar críticamente, por las siguientes razones:

1. la formación inicial es la que representa el período importante que “habilita para el ejercicio de la profesión”;
2. la formación inicial “genera los cimientos de la acción “no dejando al azar este saber y estas prácticas;
3. recupera la convicción de que el estudiante “puede aprender a enseñar”, donde los profesores de práctica (adscriptores) cumplen una función relevante en favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases (pp. 23-24).

Las reivindicaciones y desafíos sobre considerar a la docencia como una profesión que se apoya en un espacio estructurado de conocimientos, criterios y estrategias de acción que

evolucionan;¹⁹ así como la huella que la formación inicial ha de dejar para la acción profesional, son atendidos en las fundamentaciones del nuevo plan de estudio y en particular en los cursos de Didáctica-Práctica Docente.²⁰

Con respecto al desafío de recuperar la convicción de que los estudiantes aprendan a enseñar en sus clases también se rescatan en el espíritu del nuevo plan (identidad, perfil). El aporte de la autora permite reconocer que los desafíos y reivindicaciones en gran medida están contemplados en las propuestas del nuevo plan y el propósito de este trabajo contribuye a fortalecer los desafíos que ella propone.

2.4. Didáctica como disciplina específica de Física y como asignatura en un plan de estudio

La didáctica desde el paradigma crítico histórico social no se limita a la clase, al alumno o a la asignatura; también aborda dimensiones histórico-sociales como praxis de transformación social, donde la práctica educativa se fundamenta en la vivencia de la comunidad. La didáctica (con respecto a otras disciplinas de las ciencias de la educación), tiene al aula-institución como su eje de acción para la transformación social (Klein, 2012).

La conjunción entre enseñanza y Física es la que permite plantear una doble raíz epistemológica autónoma dentro de una didáctica específica. La Didáctica de Física se plantea como un encuentro y cruce entre diferentes campos epistemológicos. Se pueden distinguir varios cruces donde se plantean las interacciones entre Física y educación; teoría y práctica; enseñanza e investigación; interacción de campos educativos y contenidos-metodologías de acción (Klein, 2012, pp. 20-22). Según el privilegio de los aspectos de las interacciones y de cómo operen entre sí es que surgen las diferentes enseñanzas de la Física

19 Desde la fundamentación del nuevo plan se plantean los desafíos de la evolución y, por ejemplo, se propone: “[...] e) ampliar los perfiles de formación atendiendo a los nuevos profesionales de la educación que la institución debe formar, impactando en las maneras de pensar e integrando las perspectivas de formación de cada nivel y modalidad”, entre otros (CFE, 2017, p. 2).

20 Esta intención de dejar huella o los cimientos al profesional se considera abordada en el nuevo plan, se puede observar en las fundamentaciones, en particular en la identidad profesional y el perfil de egreso (CFE, 2017, pp. 7 y 9).

y como consecuencia las distintas Didácticas de Física. Klein la describe como puente-espacio-temporal y conceptual de la enseñanza y el aprendizaje.

La Didáctica-Práctica Docente de Física es una asignatura que se enmarca en el plan de estudio que rige en el profesorado de Física (plan 2008) y se presenta a partir del 2º año hasta el último (4º), como se describió en el planteo del problema de la investigación (1.5). Desde las perspectivas del inminente plan de estudio no existe ningún documento oficial que establezca modificaciones en el currículo en lo que respecta a esta asignatura que caracteriza al profesorado de Física.²¹ Los tres actores que participan en el curso desarrollan roles diferentes y específicos: el estudiante en su rol de aprendiente y los docentes en sus roles de enseñantes. Los dos docentes coparticipan en las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza de Física para aportar en la superación de problemas prácticos de diferentes índoles y realizando análisis de las prácticas, partiendo de la recuperación y revisión de la propia experiencia del practicante, articulando de manera espiralada la teoría y la práctica (Anijovich y Cappelletti, 2014, p. 2).

Cada docente acompaña de diferente manera al estudiante en su camino formativo, con roles diferenciados. Ambos docentes los desarrollan en distintos ámbitos institucionales, en los que se prescriben pautas y reglas a seguir diferenciadas. Desde lo institucional, cada docente está habilitado para ejercer su rol acreditando su formación. El docente de Didáctica acredita una formación diferente al profesor adscriptor; uno es especialista de la didáctica de Física y el otro es un muy buen docente experimentado de Física.²² En el rol del profesor de Didáctica es clave el aporte de los marcos teóricos para lograr una articulación entre teoría y práctica; y en el rol del profesor adscriptor, lo es en el aporte de la praxis.

La acción de acompañar al estudiante en su formación es la función más relevante que desarrolla cada docente en su rol. Los acompañamientos se diferencian y complementan. El

21 Como se plantea en la fundamentación del nuevo plan, en el punto 5 ("Criterios generales para la estructura curricular", pp. 10-11) solo se hace alusión en ampliar los espacios curriculares para que se dé la relación teoría-práctica y que no sea exclusiva de los espacios curriculares correspondientes al núcleo Didáctica-Práctica.

22 Integra la lista de adscriptores que configura la Inspección de Física para lo cual el docente ha de estar en el tercer grado del escalafón (antigüedad) y un puntaje mínimo de inspección de 81 puntos (rango de muy bueno).

docente de Didáctica desarrolla lo que Zavala (2011)²³ denomina un “acompañar teórico, que no es en relación a la práctica de la enseñanza sino a la práctica del análisis de la enseñanza” (p. 14). “En el análisis de las prácticas del estudiante, el aporte es a [...] la construcción de un sentido (no necesariamente una valoración, aunque en ámbitos bajo evaluación es inevitable) para la acción de enseñar” (p. 13).

“El acompañamiento no es enseñar teorías para que se apliquen en la práctica, se enseñan conocimientos formales, académicos, que son teóricos y tienen como propósito que el estudiante logre [...] entender teóricamente sus acciones, desde una teoría que nace de la práctica, pero que no sobreviviría sin el recurso a cuerpos académicos complejos y sofisticados.” (p. 13)

El aporte en la formación que se le ofrece no se relaciona con el acompañamiento desde la experiencia personal y profesional del profesor de Didáctica como eje del curso: “la cuestión está centrada en el análisis de las prácticas”. (p. 13).

Por otro lado, y a su vez, el docente adscriptor “no es un “modelo a imitar”, sino un profesional experto, con años de oficio, que enseña, “muestra” sus prácticas de enseñanza a otro mientras lo acompaña en su trayecto de formación” (Artagaveytia, 2018).²⁴ La idea de no ser un *modelo a imitar* se refiere al posicionamiento de adscriptor sobre cómo ha de concebir y actuar el practicante, en el que no caben prescripciones como *tienes que hacer las cosas como yo las hago*, dando apertura a diversidad de estilos y formas del hacer en la enseñanza, donde según Davini (2016) lo relevante es la guía y orientación a modelos de buenas prácticas y el rol del docente como profesional.

Este acompañamiento se centra en acciones y reflexiones donde la dimensión contextual toma relevancia, abordando inmediateces de problemas prácticos singulares, vinculados entre otros a la selección y secuenciación de recursos y contenidos disciplinares que se

23 Aporte de la autora brindado en una conferencia en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado en Mar del Plata, Argentina.

24 Exposición realizada por Lucila Artagaveytia: “El docente adscriptor: responsabilidades y desafíos de la mediación y el acompañamiento” en el marco de los Cursos de Desarrollo Profesional para Docentes Adscriptores en Ejercicio, 2ª cohorte, 2018.

aterrizan al grupo-clase.²⁵ En los intercambios surgen entrecruzamientos desde lo grupal, lo individual, lo institucional, lo social, lo instrumental, entre otros. (Souto, 1998).

Ambos docentes buscan promover argumentaciones por parte del estudiante que den cuenta de sus interpretaciones, de su accionar; desde ellas se puede reconocer la construcción de verdades y certezas. En estas construcciones los docentes intervienen considerando que “no todo sea *cuestión de interpretación*, y de esa forma cualquier cosa que se haga tiene en algún lado la manera de ser validada, y por ese solo hecho se constituya en inmune a todo cuestionamiento” (Zavala, 2011, p. 14). En la intervención, cuando se pone el acento en las diferentes cuestiones “...de la interpretación, de la acción, de los textos, de lo que sea... [los docentes orientan al estudiante considerando] que la naturaleza interpretativa del pensamiento y del discurso no estén obliteradas bajo un mando de verdad y certeza” (p. 14).

En el proceso de orientar, cada docente acompaña al estudiante para lograr entendimientos con el fin de creer en lo que hace y, fundamentalmente, hacerle tomar conciencia de lo que cree. En ese proceso se entrecruzan los entendimientos entre los docentes orientadores donde la cuestión de entender lo que uno hace puede tener diferencias. “Ojalá supiéramos exactamente qué es lo que hay que hacer, y así descansaríamos tranquilos enseñando los gestos de la coreografía” (p. 14).

Ambos docentes en sus roles han de generar ámbitos adecuados para que las orientaciones brindadas en los acompañamientos se ofrezcan para fortalecer caminos que conduzcan al estudiante a generar buenas prácticas de enseñanza de Física. Los espacios de mediación son estos ámbitos donde el estudiante genera su singular construcción de *verdad*. En ellos tienen cabida los conflictos, ya que la dimensión hermenéutica atraviesa este espacio.

Para que los conflictos oficien adecuadamente, han de habitar en este espacio prescripciones de la ética discursiva de la razón cordial.²⁶

25 Grupo-clase como grupo de aprendizaje: “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros (Souto, 1987, p. 55).

Sin certezas y sin verdades absolutas, cada docente desde su rol aporta ofertando caminos factibles de buena formación.

2.5. La buena enseñanza

Este apartado propone conocer los pilares teóricos que sustentan a la concepción de buena enseñanza sostenida por diversos autores y a su vez el aterrizaje de esta concepción a la investigación con la construcción de un marco conceptual de buena enseñanza de Física a través de las concepciones y los perfiles de egreso los planes de estudio. Esta construcción da los cimientos para los aspectos metodológicos de la investigación.

2.5.1. Concepción de buena enseñanza

Aprender a enseñar es un gran desafío, pero aprender a enseñar bien es un desafío mayor. En los cursos de Didáctica-Práctica docente se dan los espacios más relevantes para establecer las mediaciones que habiliten al estudiante a enseñar bien Física en EM. Si estas mediaciones ofician adecuadamente, se allana el camino para que se logren realizar buenas prácticas de enseñanza en los cursos de Práctica Docente.

Edith Litwin (1998) establece que para definir las prácticas de enseñanza es necesario remitirse a la *buena enseñanza* y la enseñanza para la comprensión. La buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores asociados a la condición del ser humano en sociedad, con historia y futuro, y también implica la enseñanza para la comprensión que brinde en cada contenido la mejor manera de enseñanza.

La dimensión ética y moral²⁷ inmersa en la buena enseñanza apunta al compromiso en los valores del contexto socio-histórico en el que se habita. Abarca el planteo contextualizador²⁸ de lo bueno (Litwin, 1997), el que implica guiar una práctica desde lo que es bueno en el

26 La ética de la razón cordial, planteada por Adela Cortina (2007), se aborda más adelante en el apartado 2.6.1 denominado *La ética en las mediaciones*.

27 Litwin (1998) toma esta dimensión de Fenstermacher (1989).

28 *Contextualizador* refiere a la concepción de *contexto* entendida mucho más que el ámbito físico de la actividad. La expresión *contexto cultural* se aproxima más al significado que se busca. Incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determinan cómo la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella (Jackson, 2002).

lugar y tiempo en que se habita (con presente y futuro), así como las referidas a generar el deseo de continuar enseñando y aprendiendo (Souto, 1996).

Las dimensiones epistemológicas también inmersas en la buena enseñanza apuntan a la pertinencia de lo que se enseña con justificación razonable, permitiendo establecer que lo que se enseña es digno de conocerse, creerse y entenderse. En el proceso de aprender para la comprensión se requiere de acciones como pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe, superando el pensamiento y las acciones rutinarias (Perkins, 1999).

Los docentes en sus prácticas de enseñanza realizan un recorte disciplinario (de la Física) que es personal y con significación en los contextos (Litwin, 2008). Las decisiones no son ajenas a la historia y a la cultura de las instituciones educativas donde opera el *habitus*. (Bourdieu, 1985) Este se representa por sistemas de predisposiciones capaces de generar prácticas adaptadas a las estructuras institucionales y que contribuyen a la reproducción de estas. La incidencia del *habitus* en las prácticas de enseñanza se traduce como ciertos esquemas de pensamiento y acción (Perrenoud, 2006) que generan todo aquello que controla la acción pedagógica, que permite operar, decidir contextualizadamente en forma rápida, pero que se convierte en una matriz muy arraigada, difícil de cambiar y que puede obstaculizar tanto las prácticas como el análisis de estas. Liliana Sanjurjo (2009) lo denomina el *habitus profesional*.

La buena enseñanza en la formación docente aspira a formar el profesional reflexivo definido y caracterizado por Schön (1992). Cuando este profesional desarrolla prácticas reflexivas se establecen procesos dialécticos de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, con la finalidad de promover cambios de pensamiento (Elliot, 1990).

La reflexión crítica que se espera que realice el futuro docente sobre su práctica cotidiana abarca a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también al contexto en que esta tiene lugar.²⁹ También busca que la tarea reflexiva conlleve tanto un desarrollo autónomo como emancipador (Zeichner, 1993). La práctica de este docente es una actividad compleja que se

²⁹ Se toman en consideración también los aportes de Davini, que establece limitaciones en cuanto a que estas reflexiones sobre la acción son más significativas para la educación permanente de docentes en actividad y no para la formación inicial, por la solidez de marcos conceptuales y metodológicos (Davini, 2016, p. 19).

desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, donde se dan situaciones imprevisibles, y de conflictos. El docente, para desempeñar su rol, despliega su experiencia y su creatividad afrontando situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas (Eldestein, 2003).

El estudiante practicante construye a través de su experiencia, y con la orientación de los docentes, el camino para desarrollar prácticas reflexivas, las que lo conducirán a ser un profesional reflexivo. Es un proceso de construcción complejo y atravesado por diversas mediaciones.

2.5.2. *El aterrizaje de la buena enseñanza a la investigación:*

La construcción del marco conceptual de buena enseñanza de Física

Se construye un marco conceptual de buena enseñanza para la enseñanza de la Física con la intención de generar orientaciones que permitan reconocer la buena formación en los estudiantes de la especialidad Física. El proceso de construcción finaliza con una matriz de descriptores³⁰ de buena enseñanza.

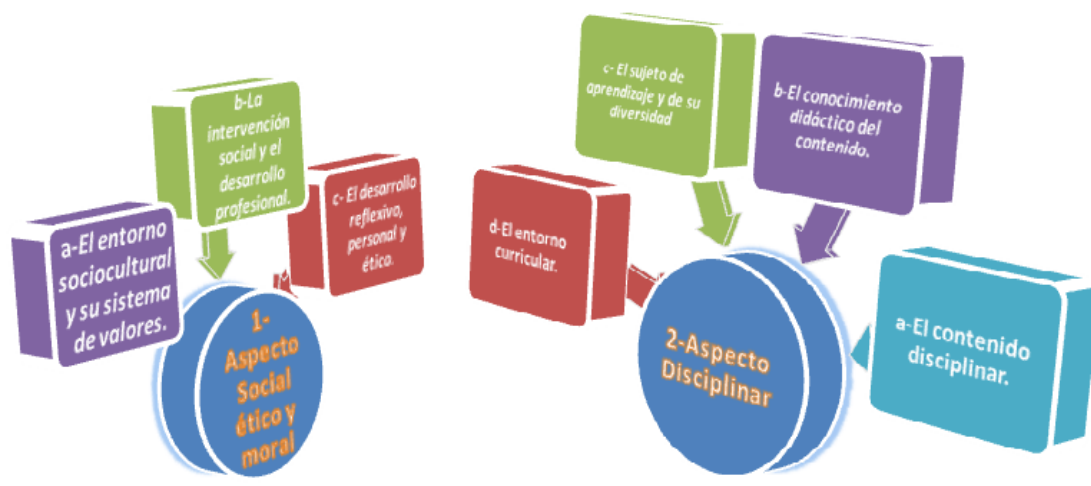
Para esta construcción se consideraron las concepciones de buena enseñanza aludidas en la sección anterior por los autores citados y que atraviesan también al plan de estudio que rige en el profesorado (plan 2008), así como las propuestas del nuevo plan (2019-2020).

De los aportes de los planes de estudio para esta construcción se consideraron los perfiles de egreso. En lo que respecta al futuro plan de estudio solo se consideraron los perfiles de egreso respecto a la formación general para todas las especialidades, porque aún no está definido el perfil para cada especialidad. Respecto al aporte de las concepciones de buena enseñanza se tomó en cuenta para esta construcción al marco conceptual de buena enseñanza realizado por Hernández Álvarez (2001) ya que concilia con el marco teórico de buena enseñanza establecidos por los autores planteados en el apartado anterior. El autor

³⁰ El concepto de *descriptor* que se maneja en esta investigación se concibe como lo define la autora Muñoz-Martín (2016): “Frente a esta variabilidad y ambigüedad del lenguaje natural (género, número, sinonimia, polisemia), se encuentra el lenguaje controlado, que surge como herramienta en la indización y en la recuperación de la información. Lo componen términos normalizados dentro de un lenguaje documental llamados descriptores que representan de manera unívoca un concepto. Su función principal es la de homogenizar los términos empleados para una búsqueda más precisa” (p. 180).

construye dicho marco en torno a dos aspectos con sus respectivos ámbitos (o dimensiones), como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Los dos aspectos con sus respectivos ámbitos



Fuente: Hernández Álvarez (2001).

Para cada una de estas dimensiones o ámbitos y los diferentes puntos abordados en ellos se requiere de la concreción de criterios que contribuyan a identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que precisa movilizar un buen docente en el ejercicio de su tarea profesional. El autor lo establece como un reto al que se enfrenta el colectivo profesional de la Educación Física (que es la disciplina específica en la que se enmarca su trabajo), y sin duda para nuestro contexto también lo constituye.

Aunque el propósito de esta investigación no sea el planteamiento del reto que propone Hernández,³¹ se considera necesaria y pertinente para este trabajo la concreción de criterios para establecer un marco de buena enseñanza de Física.

El marco conceptual de buena enseñanza de Física en este trabajo se construye para que oficie de referencia en los aspectos metodológicos de la investigación. Para su construcción se toman en cuenta:

1. los aspectos y ámbitos que propone Hernández Álvarez (2001)

³¹ En cuanto a que el desafío se concrete y construya con el colectivo de los docentes

2. las propuestas oficiales establecidas en el plan de estudio vigente (2008)³²
3. los documentos oficiales publicados por el CFE hasta la fecha acerca del nuevo plan de estudio que se plantea implementar en 2019-2020 (CFE, 2017).

Establecer el marco de buena enseñanza habilita al diseño de instrumentos para la búsqueda de información porque desde este marco se construye una matriz de descriptores de buena enseñanza de Física. El proceso que llevó a esta construcción fue complejo porque se utilizó la información recabada con algunos instrumentos diseñados para un primer proyecto que luego se transformó.³³ El cambio de enfoque (con respecto al proyecto anterior) plantea contribuir al nuevo plan de estudio, por tanto los aspectos y ámbitos de Hernández sobre las buenas prácticas de enseñanza integraron las competencias³⁴ establecidas en los perfiles de egreso del plan 2008 y del futuro plan 2019-2020 (que hasta el presente se conocen). Se establece el término *descriptores* más que competencias, porque, aunque se integraron competencias (por la forma de expresión textual), se consideró más apropiado para la visualización en los datos recabados el uso de términos que fueran más normalizados dentro del lenguaje utilizado en la información que se rescató y para homogeneizar los términos empleados con el fin de una búsqueda más precisa.

El proceso que llevó a diseñar la matriz de descriptores de buenas prácticas de enseñanza asociados a los descriptores y/o competencias de los perfiles de egreso de los planes de estudio vigente (2008) y por implementarse (2019-2020) se plantea en los aspectos metodológicos, más concretamente en el apartado 3.2 *Aspectos metodológicos enfocados en el estudiante (E)*.

³² Se consideran los programas de Didáctica de Física, así como pautas y acuerdos de salas del plan 2008.

³³ En el proyecto primario se consideraban los grandes tópicos que aborda la enseñanza de la Didáctica en el plan 2008 y en función de ello se diseñó la primera parte de la planilla que orientó a las diez entrevistas. Luego para la reformulación que aterrizó en esta investigación se transforma la interpretación y análisis de las buenas prácticas con la perspectiva de contribuir al nuevo plan. Se consideró que la información recabada es pertinente, ya que permite reconocer buenas prácticas de enseñanza del entrevistado, pero en la perspectiva del nuevo enfoque.

³⁴ Los dos planes plantean la concepción de competencia de Perrenoud (1996) en los fundamentos para el nuevo plan se expresa: "El enfoque por competencias utilizado está en la línea planteada por Perrenoud en tanto capacidad estable, interiorizada, que adquiere valor por su manifestación mediante una práctica en un nivel de dominio determinado" (Perrenoud, 1996, p. 40). *Esto supone entender las competencias como saberes puestos en acción y resultantes de un aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje está vinculado con las condiciones dadas para su desarrollo y con la propuesta de enseñanza y de evaluación.* (CFE, 2017, p. 8).

2.5.3. La matriz de descriptores de buena enseñanza

Desde el marco conceptual de buena enseñanza que plantea Hernández Álvarez (2001) se fueron configurando descriptores para aterrizarlos a visualizar y reconocer las competencias necesarias que un estudiante ha de desarrollar en su rol docente de Física de EM y establecer si sus prácticas de enseñanza son de buena enseñanza.

En el cuadro 1 se plantea la matriz de descriptores para el primero y el segundo aspectos lograda en el proceso descrito en el apartado 3.2 *Aspectos metodológicos enfocados en el estudiante (E)*.

Cuadro 1. Matriz de descriptores de buena enseñanza. Aspectos 1 y 2

Aspecto 1: Social ético y moral	
Ámbitos	Descriptores o competencias aterrizadas a la entrevista
A. El entorno sociocultural y su sistema de valores	1. Conoce la institución y al grupo en <u>su contexto social</u> y en su rol lo considera: <ol style="list-style-type: none"> Realizando el acercamiento al grupo-clase Interviniendo en situaciones de corte social en la institución o en la clase Teniendo actitud flexible en situaciones dadas. 2. Es protagonista <u>en políticas educativas</u> cuando manifiesta una actitud proactiva en tópicos que atañen a políticas educativas: en reflexiones, decisiones y acciones que denotan compromiso ético en su contexto histórico social y político. 3. Interviene, participa o <u>promueve eventos culturales</u> para y con la institución. 4. Toma decisiones fundadas en ejercitar los DD. HH., con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. 5. Está comprometido con la formación integral de sus estudiantes.
B. La intervención social y el desarrollo profesional	6. Realiza actividades extra e interinstitucionales
C. El desarrollo reflexivo, personal y ético	7. Tiene actitud investigativa, reflexiva y creativa. 8. Formación continua
Aspecto 2: Disciplinar	
Ámbitos	Descriptores o competencias aterrizadas a la entrevista
A. El contenido disciplinar	1. Denota tener adecuados conocimientos disciplinares cuando se manifiesta:

	<p>a. Haber realizado o realiza cursos universitarios o de profundización de la disciplina y/o su enseñanza.</p> <p>b. la bibliografía de referencia para el curso es la adecuada para su nivel.</p> <p>c. La secuenciación y distribución temporal de los contenidos de la planificación es la adecuada.</p> <p>d. Usa las TIC para la preparación de sus clases.</p> <p>e. Da relevancia al trabajo experimental.</p> <p>2. Reconoce la complejidad del conocimiento cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta interés en ampliar y profundizar conocimientos de la Física y/o otras disciplinas. - Trabaja los contenidos en colectivo y cooperativamente con colegas. <p>3. Las competencias lingüísticas son evidenciadas en cómo se expresa en la entrevista. También cuando expresa sobre atender el lenguaje disciplinar en su enseñanza (ecuaciones, notaciones, demostraciones, cifras significativas, informes de laboratorio, etc.)</p>
<p>B. El conocimiento didáctico del contenido</p>	<p>El conocimiento didáctico del contenido queda manifiesto a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Aterrizo en sus planificaciones el acercamiento al grupo-clase. Recurre a bibliografía referida a la Didáctica de Física b. Plantea un plan de evaluación y/o evalúa acorde a las pautas oficiales. c. Atiende a la diversidad de aprendizajes con diferentes recursos, estrategias de enseñanza y diversidad de instrumentos de evaluación. d. Plantea la naturaleza social de la ciencia, situaciones contextualizadas, con enfoques históricos y epistemológicos para analizar. e. Promueve estrategias de metacognición para la autonomía del estudiante en resolución de problemas, co y autoevaluaciones, etc. f. Promueve y utiliza las TIC en la clase. g. Plantea trabajo interdisciplinario. h. Coordina y reflexiona con otros docentes sobre sus prácticas de enseñanza.

Esta matriz de descriptores se tomó para construir la matriz de análisis que se plantea en los aspectos metodológicos de la investigación.

2.6. *Las mediaciones entre los tres actores de la práctica docente: su ética y las diversas formas de interacciones*

Las mediaciones que se establecen a través del docente adscriptor se presentan de diferentes formas, entre ellas, cuando implementa sus clases actuando como profesional reflexivo y donde se espera que el estudiante practicante las observe con actitud crítica. Las

mediaciones también se establecen a través del docente de Didáctica y a través de los espacios de mediación que se generan entre los dos docentes.

La observación de clases y posterior reflexión, con las orientaciones de los docentes, son elementos que contribuyen a adoptar posturas claras, definidas y críticas respecto a la labor docente. Esto fortalece la identidad profesional del practicante y permite reconocer que no hay *recetitas* por el carácter complejo, cambiante y muchas veces conflictivo de las situaciones de enseñanza (Eldeisten, 2000).

Tomando en consideración que «el verdadero medio de comunicación no es el habla como dato inmediato y de materialidad observable, sino la lengua como sistema de relaciones objetivas mentalmente incorporadas, la que hace posible la producción del discurso y también su entendimiento» (Davini, 2016, p. 25) y para aportar claridad al carácter complejo, se considerarán aspectos que atraviesan a las situaciones conflictivas abordándolos desde una dimensión filosófica.

La orientación conceptual en aspectos éticos y morales que se plantean a la hora de tomar decisiones ante posibles disyuntivas con el fin de encontrar lo justo, lo correcto, da cabida a desarrollar el siguiente punto en el marco teórico.

2.6.1. *La ética en las mediaciones*

El carácter complejo de la enseñanza y las situaciones conflictivas que se generan en el propio estudiante y en las mediaciones conllevan a reflexionar sobre aspectos éticos y morales que habitan en el espacio de mediación. La búsqueda de un marco conceptual que permita orientar a adoptar posturas claras, definidas y críticas se traza con cimientos en el campo filosófico de la ética, en particular en la ética de la razón cordial planteada por Adela Cortina (2007).

La ética tiene como propósito contribuir a la formación del carácter de las personas, de las instituciones y de los pueblos, y en consecuencia, es la ética la que debe velar por descubrir los procedimientos racionales que permiten tomar decisiones sobre lo justo e injusto de las normas, las que no son ni verdaderas ni falsas, sino correctas e incorrectas (Rodríguez

Medina, 2015, p. 20). El aporte de la ética al espacio de mediación contribuye a orientar sobre los procedimientos y la toma de decisiones entre los tres actores.

El ser humano tiene una razón cuya esencia es la comunicación, el lenguaje, por lo que los individuos están unidos por un vínculo comunicativo, que implica ciertas obligaciones. La ética discursiva es una teoría que descubre como núcleo de la vida personal y social el reconocimiento recíproco entre sujetos, a través de acciones comunicativas. Ella es la que permite apreciar que a los seres humanos los une su capacidad y competencia comunicativa o dialógica. En las interacciones entre los tres actores se desarrollan estas capacidades y competencias dialógicas, donde los procedimientos concebidos como correctos o válidos son aquellos que dan cuenta de una praxis racional, a partir de una óptica igualitaria y universalista. Cuando el diálogo se establece bajo esta ética, no se excluye a ningún interlocutor. La autora toma la ética del discurso que Habermas (1991) elaboró con Apel (1991), la que establece que una norma es justa cuando satisface intereses universalizables y estos son descubiertos a través de un diálogo en el que los afectados por ella participan en las condiciones más próximas posible a la simetría. Esta simetría en las condiciones³⁵ se refiere a una igualdad de oportunidades en la intervención, en oportunidades de elegir y realizar actos de habla. De esta manera se podrían lograr consensos racionales, siempre y cuando estén atendiendo a intereses universales, es decir, aquellos que *todos podrían querer*. En el espacio de mediación estos intereses universales son aquellos que apuntan a consolidar una buena formación del estudiante, donde cada interlocutor tiene un rol y al ejercerlo se establecen asimetrías: el estudiante como aprendiz, los docentes como enseñantes. Lo esencial en este espacio de simetrías y asimetrías es que a través del diálogo tiene que llegarse a la instancia de un consenso entre los afectados.

En el espacio de mediación las verdades se van construyendo con orientaciones a través de intercambios, y mientras se dialoga con otros se puede determinar la validez de la praxis. Esta validez deja atrás la razón monológica autónoma propuesta por Kant. La ética del discurso descubre reglas necesarias para que exista realmente un reconocimiento intersubjetivo entre los participantes. El ámbito tendría que darse en una comunidad ideal de habla en condiciones ideales de racionalidad. El consenso racional al que llegarían

35 La autora lo considera como la "situación dialógica ideal".

quienes resultan afectados o desfavorecidos por ciertas normas se plantearía en este ámbito donde los intereses universalizables priman por sobre los intereses individuales. Las reglas, como el consenso, son aspectos esencialmente necesarios en la ética dialógica de Habermas y Apel, porque los sujetos siempre están en relación con otros, dándose un reconocimiento recíproco cuando hay un diálogo de por medio entre dos o más interlocutores.

Cortina reconoce la fortaleza argumentativa de la ética discursiva propuesta por Apel y Habermas como fundamento filosófico de la ética cívica, pero critica la exclusión de las virtudes, el carácter, los valores, el sentir común y los sentimientos, arguyendo que cada uno de estos elementos está involucrado en ella. El mayor aporte que Cortina toma de la ética discursiva es el descubrimiento del mundo de la intersubjetividad.³⁶

La autora sostiene que para hablar de justicia no basta con hacer uso de la argumentación lógica, sino que también establece una dimensión cordial y compasiva al vínculo comunicativo, donde el reconocimiento cordial es la fuente de la obligación ética. En su planteo, mediante el vínculo comunicativo entre interlocutores, lo intersubjetivo genera y obliga moralmente a que las personas sean reconocidas como tales, y establece cuatro pautas fundamentales:

1º "...que cada interlocutor tiene el derecho de justificar su pensamiento y a participar en la discusión;

[2º]...que todos los afectados por la norma puesta en cuestión tienen igual derecho a que sus intereses sean tenidos en cuenta a la hora de examinar la validez de la norma;

[3º]...que cualquiera que desee en serio averiguar si la norma puesta en cuestión es o no correcta debe estar dispuesto a colaborar en la comprobación de su validez, a través de un diálogo en que no se dejará convencer sino por la fuerza del "mejor argumento";

[4º]...que el mejor argumento es aquel que satisface intereses universalizables." (Rodríguez Medina, 2015, pp. 29-30)

36 La noción de intersubjetividad establece un cambio de paradigma en la filosofía occidental. Desde Descartes se venía dando una filosofía de la conciencia y de la subjetividad, en que la razón se manifestaba como acción racional con respecto a fines y a propósitos, pero desde Habermas, se pasaría a una filosofía de la comunicación, donde el nuevo paradigma es ahora la intersubjetividad. La novedad es su "razón comunicativa" que inmediatamente se torna intersubjetiva, puesto que la comunicación permite una apertura con los otros mediante el lenguaje (Rodríguez Medina, 2015, p. 27).

Los intereses *universables* que se presentan en el espacio de mediación son todos aquellos que contribuyen a una buena formación del estudiante y están regulados por los planes y programas de estudio, así como en los acuerdos que se establecen entre los profesores y el estudiante.

La ética discursiva permite orientar y criticar el conocimiento y la acción humana, "... la praxis misma". (p.30) Para la autora, esta ética es una idea que oficiaría como reguladora, al estilo kantiano, y ayudaría a la orientación de la acción. Considera que una argumentación seria sobre lo justo no es convincente solo por el hecho de satisfacer intereses universalizables; en ella se incorporan valores, carácter, sentimientos morales, que son lo que denomina *razón cordial*. En el camino que enmarca Cortina para llegar a lo justo, no alcanza con argumentar siguiendo reglas; se tiene que considerar la capacidad de estima de los que se comunican. Sostiene además que nadie tiene la capacidad por sí mismo de descubrir qué es lo verdadero o qué es lo conveniente; es necesario entrar en un diálogo con otros para ir descubriéndolo conjuntamente.

Este aporte de la autora habilita a que en el espacio de mediación se consideren las capacidades de estima de los tres actores que se comunican. Es necesario entonces un reconocimiento de los valores puestos en juego y en particular la actitud comprensiva de los docentes, que juegan un rol protagónico para que sus orientaciones al estudiante favorezcan la construcción de verdades que lo conduzcan a realizar buenas prácticas de enseñanza de Física.

Al conjunto de pretensiones de validez del habla, la autora lo plantea en un contexto simétrico en la argumentación, donde cabe la posibilidad de dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento. En el espacio de mediación se plantean diferentes instancias de argumentaciones, por ejemplo, en el acompañamiento que se establece con el profesor adscriptor, cuando luego de una clase dada por el adscriptor se dialoga intercambiando argumentos sobre su clase, se critican estrategias de enseñanza, materiales, incidentes con estudiantes, etc. También argumentaciones del docente de Didáctica a través de marcos teóricos sustentados por investigaciones o en el acompañamiento para la preparación de una clase. La acción comunicativa concibe a los participantes como fines en sí mismos, a

diferencia de una acción estratégica que los concibe como medios a los cuales instrumentalizar.

El entendimiento tiene que darse en un marco de inteligibilidad, en el que todos los participantes puedan comprender y participar con sinceridad al momento de hablar, donde las afirmaciones han de ser verdaderas al interior de un margen de normas correctas. Estas normas o pautas han de ser conocidas por los tres actores y el rol protagónico para que se establezca la inteligibilidad es de los docentes, principalmente el de Didáctica. Los acuerdos, las conciliaciones, son claves para este logro. Al momento de hablar para que las orientaciones a los estudiantes se establezcan en pos de una buena formación, los docentes en sus roles de enseñantes han de desarrollar competencias comunicativas que implican conocer y considerar las capacidades de estima del estudiante, lo que la autora denomina *concordia o de mutuo entendimiento*. A su vez, para lograr un ámbito donde se pueda participar con sinceridad se requiere además de la comprensión, establecer pautas y acuerdos que dejen claro lo que se espera del estudiante, las *reglas del juego*, lo que Cortina denomina *consenso o pacto estratégico*. El terreno firme habilita a que el estudiante pueda transitar y lograr su participación sincera. Desde esta inteligibilidad, esta transparencia, las orientaciones de los docentes pueden lograr incidir a que los argumentos que esgrimen cobren fuerza.

Cortina destaca llegar a normas legítimas por medio del acuerdo, del consenso, que junto con el diálogo se convierten en los procedimientos legitimadores de las normas que tienen que regir la vida cotidiana. Para lograrlo es necesaria y fundamental la actitud dialógica, porque se requiere de su disposición para resolver los problemas a través de ella.

En el espacio de mediación se establecen diálogos, decisiones donde *naturalmente* se dan conflictos y diferencias con y entre los actores involucrados. El carácter *natural* se relaciona con que las diferencias o conflictos forman parte de aspectos que contribuyen a la formación del estudiante. Sin embargo, pueden existir aquellos que no contribuyan a la formación. Los fundamentos éticos orientan a que en el espacio de mediación se establezcan ámbitos donde solo se den conflictos naturales. Los procedimientos estratégicos y procedimientos dialógicos son necesarios para discernir si se establecen consensos racionales. En el espacio de mediación es clave establecer diálogos para llegar a instancias de consensos, pactos,

acuerdos entre los actores. Estratégicamente es relevante que cada actor conozca y reconozca el rol que desempeña en el curso de práctica, así como conocer la reglamentación del plan de estudio y las pautas que enmarca el programa del curso, las formas y maneras en cómo serán observados, evaluados, entre otros. Conocer las *reglas del juego* habilita a evitar conflictos que no son naturales. El surgimiento de conflictos *no deseables* (no naturales del espacio), se propicia cuando los procedimientos dialógicos no se conducen orientados por la ética de la razón cordial.

2.6.2. *Las diversas formas de interacciones entre los actores en el espacio de mediación*

Los intercambios e interacciones que se presentan en las mediaciones entre los actores se pueden presentar de diferente forma. Las interacciones son las acciones mutuas entre dos o más sistemas (personas, recursos, etc.). El sistema que se considerará en estas interacciones serán las personas que integran el espacio de mediación; en ellas se establecen intercambios a través de diálogos, acuerdos. La siguiente figura³⁷ plantea diversas posibilidades de estas interacciones que se presentan en los cursos de Didáctica de Física.³⁸ Los símbolos representan a cada uno de los actores:



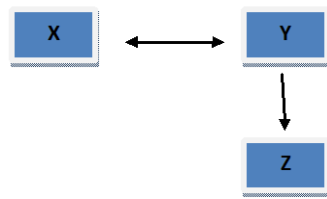
Las flechas y las ubicaciones de cada uno representan las diferentes formas en que se dan las interacciones simbolizadas por los conceptos de intercambio y jerarquía.

En la figura 2 se presenta un esquema aportado por Klein en la exposición citada, que muestra un ejemplo sobre cómo interpretar las interacciones.

37 Esta figura fue tomada con autorización del autor Gustavo Klein, quien la utilizó en su curso para Profesores Adscriptores Presentada en una exposición en el marco del Curso para Profesores Adscriptores en el IPES, en el 3er encuentro presencial realizado en agosto de 2018, denominado “Rol del profesor/a adscriptor/a en la formación de los educador@s en Física”.

38 El autor de las imágenes (G. Klein) se refiere con ellas a las manifestaciones del rol de cada actor en “la acción en la práctica educativa preprofesional”, lo que en este trabajo se denomina “las posibilidades de interacción entre los tres actores en los cursos de Didáctica-Práctica Docente de Física”.

Figura 2. Ejemplo de cómo interpretar las interacciones entre los tres actores

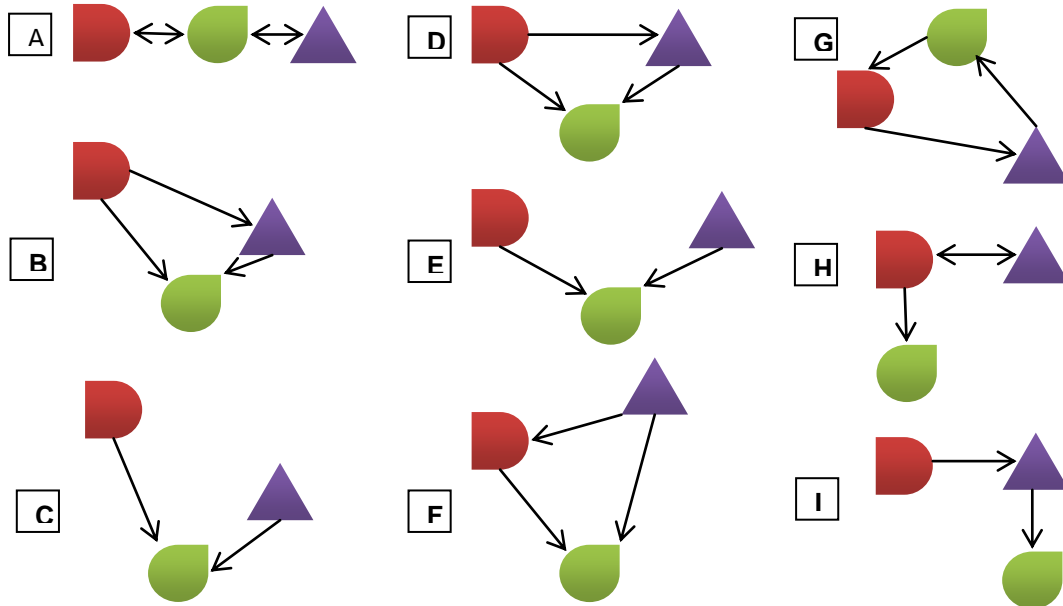


Fuente: G. Klein (2018). Curso para Adscriptores, material expuesto, IPES.

Este esquema indicaría que: X e Y tienen igual jerarquía, pero Z depende de Y. Los dos primeros tienen un vínculo recíproco, en cambio Z sólo recibe de Y pero no es escuchado o incidido por él.

La figura 3 representa las diferentes posibilidades de interacciones entre los tres actores. La imagen también fue realizada por el profesor Gustavo Klein en el marco del curso para adscriptores en ejercicio. IPES, 2018.

Figura 3. Posibilidades de interacciones entre los tres actores



Fuente: G. Klein (2018). Curso para Adscriptores, material expuesto IPES.

Las interacciones quedan representadas por las flechas con uno o dos sentidos, así como las ubicaciones de cada uno (arriba, abajo, en el medio) que dan cuenta de la jerarquía. Por ejemplo, en la forma A se aprecia interacción en doble sentido del E con ambos docentes, pero no entre los docentes. El lugar jerárquico de cada uno en las interacciones es al mismo nivel; en la forma B, las tres interacciones tienen un solo sentido; dos hacia el E y uno desde D hacia el A. En cuanto al lugar jerárquico, hay un nivel superior del D, luego un nivel medio del A y un nivel inferior del E. En C es similar al B, pero con la diferencia de desaparecer la interacción desde D hacia A, no existiendo interacción entre ellos y las jerarquías se mantienen como en B. En D las interacciones se dan en un solo sentido, desde el D hacia el A y desde los dos docentes hacia el E. Las jerarquías de los dos docentes son iguales y mayores que las del E. En las formas E se mantienen las características del caso D pero sin interacción entre los docentes. En F las interacciones son en un solo sentido, donde el A tiene mayor jerarquía. A interactúa con D y E en un solo sentido desde A hacia ambos. Y D interactúa solo con E.

Se pueden observar en la figura las tres últimas formas de interacción entre los tres agentes involucrados en las interacciones propuestas como ejemplos de la diversidad de posibilidades, aunque no se acaban con las que se han representado. Pueden seguir agregándose formas de interacción agregando flechas en doble sentido, etc.

Lo interesante de la representación es visualizar que cuando se dan las interacciones entre los agentes involucrados aparecen los niveles de jerarquía y la recepción de los intercambios en uno o dos sentidos. Cuando se da en un solo sentido, implica que hay recepción de una sola parte, a diferencia de la doble flecha, que indica reciprocidad, intercambio entre las dos partes.

Los niveles de jerarquía se relacionan con el lugar de relevancia que se le otorga en esa instancia de interacción, vinculado al rol que desempeña, en el sentido de tener el rol protagónico por su incidencia ante los otros.

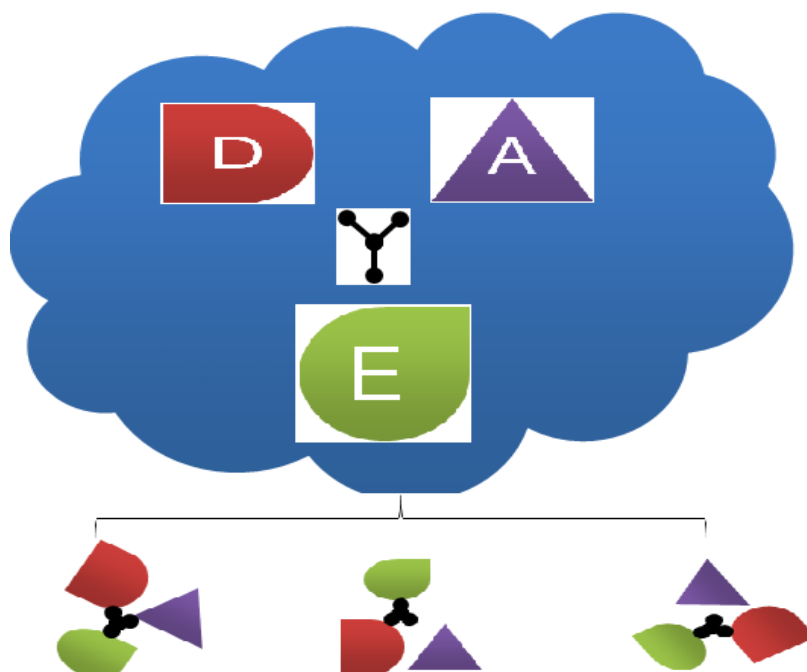
Las interacciones representan las relaciones de todo aquello que incide en el o los otros (conocimientos, pautas, estrategias, etc.). Existen diversas instancias donde se pueden dar las diferentes formas de interacción en el proceso de formación, en cualquier momento del

curso, dependiendo del *qué* y *para qué* se da la interacción. El *cómo* estaría representado por las diferentes formas de la interacción.

Lo importante de las diversas interacciones que se presentan en el proceso formativo es la concepción de la mejor forma de interacción en el momento en que se presente. Esta mejor forma se visualiza en un espacio que dé cabida a que converjan los aportes de cada uno de los tres agentes, con reciprocidad, y donde el rol protagónico lo decida el momento y la dinámica situada en el contexto. La mejor forma de interacción se enfoca a orientar al estudiante a generar buenas prácticas de enseñanza de Física. Esta zona de convergencia, estos espacios donde se puede presentar la mejor forma de interacción constituyen el espacio de mediación, y para que los intercambios sean los adecuados, estos espacios de mediación tienen que estar fortalecidos, consolidados.

La figura 4 representa el espacio de mediación que se visualiza y que opera adecuadamente (la mejor forma) según diferentes instancias en las que el protagonismo o la jerarquía (por su incidencia) de lo que se genere en él serán de cualquiera de los tres actores.

Figura 4. Espacio de mediación y las diferentes maneras de operar en él



Fuente: G. Klein (2018). Curso para Adscriptores, material expuesto. IPES.

La figura 4 muestra el espacio como una nube.³⁹ Aunque se desarrolla en el plano de la hoja, la representación tridimensional mostraría que ninguno de los tres actores está en posición jerárquica. Solo la ubicación del protagonismo o jerarquía toma postura o relevancia cuando opera la interacción (representada en la parte inferior de la figura) que se da en diferentes tiempos o momentos.

³⁹ Una nube en el sentido de representar, además de las interacciones, otras diversas mediaciones que contengan a otros elementos además de los tres involucrados (materiales, preparadores, etc.).

3. Aspectos metodológicos de la investigación

En este capítulo se brindará toda la información referente a los instrumentos, las muestras, los datos, información recabada, el procesamiento y análisis de la información.

La organización de este capítulo se presenta según los siguientes subcapítulos:

1. Enfoque, alcance, diseño y aspectos metodológicos de la investigación: Dimensiones de análisis.
2. **Datos metodológicos con enfoque en los estudiante:** Información de los instrumentos, procedimientos y datos. Análisis y conclusiones obtenidas en las tres dimensiones de análisis involucradas.
3. **Datos metodológicos con enfoque en los profesores de Didáctica:** Información de los instrumentos, procedimientos y datos. Análisis y conclusiones obtenidas en las dos dimensiones de análisis en las que están involucrados (2ª y 3ª).
4. **Datos metodológicos con enfoque en los profesores adscriptores:** Información de los instrumentos, procedimientos y datos. Análisis y conclusiones obtenidas en las dos dimensiones de análisis en las que están involucrados (2ª y 3ª).

3.1. *Enfoque, diseño y aspectos metodológicos de la investigación*

Las características metodológicas de esta investigación que se describen a continuación se realizan desde el marco conceptual que presentan Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio en su obra *Metodología de la investigación* (2010).

Esta investigación de enfoque cualitativo plantea un marco interpretativo sujeto a un marco teórico, cuya meta es describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Hernández Sampieri, 2010, p, 11). El diseño de la investigación es abierto y flexible porque se fue construyendo durante el trabajo. La recolección de datos se realizó con algunos instrumentos preestablecidos (cuestionario, entrevistas en profundidad) y a medida que fue avanzando se observaron y concibieron más fuentes e instrumentos de información (profesores adscriptores, foros virtuales de participación). El análisis de los datos que se

realiza dependió del modo en que fue recolectada y registrada la información. Desde la lógica inductiva se efectúa un uso moderado de la estadística donde se describe y desarrolla información basada en la manifestación de las personas. En el proceso del análisis se integran los datos (grabaciones, respuestas, expresiones escritas en foros) en bases de datos (planillas, tablas, cuadros) que son analizados para determinar significados y realizar descripciones desde la perspectiva de los actores y luego se integran con la perspectiva interna del investigador. Los principales criterios de evaluación en la recolección y análisis de datos fueron la credibilidad, valoración y transparencia. El alcance del trabajo es exploratorio porque se aporta información innovadora.

A continuación se presenta la información de los aspectos metodológicos organizados con la siguiente secuenciación: dimensiones de análisis (primera, segunda y tercera) y los aspectos metodológicos con enfoque en el estudiante, luego con enfoque en los docentes de Didáctica y finalmente con el enfoque en los profesores adscriptores.

3.1.1. Dimensiones de análisis

Las dimensiones de análisis que se plantean son las siguientes:

1. Incidencia de la formación
2. Interacciones
3. Mejoras

Cada una de las dimensiones se plantea desde las perspectivas de los actores involucrados, la primera dimensión atañe solo a la perspectiva del estudiante. Las otras dos dimensiones a los tres enfoques: estudiante, profesor de Didáctica y profesor adscriptor. Desde cada perspectiva o enfoque se abordan diferentes categorías. En el cuadro 2 se presentan para cada enfoque las diferentes categorías de análisis y sus respectivas subcategorías de análisis.

Cuadro 2. Categorías de análisis para cada dimensión en los tres enfoques

Enfoques Dimensiones	Estudiante (E)	Profesor de Didáctica (D)	Profesor adscriptor (A)
1. Incidencia en la formación	1.1.E Prácticas de buena enseñanza 1.2.E Incidencia en la formación: favorecedora-desfavorecedora.	-----	-----
2. Interacciones	2.1.E Orientaciones: 2.1.E.1 En el mismo sentido 2.1.E.2 En sentidos diferentes 2.2.E Afectaciones: 2.2.E.1 Positivas 2.2.E.2 Negativas	2.1.D-Orientaciones 2.1.D1 -Las discrepancias entre PD y PA 2.1.D2 -Acuerdos 2.1.D3 -sus repercusiones en la formación del estudiante. 2.2.D Afectaciones en el estudiante 2.2.D1 El sentir 2.2.D2 La adhesión a los docentes	2.1.A -La tensión en los practicante 2.2.A - El sentir del estudiante
3. Mejoras	3.1.E Mejoras en los cursos 3.1.E1 Cursos de Física 3.1.E2 Cursos de Didáctica 3.2.E. Mejoras en la mediación entre profesores	3.1.D -Mejoras en el espacio de mediación.	Mejoras en: 3.1.A Acuerdos 3.2.A Acompañamiento 3.3.A Evaluación

3.1.1.1. Dimensión 1. Incidencia de la formación

Esta dimensión de análisis se plantea para detectar si hubo incidencia en la formación del estudiante y si el estudiante las reconoce. Para abordarla se establecen dos categorías:

- **Categoría 1.** El desarrollo de prácticas de buenas enseñanzas de los estudiantes del último año (4º).
- **Categoría 2.** La perspectiva del estudiante sobre la incidencia de su formación. Esta categoría se divide en las siguientes subcategorías: 1. las que considera favorecedoras y 2. las que considera desfavorecedoras. De estas subcategorías surgen más subsubcategorías que se describirán cuando se aborde esta categoría.

3.1.1.2. Dimensión 2. Interacciones

Esta dimensión de análisis se plantea para reconocer aspectos del espacio de mediación desde las tres perspectivas.

- **En el estudiante:** describir y analizar cómo han sido las orientaciones de los dos docentes y las afectaciones que le ocasionaron.
- **En el docente de Didáctica:** describir y analizar como ofician las discrepancias entre los docentes para la formación del estudiante.
- **En el docente adscriptor:** describir y analizar las tensiones en el practicante y el sentir del practicante en diferentes instancias.

Para abordar esta dimensión se establecen las seis categorías que se plantean en el cuadro 2: en el estudiante y el profesor de Didáctica, Orientaciones y afectaciones; en el profesor adscriptor las tensiones en los practicantes y el sentir del estudiante.

3.1.1.3. Dimensión 3. Mejoras

Esta dimensión de análisis se plantea para reconocer las mejoras que visualizan cada uno de los tres actores.

- **En el estudiante:** Se describen las categorías que surgieron: en los cursos y en la mediación entre profesores.
- **En el docente de Didáctica:** Se describen las mejoras en la categoría que se planteó: mejoras en la mediación.
- **En el docente adscriptor:** Se describen las mejoras en las categorías que se plantearon: Acuerdos, Acompañamiento, Evaluación.

3.2. Aspectos metodológicos: enfoque en el estudiante (E)

A continuación se presenta la información sobre los instrumentos que se usaron para obtener la información en este enfoque, la información recabada y el análisis en las tres dimensiones con sus respectivas categorías.

3.2.1. *Proceso de construcción de la matriz conceptual de descriptores de buena enseñanza asociados al perfil de egreso*

Para la construcción de la matriz de buena enseñanza se tomaron de las fuentes planteadas en la sección anterior los siguientes insumos: los dos aspectos y los siete ámbitos de Hernández Álvarez (2001); el perfil de egreso del plan 2008 (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, 2008) y el perfil de egreso propuesto para el nuevo plan a implementarse en el 2019-2020 (CFE-ANEP, 2015).

En el Anexo 1 se plantean los puntos que describen las competencias y habilidades (descriptores) en los dos perfiles de egreso de los dos planes. Se expresa en color verde con una secuencia numérica con números arábigos los del plan 2008, y en color violeta y con números romanos para el plan 2019-2020.

El proceso de configuración de la matriz conceptual se orientó para que permita establecer indicadores-descriptores⁴⁰ a detectar en las entrevistas para su análisis. Se fueron depurando e integrando descriptores de los perfiles de los dos planes con los aspectos y ámbitos establecidos por Hernández Álvarez para las buenas prácticas de enseñanza.

Este proceso de configuración sigue la siguiente secuenciación:

- 1º Se distribuyen los descriptores o competencias de cada uno de los dos planes integrándolos en los aspectos y ámbitos.
- 2º Se reconfiguran los aspectos a partir de la distribución realizada en el paso anterior.
- 3º Se distribuye en los ámbitos la nueva reconfiguración y se integran en el aspecto 2 dos de los ámbitos(c y d) a los a y b. De esta forma quedan los mismos ámbitos para el aspecto 1 (a, b y c) y en el aspecto 2 se reducen a dos (a y b).

A continuación se detalla cómo se fueron realizando los tres pasos de secuenciación.

1. Distribución de competencias de los dos planes en los diferentes aspectos

40 El término *indicadores-descriptores* refiere a la formalidad de la expresión textual que implica un indicador. Por la misma justificación establecida anteriormente en la sección 2.5.2. *El aterrizaje de la buena enseñanza a la investigación: La construcción del marco conceptual de buena enseñanza de Física*, se consideró apropiado también adoptar el término *descriptor* asociado a los indicadores.

En primera instancia se plantea en el Anexo 2 con descriptores, competencias y habilidades planteados en los dos perfiles de egreso, que fueron distribuidos o agrupados en los diferentes ámbitos que propone Hernández Álvarez, apuntando a diferenciar los dos aspectos de la enseñanza de la Física. Ellos son aspecto 1: social, ético-moral y el aspecto 2: disciplinar-Física.

Los descriptores de cada perfil de egreso se plantean distribuidos en cada aspecto y se siguen diferenciando con color verde (plan 2008) y violeta (plan 2019-2020) en las columnas 3 y 4 respectivamente. Para la integración se redactan descriptores o competencias que apuntan a desarrollar competencias comunes e independientes de cada plan, y a expresar todas las que componen los perfiles de los dos planes.

En la última columna (nº 5) del cuadro del Anexo 2 se expresan los descriptores o competencias que integran y contemplan a los perfiles de egreso de los dos planes. Los números que aparecen en el final de cada descriptor expresa el descriptor contemplado y/o integrado de cada plan.

2. Reconfiguración de los aspectos

Para continuar con la búsqueda de la matriz de descriptores se sigue configurando la construcción realizada. Se toma como insumo para continuar lo elaborado en la columna 5, y se plantean a continuación los descriptores, en el Anexo 3, pero más integrados entre sí, ya que algunos de ellos se reiteraban en ámbitos diferentes (la numeración en paréntesis rectos establece los descriptores integrados y en particular uno de los descriptores del aspecto 2 pasa al aspecto 1 (expresándolo con color rojo: [7 *Aspecto1*])). Se reconfiguran los ámbitos y se plantean los descriptores solo en los dos aspectos (columnas 1 y 3). Los descriptores o competencias que integran el nuevo plan solo están incluidos en el aspecto 1.

La numeración que presenta cada descriptor que venía del cuadro anterior en las columnas 1 y 3 es la que indica la numeración que le corresponde a cada descriptor en la nueva configuración, la reconfiguración. En esta se vuelve a integrar descriptores que estén contemplados en otros y se establece una numeración arábica para cada descriptor en cada aspecto. De esta manera quedan 8 descriptores para el aspecto 1 y 6 descriptores para el aspecto 2.

3. Distribución de la reconfiguración en los ámbitos-Indicadores

A partir de la reconfiguración de las competencias o descriptores que presentan los perfiles de egreso de los dos planes en cada uno de los dos aspectos (2ª y 4ª columna del cuadro 3), se los distribuye en cada uno de los ámbitos (a, b, c) en la 2ª columna de los cuadros del Anexo 4 (aspecto 1)⁴¹ y del Anexo 5 (aspecto 2).

En esta nueva configuración, en el aspecto 1 se mantuvieron los mismos ámbitos (a, b y c) pero en el aspecto 2 se integraron los descriptores de los ámbitos “c” (El sujeto de aprendizaje y de su diversidad) y “d” (El entorno curricular) a los ámbitos “a” y “b” establecidos por Hernández Álvarez. De esta manera, todos los descriptores o competencias de lo disciplinar (aspecto 2) quedan configurados en solo dos ámbitos (a y b). El cuadro del Anexo 4 muestra en la 2ª columna la distribución de los descriptores reconfigurados en cada ámbito a, b y c del aspecto 1. Para el aspecto 2, en el cuadro del Anexo 5 se muestra en la 2ª columna la distribución de los descriptores reconfigurados en solo los ámbitos A y B (que integraron los c y d de Hernández Álvarez). Las letras minúsculas a, b, c y d, que representaban a los ámbitos del autor de ahora en adelante se representan con mayúsculas (A, B y C).

Las columnas de indicadores-descriptores y marcadores en los dos anexos se describirán más adelante en el apartado *Primera categoría de análisis (E)*.

3.2.2. Las entrevistas

El instrumento que se utilizó para recabar información de los estudiantes (practicantes) fue la entrevista. Se realizaron diez entrevistas en profundidad a estudiantes que estaban terminando de cursar la última Didáctica de 4º año, con un grupo a su cargo. Los entrevistados no fueron elegidos por ninguna particularidad ya que el público objetivo es limitado y solo se buscó un número de entrevistados provenientes de diversos lugares del país. La muestra abarca a estudiantes de diversos lugares del país: San Jacinto (1), Montevideo (5), Tacuarembó (1), Minas (1), Rivera (1), Maldonado (1). La diversidad de

41 Tanto en el Anexo 4 como en el Anexo 5 aparecen los indicadores y marcadores que no forman parte de la matriz conceptual, al solo efecto de no recargar con más anexos. Estas dos últimas columnas tienen relevancia para los aspectos metodológicos del trabajo.

lugares se vincula a poder describir resultados de la formación de profesores en general y no de un lugar o modalidad específica. Del total de los entrevistados 6 son mujeres y 4 son hombres. Cada entrevistado al ser contactado fue informado sobre la propuesta de realizarle una entrevista en profundidad expresándole que sería grabada y que su propósito era el de contribuir en una investigación que busca mejorar la enseñanza en los cursos de Didáctica. Se les planteó confidencialidad de la información que brindarían, y que se les entregaría una constancia del acuerdo, firmada por el entrevistador y el entrevistado. Esta confidencialidad se estableció sobre datos e informaciones que identificaran a personas o instituciones.

Las entrevistas se llevaron a cabo en diversos lugares, todas realizadas de persona a persona, con excepción de una de ellas que solo fue interrumpida escasos minutos y luego retomada. A continuación se describen lugares de procedencia del entrevistado y los ámbitos donde se realizaron:

Los institutos o modalidades de procedencia son: 5 de los entrevistados cursa en el IPA, 3 en la modalidad semipresencial y 2 de IFD. Los lugares de procedencia: Montevideo, San Jacinto (Canelones), Cerp de Atlántida, IFD de Rivera, Cerp de Maldonado

Los entrevistados fueron grabados y se hizo algún registro escrito cuando se consideró necesario. Las entrevistas fueron semiestructuradas. Se siguió una secuenciación como guía orientadora para obtener la información, en tres secciones: 1º) datos personales; 2º) datos sobre la práctica de este año; 3º) incidencia de la formación en la práctica de enseñanza.

Las dos primeras partes se centraron en la primera dimensión de análisis, donde se obtuvo la mayor información para determinar la correspondencia de los descriptores o competencias de los perfiles de egreso asociadas a las prácticas de buena enseñanza de Física y sus posibles ausencias. La tercera parte se enfocó en la segunda dimensión y parte de la primera. En el Anexo 6 se plantea la planilla que ofició de guía orientadora.

3.2.3. Primera dimensión de análisis (E)

Los datos obtenidos del estudiante se enfocaron en tratar de reconocer si los practicantes tienen buena formación y en las representaciones y/o precepciones sobre la incidencia de su formación en su desempeño como docente de Física.

Se construyeron dos categorías para el análisis:

1ª categoría: Prácticas de buena enseñanza

2ª categoría: Perspectiva del estudiante sobre la formación

A continuación se describe cómo se construyeron los instrumentos para recabar la información y los datos obtenidos del estudiante en cada categoría de análisis.

3.2.3.1. Primera categoría de análisis (E)

La primera categoría de análisis se plantea en la primera dimensión con el enfoque en el estudiante. El cuadro 3 ubica a esta categoría y a sus subcategorías en la dimensión marcándola con amarillo:

Cuadro 3. Primera categoría en la primera dimensión de análisis en el estudiante

Enfoque: Dimensión	Estudiante (E) Categorías	Subcategorías
1ª Incidencia de la formación	1.1.E. Prácticas de buena enseñanza: 1.2.E. Perspectiva de la formación:	1.1.E1-Aspectos socioéticos y morales 1.1.E2-Aspectos disciplinares 1.2.E.1 Favorecedora 1.2.E.2 Desfavorecedora

Esta categoría se construye para determinar si los estudiantes del profesorado de Física de FD están formados para desarrollar buenas prácticas de enseñanza. Se busca reconocerlas a través de lo que declaran y relatan sobre las prácticas de enseñanza que llevan a cabo en los grupos de práctica docente. La organización de la información que se espera obtener en las entrevistas se realiza según las dos subcategorías obtenidas del marco conceptual del cuadro 1.

Desde el marco conceptual de buena enseñanza se construyó la matriz de descriptores presentada en el cuadro 4. En los Anexos 4 y 5 se establecen los indicadores y marcadores en las dos últimas columnas para cada aspecto (subcategoría), cuando se distribuyó la reconfiguración de los ámbitos. A partir de esta nueva configuración se plantean los

descriptores aterrizados a la entrevista y a partir de ellos se establecen los indicadores con sus respectivos marcadores. Estos marcadores se van planteando, escribiéndolos en el texto de las desgrabaciones de las entrevistas con una secuencia de números y letras. Esta secuencia se plantea de la siguiente manera: el primer dígito es uno de los números que indica el aspecto (1. Social; 2. Disciplinar); el 2º es la letra mayúscula (A, B o C) que corresponde a cada ámbito y el 3º es la letra minúscula (aspecto 1: de “a” hasta “k”; aspecto 2: de “a” hasta “q”, en orden alfabético) que corresponde al indicador descriptor.

En las terceras columnas de los Anexos 4 y 5 se plantean los descriptores aterrizados a la entrevista para el aspecto 1 y el aspecto 2 respectivamente. El cuadro 4 presenta la matriz de descriptores con los indicadores descriptores y marcadores respectivos en la 3ª y 4ª columnas.

Cuadro 4. Matriz de descriptores de buena enseñanza con indicadores y marcadores

Aspecto 1: Social ético y moral			
Ámbitos	Descriptores o competencias aterrizadas a la entrevista	Indicadores y/o descriptores	Marcadores
A. El entorno sociocultural y su sistema de valores.	1. Conoce la institución y al grupo en su contexto social y en su rol lo considera: <ul style="list-style-type: none"> a. Realizando el acercamiento al grupo-clase b. Interviniendo en situaciones de corte social en la institución o en la clase c. Teniendo actitud flexible en situaciones dadas. 2. Es protagonista en políticas educativas cuando manifiesta una actitud proactiva en tópicos que atañen a políticas educativas: en reflexiones, decisiones y acciones que denotan compromiso ético en su contexto histórico social y político. 3. Interviene, participa o promueve eventos culturales para y con la institución. 4. Toma decisiones fundadas en	a. Realiza diagnóstico -replanifica	1 Aa
		b. Participa en actividades del contexto	1Ab
		c. Actitudes flexibles	1 Ac
		d. Reflexiona políticamente	1Ad
		e.. Promueve cultura	1 Ae
		f. Decisiones fundadas en DD. HH. y sociedad justa: diversidad,...	1 Af
		g. Enseñanza disciplinar-éticas-moral y socio-histórica	1Ag

	ejercitar los DDHH, con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. 5. Comprometido con la formación integral de sus estudiantes.		
B. La intervención social y el desarrollo profesional.	6. Realiza actividades extra e inter institucionales	h. Actividades inter - extrainstitucionales	1Bh
C. El desarrollo reflexivo, personal y ético.	7. Tiene actitud investigativa, reflexiva y creativa. 8. Formación continua	i. Reflexiona, discute, crea, investiga, individual y con sus colegas sobre sus prácticas y /o en ámbitos inter o extra institucionales.	1Ci
		j. Integra las dinámicas sociales	1Cj
		k. Proyecta su formación	1Ck
Aspecto 2: Disciplinar			
Ámbitos	Descriptoros o competencias aterrizadas a la entrevista	Indicadores y/o descriptoros	Marca dores
A. El contenido disciplinar	1. Denota tener adecuados conocimientos disciplinares cuando se manifiesta: a. Haber realizado o realiza cursos universitarios o de profundización de la disciplina y/o su enseñanza. b. la bibliografía de referencia para el curso es la adecuada para su nivel. c. La secuenciación y distribución temporal de los contenidos de la planificación es la adecuada. d. Usa las TIC para la preparación de sus clases e. Da relevancia al trabajo experimental 2. Reconoce la complejidad del conocimiento cuando: - Manifiesta interés en ampliar y profundizar conocimientos de la Física y/o otras disciplinas. - Trabaja los contenidos en colectivo y cooperativamente con colegas. 3. Las competencias lingüísticas son evidenciadas en cómo se expresa en la entrevista. También cuando expresa	a. Realizó cursos universitarios o de profundización de la disciplina y/o su enseñanza.	2Aa
		b. Utiliza bibliografía de adecuada para el nivel.	2Ab
		c. Planifica con secuenciación y temporización adecuados al curso y nivel.	2Ac
		d. Planifica y/o trabaja usando las TIC	2 Ad
		e. Planifica y/o realiza trabajos experimentales	2Ae
		f. Manifiesta interés en profundizar y ampliar contenidos	2 Af
		g. Trabaja en colectivo con colegas.	2 Ag
		h. Se expresa clara,	

	sobre atender el lenguaje disciplinar en su enseñanza (ecuaciones, notaciones, demostraciones, cifras significativas, informes de laboratorio, etc.).	respetuosa y cordialmente. i. Integra el lenguaje disciplinar cuando enseña	2Ah 2Ai
B-El conocimiento didáctico del contenido.	El conocimiento didáctico del contenido queda manifiesto a través de: - Aterriza en sus planificaciones el acercamiento al grupo-clase- Recurre a bibliografía referida a la Didáctica de Física. - Plantea un plan de evaluación y/o evalúa acorde a las pautas oficiales. - Atiende a la diversidad de aprendizajes con diferentes recursos, estrategias de enseñanza y diversidad de instrumentos de evaluación. - Plantea la naturaleza social de la ciencia, situaciones contextualizadas, con enfoques históricos y epistemológicos para analizar. - Promueve estrategias de metacognición para la autonomía del estudiante en resolución de problemas, co y autoevaluaciones, etc. - Promueve y utiliza las TIC en la clase. - Plantea trabajos interdisciplinarios. - Coordina y reflexiona con otros docentes sobre sus prácticas de enseñanza.	j. Replanifica, adapta los contenidos. Recurre a bibliografía de Didáctica. k. Evalúa acorde a las pautas oficiales l. Realiza adecuaciones curriculares. Plantea diversidad de: estrategias (modelos) de enseñanza-instrumentos de evaluación. m. Se realizan trabajos: contextualizados, con enfoques históricos-epistemológicos n. Promueve la metacognición-autonomía o. TIC en clase p. Trabajos interdisciplinarios q. Coordina con colegas las prácticas de enseñanza	2Bj 2Bk 2Bl 2Bm 2Bn 2Bo 2Bp 2Bq

Esta matriz se utilizó para realizar la matriz de análisis usada en las desgrabaciones. Se configuró eliminando la 2ª columna de los descriptores e incorporándole tres columnas para el registro: sí, no, no detectado. Se adjuntó a las desgrabaciones de cada una de las 10 entrevistas.

Para realizar las desgrabaciones se usó una planilla cuyo diseño plantea dos grandes columnas: en la 1ª se escribe el texto de la desgrabación y en la 2ª se presentan dos cuadros para recabar la información. El primer cuadro plantea la matriz de análisis de buenas

enseñanzas (1ª categoría) y el segundo cuadro el registro de percepciones-representaciones para la 2ª categoría (además de las otras dos dimensiones). Ambos cuadros se van completando con la información recabada de la transcripción. El diseño de la planilla se presenta en el cuadro 5.

Cuadro 5. Diseño de la planilla de desgrabación

Nº entrevista	Datos recabados						
Transcripción	1ª Matriz de análisis. Buenas enseñanzas						
	Aspectos	Ámbitos	Indicadores	Marcadores	Sí	No	ND
	Aspecto 1	A-El entorno sociocultural y su sistema de valores.					
		B-La intervención social y el desarrollo profesional.					
		C-El desarrollo reflexivo, personal y ético.					
	Aspecto 2	A-El contenido disciplinar					
		B-El conocimiento didáctico del contenido.					
	Registro de representaciones y percepciones						
	Dim.	Subcategorías	Subsubcategorías	Selección textual	Descriptorios		
	1	Perspectiva favorecedora de la formación	Adscriptor				
			Didáctica y Formación Docente				
		Perspectiva desfavorecedora	Adscriptor				
			Didáctica y Formación Docente				
	2	Orientaciones de los docentes	En el mismo sentido				
			En sentidos diferentes				
Afectación en los desacuerdos							
3	Aspectos a mejorar						

Las diez desgrabaciones se realizaron usando la planilla de desgrabación con el diseño del cuadro 5. Para la primera categoría se fue completando el primer cuadro. Para la segunda categoría se fue completando el segundo cuadro (Registro de representaciones y percepciones).

Luego del registro individual se realizó un registro global (base de datos) para el análisis:

- Para la 1ª categoría se presentan cuadros con el total de marcadores registrados (cuadros 7 y 8).
- Para la 2ª categoría se construyó una planilla global con los descriptores de cada una de las 10 entrevistas (Ver Anexo 7)

3.2.3.1.1. RECOLECCIÓN DE DATOS ENFOCADA EN LA 1ª CATEGORÍA
(1.1.E PRÁCTICAS DE BUENA ENSEÑANZA)

Para detectar fortalezas y debilidades en la formación de los entrevistados que permitan contribuir a caracterizar al espacio de mediación, se fueron registrando en cada entrevista las ausencias o presencias de los descriptores de los dos aspectos de la matriz de buena enseñanza del cuadro 2. Se construyó la matriz de análisis para esta categoría tomando la matriz de descriptores de buena enseñanza con sus indicadores descriptores y marcadores y agregándole tres columnas para realizar el registro. A continuación, en el cuadro 6 se presenta el encabezado de la matriz de análisis de buenas enseñanzas que se integra a la planilla de desgrabación.

Cuadro 6. Encabezado de la matriz de análisis de buena enseñanza

Aspectos	Ámbitos	Indicadores descriptores	Marcadores	Sí	No	ND
----------	---------	--------------------------	------------	----	----	----

El proceso de recoger la información se realizó de la siguiente forma: en cada transcripción se fueron intercalando en el texto los marcadores con sus respectivos colores: verde (presencia = sí) y rojo (ausencia = no). Cuando el descriptor está presente en la transcripción de la entrevista se escribe en el lugar del texto al marcador, con color verde y en la matriz de

análisis se colorea el texto del indicador con color verde y se escribe con color verde el marcador en la columna Sí.

Cuando la descripción no corresponde a una buena enseñanza o se detecta ausencia, se expresa en el texto el marcador con color rojo y en la matriz de análisis se colorea el texto del indicador con rojo y se escribe el marcador con color rojo en la columna No.

Y cuando no se detecta, no está presente el descriptor se colorea el texto con color azul el indicador y se escribe en la columna ND (no detectado) con color azul el marcador correspondiente.

Luego de recorrer toda la desgrabación y ubicar el marcador en el texto y en la columna de presencia (Sí) o ausencia (No), se analizó la generalidad de la entrevista y atendiendo a los descriptores que no estaban señalados (coloreados) en la matriz de análisis, porque no surgían del texto, se marcó con color azul el indicador escrito en la matriz considerándolo como no contemplado en la entrevista, porque no se indagó o no se detectó o respondió.

Hubo tres marcadores en las 10 entrevistas (entrevistas 3, 6 y 9) en las que un marcador en una misma entrevista se planteó como presente y ausente a la vez; en este caso se pintaron de amarillo y se les otorgó media ausencia y media presencia.

Para el conteo de marcadores se le asignó 1 punto a cada uno y, en los casos en que el marcador apareció en ausencia y presencia a la vez, se le otorgó el valor de 0,5. En una de las entrevistas (la Nº 2) se planteó un marcador (2BI) que tuvo más de una presencia y una sola ausencia, por lo que no se lo consideró como ausencia aunque quedó anotado en la columna de ausencias con color amarillo pero tachado (estableciendo que no se contabiliza).

3.2.3.1.2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN. PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS (E)

La información obtenida de las 10 entrevistas se considera pertinente para constatar que los practicantes tienen formación o implementan prácticas de buenas enseñanzas en sus grupos de práctica docente. La pertinencia está relacionada a que la cantidad de marcadores no detectados en cada entrevista no fue relevante frente a la cantidad total de marcadores (28). La mayor cantidad de marcadores no detectados en una entrevista fue 8 de los 28 (representa el 29 % del total) y sucedió en dos de las entrevistas. Más concretamente, la

cantidad de marcadores no detectados (ND) oscilaron entre el 14 % y el 29 %, específicamente: 4 marcadores con 14 % (4ND); 2 marcadores con 19 % (5ND); 1 con 21 % (6ND); 1 con 25 % (7ND) y 2 con 29 % (8ND).

A continuación, se presenta en el cuadro 7 la cantidad de marcadores presentes, ausentes y no detectados en cada una de las entrevistas.

Cuadro 7. Cantidad de marcadores en cada entrevista. Porcentajes de indicadores detectados

Nº de entrevista	Presencias detectadas	Ausencias	No detectado	% de indicadores detectados como presentes (28-ND=100 %)
1	24	0	4	(24/24) = 100
2	19	3	6	(19/22) = 86
3	21,5	2,5	4	(21,5 /24) = 90
4	24	0	4	(24/24) = 100
5	23	0	5	(23/23) = 100
6	15,5	5,5	7	(15,5/21) = 74
7	20	4	4	(20/24) = 83
8	21	2	5	(21/23) = 91
9	17,5	2,5	8	(17,5/20) = 88
10	18	2	8	(18/20) = 90

La última columna presenta el porcentaje de marcadores presentes en cada una de las entrevistas. Para considerar el porcentaje se estableció que el 100 % corresponde a la cantidad de marcadores que se pudieron detectar, para lo cual se restó a 28 (que es el total de marcadores) la cantidad de no detectados.

Para analizar las ausencias y no detectados en los datos recabados de todas las entrevistas se presenta el cuadro 8 con el desglose de los marcadores.

Cuadro 8. Cantidad global (10 entrevistas) de marcadores que fueron presentes (S), ausentes (N) y no detectados (ND) en los respectivos aspectos y ámbitos de cada entrevista

Aspecto	Ámbitos	Cantidad de		
		presen- cias	ausen- cias	no detecta- dos
1A	a	28	----	----
	b	18	1	9
	c	27	----	1
	d	20	----	8
	e	20	----	8
	f	27	----	1
	g	27	----	1
1B	h	22	----	6
1C	l	26,5	0,5	1
	J	21	1	6
	k	25	1	2

Aspecto	Ámbitos	Cantidad de		
		presen- cias	ausen- cias	no detec- tados
2A	a	23	2	3
	b	27	----	1
	c	28	----	----
	d	26	1	1
	e	28	----	----
	f	25	1	2
	g	26	2	----
	h	26	----	2
	l	28	----	----
2B	J	28	----	----
	k	27,5	0,5	----
	l	28	----	----
	m	27	1	----
	n	25,5	2,5	----
	o	26	1	1
	p	21	5	2
	q	27	1	----

3.2.3.1.3. RESULTADOS OBTENIDOS PARA LA PRIMERA CATEGORÍA DE ANÁLISIS (E)

Para realizar el análisis comparativo entre las presencias, ausencias e indicadores-descriptores no detectados se los compara por un lado con la cantidad total de indicadores (28) y, por otro, con la cantidad de entrevistados del total (10).

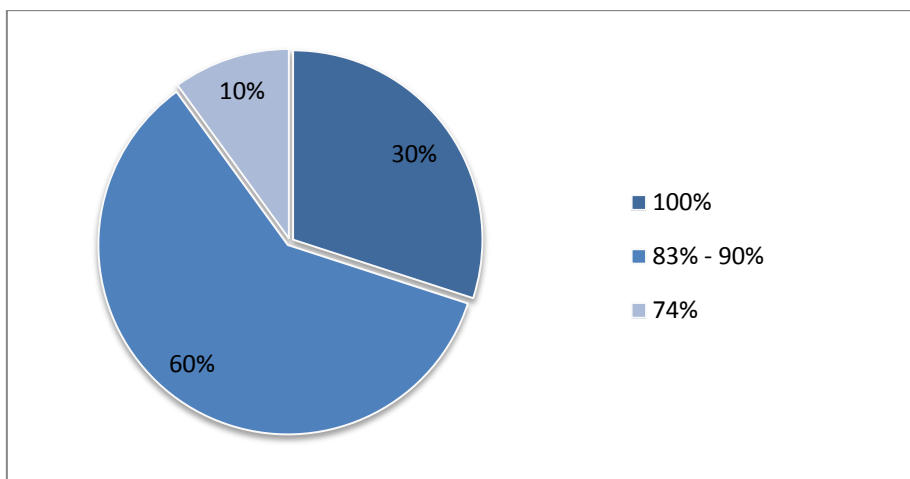
PRESENCIAS

- Comparación con el total de entrevistados

Se puede observar en el cuadro 7 que todos los entrevistados superan el 70 % de presencias de marcadores de buena enseñanza, el gráfico 1 representa la relación entre el porcentaje

de entrevistados (total 10) en comparación al porcentaje de indicadores o marcadores presentes.

Gráfico 1. Presencia de indicadores en el total de entrevistados



El 30 % (3/10) de los entrevistados tuvieron el 100 % de indicadores presentes, el 60 % (6/10) tuvieron entre el 83-90 % de indicadores presentes y el 10 % (1/10) tuvo el 74 % de indicadores presentes.

Comparación con el total de indicadores

Se puede observar en el cuadro 8 la cantidad de indicadores o marcadores presentes supera ampliamente a los ausentes o no detectados. El menor porcentaje de presencias se puede apreciar en el aspecto 1. A continuación en los gráficos 2 y 3 se presenta el porcentaje de presencias de cada marcador separado en cada aspecto donde se consideró el 100 % = total de marcadores (28) – no detectados, para cada uno de los ámbitos:

Gráfico 2. Presencia de indicadores, primer aspecto

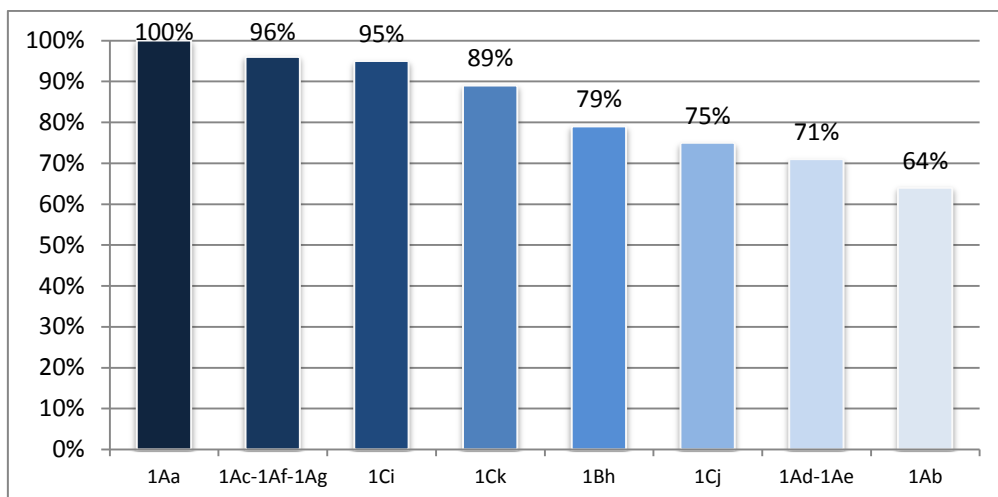
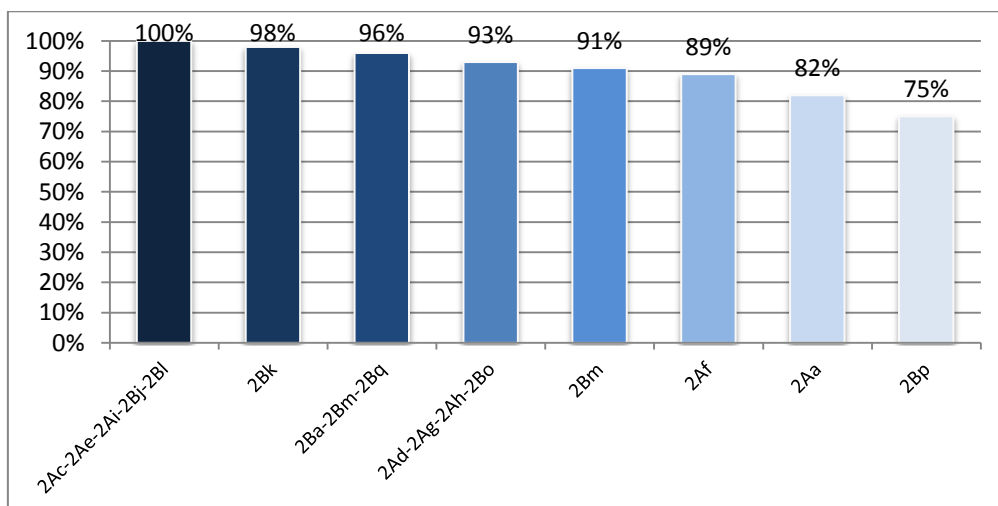


Gráfico 3. Presencia de indicadores, segundo aspecto



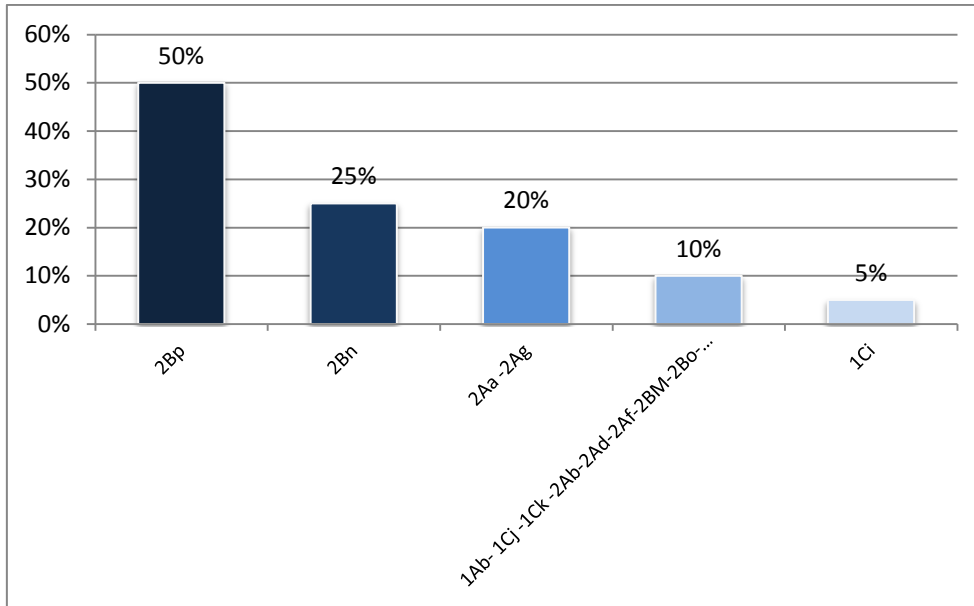
AUSENCIAS

Con respecto a las *ausencias* de ámbitos o indicadores, se puede desprender del cuadro 8 que la cantidad de ausencias es muy baja en todas las entrevistas. Hubo un indicador que tuvo una alta frecuencia en los entrevistados, del 50 % (5/10), este indicador fue “Trabajos interdisciplinarios” (2Bp).

- Comparación con el total de entrevistados

El gráfico 4 muestra el porcentaje de entrevistados con las ausencias que tuvieron en cada ámbito, donde el 100 % = 10 entrevistados:

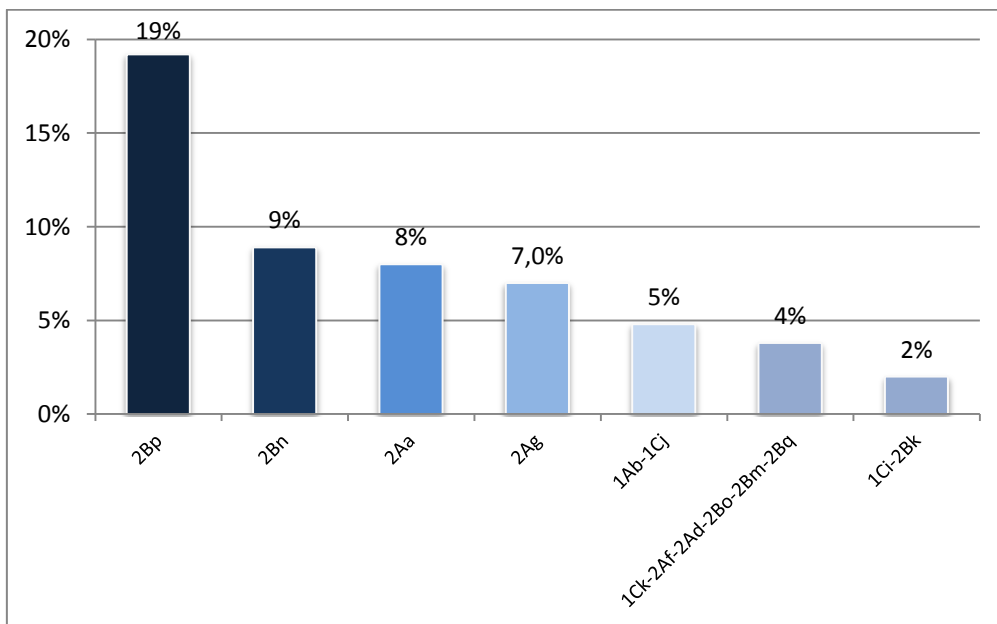
Gráfico 4. Ausencias de indicadores en los entrevistados



Comparación con el total de indicadores

El gráfico 5 muestra la distribución en porcentajes de los indicadores no presentes. Se consideró que el 100 % de cada indicador es el total (28) menos la cantidad de ausencias que hubo en ese indicador (como se hizo también para las presencias).

Gráfico 5. Distribución de las ausencias de indicadores



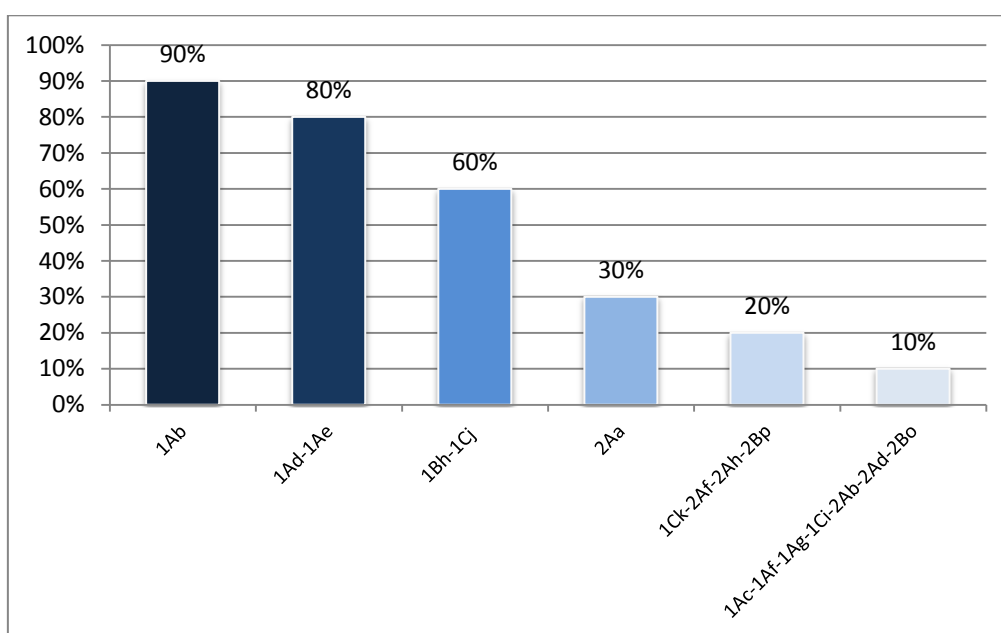
NO DETECTADOS (ND)

De la cantidad de ámbitos no detectados se desprende que el mayor porcentaje se presenta en el primer aspecto: social, ético-moral.

- Porcentajes de indicadores no detectados en los entrevistados

El gráfico 6 muestra la distribución de no detectados en los entrevistados donde el 100 % = 10 entrevistados:

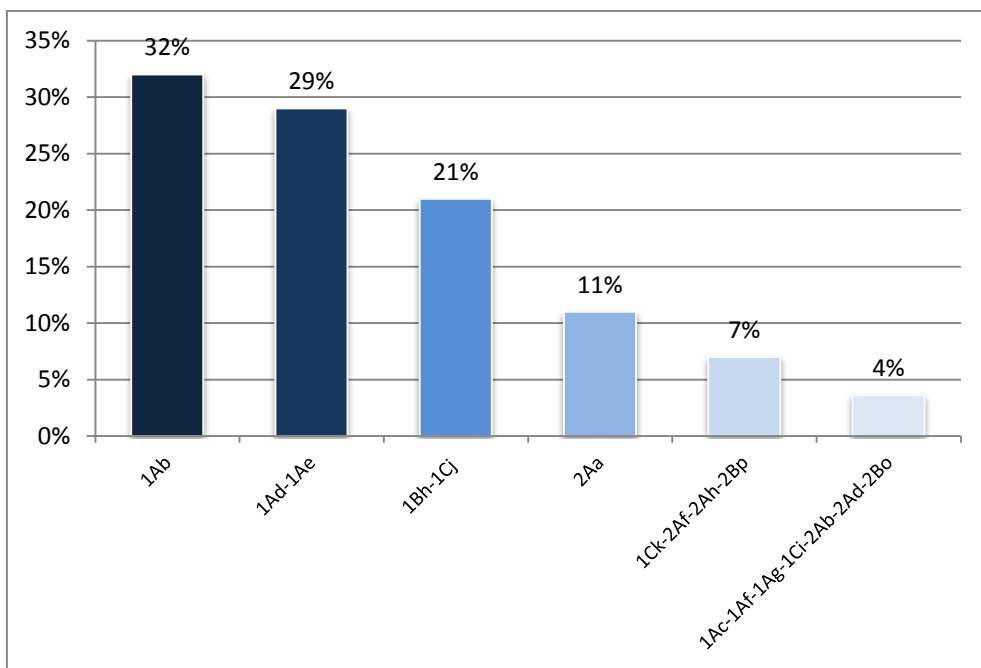
Gráfico 6. Indicadores no detectados en los entrevistados



- Comparación de indicadores no detectados con el total de indicadores

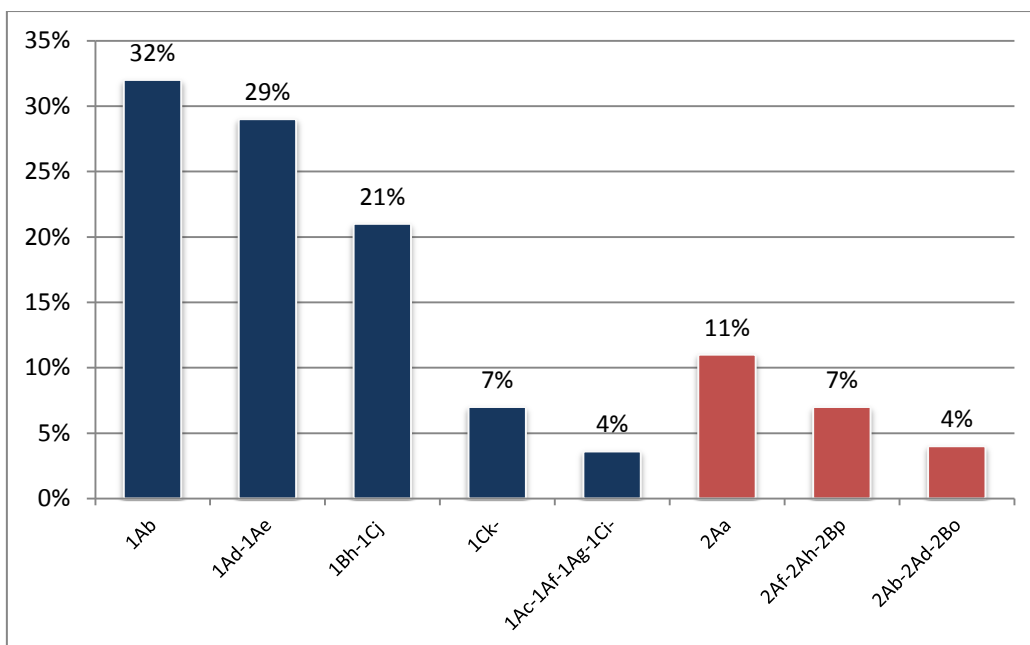
A continuación en el gráfico 7 se presenta la distribución en porcentajes de los indicadores que fueron no detectados, donde el 100 % = total de indicadores (28)

Gráfico 7. Distribución de los indicadores no detectados en el total de indicadores



Como se aprecian diferencias entre los dos aspectos en los resultados, se presenta el gráfico 8 que muestra por separado los resultados por aspectos.

Gráfico 8. Distribución de los indicadores no detectados en el total de indicadores separados por aspectos 1 y 2



3.2.3.1.4. CONCLUSIONES SOBRE LA 1ª CATEGORÍA DE ANÁLISIS (E)

Esta categoría contribuye a la primera dimensión de análisis: Incidencia en la formación. El aporte es poder establecer si la formación por la que han transitado los estudiantes hasta llegar al último año ha repercutido favorablemente cuando pueda detectarse que están habilitados a implementar prácticas de buenas enseñanzas en las clases de EM. La detección se estableció en función de la cantidad de indicadores-descriptores de buenas enseñanzas presentes en las entrevistas. Esta detección (ver cuadro 7 y gráficos subsiguientes) dio como resultado un alto porcentaje de presencias de indicadores de buenas enseñanzas que permite afirmar la habilitación. Se puede resaltar (gráficos 2 y 3) que todos los indicadores tuvieron presencia en porcentajes elevados (entre el 71 % y 100 %), con excepción del indicador con menor porcentaje de presencia (64 %) que, de todas formas, no deja de ser alto ya que supera el 50 %. Este indicador fue “Participa en actividades del contexto” (1Ab) que tuvo un 90 % de no detección en las 10 entrevistas. Este resultado se asocia a que fue el indicador menos detectado en las entrevistas, pues las preguntas no se centraron en esta competencia. Se considera que la causa está relacionada con que los estudiantes están realizando su práctica en el marco del curso de Didáctica del último año, por lo que se encuentran más focalizados en el grupo-clase y no tanto en la apertura de otras dimensiones sociales, culturales y políticas. Como consecuencia, los otros indicadores no detectados, que superan el 50 % de no detección (80 % y 60 %) están relacionados en general a estos tópicos: *Reflexiona políticamente* (1Ad), *Promueve cultura* (1Ae), *Actividades inter-institucionales* (1Bh), *Integra las dinámicas sociales* (1Cj). La no detección de estos indicadores del aspecto 1 está más vinculada al diseño de la entrevista.

Se observa que el porcentaje de ausentes es bajo y resalta la ausencia más alta (en un 50 % de los entrevistados) que se da con el indicador *Trabajos interdisciplinarios* (2Bp) y además es el indicador despegado del resto (19 % frente al siguiente, del 9 %). Este resultado da indicios para profundizar más este ámbito en los cursos de Didáctica pero no se puede afirmar que aparezca como un obstáculo para mejorar la formación por el bajo peso que tuvo.

3.2.3.2. Segunda categoría en la primera dimensión de análisis.

Perspectiva del estudiante sobre la formación (E)

Esta categoría de análisis se ubica en la primera dimensión y presenta dos subcategorías: favorecedoras y desfavorecedoras. En el procesamiento de la información se obtuvieron de cada subcategoría, las sub-subcategorías que muestra el cuadro 9.

Cuadro 9. Segunda categoría: subcategorías y sub-subcategorías en la primera dimensión de análisis en el estudiante

Enfoque: Dimensiones	Estudiante (E)		
	Categorías	Subcategorías	Sub-subcategorías
1ª-Incidencia de la formación	1.1.E Prácticas de buena enseñanza 1.2.E Perspectiva de la formación	1.2.E.1 Favorecedora 1.2.E.2 Desfavorecedora	1.2.E.1.1 Orientaciones de los docentes 1.2.E.1.2 Los profesores 1.2.E.1.3 Los cursos de Didáctica 1.2.E.2.1 Prof. adscriptor 1.2.E.2.1 Prof. de Didáctica

Para esta perspectiva se establecieron preguntas en cada una de las 10 entrevistas enfocadas en representaciones o percepciones⁴² sobre su formación. En la tercera parte de la entrevista, denominada “Incidencia de la formación en la práctica de enseñanza”, se realizan algunas preguntas enfocadas a esta categoría (ver Anexo 6). Esta parte de la entrevista atañe a las dimensiones primera y segunda de análisis.

Se indagó sobre diferentes aspectos que puedan favorecer o no a la formación y a su vez se abrió la posibilidad de generar aspectos no considerados en la indagación cuando se consulta sobre cuestiones a mejorar.

42 Percepciones según el significado que le otorga la RAE al concepto de *percibir*: 2. f. Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. 3. f. Conocimiento, idea.

3.2.3.2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS ENFOCADA EN LA SEGUNDA CATEGORÍA DE ANÁLISIS (E)

Para obtener la información se diseñó un cuadro de registro de percepciones del practicante que se encuentra incorporado en la planilla de desgrabación presentada en el cuadro 9. En el texto de la transcripción de cada entrevista se fueron pintando las palabras y oraciones que describen las representaciones, percepciones y características de las subcategorías con diferentes colores: con color ocre las favorecedoras, con violeta las desfavorecedoras y con verde las afectaciones. En el cuadro 5 se presentó el cuadro interno denominado *Registro de representaciones y percepciones* que fue diseñado luego de las selecciones textuales y se incorporó al diseño de la planilla de desgrabación. En la columna Selección textual se escribieron las selecciones pintadas en la transcripción en el aspecto correspondiente. En la columna Descriptores se expresaron los llamados descriptores; estos sintetizan las ideas recabadas del texto, en un lenguaje *normalizado* (Muñoz-Martín, 2016).

3.2.3.2.2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS

Luego del planteo de descriptores en cada entrevista se realizó una planilla global que contiene todos los descriptores de las 10 entrevistas (ver Anexo 7). Desde esta planilla global se buscaron concordancias en las ideas y conceptos expresados sobre los diferentes aspectos y se registraron en el cuadro del Anexo 8 a través de descriptores que fueran representativos y que ofició como una nueva base de datos.

La información recabada en la planilla global (Anexo 7) se organizó y plantea como resultado en el cuadro del Anexo 8. La organización buscó ideas y conceptos en común. De esta surgen las sub-subcategorías propuestas para el análisis y ya presentadas en el cuadro 9.

Del Anexo 8 se copia la información obtenida de esta dimensión y se reescribe en el siguiente cuadro 10 con la numeración de sus respectivas categoría y subcategoría respetando la nomenclatura establecida en el cuadro 2.

Cuadro 10. Información recabada de la incidencia en la formación (categoría 2 en la primera dimensión de análisis)

Dimensiones de análisis	La perspectiva del estudiante (E)
1. La Incidencia en la formación	<p data-bbox="448 383 879 412">1.1.E-Prácticas de buena enseñanza</p> <p data-bbox="448 423 1007 452">12E1-Perspectiva de Incidencia favorecedora:</p> <p data-bbox="448 463 707 492">12E11-Orientaciones</p> <p data-bbox="448 504 1453 568">Las orientaciones de los dos docentes se plantean desde visiones diferentes porque el adscriptor conoce más al grupo a diferencia del profesor de Didáctica.</p> <p data-bbox="448 580 1453 857">Las orientaciones de los dos docentes son: dando consejos para mejorar las clases (el hablar, el pizarrón, ser ordenado y preciso, que se escuchen los alumnos) y que no estén centradas en el docente; en mejorar los ritmos según el nivel y la diversidad de cómo aprenden; en ser más flexible; en enfoques de secuenciación de los temas; en ayudar a ver que la Física no es solo resolver ejercicios; en planificar actividades. Una referencia para saber si lo que haces está bien; a construir un concepto; a enseñar, enfoques históricos; en programar; experimentar con diferentes herramientas, clases experimentales. (10/10).</p> <p data-bbox="448 869 715 898">12E12-Los profesores</p> <p data-bbox="448 909 1433 1008">El adscriptor aparece con mayor afinidad respecto al de Didáctica y como posible referente: por la cercanía (4/10): porque se lo eligió. (1/4), gustaba como daba las clases y temas (2/4);es el que te defiende (1/4).</p> <p data-bbox="448 1019 1461 1084">El profesor de Didáctica es cuestionado porque no se conoce como son sus clases en EM y por su experiencia en ello. (2/10).</p> <p data-bbox="448 1095 1382 1160">Los docentes de las Físicas son referentes ayudan a la construcción identitaria positivamente (2/10).</p> <p data-bbox="448 1171 815 1200">12E13-Los cursos de Didáctica</p> <p data-bbox="448 1211 679 1240">Las lecturas (9/10).</p> <p data-bbox="448 1252 1414 1317">Las visitas a los compañeros aportan a ser críticos y reflexivos y a la construcción identitaria. (6/10).</p> <p data-bbox="448 1328 1054 1357">12E2- Perspectiva de incidencia desfavorecedora:</p> <p data-bbox="448 1368 911 1397">12E21- del prof. adscriptor por (4/10):</p> <ul data-bbox="448 1408 1430 1574" style="list-style-type: none"> - no usar recursos digitales (1/10). - falta de apoyo y sinceridad en las devoluciones de las visitas (doble cara). (1/10). -implementar en sus clases un modelo tradicional sin participación de estudiantes (1/10). -no realizar devoluciones en las clases que no son visitas. (1/10). <p data-bbox="448 1585 938 1615">12E22- del Prof. de Didáctica por (7/10):</p> <ul data-bbox="448 1626 1422 1839" style="list-style-type: none"> -Poco aterrizaje a la realidad en lecturas y devoluciones (3/10). -Sus recomendaciones son atendidas porque es el que evalúa y da la calificación. (2/10). -Cambiar la planificación de clase con poco tiempo (1/10). -Plantear pautas muy de adolescentes sin utilidad y alto nivel de estrés que no aportan. (1/10).

En las descripciones de las representaciones del cuadro 10 aparecen fracciones (N°/N°) donde el numerador refiere a la cantidad de entrevistados que se afilian a la descripción, en comparación con el total (el denominador) de los que hicieron la descripción. Las subcategorías surgieron como resultado de encontrar patrones en común a todas las descripciones. A continuación se plantean las inferencias de cada subcategoría.

De las **incidencias favorecedoras** surgieron las siguientes sub-subcategorías con sus informaciones:

- **Las orientaciones.** Los entrevistados describen como favorecedoras a las orientaciones dadas por los docentes haciendo mención a lo que a cada uno le generó más impacto según su proceso formativo y todas hacen referencia a buenos aspectos y tópicos vinculados a buenas orientaciones.⁴³ No hubo patrones que se puedan considerar constantes; fueron diversas las descripciones, por lo que se indicó el cociente 10/10 debido a su dispersión.
- **Los profesores.** Se diferencian los adscriptores de los profesores de Didáctica y aparecen profesores de las otras materias específicas de Física.

Profesor adscriptor. El 40 % establecen que es el que tiene mayor incidencia por la cercanía. Este 40 % reconocen que la incidencia es favorecedora por diferentes motivos: al 50 % (2/4) les gustaba cómo daba las clases; al 25 % (1/4) porque es el que los defiende y al otro 25 % porque se lo eligió.

Profesor de Didáctica. En términos generales no hay descripciones específicas de incidencias favorecedoras de los profesores de Didáctica. Sí se puede inferir de las diversas descripciones en los tópicos que se preguntaron a los entrevistados que existe incidencia favorecedora por parte de los docentes de Didáctica. El 20 % de los entrevistados cuestionan el ser referente por no conocer cómo son las clases que implementa o implementaría en EM y la experiencia que tienen en darlas.

43 Buenas orientaciones se considera a todo acompañamiento o guía al practicante para generar buenas prácticas de enseñanza de Física.

Los docentes de las materias específicas de Física. El 20 % plantea que son referentes que ayudan a la construcción identitaria positivamente.

- **Los cursos de Didáctica.** Esta sub-subcategoría surgió porque se describieron como incidencias favorecedoras las lecturas que se plantean en estos cursos en el 90 % de los entrevistados. En un 60 % se consideran favorecedoras las visitas a los compañeros por su aporte a la construcción identitaria del entrevistado.

De las **incidencias desfavorecedoras** se plantearon las sub-subcategorías en los dos docentes para enfocarlas al espacio de mediación. De ellas se obtuvo la siguiente información:

- **Profesor adscriptor.** El 40 % plantean incidencias desfavorecedoras en la formación del estudiante por diversas causas: por no usar recursos digitales; por la falta de apoyo y sinceridad en las devoluciones de visitas; por implementar modelos tradicionales de enseñanza; y por no realizar devoluciones en las clases que da el estudiante cuando no son visitas.
- **Profesor de Didáctica.** El 70 % plantean incidencias desfavorecedoras en la formación del estudiante por diversas causas: 3 de los 10 entrevistados plantean que en las lecturas y las devoluciones hay poco aterrizaje a la realidad; el 20 % (2/10) consideran que el peso de la evaluación (porque es el que califica-acredita) es lo que le hace tener consideraciones a las recomendaciones que le realiza el profesor al estudiante; un 10 % consideran que es desfavorecedor el cambio de planificación con poco tiempo; y el otro 10 %, que se plantean pautas muy de adolescentes sin utilidad y alto nivel de estrés, que no aportan a la formación.

3.2.3.2.3. CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA CATEGORÍA

Desde la categoría Incidencia en la formación se puede inferir que hubo incidencias reconocidas por los estudiantes.

Las incidencias favorecedoras se relacionan con: la relevancia de las orientaciones que les brindan los docentes en el proceso formativo; el ser ejemplo como modelos a seguir de los docentes; y los aportes de las lecturas y visitas a compañeros de prácticas.

Respecto al modelo a seguir, el profesor adscriptor es el que se considera con mayor incidencia y relevancia, por la cercanía (en espacio y tiempo), Se plantean algunos cuestionamientos (2) al profesor de Didáctica porque no se lo conoce como docente de EM. Aparecen algunos reconocimientos (2) como referentes de las materias específicas de FD. Las incidencias desfavorecedoras: en el profesor adscriptor las causas están relacionadas con aspectos en la actualización de su formación profesional (uso de TIC, modelos de enseñanza) y mejoras en las devoluciones que le realiza al estudiante (apoyo y sinceridad; ausencias).

En el profesor de Didáctica los aspectos desfavorecedores se plantean por el poco aterrizaje a la realidad, tanto de los materiales de lecturas como en devoluciones. Otros aspectos se relacionan en cómo el rol protagónico de la calificación-acreditación toma relevancia para que el estudiante tome en cuenta las consideraciones del profesor de Didáctica. También por planteos de pautas en los cursos que se ajusten a tiempos reales, a ser útiles y a disminuir el estrés innecesario.

3.2.4. Segunda dimensión de análisis. Las interacciones

Para realizar el análisis de esta dimensión en los estudiantes entrevistados se tomaron los registros recabados en una planilla global que se presenta en el Anexo 7. Desde estos se agruparon dispersiones y se organizaron configurando las categorías y subcategorías de análisis que se muestran marcadas en el cuadro 11.

Cuadro 11. Categorías y subcategorías de la segunda dimensión de análisis enfocada en el estudiante

Enfoque: Dimensiones	Estudiante (E)	
	Categorías	Subcategorías
2ª Interacciones	2.1.E Orientaciones:	2.1.E.1 en el mismo sentido 2.1.E.2 en sentidos diferentes
	2.2.E Afectaciones:	2.2.E.1 positivas 2.2.E.2 negativas

3.2.3.1. Procesamiento de la información y resultados obtenidos

A continuación se presenta la información en el cuadro 12, en él se recoge la globalidad de las representaciones, buscando agrupar dispersiones que tuvieran las mismas concepciones o ideas claves.

Cuadro 12. Información recabada de segunda dimensión de análisis: las cuatro categorías

3.2.4.1.1. INTERPRETACIÓN SOBRE LAS ORIENTACIONES

La perspectiva del estudiante (E)	
2ª Interacciones	<p>2C1E- Favorecedoras- Orientaciones de los docentes en el mismo sentido (8/10):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hubo acuerdos (4/10). - diálogos, explicaciones sin oposición frente a ideas diferentes entre ellos (4/10). - Es favorecedor para la formación (3/10): clima favorable, funcionaban alineados.
	<p>2C2E- Desfavorecedoras -Orientaciones de los docentes en sentidos diferentes (5/10):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Criterios en poder salir o no de la planificación (1/10). -Criterios de evaluación (1/10). -Enfoques en actividades experimentales: positivismo Vs constructivismo. (1/10). -En cómo dar un contenido (1/10). -Las devoluciones: en el nivel de profundidad – desacreditación al profesor adscriptor (1/10).
	<p>2C3E- Afectaciones Positivas (8/10):</p> <ul style="list-style-type: none"> -A pesar de las visiones diferentes no me lo hicieron pesar, me permitían libertades (entrevista N°1). -Las discrepancias son favorables a la formación dependiendo de la mirada (entrevista N°1). -Actitud contemplativa y comprensiva donde se daba espacio para argumentar (entrevista N°2). -Tomar lo que me sirve (entrevistas N° 3 y 9). -Cuando hubo acuerdos, coherencia en los criterios el camino estaba más claro, más iluminado, sabía por dónde ir y a qué apuntaban ellos y las discrepancias se sentía sin tirones como algo crítico entre lo que ellos y yo pienso (entrevista N°5). -No hubo afectación negativa porque los dos docentes ven lo mismo sobre la enseñanza de la Física (entrevista N° 6). -No sentirme en el medio de los dos docentes frente a las discrepancias (entrevista N° 8). Favorece la formación porque aparecen ideas que se pueden tomar (entrevista N° 10)
	<p>2C4E- Afectaciones Negativas (6/10):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Confusión no saber por dónde ir porque tienen criterios de evaluación diferentes (entrevista N° 1). - incomodidad por no estar la voz de adscriptor en las devoluciones- me quedo callada, espero que pase el tiempo rápido, situación que genera tensión (entrevista N°4). Se cinchaba para un lado y el otro sin considerar al practicante. Me costó porque me tenía que ganar la confianza porque el adscriptor no existía. Incomodidad y disconformidad en las discrepancias estás como una “marioneta”, cinchan para un lado y el otro de lo que vos querés y tenés que equilibrar para tratar de ser yo (entrevista N°5). No sabía por dónde arrancar al final haces las cosas para dejar contento al profesor de Didáctica.... a los dos (entrevista N°7). Me sentí en el medio de los dos docentes cuando se generaba un clima tenso en algunas devoluciones (entrevista N° 9).

El 80 % de los entrevistados manifestaron que las orientaciones brindadas por los dos docentes fueron en el mismo sentido, eran alineadas. De las 8, el 50 % manifestó explícitamente que hubo acuerdos y el otro 50 % lo describió expresando que frente a ideas diferentes entre los profesores hubo diálogos, explicitaciones sin oposición. De este 80 %, el 30 % explicitó que los acuerdos generaban un clima favorable y permitía que funcionaran alineados contribuyendo a favorecer la formación.

El 50 %⁴⁴ de los entrevistados manifestaron que las orientaciones brindadas por los docentes fueron en sentidos diferentes. Las diferencias se plantearon en forma dispersa, cada una de las 5 orientaciones diferentes se presentaron en: los criterios entre los dos docentes cuando el practicante implementa una clase respecto a salirse o no de la planificación; los criterios en como evalúan; los enfoques o modelos de enseñanza en clases experimentales; en cómo dar un contenido; en las devoluciones (nivel de profundidad y desacreditación al profesor adscriptor).

3.2.4.1.2. INTERPRETACIÓN RESPECTO A LAS AFECTACIONES

Respecto a cómo les afectaban las discrepancias u orientaciones diferentes brindadas por los profesores, el 80 % de los entrevistados considera que fue positiva la afectación y para el 60 % fue negativa.

La afectación positiva se consideró en toda expresión que explicitara facilidad, armonía y claridad en el trayecto formativo y desde esta búsqueda surgieron las siguientes correlaciones:

Facilidad. Este concepto se consideró presente a través de las siguientes expresiones: libertad; espacio para argumentar; sin tirones en el que todos piensan; sabía por dónde ir y a qué apuntaban ellos.

Claridad. Este concepto se plantea desde lugares diferentes: por parte de los estudiantes y por parte de los profesores. Desde los estudiantes surge que la claridad *depende de la*

44 El porcentaje no se redondea en un 100 % debido a dos causas: 1. que un mismo entrevistado expresa representaciones y percepciones de dos cursos de Didáctica diferentes y en ocasiones pueden ser contradictorias (en este caso en el sentido de haber o no acuerdos), ya que reflejan las de cada uno de los cursos. 2. otros entrevistados no se manifestaron al respecto.

mirada que tenga el estudiante ante una discrepancia. Se plantea el tener una *actitud contemplativa y comprensiva*, donde el estudiante *toma lo que le sirve*. Desde los docentes, la claridad aparece de la coherencia en los criterios y donde ven lo mismo sobre la enseñanza de la Física.

Armonía. Este concepto se consideró presente cuando el estudiante manifiesta alguna repercusión positiva en aportes a su formación referidas a **su sentir**.⁴⁵ *no me lo hicieron pesar; no sentirme en el medio de los dos docentes; aparecen ideas que se pueden tomar.*

La afectación negativa se consideró en oposición a la positiva, lo que significa a toda expresión que explicitara dificultad, falta de claridad y desarmonía en el trayecto formativo. La dificultad como la falta de claridad en el camino de formación del estudiante en esta afectación se consideraron juntas. Desde esta búsqueda surgieron las siguientes correlaciones:

Dificultad y falta de claridad. No saber por dónde ir porque tienen criterios de evaluación diferentes. “Se cinchaba para un lado y el otro sin considerar al practicante”. “Me costó porque me tenía que ganar la confianza porque el adscriptor no existía”. “Incomodidad y disconformidad en las discrepancias: estás como una marioneta, cinchan para un lado y el otro de lo que vos querés y tenés que equilibrar para tratar de ser vos”. “No sabía por dónde arrancar al final haces las cosas para dejar contento al profesor de Didáctica.... a los dos”.

Desarmonía. Se considera la desarmonía cuando el estudiante manifestó repercusiones negativas para su formación, referidas a su sentir. Confusión, incomodidad y disconformidad: por no estar la voz de adscriptor en las devoluciones; “me quedo callada”, “espero que pase el tiempo rápido”, “situación que genera tensión”, “me sentí en el medio de los dos docentes cuando se generaba un clima tenso en algunas devoluciones”.

3.2.4.1.3. RELACIÓN ENTRE LOS ACUERDOS Y LAS AFECTACIONES

Analizando la planilla global de descriptores (Anexo 7) se observa una relación en los que manifiestan que hubo acuerdos entre los dos docentes y la afectación positiva y negativa.

⁴⁵ *Sentir* según la acepción que le asigna la RAE: “Experimentar sensaciones producidas por causas externas o internas”.

Para el análisis de esta relación se considera que el total son 11 (en lugar de 10) debido a que en la entrevista 5 se expresa claramente la diferenciación entre los acuerdos y afectaciones de uno de los cursos de Didáctica y el otro curso.

Se observa que en los que no hubo acuerdos entre los dos docentes (4/11, 36,4 %) la afectación negativa predomina. Tres de los cuatro entrevistados tuvieron solo afectación negativa cuando hubo desacuerdos entre los docentes. En el cuarto se consideró que tuvo además de afectación negativa una afectación positiva porque afirma que “Naturalmente desechaba las críticas que no me servían”. El cuadro 13 muestra la información recabada sobre esta relación.

Cuadro 13. Relación entre acuerdos docentes y afectaciones de los practicantes

	Nº de entrevista										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Acuerdos	Sí	Sí	Sí	No	Sí. En un curso	No. En otro curso	Sí	No	Sí	No	Sí (coincidencia en general)
Afectaciones positivas	X	X	X		X en el Sí		X		X	X	X
Afectaciones negativas	X			X		X en el No		X		X	

3.2.5. Tercera dimensión de análisis: Las mejoras

Esta dimensión de análisis en el enfoque del estudiante se constituyó con dos categorías de análisis que surgieron de los registros recabados en las entrevistas. El siguiente cuadro muestra marcadas la dimensión, las categorías y subcategorías.

Cuadro 14. Tercera dimensión de análisis: categorías y subcategorías enfocadas en el estudiante

Enfoque: Dimensiones	Estudiante (E)	
	Categorías	Subcategorías
3ª Mejoras	3.1.E Mejoras en los cursos 3.2.E Mejoras en la mediación entre profesores	3.1.E1 Cursos de Física 3.1.E2 Cursos de Didáctica -----

En el Anexo 7 se tienen los registros obtenidos y para esta dimensión se tomó la información del último aspecto: Mejoras.

3.2.5.1. Información recabada

Se tomaron del registro que se presenta en el Anexo 8 la información del aspecto 3. A continuación se muestra en el cuadro 15 la Información obtenida para la 3ª dimensión de análisis.

Cuadro 15. Información recabada de la 3ª dimensión de análisis

Dimensiones de análisis	La perspectiva del estudiante (E)
3. Mejoras	<p>31E- Mejoras</p> <p>31E1 Mejoras en los cursos de las Físicas en FD:</p> <p>Los modelos de enseñanza, planificaciones de las clases, motivación a los estudiantes, enseñanza de los contextos históricos de los físicos, clases más contextualizadas. (2/9).</p> <p>31E2 Mejoras en los cursos de Didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación para trabajar con la Ceibalita en clase (1/9). -Diferencias en como planificar entre los cursos de Didáctica 1 y 2. (1/9). -El curso de Introducción (1er.año): introducir al estudiante en qué es la clase, cómo pararte, como hacer promedios, libreta. No tanta lectura. (1/9). -Orientaciones para el manejo de la disciplina en el grupo (conducta: cuándo y cómo sancionar, observar, expulsar). (1/9). -Orientaciones para las clases experimentales (cómo armar la clase-los materiales- el mejor momento para implementarla) (1/9). <p>32E Mejoras en la mediación entre profesores</p>

	<p>Voluntad para mejorar en los adscriptores. (1/9).</p> <p>Darle relevancia y mayor interés a lo que piensan los profesores adscriptores con respecto al de Didáctica. (1/9).</p> <p>Mayor explicitación y fundamentación en algunas devoluciones de visitas. (1/9).</p> <p>Compromiso de algunos adscriptores. (1/9).</p> <p>El nexo, coordinación entre los profesores (4/9):</p> <ul style="list-style-type: none"> -para tener objetivos claros y comunes (esperan cosas diferentes del practicante). - para mejorar las diferencias sobre cómo dar un tema cuando se va a preparar una clase - realizar acuerdos de evaluación - que sea con mayor contacto, no solo en las devoluciones de las visitas
--	---

3.2.5.2. *Procesamiento de la información y resultados obtenidos (E)*

De la información recabada sobre aspectos a mejorar en la formación de los entrevistados hubo una entrevista en la que no se arribó este aspecto porque el entrevistado se tenía que retirar (entrevista 6).

La mejora en los cursos. En 2 casos sobre 9 surgieron planteos sobre enfoques didácticos en los cursos de las materias específicas, aunque el foco fuera sobre la mejora en Didáctica de Física. Vuelve a aparecer la concepción de “dar el ejemplo” como en la primera dimensión (Incidencia en la formación), subcategoría 1.2.E.1.2. Con respecto a mejoras en los cursos de Didáctica de Física, 5 de 9 entrevistados (casi el 56 %) se expresaron en forma individual sobre cinco tópicos, que son: *formación para trabajar con la Ceibalita en clase; orientaciones para las clases experimentales; orientaciones sobre cómo manejar la disciplina en el grupo; que no haya diferencias en los cursos de Didáctica sobre cómo realizar las planificaciones; que el curso de Introducción sea más aterrizado a introducir al estudiante en las diferentes dimensiones de la clase (cómo pararte, hacer promedios, libretas) y no tanta lectura.*

La mejora en la mediación entre profesores. El 89 % (8/9) de los entrevistados se expresaron. Del total, más del 44 % (4/9) expresaron la mejora en el nexo entre los dos profesores: para tener objetivos claros y comunes (esperan cosas diferentes del practicante); para mejorar las diferencias sobre cómo dar un tema cuando se va a preparar una clase;

realizar acuerdos de evaluación; que sea con mayor contacto, no solo en las devoluciones de las visitas. Aparecen propuestas que se consideran para mejorar por cada una de las partes.

Se plantean mejoras en:

- el profesor de Didáctica cuando se expresa: dar mayor explicitación y fundamentación en algunas devoluciones de visitas y darle relevancia y mayor interés a lo que piensan los profesores adscriptores en relación con el de Didáctica.
- el profesor adscriptor, cuando se expresa: compromiso de algunos adscriptores y voluntad para mejorar.

3.3. Aspectos metodológicos en los profesores de Didáctica (D)

El aporte de este enfoque con de la mirada de los docentes de Didáctica se contempla en las dimensiones segunda y tercera de análisis, y presenta las categorías y subcategorías en el cuadro 16.

Cuadro 16. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis desde la perspectiva del profesor de Didáctica

Enfoque: Dimensiones	Profesor de Didáctica (D)	
	Categorías	Subcategorías
1ª Incidencia de la formación	---	
2ª Interacciones	2.1.D Orientaciones al practicante 2.2.D Afectaciones en el estudiante:	2.1.D1 Las discrepancias entre PD y PA 2.1.D2 Acuerdos 2.1. D.3 Sus repercusiones en la formación del estudiante. 2.2.D1 El sentir 2.2.D2 La adhesión a los docentes
3ª Mejoras	3.1.D Mejoras en el espacio de mediación.	

3.3.1. Fuente de información e instrumento

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario que se presenta en el Anexo 9 y que se planteó a 10 docentes de Didáctica. El 50 % de los cuestionarios fueron anónimos y se aplicaron en una instancia presencial realizada en un encuentro del Departamento de Física. El otro 50 % no fue anónimo y se realizó a través de correo electrónico. Los docentes que realizaron el cuestionario fueron elegidos solo por el hecho de ejercer la docencia en los cursos de Didáctica en el momento en que se buscaba la información.

En el cuestionario se realizaron ocho preguntas, de las cuales las primeras seis estuvieron enfocadas en buscar información sobre la segunda dimensión de análisis: las interacciones. Las dos últimas se enfocaron en aportar información sobre la mejora del espacio de mediación entre los dos docentes, ampliando insumos para la tercera dimensión de análisis: mejoras.

3.3.2. Segunda dimensión de análisis: Interacciones.

Enfoque en el profesor de Didáctica (D)

En esta dimensión para analizar las respuestas se plantearon dos categorías de análisis con sus respectivas subcategorías, como se muestran en el cuadro 17.

La primera categoría está vinculada a algunas cuestiones de cómo se dan las orientaciones. Se indaga sobre la existencia de discrepancias entre las orientaciones que se plantean al practicante por parte de los dos docentes (subcategoría 1), en la realización de acuerdos con el profesor adscriptor (subcategoría 2) y en la repercusión de las discrepancias en la formación del estudiante (subcategoría 3).

La segunda categoría, vinculada a las afectaciones en el estudiante, se enfocó en obtener información sobre la percepción que tiene el docente de Didáctica sobre dos aspectos (subcategorías): la afectación en el sentir del estudiante frente a las discrepancias o diferencias de orientaciones entre los docentes formadores (1ª subcategoría) y a la adhesión del estudiante hacia uno de los docentes (2ª subcategoría).

3.3.2.1. Segunda dimensión de análisis.

Procesamiento de la información y resultados obtenidos (D)

Para procesar la información del cuestionario se armó el cuadro 17. Para completarlo se buscaron indicadores que dieran cuenta de la correspondencia a la categoría y subcategoría. En el procesamiento de las respuestas se agruparon semejanzas y concepciones en común a partir de las cuales se plantearon indicadores que representaran conceptualmente las respuestas.

Cuadro 17. Respuestas de los docentes en las tres categorías

	Dimensión 2				Dimensión 3
Categoría:	1- Orientaciones al practicante		2- Afectaciones en el estudiante		3- Mejoras en el espacio de Mediación
Subcategorías: Docentes	Discrepancias	Concepción de la discrepancia	Sentir del estudiante	Adhesión del estudiante	
1	Sí	Favorecedora	Desorientado	Al prof.de Did	Mejorarlo (canales de comunicación)
2	Sí	Favorecedora	Polaridad	Al prof.de Did	Es bueno
3	Sí	Desfavorecedora	Desorientado	Al adscriptor	Mejorarlo
4	Sí	Conflictiva	Conflictivo-negociación	A los dos	Mejorarlo
5	Sí	Favorecedoras	inseguro	Al adscriptor	Mejorarlo
6	No-diferencias Sin conflictos	Complementarias -Sin contradicciones	En armonía	A los dos	No es necesario
7	Sí	Contrato- dos caras: pueden ser favorecedoras o desfavorecedoras	Conflictivo con su propia decisión (autónomo)	Al prof. Adscriptor	Mejorarlo
8	Sí	Favorecedora y desfavorecedora	Conciliador "hacen cosas" con las cuales no están 100 % de acuerdo, para conformar a uno u otro.	A los dos	Mejorarlo (más individualizado)
9	Sí	Favorab. y desfav. (obstáculo)	Desorientado	Adscriptor	Mejorarlo
10	Sí	Favorecedora	Conciliador "adaptación	A los dos complement	Mejorarlo

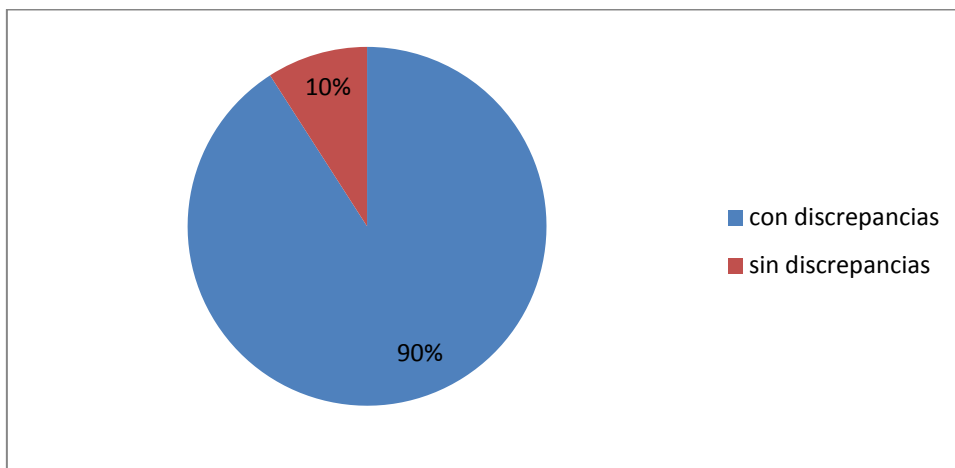
			que los lleva a dejarnos satis- fechos a ambos”	arips
--	--	--	---	-------

En el análisis de la información se puede inferir las siguientes afirmaciones que se presentan de cada categoría.

3.3.2.1.1. CATEGORÍA 1, SEGUNDA DIMENSIÓN (D)

El 90 % de las respuestas establece que existen discrepancias entre los docentes adscriptor y de Didáctica. Y el 10 % plantea que no existen discrepancias pero sí diferencias sin conflictos. El gráfico 9 representa los porcentajes del total de docentes de Didáctica que respondieron.

Gráfico 9. Presencias y ausencias de discrepancias en las orientaciones en el enfoque de profesor de Didáctica

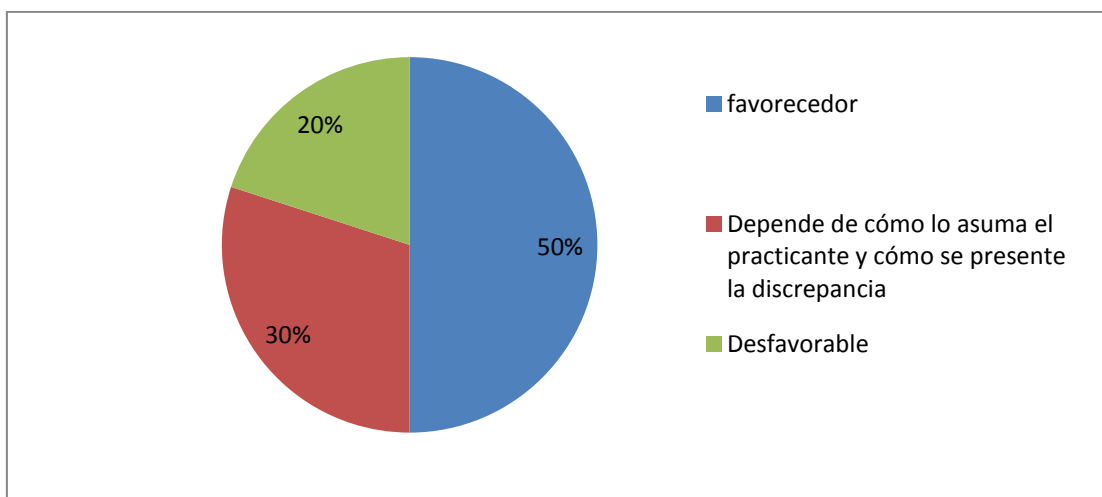


Con respecto a los acuerdos entre los docentes, el 40 % no respondió y en el 60 % restante las respuestas fueron afirmativas.

Respecto a que la discrepancia sea o no favorecedora para el estudiante, el 50 % consideran que es favorecedora y, del 50 % restante, el 60 % (3/5) consideran que puede ser favorecedora o desfavorecedora, dependiendo de cómo lo asuma el practicante y/o como se presente la discrepancia ante el practicante (obstáculo). El otro 40 % (2/5) consideran que son desfavorables para la formación del practicante porque lo desorientan y le generan

situaciones conflictivas ajenas. El gráfico 10 representa los porcentajes respecto al total de profesores de Didáctica de la muestra.

Gráfico 10. Comparativo. ¿La discrepancia favorece o desfavorece la formación del practicante? Enfoque de los profesores de Didáctica



3.3.2.1.2. RELACIÓN ENTRE ACUERDOS Y CONCEPCIÓN FAVORECEDORA DE LA DISCREPANCIA

Se observa una cierta relación respecto a las respuestas afirmativas de acuerdos con la experiencia favorecedora en los estudiantes ante el conflicto. El cuadro 18 muestra los resultados.

Cuadro 18. Comparación de acuerdos realizados con concepción favorecedora de la discrepancia

Nº de cuestionario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Acuerdos	Sí	--	--	--	Sí	Sí	Sí	--	Sí	Sí
Discrepancia favorecedora	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí y no	Sí y no	Sí y no	Sí

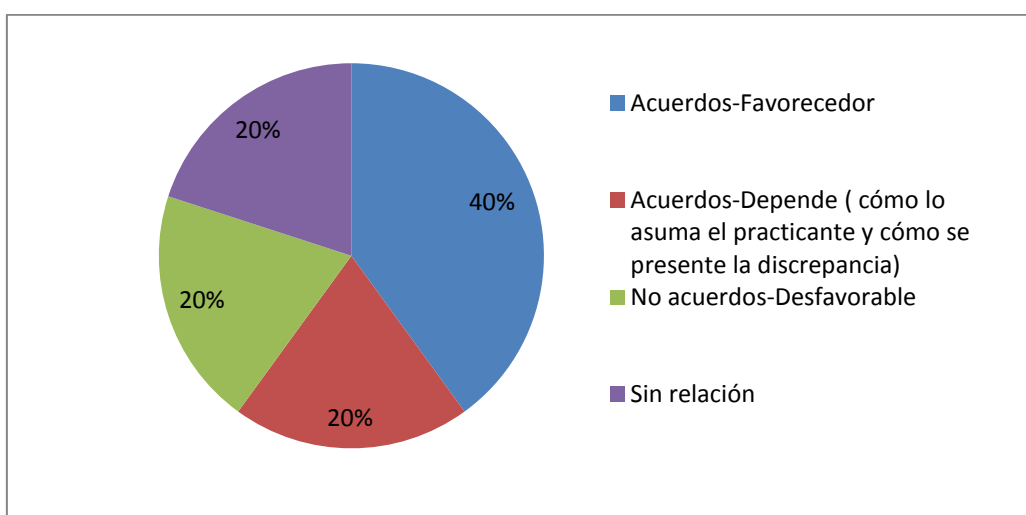
El cuadro se completó expresando con sí o no a la realización de acuerdos con el profesor adscriptor y a considerar a la discrepancia como favorecedora para la formación del

estudiante. Las tres entrevistas que presentan el sí y el no a la vez, pertenecen al 30 % del diagrama anterior.

Se puede observar que existe una relación directa en un 40 % entre los acuerdos y lo favorecedor, y en un 20 % entre los no acuerdos y no favorecedor.

Del 40 % restante se puede afirmar que en el 20 % no se puede establecer una relación (entrevistas 2 y 8) y en el otro 20 % se puede establecer la relación con el sí al acuerdo y el sí a lo favorecedor pero atravesado por la dependencia establecida en el 30 % del gráfico anterior. El gráfico 11 muestra la distribución de porcentajes.

Gráfico 11. Relación de acuerdos con que la discrepancia es favorecedora



3.3.2.2. Categoría 2, segunda dimensión (D)

Para el análisis de la información sobre el sentir del estudiante frente a las discrepancias se buscaron indicadores de un sentir favorecedor y desfavorecedor para su formación. El criterio fue el involucrarse o no con la discrepancia.

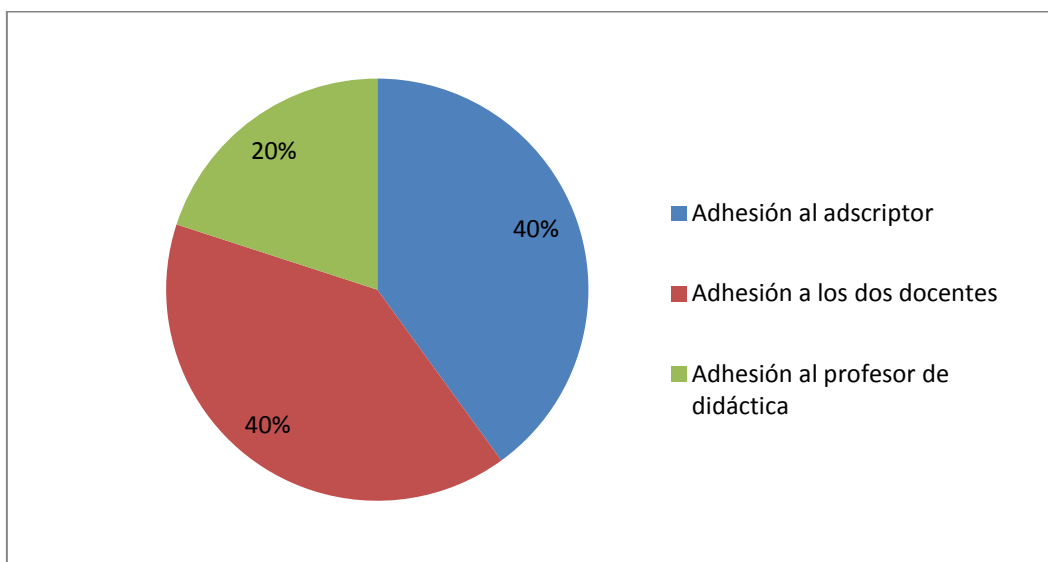
Para los indicadores favorecedores se buscaron respuestas de los docentes que expresaran la representación de un sentir del practicante, que diera cuenta de aportarle al crecimiento en su formación en tanto exista involucramiento y que el estudiante frente a la o las discrepancias tiene que trabajar internamente, no ser ajeno, tomar postura con argumentos,

fortaleciendo su autonomía y conciliando armoniosamente con los docentes. Estos indicadores se marcaron con amarillo en el cuadro 18 y se pueden expresar como: **armonía, conflicto con autonomía, conciliador**. Cuatro de los docentes los describen.

Para los indicadores desfavorecedores se buscaron respuestas de los docentes que expresaran un sentir del practicante que no lo fortaleciera, en el sentido de ser ajeno, no involucrarse a la circunstancia de la o las discrepancias, no aportando a su formación. Cuatro indicadores marcados en gris son los representativos: **desorientado, polaridad, conflictivo, inseguro**. Seis de los docentes los describen.

Con respecto a la representación de los docentes de Didáctica sobre la adhesión de los estudiantes a alguno de los docentes el resultado fue: 40 % al profesor adscriptor; 40 % a los dos docentes y el 20 % al profesor de Didáctica. Estos porcentajes se pueden inferir del cuadro 18, donde se pintaron con amarillo (A); gris (D) y a rayas (a los dos) las tres representaciones. El siguiente gráfico muestra en porcentajes a las representaciones.

**Gráfico 12. Adhesiones del estudiante a los profesores.
Enfoque de los profesores de Didáctica**



3.3.3. Tercera dimensión de análisis: Mejoras (D)

La tercera dimensión de análisis presenta la categoría Mejoras en el espacio de mediación, enfocándose en obtener información sobre la factibilidad de mejoras en este espacio desde la perspectiva del profesor de Didáctica.

La información obtenida de los cuestionarios se muestra en el cuadro 19.

Cuadro 19. Registro de las mejoras al espacio de mediación propuestas por los docentes de Didáctica

Nº de cuestionario	Mejora	Descripción de espacios de mediación y mejoras
1	si	Canales de comunicación
2	#####	
3	si	Instalarse espacios de formación y reflexión conjunta
4	si	Preestablecer disponibilidad horaria para coordinar en encuentros y que sea pago.
5	si	Instancias de acuerdos entre los docentes. Generar insumos en los docentes para establecer Claridad en las pautas de evaluación. Perfil del practicante
6	no	No se necesita espacios de mediación porque no hay conflictos entre los docentes
7	si	Considerar al PA como un docente integrante del Departamento de Didáctica de la especialidad, que se compromete con el mismo, que desea intercambiar experiencias y seguir formándose. Implica para el PD conocer la realidad donde se enseña Física, ser receptor de distintas miradas y vincular la teoría didáctica expresada en diferentes materiales de trabajo con la realidad concreta donde se realiza la misma. Evitar una relación de dominación donde el PD es el que conoce y el PA que acepta este conocimiento (el profeta y el discípulo).
8	#####	el espacio de mediación más "efectivo" es en el mano a mano, en el tratar de encontrar tiempos de discusión entre los profesores formadores, analizando la situación de cada practicante en la lógica del "estudio de caso" más que en la búsqueda de regularidades y generalizaciones (dada la complejidad de la tarea y su propósito)
9	si	Se considera que los acuerdos entre ambos son fundamentales para la mejora de la práctica. Todos los años se realiza una reunión inicial con los docentes y se apuesta en devoluciones compartidas y retroalimentación de las prácticas.
10	si	El análisis del proceso de formación del estudiante no puede quedar limitado por los intercambios los días de visita. Considero que amparados en paradigmas de complejidad es necesario reflexionar en conjunto sobre las características del practicante en la que el docente de didáctica lo intente comprender desde el curso teórico que está desarrollando y el adscriptor lo haga desde las rutinas de observación y práctica. Esto permitiría una visión más cerrada del desempeño del estudiante lo que optimizaría los apoyos que se estimen necesarios.

El 70 % de los profesores consideran que tiene que mejorarse el espacio de mediación entre los docentes. El 20 % no lo expresaron en su respuesta y el 10 % consideran que no se necesita espacio de mediación porque no existen conflictos.

De las descripciones planteadas en los cuestionarios se pueden establecer dos aspectos para la mejora: características del espacio de mediación y forma de implementarlo.

Características: espacios de formación y reflexión conjunta, donde se instalen canales de comunicación, de acuerdos y análisis del proceso de formación del estudiante.

Forma de implementarlo:

- Preestablecer disponibilidad horaria para coordinar en encuentros y que sean pagos.
- Que el adscriptor forme parte del departamento de Física en FD para intercambiar con el profesor de Didáctica y se siga formando.
- Que el profesor de Didáctica sea conocedor del contexto donde se enseña en la práctica y aterrizar el marco teórico a esa realidad concreta.
- En la relación entre los docentes evitar el dominio del profesor de Didáctica y el adscriptor como un mero receptor (profeta-discípulo)
- El espacio de mediación más efectivo es el que se plantea un escenario más personalizado, “en el mano a mano”, analizando las situaciones en la lógica del “estudio de casos”, más que en la búsqueda de regularidades y generalizaciones (dada la complejidad de la tarea y su propósito)
- Realizando reuniones entre los docentes al inicio del año donde se les brinda a los practicantes devoluciones compartidas y retroalimentación de las prácticas.
- Que no se limiten solo cuando se realizan las visitas

3.3.4. Conclusiones del enfoque de los profesores de Didáctica (D)

La siguiente respuesta realizada en el cuestionario N° 8 se presenta como una gran síntesis de los resultados obtenidos:

“Los estudiantes de Formación Docente (me animo a arriesgar una generalización) siempre pasan, en algún momento, por una tensión o contradicción entre lo que les plantea el adscriptor y el profesor de Didáctica. Por más acuerdos que se establezcan de antemano, por más sintonía que pueda existir entre ambos, al aterrizar en la práctica de la enseñanza de tal o cual tema, o en el uso de tal o cual recurso, existirán diferencias. Lo saludable es tratar de llegar al nivel en el que esas diferencias se vean como alternativas y no como una lucha de poder entre lo que está bien o mal hacer”. (Cuestionario 8)

Los docentes de Didáctica reconocen que existen diferencias con el adscriptor en las orientaciones que se le brinda al estudiante, y que se generan tensiones. Se puede apreciar que los acuerdos benefician la mirada favorecedora de las discrepancias en la formación del

estudiante. Un 60% de los docentes manifiesta realizar acuerdos con los adscriptores y los docentes que realizan acuerdos son los que consideran favorecedoras las discrepancias. La tercera parte de estos docentes considera que las discrepancias pueden oficiar como fortalecedoras para la formación del estudiante dependiendo de: cómo se pare el estudiante frente a ellas y en cómo se presenten estas discrepancias ante el estudiante.

De la tercera parte de los docentes (el 20% en el 60%) que realizan acuerdos con los adscriptores consideran que las discrepancias son favorecedoras condicionándolas a cómo se posicione el estudiante frente a ellas. La vivencia que tiene el estudiante frente a las discrepancias lo pone en tensión ya que tiene que tomar postura entre ellas. La manera en cómo resuelva la tensión el estudiante es clave. En ocasiones se generan conflictos que pueden no aportar al crecimiento didáctico y el estudiante adopta una postura adaptativa (externa, ajenas a él, no entre las tres partes, sin convicción propia) para “salir del paso”. Para estas situaciones cabe la postura conciliadora (generada internamente) y *salir del paso* caminando. La mejor manera que el estudiante tiene para resolver el conflicto es asumiendo que las discrepancias pueden oficiar de herramientas de aprendizaje siempre que sean detectadas, discutidas, fundamentadas y superadas en beneficio de la comunidad educativa. “El estudiante es un aprendiz, debe ser capaz de considerar los pros y contras de estas discrepancias” (cuestionario 7).

Respecto a cómo se presenten las discrepancias ante el estudiante se puede considerar entonces que para que los conflictos oficien en beneficio de los estudiantes se tiene que generar espacios donde se habilite la detección y discusión de los conflictos que permitan al estudiante lograr fundamentar y superar las discrepancias. Generar y establecer acuerdos entre los docentes allana el camino para estos beneficios.

Ante las naturales⁴⁶ diferencias que puedan existir entre los docentes y la capacidad del estudiante para poder discernir los pros y contras de las discrepancias, lo saludable parece ser generar ámbitos, espacios, donde el estudiante no tenga que evitar ni ocultar su postura. De esta manera se habilitarían instancias donde incidir en su formación. Esta posibilidad de transparentar es factible de establecer si se genera un espacio de mediación donde el

46 Considerando los resultados del 90 % de presencias de discrepancias, se plantea el término *naturales* en el sentido de la acepción que establece la RAE: “6. adj.- Regular y que comúnmente sucede.”

estudiante no tenga que superar discrepancias entre los dos docentes porque se perderían instancias de incidir en su formación. En este espacio *la lógica no es de lo correcto o incorrecto, la buena es la del PD y la mala la del PA, o viceversa, sino la adecuada o pertinente en cada caso, más allá que la última palabra la tiene el PA* (cuestionario 7).

Respecto a la adhesión de los estudiantes a alguno de los profesores se observa que existe una correspondencia con los acuerdos pautados en el curso, donde el profesor adscriptor es el que tiene *la última palabra*. La siguiente respuesta dada en el cuestionario 7 da cuenta de estos conceptos.

“Como primer principio de interacción entre el profesor adscriptor (PA) y el de Didáctica (PD) es el respeto de las funciones de cada uno donde el PD tiene el rol de presentar varias alternativas para el logro de enseñanza (rol teórico) y el PA es el que decide (lleva a la práctica) cual es la más adecuada. La clave del curso es observar la diversidad de estrategias posibles frente a un conocimiento que parece único. Esto implica dos aspectos fundamentales vinculados entre sí:

- La clase “es” del profesor adscriptor, y por lo tanto siempre tiene la última palabra.
- El estudiante no puede ni debe ser “rehén” de las discrepancias didácticas entre los dos profesores.” (Cuestionario 7)

De las representaciones de los docentes de Didáctica sobre el sentir del estudiante ante las discrepancias se observa que es desfavorecedor para su formación (60%).

Las características del sentir del estudiante rescatadas de las representaciones de los docentes de Didáctica (Favorecedor: armonía, conflicto con autonomía, conciliador-Desfavorecedor: desorientado, polaridad, conflictivo, inseguro) se pueden vincular con características del espacio de mediación. Estas características plantean un espacio donde se establezca armonía con lo que se dice, se piensa y se hace por parte de los tres agentes involucrados, donde ante diferencias se pueda habilitar al estudiante a ser autónomo y pueda realizar conciliaciones internas que procuren ser visibles. Este espacio evitaría que el estudiante se sienta desorientado y con inseguridades ante polaridades y conflictivos.

Con respecto a si necesita mejorarse el espacio, los profesores de Didáctica consideran que sí y las características que lo describen son: espacios de formación y reflexión conjunta,

donde se instalen canales de comunicación, de acuerdos y análisis del proceso de formación del estudiante.

Se plantean mejoras en la forma de implementarlo que establecen desde mayor disponibilidad horaria paga para encuentros (no limitándose solo a las visitas); que se realicen reuniones al inicio del año entre los docentes; que el profesor adscriptor forme parte del departamento de Física de FD y el profesor de Didáctica se acerque al contexto donde se enseña en la práctica donde no se establezca una relación de dominio en la que el adscriptor sea pasivo. También se plantea un espacio más personalizado donde la forma más efectiva es el “mano a mano” entre los docentes, más que una búsqueda de regularidades y generalizaciones (dada la complejidad de la tarea y su propósito).

3.4. Aspectos metodológicos de los profesores adscriptores (A)

La perspectiva de los profesores adscriptores se contempla en la segunda y tercera dimensiones de análisis. En ellas se establecieron categorías de análisis que surgieron de la información recabada. El cuadro 20 muestra las categorías en cada dimensión

Cuadro 20. Dimensiones y categorías en el enfoque de los profesores adscriptores

Enfoque:	Profesor adscriptor (A)
Dimensiones	
1ª Incidencia en la formación	-----
2ª Interacciones	2.1.A Las tensiones en los practicantes 2.2.A El sentir del estudiante
3ª Mejoras	Mejoras en: 3.1.A- Acuerdos 3.2.A- Acompañamiento 3.3.A- Evaluación

3.4.1. Fuentes e instrumentos de información

En el marco de la realización de cursos para adscriptores en modalidad semipresencial implementados en el año 2017 en el IPES⁴⁷ a través de una plataforma Crea2, denominados *Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio 2017*; se solicitó la autorización a las autoridades del CFE como a los participantes del curso para el uso de la información y datos que fueron volcados a la plataforma. La información del curso se presenta en el Anexo 10 (Propuesta del Curso para Docentes adscriptores)

El curso estuvo a cargo de dos tutoras de diferentes especialidades: Historia y Física. La información que se consideró para la muestra de este trabajo fue la volcada por los adscriptores de Física. El total de adscriptores fueron 7 y en los datos a considerar se los identifica con las siguientes siglas y colores: (NB) (JG) (RP) (AG) (AA) (MFDL) (MIV).

Lo recabado se obtuvo de la información volcada por los adscriptores en tres de los foros realizados en el curso: del módulo 2, los foros 1 y 2, y el foro del módulo 3.

El aporte de los foros fue para las siguientes dimensiones de análisis:

2ª dimensión: foro del módulo 3 (1ª categoría) y foro 1 módulo 2 (2ª categoría)

3ª dimensión: foros 1 y 2 del módulo 2

A continuación se plantean las propuestas de cada uno de los foros:

— Foro 1 Módulo 2 (Ver anexo 13).

Propuesta: Este intercambio pretende centrarse en las acciones de enseñanza que desarrollan ustedes como profesores adscriptores y nosotras como profesoras de Didáctica a fin de reconocer sobre qué aspectos podríamos lograr acuerdos junto a los practicantes, que posibilitaran mejorar nuestras prácticas de acompañamiento y evaluación.

— Foro 2 Módulo 2 (Ver anexo 14).

Propuesta: En este foro pretendemos que cada uno pueda identificar y expresar con claridad aspecto que transformaría de su accionar como profesor adscriptor.

47 Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto”. Ver en <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/educacion-permanente/2017-07-31-18-21-59>.

Para eso les proponemos una tabla de indicadores que elaboramos considerando las temáticas más relevantes de lo que se ha trabajado hasta ahora. Cada uno tiene la libertad de incorporar otras temáticas (agregando otra fila a la tabla, respetando el formato de la que se propone). Se deberá completar solamente tres casilleros expresando en forma precisa las modificaciones de su accionar como profesor adscriptor.

Tabla presentada en la propuesta del Foro 2 Módulo 2

	Inicio de la práctica	Durante la práctica	Al finalizar la práctica
Acompañamiento			
Evaluación del practicante			
Acuerdos con profesor de Didáctica			

— Foro Módulo 3 (ver Anexo 11).

Propuesta: Se presenta un texto que describe una situación en la que un practicante vive una situación de tensión, y se les plantea la siguiente consigna: A partir de la situación descrita por las autoras:

- a. Responde las siguientes preguntas: ¿Consideras que las tensiones generadas en el practicante son formativas? ¿Por qué?
- b. Dialoga con otro compañero sobre las respuestas que formuló.

3.4.2. *Aportes para la segunda dimensión: Interacciones (A)*

Esta dimensión de análisis apunta a contribuir sobre aspectos de las interacciones que se plantean en la mediación desde esta perspectiva. Las categorías que se plantean para el aporte son: las tensiones en los estudiantes y el sentir del estudiante.

3.4.2.1. *Información recabada para la segunda dimensión de análisis (A)*

La información que se obtuvo en esta dimensión se recabó del foro del módulo 3 para la primera categoría y del foro 1 módulo 2 para la segunda categoría. A continuación se presenta la información de cada categoría.

3.4.2.1.1. PRIMERA CATEGORÍA: LAS TENSIONES EN LOS PRACTICANTES

En la participación en el Foro del Módulo 3 hubo intercambios y construcciones conceptuales relevantes sobre concebir si las situaciones que generan tensión en el practicante son formativas. Para analizar la información recabada en los intercambios se plantearán desde las dos síntesis que realizan las tutoras en el foro, los conceptos vertidos

en ellas y otros que se consideran relevantes como aportes para esta dimensión de análisis.
(Ver Anexo 12)

A continuación se describe la información recabada de las síntesis planteadas en el Anexo 12 y otros aportes de los cursillistas adscriptores.

Primera síntesis de una de las tutoras. Esta síntesis rescata varios conceptos claves planteados por los adscriptores ellos fueron:

- todas las intervenciones de los adscriptores expresaron que estas situaciones que generan tensión a los practicantes, al tener que optar frente a orientaciones diferentes de sus profesores, son formativas.
- se plantean condicionantes para que sean formativas: poder ponerse en discusión, tiene que hablarse, tiene que existir comprensión y todo esto se genera si existe un ámbito de confianza entre los estudiantes y los profesores involucrados. Una vez que se logra establecer ese tiempo y espacio para dialogar y que ese diálogo se realice en forma franca con una clara intención formativa, logra ser beneficioso para todos.
- se plantean ciertos giros en el intercambio donde se pasa de lo formativo de las tensiones a las búsquedas de acuerdos para que haya un discurso unívoco, para aliviar tensiones.

Segunda síntesis de otra tutora

- Se ratifica que las situaciones de tensión que experimenta el practicante son formativas y la necesidad de generarse ámbitos de intercambio y confianza entre los dos profesores y el practicante.
- Se reconocen experiencias de los adscriptores donde se cuestionan el haber o no haber actuado en forma adecuada o correcta ya sea por ser o no ser explícitos en determinadas pautas u orientaciones al practicante o por el momento adecuado en que se hacen explícitas. Las argumentaciones están relacionadas en función del tiempo que necesita el practicante para darle “ese espacio de retorno a sí mismo”, en esa construcción del sujeto como autor que se mueve entre enseñante y aprendiente. Otra argumentación es que se reconoce que existen

intervenciones cuando se tocan aspectos esenciales de las propias convicciones del adscriptor donde prima la responsabilidad y honestidad intelectual del adscriptor ante el grupo-clase de práctica ya que es el docente a cargo.

- Se plantean las tensiones como estrategias para fomentar el desequilibrio o problematizar y así generar experiencias significativas en la formación del practicante pero se reconoce la necesidad de hacerle saber que estos espacios son en beneficio de su crecimiento profesional para no ser tomado en forma negativa. Existe un reconocimiento en el que en muchas ocasiones los practicantes no lo asumen como una instancia de crecimiento.

Intervención de tutora

Se interpela a los adscriptores sobre las posibles causas que puedan generar el no asumir por parte del practicante a las tensiones como las estrategias, como instancias de crecimiento y se los orienta a reflexionar sobre:

1. la mejora de los ámbitos donde se generan estas tensiones
2. los sentimientos o vivencias de alguno de los tres actores, que puedan jugar en contra a ser formativa la experiencia

Información luego de la intervención

De esta interpelación surgen los siguientes planteos, en los que se sintetizan algunos conceptos y se expresan textualmente algunas de las intervenciones:

El ámbito se tiene que cuidar, se tiene que considerar el no exponer al practicante a los estudiantes u otros profesores. Las orientaciones al practicante tienen que ser generadas con suficiente antelación y claridad.

Las vivencias personales no deben contaminar o perjudicar el espacio pedagógico, el ámbito donde se está formando el practicante.

Las tensiones no pueden nublar la visión de los practicantes, no todas las tensiones son formativas. Por ejemplo: hemos comentado en los presenciales aquellos casos en los que los estudiantes no aceptan la presencia del practicante, no surge empatía entre ellos. Esto provocaría una tensión extra en el practicante al tener que planificar y desarrollar una clase.

La falta de acuerdos entre los dos docentes, o la falta de responsabilidad de cualquiera de los tres actores, sería un impedimento para la formación favorable a partir de una situación de tensión.

Las tensiones serán formativas cuando a partir de las mismas se puedan desarrollar soluciones que "aflojen" dichas tensiones. Pero cuando la situación se vuelve más tensa, es incómodo para cualquier actor y no favorece el crecimiento del practicante, pudiendo incluso fragmentar la relación entre docentes, practicante, estudiantes..."tomar partido" por uno u otro punto de vista, dejar a la vista más debilidades que fortalezas, en fin, un sinfín de situaciones en las que la subjetividad puede jugar en contra del aprovechamiento de la tensión vivida.

Respecto a la ventaja de las tensiones como instancias formativas, considero que es lógico que el practicante dude en la virtud de la tensión, pues donde *una vez* haya tenido una situación de tensión que le generó los problemas antes nombrados, entonces no han de querer volver a tener ese riesgo. Y los desequilibrios que se desean provocar con estas tensiones, con la intención de provocar la búsqueda de mejoras (en planificaciones, mejor uso de recursos, del tiempo, de las actividades individuales o en grupo), sacan al practicante de su "zona de confort" y le plantean un *problema* a resolver. Un desafío.

Las intenciones de las tensiones, acompañada con la honestidad, con el adecuado distanciamiento y tiempo de espera, han de ser siempre con propósitos formativos. Pero alguna vez puede fallar una "pata" de este conjunto de personas que están involucradas en este acto de enseñanza aprendizaje y profesionalización.

[...] los sentimientos y vivencias personales de cada uno de los actores, sin duda alguna, afectan al proceso ya sea positiva, o negativamente. Por ejemplo, si el sentimiento de orgullo de uno de los docentes no le permite tomar cierta distancia de sus propias ideas o miradas, podría tornarse intransigente al momento de llegar a acuerdos. Finalmente, en lo que al practicante respecta, considero que muchas veces asocia la problematización de su práctica con la idea de que le está yendo mal, cuando en realidad no necesariamente es así. Es un error de concepción de la práctica, que quizá esté en nosotros hacérselo notar. Creo que la problematización se hace con el fin de poner las acciones en tela de juicio, pensarlas, analizarlas, explicarlas, justificarlas, etc.; parte fundamental de la tarea docente, concebida ésta como una interminable secuencia de reflexión-acción.

Participación que plantea una síntesis

La siguiente participación de un adscriptor resume algunos de los conceptos claves planteados en la síntesis:

Muchas de las tensiones a la que se enfrentan los practicantes, que no son generadas intencionalmente, se producen por las acciones y prácticas desarrolladas en el aula y que muchas veces los docentes adscriptores no nos damos cuenta, hasta que el practicante en su devolución o intercambio lo hace notar. Lo hace ver y lo expresa si se ha generado un clima de confianza, un vínculo didáctico fortalecido. Son formativas, cuando comprende significativamente que todas las experiencias vividas le aportan en su trayecto formativo. Más aún cuando éstas le generan contradicciones, a partir de ellas tendrá dudas, se realizará preguntas, buscará informarse, dialogar y es en esa búsqueda que producirá conocimiento autónomo basado en la experiencia. No quiero dejar de expresar una vez más, la necesidad de los acuerdos entre docente de Didáctica y docente adscriptor, para la guía, la orientación el feedback pertinente.

3.4.2.1.2. SEGUNDA CATEGORÍA. EL SENTIR DEL PRACTICANTE

La información recabada para esta categoría se obtuvo del Foro 1 Módulo 2. En el apartado 3.4.3, donde se plantea la tercera dimensión de análisis, se describe como se procedió para obtener la información donde aparece esta categoría para esta dimensión.

3.4.2.2. *Procesamiento de la información y resultados obtenidos en la segunda dimensión de análisis (A)*

El procesamiento de la información y los resultados se presentan a continuación organizados para cada categoría.

3.4.2.2.1. PRIMERA CATEGORÍA. LAS TENSIONES EN LOS ESTUDIANTES

Considerando las intervenciones volcadas en el foro se puede establecer que, desde el enfoque de los adscriptores, existen tensiones que son formativas para el practicante pero para que lo sean han de darse determinadas condiciones. Estas condiciones provienen de las partes involucradas: los estudiantes y los docentes.

La tensión es formativa si el estudiante:

- tiene una predisposición a comprender que todas las experiencias vividas le aportan en su trayecto formativo.
- sabe argumentar su decisión contribuyendo a su autonomía
- logra que la tensión experimentada sea transformadora para su formación ya que a pesar de que el practicante pierde los beneficios de que otro piense por él (Fernández, 2007), sus intervenciones mostrarán su modo subjetivo de posicionarse ante la situación conflictiva, en la que no ha de adaptarse a la situación, sino que ha de transformarla.

El aporte del docente para que la tensión sea formativa. De las diferentes intervenciones del foro se puede extraer que:

- las tensiones pueden ser generadas con intención por parte de los docentes y así generar debates mostrando diferentes enfoques, como pueden también generarse sin intención pudiendo no ser reconocidas por los docentes.
- ambos casos para que el resultado de la valoración que le realicen los profesores al practicante que está sometido a la tensión sea positivo será clave la argumentación que plantee.
- la argumentación clave se tiene que establecer en un espacio propicio.
- en el espacio propicio las orientaciones que se le pueden dar al practicante son inciertas en el sentido de no existir recetas únicas. Existe un reconocimiento de no haber certezas en cuándo intervenir y en qué momento para beneficiar el crecimiento del practicante y también no afectar al grupo-clase.
- establecer acuerdos entre los tres actores y lograr trabajar entre los dos docentes como unidad profesional disminuye las incertezas y fortalece el clima para generar este espacio propicio.
- las tensiones que se generan en el practicante no siempre son intencionadas y hasta pueden no ser reconocidas por los docentes.
- se logran generar en el espacio donde existen tensiones ámbitos que habiliten a alivianar o erradicar tensiones que no son formativas. Espacios de intercambios en el que no habite la confusión ni el miedo en el practicante, que le permitan

tomar el timón y no hacerlo sentir que está a la deriva, a evitar que le surjan miedos por contradecir a uno o los docentes. Al erradicar estas otras tensiones se allana el camino, se despeja el espacio para habilitar solo a las tensiones necesarias que contribuyen a construir la autonomía del practicante.

3.4.2.2.2. SEGUNDA CATEGORÍA. EL SENTIR DEL ESTUDIANTE

Esta categoría surgió como uno de los tópicos que se configuraron en el foro 1 del módulo 2 y se consideró relevante para esta dimensión ya que surgen reconocimientos por parte de los adscriptores de afectaciones en el sentir de los practicantes en diferentes instancias.

Ellos son:

- escalada de pánico y temor ante diferencias entre orientaciones de los docentes en la planificación de una clase;
- tensión porque en la última visita las expectativas son diferentes a las clases observadas y evaluadas;
- primeros miedos que se generan al enfrentarse a distintas posturas respecto a la docencia;
- seguridad y confianza para allanar el entendimiento cuando el practicante escucha las devoluciones y observaciones de sus clases;
- pánico escénico cuando el practicante se siente observado, evaluado en sus clases.

3.4.3. *Aportes para la tercera dimensión: Mejoras (A)*

Para esta dimensión se plantearon tres categorías de análisis que surgieron del procesamiento de la información obtenida de los dos foros del módulo 2: Mejoras en: 1- Acompañamiento; 2- la evaluación y 3- en los Acuerdos. A continuación se plantean la información y el análisis de cada uno de los foros.

3.4.3.1. *Información recabada del Foro 1 Módulo 2*

En este foro de participación se realiza una propuesta abierta donde se convoca a reconocer sobre qué aspectos podrían considerar los adscriptores para lograr acuerdos junto a los

practicantes, que posibiliten mejorar prácticas de acompañamiento y evaluación. La información recabada se encuentra en la segunda planilla de registro de profesores adscriptores en el Anexo 13. La organización de la planilla se plantea en tópicos que surgen de tomar en consideración la globalidad de las participaciones. De los tópicos se consideraron las 3 categorías de análisis para esta dimensión. Los tópicos son:

Acuerdos. Sentir del estudiante. Acompañamiento-Evaluación. El tópico *Sentir del estudiante* se consideró como categoría de análisis para la segunda dimensión ya que no es información que se plantea como una perspectiva de mejora.

3.4.3.2. *Procesamiento de la información y resultados obtenidos Foro1 Módulo 2*

Se presenta el procesamiento y los resultados de la información por categorías de análisis.

3.4.3.2.1. CATEGORÍA 1: ACUERDOS

El 100 % (7/7) considera que para mejorar acuerdos entre el profesor adscriptor y el practicante es necesario establecer acuerdos con el docente de Didáctica para trabajar como una unidad profesional. En ese trabajo se planificaría la evaluación del desempeño en el correr del año, la búsqueda de coincidencias en las observaciones de las clases del practicante, negociar objetivos mínimos en común para lograr un mejor acompañamiento desde el inicio del año. Generar luego instancias entre los tres actores implicados para plantear los aspectos que se trabajarán en conjunto en las diferentes instancias de formación del practicante.

Un adscriptor considera relevante también la coordinación con los profesores adscriptores a nivel institucional intercambiando aspectos generales para la formación del practicante.

3.4.3.2.2. CATEGORÍA 2: ACOMPAÑAMIENTO

Los adscriptores consideran que para mejorar el acompañamiento que se le brinda al practicante:

- Es necesario atender detalles cuando se habla del otro profesor (adscriptor o Didáctica) ya que los practicantes detectan rápidamente si existen posibles fracturas en la relación. En esos casos, *debemos explicitar que la pareja puede*

estar divorciada, pero el divorcio no es de sus hijos. Nuestro discurso debe ser unívoco y atender los reclamos de nuestros alumnos de la mejor manera y eso en muchas ocasiones lo logramos negociando en el seno de la pareja y transmitiendo luego una postura consensuada.

- En el acompañamiento se guía y también se fiscaliza, antes de cualquier fiscalización debe estar la guía.
- El docente que acompaña tiene la tarea de “cruzar fronteras y tender puentes” (Southwell, 2011). Tiende redes para genera espacios de intercambios y construcción cruzando fronteras (con sugerencias o intervenciones al practicante) sin invadir al “otro”. Estos espacios dan al practicante la confianza de transitar aprendiendo a ser docente.
- En el acompañamiento para la preparación de una clase es necesario que la elaboración del proyecto-guión, la planificación, se piense, se elabore, se justifique en conjunto con los dos docentes. Que el practicante encuentre distintas visiones en uno y otro profesor pero partiendo de una base mínima acordada entre los docentes.
- En el acompañamiento el adscriptor ha de establecer distancias con los estudiantes, en los vínculos con ellos, en el cuidando el “hasta aquí te acompaño” para estimular su autonomía.
- Construir instrumentos para observar las clases y ser utilizados tanto por el adscriptor como el practicante. Explicitar las reglas de juego permite mayor seguridad.
- Construir autoridad con el saber (dando buenas clases), con el “ser ubicado” y dar el ejemplo; de esta manera se generar seguridad y confianza en el practicante.

3.4.3.2.3. CATEGORÍA 3. EVALUACIÓN

Los adscriptores consideran que para mejorar la evaluación de los practicantes se debe:

- Promover en el espacio pedagógico que se genera que todos aprendemos con la mirada del otro y que la evaluación se plantea como una herramienta de crecimiento.

- Construir y pautar de antemano los criterios de evaluación de las clases del practicante en particular la última.
- Contar con instrumentos de evaluación (planillas, rúbricas, etc.) acordados entre los profesores y el practicante.

3.4.3.3. Información recabada del Foro 2 Módulo 2

La información que se obtuvo de este foro fue a través de configurar cada una de las tablas que presentaron los adscriptores cursillistas, de la globalidad de ellas y de los intercambios se procesó la información que establecieron los adscriptores en el foro. En el siguiente punto se presentan los datos y la información.

3.4.3.4. Procesamiento de la información y resultados obtenidos Foro2 Módulo2

Se configuraron los aportes de las tablas de cada cursillista en una planilla global propuesta en el Anexo 7.

Desde ella se puede apreciar que las frecuencias de los aspectos e instancias con mayores necesidades de fortalecer para los profesores adscriptores (porque se plantean para ser transformados) se encuentran distribuidas según lo expresa el siguiente cuadro.

Cuadro 21. Frecuencias de aspectos e instancias para fortalecer en la práctica docente

	Inicio de la práctica	Durante la práctica	Al finalizar la práctica
Acompañamiento	33 %	50 %	17 %
Evaluación del practicante	67 %	17 %	33 %
Acuerdos con el profesor de Didáctica	50 %	67 %	17 %

Se puede establecer que desde la perspectiva de los profesores adscriptores de Física los tópicos a fortalecer en las sucesivas etapas del desarrollo de la práctica son:

- **al inicio:** la evaluación del practicante y los acuerdos con el profesor adscriptor.
- **durante:** los acuerdos con el profesor de Didáctica y el acompañamiento al practicante.

- **al finalizar:** la evaluación al practicante.

Las etapas que necesitan ser más fortalecidas son el inicio y durante la práctica.

Con respecto al fortalecimiento de los aspectos más relevantes los planteos que se realizan son:

La evaluación del practicante al inicio de la práctica. Para este tópico surgen enfoques de acuerdos entre profesor adscriptor y estudiante (a), y también con el profesor de Didáctica (b):

- a. Entre el adscriptor y el practicante: Lograr Identificar, junto con los estudiantes, los criterios con los que serán evaluados. Establecer una serie de pautas de trabajo claras para el curso (lo que puede ser de sentido común para uno puede no serlo para el otro).
- b. Reunión de antecedentes con el profesor de Didáctica. Presentarle al practicante una planilla [construida entre los dos docentes] en la que se expliciten ítems que observaremos en sus clases (Por ejemplo: si trabaja con todo el grupo o algunos alumnos, si se mueve por el salón, si realiza un buen pizarrón, etc.).

Los acuerdos con los docentes de Didáctica al inicio de la práctica. Las mejoras que proponen los adscriptores en este tópico están relacionadas con lograr:

- Establecer lineamientos en común y los caminos a seguir considerando los objetivos del curso y criterios de evaluación.
- Pautar los procesos de planificación de las clases del practicante (plazos, formatos, intercambios previos, consultas, aspectos a evaluar).

Los acuerdos con el profesor de Didáctica durante la práctica. Para este tópico surge la necesidad de tener conexión con el profesor de Didáctica a través de diferentes medios: en la modalidad presencial acceder a las clases presenciales de Didáctica, en la modalidad semipresencial acceder a un foro en la plataforma del curso o vía mail.

La necesidad de acuerdos durante el desarrollo de la práctica se plantea para mantener un diálogo, un vínculo fluido y no fraccionado que habilite espacios de coordinación en los que se pueda:

- intercambiar los avances/logros así como las dificultades del practicante a trabajar y permitir ir evaluando el modo en que el estudiante está llevando adelante su práctica.
- conocer las propuestas y objetivos del curso de Didáctica generando la posibilidad de encontrar caminos alternativos para sus concreciones y *“Hacer de la práctica, “la práctica” de aquello que el practicante aborda en la Didáctica”*.

El acompañamiento durante la práctica. Para este tópico los profesores adscriptores proponen para fortalecer el acompañamiento:

- a** La construcción de instrumentos: Matrices y rúbricas (orientadas por el perfil de egreso).
- b** Propiciar espacios de reflexión y crítica que permitan un diálogo fluido con el practicante respecto al desarrollo de la práctica.

Los tópicos que aparecen con menos frecuencia son:

- El acompañamiento al finalizar la práctica
- La evaluación durante el desarrollo de la práctica
- Los acuerdos con el profesor de Didáctica al finalizar la práctica.

Tanto el acompañamiento como los acuerdos al finalizar la práctica parecen no haber sido elegidos porque la eficacia de ambos no se encuentra al finalizar la práctica. En cambio la evaluación durante el desarrollo de la práctica no se destaca para mejorarlo aunque el acompañamiento durante la práctica es un tópico que busca mejoras y del cual la evaluación (formativa y formadora) durante el desarrollo de la práctica pueda estar incluida en ese tópico.

3.4.4. Conclusiones del enfoque de los profesores Adscriptores (A)

La mirada del profesor adscriptor en la segunda dimensión se enfocó en dos categorías: las tensiones que vive el estudiante y el sentir del estudiante.

En la primera categoría se puede establecer que existen tensiones que son formativas para el practicante pero que, para que lo sean, han de darse determinadas condiciones. Estas condiciones provienen de las partes involucradas: los estudiantes y los docentes.

Desde el estudiante se espera que:

- exista predisposición a comprender que todas las experiencias vividas le aportan en su trayecto formativo.
- que las tensiones que experimenta sean consideradas transformadoras y no una mera adaptación; que las tensiones que se puedan generar en el espacio de mediación contribuyan a generar la capacidad de argumentar su decisión, fortaleciendo su autonomía.

Desde el docente se reconoce no tener certezas en cuándo intervenir y en qué momento para beneficiar el crecimiento del practicante y también no afectar al grupo-clase. Que en un espacio propicio (el de mediación) las orientaciones que se le pueden dar al practicante son inciertas, en el sentido de que no existen recetas únicas. En diferentes circunstancias las tensiones pueden ser generadas intencionadamente por los docentes, para promover debates que muestren diferentes enfoques, como pueden también generarse sin intención, pudiendo no ser reconocidas por los docentes.

Otros aportes son: generar espacios propicios para habilitar argumentaciones del estudiante; establecer acuerdos entre los tres actores. Los acuerdos permiten trabajar entre los dos docentes como unidad profesional, disminuyendo las incertezas y fortaleciendo un clima para generar este espacio propicio.

Las descripciones de los adscriptores sobre el sentir del estudiante en diferentes circunstancias (temor, pánico, tensión, miedos, seguridad y confianza) permiten reconocer características del espacio de mediación e incorporarlas a las aportadas.

Como consecuencia se puede afirmar que, desde el enfoque de los adscriptores, para lograr generar estos espacios en los que habitan las tensiones posibilitando alivianarlas (para que el sentir sea armonioso) o erradicando las que no son formativas, son necesarios espacios de intercambio en los que no habite la confusión ni el miedo en el practicante, que le permitan tomar el timón y no hacerlo sentir que está a la deriva, y evitar que le surjan miedos por contradecir a uno o ambos docentes. Al erradicar estas tensiones que generan estos *sentires* se allana el camino, se despeja el espacio para habilitar solo las tensiones necesarias que contribuyen a construir la autonomía del practicante, entre otros.

4. Conclusiones

Las conclusiones se presentan en tres apartados para organizar la gran cantidad de información obtenida. En primera instancia se sacan conclusiones configurando la información obtenida de cada una de las dimensiones (de los tres enfoques: E, A, D); luego las conclusiones configurando las tres dimensiones en diálogo con los autores y por último las conclusiones finales desde la perspectiva del autor del trabajo.

4.1. Conclusiones de los datos obtenidos en cada una de las tres dimensiones (integrando los enfoques: E, A, D)

4.1.1. De la primera dimensión de análisis: Incidencia de la formación

Esta dimensión de análisis se planteó para detectar la incidencia de la formación en las prácticas y si éste las reconoce. De la información recabada no surgieron obstáculos para la buena formación al encontrar en los entrevistados indicios de buenas prácticas de enseñanza de Física. Los mismos reconocen una incidencia positiva de la formación en sus prácticas a pesar de los aspectos a mejorar. Como conclusión general de esta dimensión se puede inferir que no existen grandes obstáculos para una buena formación, ya que el camino por el que han transitado los entrevistados los habilita a realizar buenas prácticas de enseñanza de Física, por tanto la incidencia es detectada. También los estudiantes reconocen la incidencia y desde ese reconocimiento se pudieron detectar aspectos para mejorar.

Como aspectos positivos surgen: hacia los docentes formadores por la relevancia de las orientaciones ofrecidas y las buenas prácticas como docentes (modelos a seguir, el aporte de las lecturas) y las visitas a las prácticas de sus pares. A su vez sus miradas dan cuenta de diferentes aspectos a mejorar y fortalecer que se consideran como aporte a la tercera dimensión de análisis. Entre estos aspectos se destaca la realización de trabajos interdisciplinarios y contextualizados.

También en sus miradas se da cuenta de diferentes aspectos a mejorar y fortalecer que se consideran como aporte a la tercera dimensión de análisis.

4.1.2. *De la segunda dimensión de análisis: Interacciones*

Esta dimensión de análisis se planteó para reconocer aspectos del espacio de mediación desde las perspectivas de los tres actores. Se plantean a continuación los resultados obtenidos por cada uno de los enfoques (E, D, A).

Enfoque del estudiante (E)

Desde la perspectiva del estudiante surge un espacio de mediación donde:

1. Se establezcan acuerdos en: los criterios orientadores para el diseño e implementación de las clases de práctica y su evaluación, los modelos de enseñanza con sustento epistemológico, el rol de las planificaciones en la valoración de la clase, gestionar devoluciones de clases con fundamento y criterio de prospectiva. Los acuerdos habilitan situaciones de desacreditación del adscriptor.
2. Se genere un clima favorable al diálogo, la construcción de acuerdos y la aceptación de disensos emergentes como motor para lectura y reflexión. Este clima se configura a través de los siguientes requerimientos:
 - **Facilidad.** Generando un espacio plural y abierto a la opinión diferente que evite sentimientos de incertidumbre o inseguridad.
 - **Claridad.** Sistematizar un estilo de comunicación donde los mensajes se emitan con fundamentos y coherencia y la escucha sea el pilar para empalzar con la opinión diferente.
 - **Armonía.** Sostener las diferencias y desacuerdos como inherentes al espacio de mediación habilitando movimiento en los tres actores orientados hacia al aprendizaje y la construcción de un sentido para las prácticas de la enseñanza de la disciplina.

Estos requerimientos deben explicitarse de modo de evitar dificultades que emergieron en los datos relevados respecto a falta de claridad, criterios divergentes, sentimientos de inseguridad, disconformidad, etc.

Enfoque del profesor de Didáctica (D)

Del enfoque planteado por los docentes de Didáctica se plantea un espacio de mediación consolidado que:

1. Sea **saludable**. Es natural y formativo (saludable) que surjan diferencias (desigualdades), aunque también puedan darse discrepancias (estas conllevan a posibles oposiciones, disconformidades, incompatibilidades) entre los docentes que orientan al estudiante. Las condiciones para que sea saludable son:
 - a. *Actitud y rol protagónico del estudiante ante diferencias y discrepancias.* Se espera del estudiante que reconozca las tensiones inevitables pero formadoras que se suscitan cuando tiene que tomar postura frente a diferencias entre los docentes en sus orientaciones o cualquier otro mediador. También se espera que el estudiante pueda reconocer a las discrepancias como herramientas de aprendizaje y asuma un rol protagónico ante ellas siendo capaz de considerar los pros y contras de estas discrepancias para su buena formación.
 - b. *Forma de presentarse las discrepancias.* Para lograr la condición anterior (a) han de generarse espacios donde se habilite la detección y discusión de diferencias, que permitan al estudiante que fundamente para superarlas eligiendo la mejor opción (habilitando la autonomía del estudiante y logre realizar conciliaciones internas que procuren ser visibles). Transparentar el camino donde la postura de *evitar y ocultar* no sea una opción posible de transitar para el estudiante. Esa transparencia se lograría: 1) permitiendo diferencias y evitando discrepancias. Sería factible si se establecen acuerdos y pautas acordes al programa y a las singularidades de cada desafío, no solo entre los dos docentes sino entre los tres (E,D,A). 2)

habilitando al estudiante a reconocer y decidir libremente y con autonomía ante una lógica que no es de lo *correcto* o *incorrecto* (la buena es la del profesor de Didáctica y la mala la del profesor adscriptor, o viceversa), sino la *adecuada* o *pertinente* en cada caso.

2. Donde se considere estratégicamente al docente adscriptor como un promotor clave para lograr transparencias, porque es el docente con mayor adhesión del estudiante.

Enfoque del profesor adscriptor (A)

La mirada del profesor adscriptor aportó las siguientes características para el espacio de mediación:

1. Reconocer que en este espacio habitan tensiones que son formativas para el practicante pero, para que lo sean, han de darse determinadas condiciones. Estas condiciones provienen de las partes involucradas: los estudiantes y los docentes.

Desde el estudiante se espera que exista predisposición a comprender que todas las experiencias vividas le aportan en su trayecto formativo y a considerarlas como una experiencia que promueve la no adaptación a la situación y vivirla como una experiencia transformadora. Que las tensiones que se puedan generar en el espacio de mediación contribuyan a generar la capacidad de argumentar su decisión, fortaleciendo su autonomía.

Desde el docente, se plantea que se reconozca que:

- en las intervenciones al practicante no existen certezas en el cuándo plantearlas para no afectar al grupo-clase y beneficiar al crecimiento del practicante;
- no existen recetas únicas para lograr que las tensiones que vive el estudiante aporten a su formación;
- pueden generarse tensiones al estudiante intencionalmente para generar debates, mostrando diferentes enfoques pero también sin intención pudiendo no ser reconocidas por los docentes.

2. Generar espacios propicios para habilitar argumentaciones del estudiante y establecer acuerdos entre los tres actores. Los acuerdos permiten trabajar entre los dos docentes como unidad profesional, disminuyendo las incertezas y fortaleciendo un clima para generar este espacio propicio.

Para lograr generar estos espacios en los que habitan las tensiones —que posibiliten alivianarlas (para que el sentir sea armonioso) o erradicar las que no son formativas— son necesarios espacios de intercambio en los que no habite la confusión ni el miedo en el practicante, que le permitan tomar el timón y no hacerlo sentir que está a la deriva, y evitar que le surjan miedos por contradecir a uno o ambos docentes. Al erradicar estas otras tensiones se allana el camino, se despeja el espacio para habilitar solo las tensiones necesarias que contribuyen a construir la identidad profesional que se espera.

4.1.3. De la tercera dimensión de análisis: Mejoras

Esta dimensión de análisis reconoce las mejoras que visualizan cada uno de los tres actores. Se plantean a continuación los resultados obtenidos por cada uno de los enfoques (E, D, A).

Enfoque del estudiante (E)

Las mejoras que se plantearon desde este enfoque fueron:

1. En los cursos:
 - En las materias específicas de Física: para que se implementen con enfoques didácticos.
 - En Didáctica: el uso de recursos digitales en las clases de práctica, orientaciones para las clases experimentales; orientaciones sobre cómo manejar la disciplina en el grupo; que no haya diferencias en los cursos de Didáctica sobre cómo realizar las planificaciones; que el curso de Introducción sea más aterrizado a introducir al estudiante en las diferentes dimensiones de la clase (cómo pararse, hacer promedios, libretas) y no tanta lectura.
2. En las mediaciones entre los profesores:

- En el nexo entre los dos profesores: para tener objetivos claros y comunes (esperan cosas diferentes del practicante); para acercar las diferencias sobre cómo dar un tema cuando se va a preparar una clase; realizar acuerdos de evaluación; que sea con mayor contacto, no solo en las devoluciones de las visitas. También mejorar el peso que tienen los roles de los docentes en las evaluaciones del estudiante.
3. Respecto a los profesores:
- El de Didáctica: dar mayor explicitación y fundamentación en algunas devoluciones de visitas con más aterrizaje a la realidad. Establecer pautas más sincronizadas para que se ajusten a los tiempos reales de los estudiantes. Darle relevancia y mayor interés a lo que piensan los profesores adscriptores en relación con el de Didáctica.
 - El profesor adscriptor: en el desempeño de su rol en las devoluciones, mayor actualización y formación, con compromiso en su tarea y voluntad para mejorar.

Enfoque del profesor de Didáctica (D)

Los profesores de Didáctica consideran que los espacios de mediación se pueden mejorar:

1. Si son concebidos como espacios de formación y reflexión conjunta, donde se instalen canales de comunicación, de acuerdos y análisis del proceso de formación del estudiante.
2. En las formas de implementarlos: sea con mayor disponibilidad horaria para encuentros (no limitándose solo a las visitas); que se realicen reuniones al inicio del año entre los docentes; que el profesor adscriptor forme parte del departamento de Física de FD y el profesor de Didáctica se acerque al contexto donde se enseña en la práctica, donde no se establezca una relación de dominio en la que el adscriptor sea pasivo. También se plantea un espacio más personalizado donde la forma más efectiva sea el *mano a mano* entre los docentes, más que una búsqueda de regularidades y generalizaciones (dada la complejidad de la tarea y su propósito).

Enfoque del profesor adscriptor (A)

Desde esta perspectiva, las mejoras se plantearon en los acuerdos, en el acompañamiento y en la evaluación. Estas mejoras en las diferentes etapas del desarrollo de la práctica se clasificaron de la siguiente forma:

- **al inicio:** la evaluación del practicante y los acuerdos con el profesor adscriptor;
- **durante:** los acuerdos con el profesor de Didáctica y el acompañamiento al practicante; y
- **al finalizar:** la evaluación al practicante.

1. Los acuerdos. Para mejorar acuerdos entre el profesor adscriptor y el practicante es necesario establecerlos antes con el docente de Didáctica, para trabajar como una unidad profesional. En ese trabajo se planificaría la evaluación del desempeño en el correr del año, la búsqueda de coincidencias en las observaciones de las clases del practicante, negociar objetivos mínimos en común para lograr un mejor acompañamiento desde el inicio del año. Generar luego instancias entre los tres actores implicados para plantear los aspectos que se trabajarán en conjunto en las diferentes etapas de formación del practicante. Las instancias más relevantes para realizar los acuerdos con el profesor de Didáctica son al inicio y durante el desarrollo de la práctica docente. Para mejorar los medios de conexión con el profesor de Didáctica se plantean diferentes maneras: en la modalidad presencial, acceder a las clases presenciales de Didáctica; en la modalidad semipresencial, acceder a un foro en la plataforma del curso o vía mail.

2. El acompañamiento. Para mejorar el acompañamiento que se le brinda al estudiante, los profesores consideran la mayor necesidad en la instancia del desarrollo de la práctica, en el *durante*, y proponen una serie de mejoras relacionadas con pautas para el adscriptor en relación con:

- a. El adscriptor y el practicante:
 - En el acompañamiento se guía y también se fiscaliza; antes de cualquier fiscalización debe estar la guía.

- El docente que acompaña tiene la tarea de “cruzar fronteras y tender puentes” (Southwell, 2011). Tiende redes para generar espacios de intercambios y construcción, cruzando fronteras (con sugerencias o intervenciones al practicante) sin invadir al *otro*. Estos espacios dan al practicante la confianza de transitar aprendiendo a *ser docente*.
- En el acompañamiento, el adscriptor ha de establecer distancias con los estudiantes, en los vínculos con ellos, cuidando el “hasta aquí te acompaño” para estimular su autonomía.
- Propiciar espacios de reflexión y crítica que permitan un diálogo fluido respecto al desarrollo de la práctica.
- Construir instrumentos para observar las clases y que los utilicen tanto el adscriptor como el practicante (Matrices y rúbricas [orientadas por el perfil de egreso]). Explicitar las reglas de juego permite jugarlo con mayor seguridad.
- Construir autoridad con el saber disciplinar (dando buenas clases), con el “ser ubicado” y dando el ejemplo; de esta manera se genera seguridad y confianza en el practicante.

b. Los dos docentes:

- Ante posibles fracturas en la relación de los dos docentes, tomar las precauciones de establecer posturas consensuadas para que el practicante pueda ser atendido de la mejor manera.
- En el acompañamiento para la preparación de una clase es necesario que la elaboración del proyecto-guión, la planificación, se piense, se elabore, se justifique en conjunto con los dos docentes. Que el practicante encuentre distintas visiones en uno y otro profesor pero partiendo de una base mínima acordada entre los docentes.

3. En la evaluación. Los adscriptores consideran que la evaluación del practicante es relevante al inicio y al final de la práctica. Para mejorar es necesario:

- Promover ámbitos donde todos aprendemos con la mirada del otro y donde la evaluación se plantea como una herramienta de crecimiento.

- Construir y pautar de antemano los criterios de evaluación de las clases del practicante en particular la última.
- Contar con instrumentos de evaluación (planillas, rúbricas, etc.) acordados entre los profesores y el practicante.
- Establecer acuerdos entre:
 - el adscriptor y el estudiante practicante, para lograr identificar en conjunto los criterios y las pautas de trabajo claras para el curso.
 - el adscriptor y el profesor de Didáctica, realizando al inicio una reunión de antecedentes. Presentarle al practicante una planilla construida entre los dos docentes en la que se expliciten los ítems que se observarán en sus clases (por ejemplo: si trabaja con todo el grupo o algunos alumnos, si se mueve por el salón, si realiza un buen pizarrón, etc.).

4.2. Conclusiones configuradas de las tres dimensiones en diálogo con autores

Cada una de las dimensiones ha planteado aportes para caracterizar el espacio de mediación. La primera dimensión permitió constatar que no existen grandes obstáculos en el camino hacia la buena formación de profesores de Física, pero sí aspectos a mejorar. De estos se toman insumos para considerar características del espacio de mediación. En la segunda dimensión se pudo constatar que, desde las tres perspectivas, en las interacciones aparecen aspectos rescatables para caracterizar y aspectos que han ocasionado problemáticas y que se busca contemplar en diálogo con los autores del marco teórico para aportar a las características del espacio. Desde la tercera dimensión también surgen planteos de mejoras y en ellos aparecen aspectos del espacio de mediación.

Integrando las dimensiones con el marco teórico se puede considerar que las características del espacio de mediación son las de un espacio:

1. en el que se establezcan **acuerdos explícitos** entre los tres actores. Estos acuerdos involucran pautas relacionadas con criterios y roles para:

- # Realizar planes estratégicos de acción conjunta entre los dos docentes, que sean dinámicos (que se puedan transformar según las singularidades de lo que acontezca), y lograr que el acompañamiento permita analizar las prácticas, partiendo de la recuperación y revisión de la propia experiencia del practicante, articulando de manera espiralada la teoría y la práctica. (Anijovich y Cappelletti, 2014)
- # Establecer los roles de cada docente en el acompañamiento: el de Didáctica en un acompañamiento teórico que aporte el sentido para entender teóricamente las acciones, desde una teoría que nace de la práctica (Zavala, 2011), y el adscriptor que enseña, *muestra*, sus prácticas de enseñanza centrándose en acciones y reflexiones (Artagaveytia, 2018) en las que la dimensión contextual toma relevancia, abordando inmediateces de problemas prácticos singulares.
- # Pautar protocolos de acción conjunta que contengan criterios de evaluación en las diferentes instancias: al inicio, durante y al finalizar la práctica y el curso. Acordar las pautas con protocolos⁴⁸ entre los docentes sobre la forma como se realizarán las devoluciones y evaluaciones al practicante. La construcción conjunta de rúbricas o matrices de valoración⁴⁹ dinámicas que ofician como instrumentos que favorecen la validez, la practicidad y la confiabilidad de la evaluación.

2. en el que los ámbitos de intercambios, las formas en que se presentan las mediaciones, sea regido por la ética discursiva de la razón cordial (Cortina, 2007). El camino para establecer lo correcto y/o adecuado requiere de estrategias que

48 Anijovich y Cappelletti (2017) recomiendan la utilización de protocolos que faciliten las devoluciones. Estos instrumentos colaboran en la organización de los intercambios y ayudan a focalizar la evaluación en los desempeños y las producciones.

49 Las autoras argentinas que son referenciadas en 1 y en la misma obra plantean ante el problema de la falta de transparencia (por falta de claridad y definición de criterios de calificación) al momento de calificar el uso de las rúbricas como asistentes de la evaluación porque cumple con los propósitos de la evaluación formativa, en tanto los estudiantes ejercitan la autoevaluación y la coevaluación. Cuando el aprendizaje es objeto de reflexión, los estudiantes saben cuándo y cómo aprenden y los docentes ayudan a desarrollar conocimientos para mejorar los procesos de aprendizaje. El trabajo compartido basado en la transparencia y la comunicación favorece la comprensión profunda de los estudiantes en la que la evaluación está al servicio de los aprendizajes.

reconozcan las reglas o normas necesarias para que exista realmente un reconocimiento intersubjetivo entre los participantes. Para el cumplimiento de ellas son necesarios los acuerdos que habiliten a regular, orientar y criticar el conocimiento y la acción del practicante, la praxis misma. Para ampliar el camino allanándolo, no alcanza con argumentar siguiendo reglas, es necesario llegar a lo justo. Para lograrlo es necesario considerar la capacidad de estima de los participantes que se comunican, que interactúan y lograr entendimientos en un marco de inteligibilidad, en el que todos los participantes puedan comprender y participar con sinceridad al momento de hablar. Las verdades se van construyendo en el interior de un margen de normas correctas establecidas en el plan, en los programas y en los acuerdos. La actitud dialógica por parte de los actores habilita a realizar argumentaciones y reconocimientos cordiales que contemplan los valores y sentimientos morales del otro (practicante). De esta manera se propicia a que se desarrolle la capacidad de descubrir por sí mismo qué es lo verdadero y/o conveniente. Para generar y obligar moralmente a que los tres actores sean reconocidos, ha de orientarse por las cuatro pautas fundamentales que establece Adela Cortina (2007).

De la información recabada se reconoce que en los ámbitos de intercambio, los conflictos son naturales y en ellos se plantean diferencias y discrepancias entre los actores. Estos ofician como aportes a la formación si evitan generar tensiones innecesarias en tanto no sean formativas (asumiendo que para una buena formación se generan tensiones necesarias (formativas)). A su vez las tensiones innecesarias no habilitan a generar caminos más factibles de elección por parte del estudiante. Cuando las discrepancias se planteen en climas que presenten las características de ser saludables (ante las diferencias, el estudiante ha de tener un rol protagónico que lo habilite a realizar y fundamentar la mejor opción, la transparencia facilita la incidencia en su elección) y con atributos de facilidad, claridad y armonía.

4.3. Conclusiones finales

A través de las diferentes representaciones y concepciones de los tres actores, la investigación dio muestra de existir posibles mejoras vinculadas a las formas de brindarle oportunidades al estudiante para allanar su camino de formación. Estas formas se dan en la articulación del curso implementado por el docente de Didáctica en el IFD y en la práctica docente que se desarrolla en grupos pertenecientes al CES y al CETP. El diálogo con autores y la información recabada permitieron establecer las características del espacio de mediación (planteadas en el apartado anterior (4.2)) que oficiaría como herramienta para la mejora.

El trabajo da cuenta de cómo la formación inicial deja huellas para la acción profesional, habilitando reconocer a la docencia como una profesión que se apoya en un espacio estructurado de conocimientos, criterios y estrategias que evolucionan⁵⁰. El espacio de mediación con las características que se han definido posibilita dicha evolución.

El nuevo plan de estudio que se avecina requerirá de definir los perfiles de egreso de cada especialidad, los programas de las asignaturas, la malla curricular, así como normas y pautas de actuación en relación al profesor adscriptor y de didáctica. La información que se brinda en este trabajo da cimientos para la construcción de ellas.

Pero para que las características del espacio de mediación sean factibles de concretar en esta construcción no alcanza con su concepción y reconocimiento, son necesarias acciones para regular desde lo institucional. A continuación se plantean cuatro lineamientos a considerar para la reglamentación en función de la información recabada:

- ✓ **Pautas para las orientaciones al estudiante.** Explicitar en el programa de la asignatura orientaciones al estudiante sobre las formas en que se le ofrecerán mediaciones para que pueda reconocer que el curso requiere de un marco de referencia con pautas y normas claras de actuación a pesar de estar abierto a la contingencia e incertidumbre de

⁵⁰ Reafirmando los planteos de Davini (2016).

los actores involucrados y sus contextos. Dichas orientaciones deben explicitar que las diferencias y los conflictos constituyen el motor del curso porque habilitan la construcción de problemas didácticos cuya resolución promoverá la lectura para argumentar, promover la reflexión, la autocrítica y la autonomía. El reconocer que al desarrollar esta capacidad se fortalece la identidad profesional, descartándose tensiones innecesarias y se lo acompaña para orientarlo a elegir generar buenas prácticas de enseñanza de Física.

- ✓ **Atender la formación de los profesores adscriptores** (para el desarrollo del rol, por ser “los elegidos” por los estudiantes (mayor adhesión) y porque tienen mayor incidencia en la formación didáctica-práctica (mayor tiempo y contacto directo)) realizando las siguientes acciones :
 - constituyéndolos como cuerpo de docentes **pertenecientes al CFE**
 - fortaleciendo **espacios para su formación (IPES)**.

- ✓ **Definir y diferenciar los roles** del docente de Didáctica y del adscriptor.

- ✓ Establecer **aulas virtuales** donde:
 - se pueda desarrollar el espacio de mediación entre los tres actores (acuerdos, pautas de acompañamiento y evaluación, seguimiento, entre otros).
 - se interactúe con otros colegas adscriptores contribuyendo a su formación en su rol de adscriptor.

De lo que resta decidir y concretar en el nuevo plan de estudio, sí se puede afirmar que los lineamientos que se proponen son estructurantes⁵¹ para **habilitar a que se funde un espacio de mediación** con las características establecidas en el apartado anterior (4.2).

⁵¹ Estructurantes en tanto se plantean lineamientos que requieren agregar la pertenencia de los profesores adscriptores al CFE y plataformas virtuales.

Bibliografía

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós, Voces de la Educación, p. 157.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2014) *La evaluación de las prácticas de enseñanza*. Conferencia en el I Encuentro Internacional de Educación «Espacios de investigación y divulgación», 29, 30 y 31 de octubre de 2014. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina I.III. Formación inicial de docentes. Prácticas y representaciones. Recuperado de: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/44>
- Apel, K.O., Cortina, A., y otros (1991). *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica.
- Apel, K.O. (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Trad. Óscar Barberá. Valencia: Universidad de Valencia.
- Blanchard-Laville, C., y Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. París: L'Harmattan.
- Borges, M. (2008). Habitar un rol: la tarea del profesor adscriptor de comunicación visual. Dibujo como oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 2, nº 15, Montevideo.
- CFE (s. f.). *Eje I: La identidad de los profesionales de la educación y perfiles de egreso*. Recuperado de: http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje1.pdf
- CFE (11 de noviembre de 2016). *Fundamentos y orientaciones de la propuesta*. Recuperado de: http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf
- CFE (2017). *Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017*. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/propuesta-curricular-2017>.
- CFE (s. f.). Física. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/component/content/article/44-planesyprogramas/profesorado-2008/386-fisica>.

- CFE-ANEP (2015). *Orientaciones y objetivos para el período 2015-2020*. Montevideo: CFE-ANEP.
Recuperado de:
http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones_objetivos.pdf.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K., y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado, *Revista de Educación*, n.º 340, 87-116.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 7, 47-66. Recuperado de:
http://www.educacionysociedad.org/images/img_noticias/docu4e92a454ee178_10102011_452am.pdf
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), Plan 2008*. Montevideo. Recuperado de:
<https://www.google.com.uy/search?q=sunfd+2008&oq=SUNFD&aqs=chrome.4.69i57j0l5.7099j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, año IX, n.º 17, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 33. OEI. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie33a04.htm>. el 15 de diciembre de 2015
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espinosa Ríos, E. A. (2016). La reflexión y la mediación didáctica como parte fundamental en la enseñanza de las ciencias: un caso particular en los procesos de la formación docente. *Rev. Fac. Cienc. Technol.*, n.º 40, 175-209. ISSN 0121-3814. Recuperado de: <http://www.scielo.org/co/cgi->

bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article %5Edlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=Ink&indexSearch=AU&exprSearch=ESPINOSA+RIOS,+EDGAR+ANDRES

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, cap 3. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza: I. Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de formación*. México: Paidós.

Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*, cap. 1. Buenos Aires: FFL-UBA, Novedades Educativas.

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edicions 62.

Hernández Álvarez, J. L. (2001). La formación del profesorado de Educación Física: Nuevos interrogantes, nuevos retos, *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, vol. 22, nº 3, 39-52, mayo. Recuperado de: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/382/326>

Hernández Sampieri, R. et. al. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/382/326>.

INEEd (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay Desafíos para la próxima década*. Montevideo: INEEEd.

Kant, I. (2004). *Teoría y práctica en ¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Kant, I. (2010). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.

Klein, G. (2012). *Didáctica de la física*. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/ipa-fisica/document/material/cuarto/2008/didac_3/did_fis.pdf.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En De Camilloni, A., et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*, cap. 4. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Marzábal, A., et al. (2015). Caracterización del desarrollo profesional de profesores de ciencias. Parte I: sistemas de representación implícita en la epistemología profesional docente, *Revista Educación Química* vol. 26, nº 2, 117-126. Santiago de Chile. <http://www.educacionquimica.info>.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz-Martín, B. (2016). Descriptores y palabras clave. Artículo de revisión. *Rev. ORL*, vol. 7, n.º 3, 179-183. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/2444-7986/article/viewFile/orl201673.14814/15565>.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (comp.). *La enseñanza para la comprensión*, cap. 2. Colección Redes de Educación, dirigida por Paula Pogré. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay, *InterCambios*, vol. 1, nº 1, junio. Recuperado de: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/10/8>.
- Rodríguez Medina, F.(2015) *Rumbo a una ética intercultural y mundial: Una prioridad en Adela Cortina*. Concepción: Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Filosofía.Chile. Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1868/Tesis_Rumbo_a_una_etica_intercultural_y_mundial.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2011). *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002215.pdf>
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En De Camilloni, A., et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Souto, M. (1998). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Zavala, A. (2011). *Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- Zavala, Ana (2011). «Enseñanza y acompañamiento en la formación docente: el rol de los profesores de Didáctica». Conferencia en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado en Mar del Plata, Argentina. Montevideo: CLAEH. Recuperado de: www.researchgate.net/profile/Ana_Zavala2/publication/280938314_ENSEÑANZA_Y_ACOMPANAMIENTO_EN_LA_FORMACION_DOCENTE_EL_ROL_DE_LOS_PROFESORES_DE_DIDACTICA/links/55ccf1b408aebbb8f577b83.pdf
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 220, 44-49.
- Winnicott, D. W. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Anexos

Anexo 1. Perfiles de egreso plan 2008 y 2019-2020

El perfil de egreso del profesional docente en el plan 2008 plantea:	El perfil de egreso para el plan 2019 se establece en el Documento aprobado por el CFE en abril de 2015
<p>“Ser docente supone un profesional:</p> <p>[1] Que asume su condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico.</p> <p>[2] Creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva.</p> <p>[3] Con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos, y, por lo tanto, en las que se construye y reconstruye su rol.</p> <p>[4] Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.</p> <p>[5] Protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita.</p> <p>[6] Comprometido con la formación integral de sus estudiantes.</p> <p>[7] Consciente de la multiplicidad de corrientes de pensamiento, de la complejidad epistemológica del conocimiento, del hecho educativo y conocedor de los campos del saber que se relacionan con su praxis.</p> <p>[8] Formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales.</p> <p>[9] 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).</p> <p>[10] Consciente de la necesidad de la</p>	<p>“Orientaciones y objetivos para el período 2015 – 2020” señala las siguientes características que debe poseer un profesional de la educación al egresar:</p> <p>[I] Saber integrarse críticamente a las dinámicas sociales actuales y desarrollarse como personas críticas, reflexivas, transformadoras y con iniciativa,</p> <p>[II] Poseer una cultura general y científica, una formación académica de calidad, que les permita ser capaces de formular y desarrollar con fundamentos teóricos y flexibilidad su práctica educativa, gestionando la compleja interacción teoría- práctica,</p> <p>[III] Poseer las habilidades y actitudes para promover el diálogo permanente con las distintas personas e instituciones con las que trabaja, y formar parte activa de la comunidad educativa, para poner a disposición de la misma diversas estrategias de promoción cultural,</p> <p>[IV] Promover el trabajo en equipo con otros profesionales y generar encuentros e intercambios entre instituciones,</p> <p>[V] Mantener una actitud que les permita analizar las complejas condiciones de su época y del contexto sociocultural en que desarrolle su práctica, generar propuestas educativas y tomar decisiones.</p> <p>[VI] Organizar su formación continua a lo largo del ejercicio de su profesión y la continuación de su formación académica o profesionalizante a través de los posgrados,</p> <p>[VII] Dominar y estructurar los saberes para promover experiencias y dispositivos de enseñanza que permitan aprendizajes de calidad, prestando especial atención a los contextos socioculturales y realidades de los estudiantes y de los centros educativos,</p>

superación de las contradicciones teoría/práctica, producción/reproducción del conocimiento, así como conocedor de los procesos intelectuales y manuales, capaz de trabajar pensando y pensar trabajando.

[11] Que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: “saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña”. (pags. 22-23).

El perfil de egreso en la especialidad FÍSICA (establecido en el mismo documento) plantea:

“Si pensamos en las competencias y capacidades básicas a tener en cuenta al egreso, a continuación se detallan:

[12] Adquisición de un conocimiento disciplinar que le permita un adecuado manejo en la educación secundaria e integre elementos para continuar sus estudios en mayor profundidad.

[13] Apertura a los saberes de otras disciplinas, reconociendo la complejidad del conocimiento y la necesidad del trabajo colectivo y de cooperación.

[14] La integración- en su práctica cotidiana- del lenguaje disciplinar fundamental en los momentos pertinentes.

[15] Las competencias lingüísticas que le permitan expresarse, argumentar, y producir texto escrito u oral en forma adecuada.

[16] Capacidad para el trabajo en equipo y de colaboración con la institución educativa aportando elementos que mejoren la calidad de la enseñanza en general.

[17] Competencias que fomenten la formación continua, brindando elementos que favorezcan la posible realización de postgrados en educación.” (p.68).

[VIII] Crear ambientes de aprendizaje donde se promueva la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo, y reflejar en sus prácticas cotidianas el respeto por los derechos humanos de todos los ciudadanos,

[IX] Impregnar sus prácticas a partir de la búsqueda de conocimientos, la producción y mantener una actitud investigativa, con el fin de promover dispositivos de enseñanza que resalten esta actitud y, que el propio educador sea capaz de entender que pasa en sus prácticas, releerlas, reflexionar sobre ellas y reflexionar con sus pares,

[X] Estar comprometido éticamente con su tiempo, con la comunidad en la que trabaja, con el logro de una mayor justicia social en el marco del desarrollo del país productivo. “ (págs.8-9).

Anexo 2. Distribución e integración de perfiles en los ámbitos de Hernández

Se plantean los dos aspectos de Hernández Álvarez para las prácticas de buena enseñanza (1ª y 2ª columnas: Aspectos y Ámbitos: a, b, c, d) y se distribuyen en cada uno de los ámbitos a los descriptores que configuran los dos perfiles de egreso de cada uno de los planes. En la 3ª columna el plan 2008 y en la 4ª columna el nuevo plan 2019. La 5ª columna reúne los descriptores de los dos perfiles que fueron configurados.

Aspectos	Ámbitos	Perfil de Formación Docente, Plan 2008	Perfil de Formación Docente, Plan 2019	Integración de perfiles de los dos planes
Aspecto 1: Social ético y moral	a. El entorno sociocultural y su sistema de valores.	[1]. Que asume su condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico. [5]. Protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita.		Sujeto situado [1] Protagonista en políticas educativas [5]
	b. La intervención social y el desarrollo profesional.	[2]. Creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva [4]. Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.	[I]. Saber integrarse críticamente a las dinámicas sociales actuales y desarrollarse como personas críticas, reflexivas, transformadoras y con iniciativa, [III]. Poseer las habilidades y actitudes para promover el diálogo permanente con las distintas personas e instituciones con las que trabaja, y formar parte activa de la comunidad educativa, para poner a disposición de la misma diversas	Creador y difusor de cultura. [2]. [I]. [III]. Promotor del desarrollo del sujeto individual y colectivamente participando en trabajos de equipos con otros colegas e instituciones. [2]. [I]. [IV]. [III]. Capaz de tomar decisiones fundadas en ejercitar los DDHH, en prácticas democráticas con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. [4]. [X]. Saber integrarse a las dinámicas sociales actuales y

			<p>estrategias de promoción cultural, [IV]. Promover el trabajo en equipo con otros profesionales y generar encuentros e intercambios entre instituciones, [X]. Estar comprometido éticamente con su tiempo, con la comunidad en la que trabaja, con el logro de una mayor justicia social en el marco del desarrollo del país productivo.</p>	<p>desarrollarse como persona transformadora y con iniciativa. [I].</p>
c. El desarrollo reflexivo, personal y ético.	<p>[3]. Con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos, y, por lo tanto, en las que se construye y reconstruye su rol.</p> <p>[6]. Comprometido con la formación integral de sus estudiantes.</p> <p>[9]. 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).</p> <p>[17] Competencias que fomenten la formación continua, brindando elementos que favorezcan la posible realización de postgrados en educación.</p>	<p>[V]. Mantener una actitud que les permita analizar las complejas condiciones de su época y del contexto sociocultural en que desarrolle su práctica, generar propuestas educativas y tomar decisiones.</p> <p>[VI]. Organizar su formación continua a lo largo del ejercicio de su profesión y la continuación de su formación académica o profesionalizante a través de los posgrados</p> <p>[IX]. Impregnar sus prácticas a partir de la búsqueda de conocimientos, la producción y mantener una actitud investigativa, con el fin de promover dispositivos de enseñanza que resalten esta actitud y, que el propio educador sea capaz de entender que pasa en</p>	<p>Reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se construye y reconstruye su rol. [3].</p> <p>Comprometido con la formación integral de sus estudiantes. [6].</p> <p>Tener actitud investigativa, reflexiva y creativa. Reflexionar y discutir con sus colegas sobre sus prácticas, plantear alternativas. [9]. [V]. [IX].</p> <p>Poseedor de competencias que fomenten su formación continua. [17] [VI]</p>	

			sus prácticas, releerlas, reflexionar sobre ellas y reflexionar con sus pares	
2.Aspecto disciplinar. Física.	a. El contenido disciplinar	<p>[12]. Adquisición de un conocimiento disciplinar que le permita un adecuado manejo en la educación secundaria e integre elementos para continuar sus estudios en mayor profundidad.</p> <p>[13]. Apertura a los saberes de otras disciplinas, reconociendo la complejidad del conocimiento y la necesidad del trabajo colectivo y de cooperación.</p> <p>[14]La integración. en su práctica cotidiana. del lenguaje disciplinar fundamental en los momentos pertinentes.</p> <p>[15]Las competencias lingüísticas que le permitan expresarse, argumentar, y producir texto escrito u oral en forma adecuada.</p>	[II]. Poseer una cultura general y científica, una formación académica de calidad, que les permita ser capaces de formular y desarrollar con fundamentos teóricos y flexibilidad su práctica educativa, gestionando la compleja interacción teoría-práctica	Poseer conocimientos disciplinares y una cultura general que permitan un adecuado manejo de fundamentos teóricos y flexibilidad en su práctica educativa en el nivel secundario de EM [12]. [II]- Reconocer la complejidad del conocimiento: tener apertura a los saberes de otras disciplinas, trabajar en colectivo y cooperación. [13]. Integrar el lenguaje disciplinar y tener competencias lingüísticas para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. [14]. [15]
	b. El conocimiento didáctico del contenido .	<p>[7]. Consciente de la multiplicidad de corrientes de pensamiento, de la complejidad epistemológica del conocimiento, del hecho educativo y conocedor de los campos del saber que se relacionan con su praxis.</p> <p>[10]. Consciente de la necesidad de la superación de las contradicciones teoría/práctica, producción/reproducción del conocimiento, así como conocedor de los</p>		<p>Conocedor de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la multiplicidad de corrientes de pensamientos. - complejidad epistemológica del conocimiento. -el hecho educativo -los campos del saber de Física y la enseñanza de la Física. -la necesidad de superación de las contradicciones teoría-práctica- producción-reproducción del conocimiento.

		<p>procesos intelectuales y manuales, capaz de trabajar pensando y pensar trabajando. [11]. Que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: "saber y saber enseñar, ...</p>		<p>-los procesos intelectuales y manuales. [7]- [10] Reconocer que su condición de enseñante implica: -compromiso con los procesos educativos. -saber y saber enseñar. -conocer a quién, dónde y para qué enseña. [11]-</p>
	c-El sujeto de aprendizaje y de su diversidad .		[VIII]- Crear ambientes de aprendizaje donde se promueva la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo, y reflejar en sus prácticas cotidianas el respeto por los derechos humanos de todos los ciudadanos,	<p>Promover experiencias y dispositivos de enseñanza que permitan aprendizajes de calidad[VII]- Crear ambientes de aprendizaje donde se promueva la autonomía y el trabajo colaborativo. [VIII]-</p>
	d-El entorno curricular	<p>[8]- Formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales. [16] Capacidad para el trabajo en equipo y de colaboración con la institución educativa aportando elementos que mejoren la calidad de la enseñanza en general.</p>	[VII]- Dominar y estructurar los saberes para promover experiencias y dispositivos de enseñanza que permitan aprendizajes de calidad, prestando especial atención a los contextos socio - culturales y realidades de los estudiantes y de los centros educativos	<p>Dispuesto a coordinar en diferentes ámbitos inter y extra institucionales. [8]- Trabajar en equipo y colaborando con la institución para la mejora de la enseñanza. [16] [VII]-</p>

Anexo 3. Reconfiguración de los descriptores de los dos planes en cada uno de los dos aspectos

Los descriptores de la integración de los dos planes del Aspecto 1 (1ª columna) y del Aspecto 2 (3ª columna). La reconfiguración de los aspectos 1 y 2 se presentan en las columnas 2ª y 4ª respectivamente.

Integración de perfiles Aspecto 1 (de 5ª columna cuadro 2)	Reconfiguración Aspecto 1: Social ético y moral (Planes 2008-2019)	Integración de perfiles Aspecto 2 (de 5ª columna cuadro 2)	Reconfiguración Aspecto 2: Disciplinar (Planes 2008-2019)
<p>1- Sujeto situado [1] 2- Protagonista en políticas educativas[5] 3- Creador y difusor de cultura. [2]- [I]- [III]- 4- Promotor del desarrollo del sujeto individual y colectivamente participando en trabajos de equipos con otros colegas e instituciones. [2]- [I]- [IV]- [III]- 5- Capaz de tomar decisiones fundadas en ejercitar los DDHH, en prácticas democráticas con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. [4]- [X]- 7- Saber integrarse a las dinámicas sociales actuales y desarrollarse como persona transformadora y con iniciativa. [I]- 7- Reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se construye y reconstruye su rol. [3]- 6- Comprometido con la formación integral de sus estudiantes. [6]- 7- Tener actitud investigativa, reflexiva y creativa. Reflexionar</p>	<p>1- Sujeto situado 2- Protagonista en políticas educativas 3-Creador y difusor de cultura. 4- Promotor del desarrollo del sujeto individual y colectivamente, trabajando en equipos con colegas e instituciones. 5- Capaz de tomar decisiones fundadas en ejercitar los DDHH, con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. 6- Comprometido con la formación integral de sus estudiantes. 7- Desarrollarse como persona transformadora y con iniciativa teniendo una actitud investigativa, reflexiva y creativa: -reflexionando y discutiendo con sus colegas sobre sus prácticas, plantear alternativas. - coordinando en diferentes ámbitos inter y extra</p>	<p>1- Poseer conocimientos disciplinares y una cultura general que permitan un adecuado manejo de fundamentos teóricos y flexibilidad en su práctica educativa en el nivel secundario de EM [12]- [II]- 2- Reconocer la complejidad del conocimiento: tener apertura a los saberes de otras disciplinas, trabajar en colectivo y cooperación. [13]- 3- Integrar el lenguaje disciplinar y tener competencias lingüísticas para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. [14]- [15] 4- Conocedor de: -la multiplicidad de corrientes de pensamientos. - complejidad epistemológica del conocimiento. -el hecho educativo -los campos del saber de Física y la enseñanza de la Física. -la necesidad de</p>	<p>1- Poseer conocimientos disciplinares que permitan un adecuado manejo de fundamentos teóricos y flexibilidad en su práctica educativa en el nivel secundario de EM 2- Reconocer la complejidad del conocimiento: i-tener apertura a los saberes de la Física y de otras disciplinas ii-trabajar en colectivo y cooperación. 3- Integrar el lenguaje disciplinar y tener competencias lingüísticas para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. 4- Conocedor de: -la multiplicidad de corrientes de pensamientos. - complejidad epistemológica del conocimiento. -el hecho educativo -los campos del saber de Física y la enseñanza de</p>

y discutir con sus colegas sobre sus prácticas, plantear alternativas. [9]- [V]- [IX]-

8- Poseedor de competencias que fomenten su formación continua. [17] [VI]

institucionales.
-integrándose a las dinámicas sociales vigentes.
8- Poseedor de competencias que fomenten la formación continua.

superación de las contradicciones teoría-práctica- producción-reproducción del conocimiento.
-los procesos intelectuales y manuales. [7]- [10]

5- Reconocer que su condición de enseñante implica:
-compromiso con los procesos educativos.
-saber y saber enseñar.
-conocer a quién, dónde y para qué enseña. [11]-

5- *Promover experiencias y dispositivos de enseñanza que permitan aprendizajes de calidad*[VII]-

5- Crear ambientes de aprendizaje donde se promueva la autonomía y el trabajo colaborativo. [VIII]-

--Dispuesto a coordinar en diferentes ámbitos inter y extra institucionales. [7 *Aspecto1*]-

6- Trabajar en equipo y colaborando con la institución para la mejora de la enseñanza. [16] [VII]-

la Física.
-la necesidad de superación de las contradicciones teoría-práctica- producción-reproducción del conocimiento.
-los procesos intelectuales y manuales.
-manejo y uso de las TICs

5- Reconocer que su condición de enseñante implica:

i- compromiso con los procesos educativos para lo cual es necesario conocer a quién, dónde y para qué enseña.

ii- saber y saber enseñar: promoviendo experiencias y dispositivos de enseñanza acordes a las pautas oficiales que permitan aprendizajes de calidad y creando ambientes de aprendizaje donde se promueva la autonomía y el trabajo colaborativo

6- Trabajar en equipo, colaborando con la institución para la mejora de la enseñanza.

Anexo 4. Descriptores e indicadores del Aspecto 1

Se distribuye la nueva reconfiguración de los descriptores de los dos perfiles en los mismos ámbitos que plantea Hernández y se plantean descriptores para la entrevista con sus indicadores y marcadores correspondientes.

Ámbitos	Descriptores de los perfiles en el Aspecto 1: Social ético y moral. Nueva numeración y entre paréntesis numeración del cuadro anterior.	Descriptores o competencias aterrizadas a la entrevista	Indicadores	Marcadores
A. El entorno sociocultural y su sistema de valores.	1- (1) Sujeto situado 2- (2) Protagonista en políticas educativas 3- (3) Creador y difusor de cultura. 4- (5) Capaz de tomar decisiones fundadas en ejercitar los DDHH, con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. 5- (6) Comprometido con la formación integral de sus estudiantes.	Conoce la institución y al grupo en su contexto social y en su rol lo considera: a- Realizando el acercamiento al grupo-clase b- Interviniendo en situaciones de corte social en la institución o en la clase c- Teniendo actitud flexible en situaciones dadas. Es protagonista en políticas educativas cuando manifiesta una actitud proactiva en tópicos que atañen a políticas educativas: en reflexiones, decisiones y acciones que denotan compromiso ético en su contexto histórico social y político -Interviene, participa o promueve eventos culturales para y con la institución. Toma decisiones fundadas en ejercitar los DDHH, con compromiso hacia una sociedad justa y solidaria. Comprometido con la formación integral de sus estudiantes	a- Realiza diagnóstico y replanifica b- Participa en actividades del contexto c- Actitudes flexibles d- Reflexiona políticamente e- Promueve cultura f- Decisiones fundadas en DDHH y sociedad justa: diversidad,... g- Enseñanza disciplinar- éticas-moral y sociohistórica	1Aa 1Ab 1Ac 1Ad 1Ae 1Af 1Ag

B. La intervención social y el desarrollo profesional.	6- (4) Promotor del desarrollo del sujeto individual y colectivamente, trabajando inter y extra institucionalmente	6- Realiza actividades extra e interinstitucionales	h- Actividades inter-extraintitucionales	1Bh
C. El desarrollo reflexivo, personal y ético.	7- (7) Desarrollarse como persona transformadora y con iniciativa teniendo una actitud investigativa, reflexiva y creativa: -reflexionando y discutiendo con sus colegas sobre sus prácticas, plantear alternativas. -coordinando en diferentes ámbitos inter y extraintitucionales. -integrándose a las dinámicas sociales vigentes. 8- (8) Poseedor de competencias que fomenten la formación continua.	7- Tiene actitud investigativa, reflexiva y creativa. 8- Formación continua	i- Reflexiona, discute, crea, investiga, individual y con sus colegas sobre sus prácticas y /o en ámbitos inter o extra institucionales. j- Integra las dinámicas sociales k- Proyecta su formación	1Ci 1Cj 1Ck

Anexo 5. Descriptores e indicadores del Aspecto 2

Se distribuye la nueva reconfiguración de los descriptores de los dos perfiles en dos ámbitos (los ámbitos c y d de Hernández se integraron a los que se presentan). Se plantean descriptores para la entrevista con sus indicadores y marcadores correspondientes.

Ámbitos	Descriptores de los perfiles en Aspecto 2: Disciplinar- Física	Descriptores o competencias aterrizadas a la entrevista	Indicadores	Marcadores
A. El contenido disciplinar	<p>1. Poseer conocimientos disciplinares que permitan un adecuado manejo de fundamentos teóricos y flexibilidad en su práctica educativa en el nivel secundario de EM</p> <p>2. Reconocer la complejidad del conocimiento:</p> <p>i- tener apertura a los saberes de la Física y de otras disciplinas</p> <p>ii- trabajar en colectivo y cooperación.</p> <p>3. Integrar el lenguaje disciplinar y tener competencias lingüísticas para expresarse adecuadamente en forma oral y escrita.</p>	<p>4. Denota tener adecuados conocimientos disciplinares cuando se manifiesta:</p> <p>a- Haber realizado o realiza cursos universitarios o de profundización de la disciplina y/o su enseñanza.</p> <p>b- la bibliografía de referencia para el curso es la adecuada para su nivel.</p> <p>c- La secuenciación y distribución temporal de los contenidos de la planificación es la adecuada.</p> <p>d- Planifica usando las TIC's para la preparación de sus clases y sus clases.</p> <p>e- Da relevancia al trabajo experimental</p> <p>5. Reconoce la complejidad del conocimiento cuando:</p> <p>-Manifiesta interés en ampliar y profundizar conocimientos de la Física y/o otras disciplinas.</p> <p>-Trabaja los contenidos en colectivo y cooperativamente con colegas.</p> <p>6. Las competencias lingüísticas son evidenciadas en cómo se expresa en la entrevista.</p>	<p>a. Cursos universitarios o de profundización de la disciplina y/o su enseñanza.</p> <p>b. bibliografía de adecuada para el nivel.</p> <p>c. Planificación: secuencia y temporización adecuados</p> <p>d. Planifica usando las TIC</p> <p>e. Planifica y/o realiza trabajos experimentales</p> <p>f. Interés en profundizar y ampliar contenidos</p> <p>g. Trabaja en colectivo con colegas.</p> <p>h. Se expresa clara, respetuosa y cordialmente</p> <p>i. Integra el lenguaje disciplinar cuando enseña</p>	<p>2Aa</p> <p>2Ab</p> <p>2Ac</p> <p>2 Ad</p> <p>2Ae</p> <p>2 Af</p> <p>2 Ag</p> <p>2Ah</p> <p>2Ai</p>

		También cuando expresa sobre atender el lenguaje disciplinar en su enseñanza (ecuaciones, notaciones, demostraciones, cifras significativas, informes de laboratorio, etc.).		
B. El conocimiento didáctico del contenido	<p>4- Conocedor de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la multiplicidad de corrientes de pensamientos. - complejidad epistemológica del conocimiento. -el hecho educativo -los campos del saber de Física y la enseñanza de la Física. -la necesidad de superación de las contradicciones teoría-práctica- producción-reproducción del conocimiento. -los procesos intelectuales y manuales. <p>5- Reconocer que su condición de enseñante implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> i-compromiso con los procesos educativos para lo cual es necesario conocer a quién, dónde y para qué enseña. ii-saber y saber enseñar: promoviendo experiencias y dispositivos de enseñanza acordes a las pautas oficiales que permitan aprendizajes de calidad y creando ambientes de aprendizaje donde se promueva la autonomía y el trabajo colaborativo <p>6- Trabajar en equipo, colaborando con la institución para la mejora de la enseñanza.</p>	<p>El conocimiento didáctico del contenido queda manifiesto a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Aterrizo en sus planificaciones el acercamiento al grupo-clase. Recurre a bibliografía referida a la Didáctica de Física b. Plantea un plan de evaluación y/o evalúa acorde a las pautas oficiales, c. Atiende a la diversidad de aprendizajes con diferentes recursos, estrategias de enseñanza y diversidad de instrumentos de evaluación. d. Plantea la naturaleza social de la ciencia, situaciones contextualizadas, con enfoques históricos y epistemológicos para analizar e. Promueve estrategias de metacognición para la autonomía del estudiante en resolución de problemas, co y autoevaluaciones, etc. f. Promueve y utiliza las TIC en la clase g. Plantea trabajo interdisciplinarios h. Coordina y reflexiona con otros docentes sobre sus prácticas de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> j. Replanifica, adapta los contenidos, recurre a bibliografía de Didáctica de Física k. Evalúa acorde a las pautas oficiales. l. Adecuación Curricular. Diversidad de: estrategias (modelos) de enseñanza-instrumentos de evaluación m. Contextualiza-enfoques históricos-epistemológicos n. metacognición-autonomía o. TIC en clase p. trabajos interdisciplinarios q. Coordina con colegas las prácticas de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> 2Bj 2Bk 2Bl 2Bm 2Bn 2Bo 2Bp 2Bq

Anexo 6. Guía orientadora de la entrevista en profundidad semiestructurada

1º DATOS PERSONALES:

Edad:..... año de ingreso a la formación docente:.....

Experiencia de trabajar como docente:.....

-Curso de práctica de este año:

-de otros años:

¿Por qué la docencia en Física? Influyeron docentes memorables (antes o después)

2º -DATOS SOBRE LA PRÁCTICA DE ESTE AÑO

1-PLANIFICACIÓN:

Oficial- Coordinada con otros docentes

Recursos (Bibliografía-de Física –de enseñanza –Web).

Replanifica (en función de qué son los cambios).

2-SECUENCIA DE CONTENIDOS:

Oficial

Contextualizada

3-CLASES:

Fortalezas-Debilidades

Estrategias:

¿Cómo presenta los contenidos?

Modelos de enseñanza

Experimentales (medidas, cif.sig, incertidumbres).

Investigaciones

Resolución de problemas (abiertos- en f (x) del contexto- uso de TICS-evolución histórica....).

Dilemas morales- incidente (real- ficticio).

¿En qué aspectos consideras las características de la etapa de desarrollo del estudiante?

¿Adaptación curricular? (Clases –planificación-evaluaciones).

4-LA EVALUACIÓN-

¿Se planificó desde el inicio? ¿Cómo? (pautas oficiales- criterios de evaluación del curso de los escritos-rúbricas).

Los instrumentos:

Enfoque: formativo-sumativo-formador

Propuestas: preguntas, problemas, reflexión crítica frente a una situación- ¿Regulación?

Se considera a la diversidad: ¿cómo?

3º- INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

1- En qué cosas de tu hacer en tu práctica de enseñanza reconoces la influencia de:

La observación de las prácticas de tus profesores adscriptores y sus orientaciones

Las orientaciones y lecturas sugeridas de tus profesores de Didáctica y Adscriptor.

La observación de clases de pares e interacción con éstos en los cursos de Didáctica

☒ De las clases de los cursos de Física en Formación Docente.

2-En qué te diferencias o alejas de estas orientaciones?

3-¿Qué te lleva a realizar una valoración positiva de una clase implementada por ti?

¿Qué te lleva a repensar una clase que has implementado?

4-¿Intercambias ideas con colegas para pensar tus clases? ¿A qué refieren esos intercambios?

5-Durante la formación al recibir orientaciones del Adscriptor y del profesor de Didáctica: ¿es posible que no siempre estas orientaciones hayan ido en el mismo sentido?

☒ Relata una coincidencia y una discrepancia

☒ ¿Sentías afinidad por alguna de ellas?

☒ Cuando hubo discrepancias: ¿Cómo tú vivías esa situación? ¿Favorecedora o desfavorecedora para la formación?

☒ ¿Puedes Relatar algunas experiencias vividas como favorecedoras y otra desfavorables para tu formación profesional?

☒ Consideras que se generaban acuerdos entre los docentes de Didáctica y Adscriptor:

¿Se cumplían?

¿Te afectaba en algo a ti? En qué?

¿El espacio de mediación generado entre los docentes fue bueno o se puede mejorar? Por qué?

6 -¿Qué haces o harías para mejorar la profesión? Conoces la APFU?...

Anexo 7. Planilla global de los descriptores de percepciones de los 10 practicantes

Categorías		Entrevistado N°									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Incidencia favorecedora en la formación	Adscriptor	Orientar, marcar, dar más consejos para ir mejorando las clases. Habilitar a dar más clases de las reglamentarias	Adaptar los ritmos al nivel	<p>Inició en ver a los estudiantes acordes a su edad, a ser más paciente y que no todos aprendemos igual.</p> <p>Seguirla como ejemplo dentro y fuera de Didáctica, en la parte experimental, me gustaba como daba las clases.</p> <p>Sabe más y tiene más experiencia dando clases.</p>	Enfoques en la secuenciación de los temas para dar en clase. Repartidos.	Ejemplos buenos y malos que fortalecen la identidad profesional.	<p>La forma en cómo dan los temas Son referentes para mejorar mis prácticas.</p> <p>Tener otra visión además del profe de Didáctica, porque es el que está en la clase y conoce al grupo.</p>	<p>Referente en cómo dar las clases.</p> <p>Las orientaciones de algunos de los docentes no de los dos.</p>	<p>Me ayudó a ser más flexible, planteaba cosas distintas.</p> <p>Mayor afinidad que con el docente de Didáctica por la cercanía.</p>	<p>(*) En cómo usar el pizarrón, ser más prolija, en la precisión de las notaciones, en el lenguaje y en el apoyo e impulso para seguir.</p> <p>Escuchaba más al adscriptor, a él lo elegí al de Didáctica no, y compartí más tiempo, sentí más afinidad.</p>	(*) Ser ordenado con el pizarrón, el hablar y que se escuchen
	Didáctica	Las lecturas me permiten reconocer que hoy soy un poco mejor como docente que al principio.	Lecturas- clases de compañeros para identificarme, autorreflexión.	<p>Referencia para saber si lo que haces está mal o bien.</p> <p>Las preguntas me hacían reflexionar y ser autocrítica.</p>	<p>Construcción del concepto a enseñar</p> <p>Enfoque histórico</p> <p>Lecturas para la formación crítica y reflexiva.</p> <p>Las críticas en las visita a compañeros habilitan a poder verte y relativizar y encontrar otras formas de pensar de encarar temas.</p>	<p>Programación, discusión y orientaciones previas para todos los años de práctica.</p> <p>Experimentar y probar con diferentes herramientas en qué momentos con qué temas.</p> <p>Las lecturas para buscar el equilibrio para ir</p>	<p>Aterrizar el tema al nivel</p> <p>El ver clases de compañeros ha permitido fortalecer la identidad profesional y poder ver más a los alumnos.</p> <p>Las lecturas, a ver que la Física no es</p>	<p>La visita a los compañeros ayuda a la construcción de la identidad profesional.</p> <p>Los profesores de Física en el IPA también ayudaron a la construcción identitaria favorablemente.</p> <p>Las orientaciones y</p>	<p>Investigaciones de ideas previas</p> <p>Docentes de Física como referentes positivos y negativos, más positivos.</p> <p>La formación habilitó a dar estrategias para dominar situaciones de conducta y lograr un clima</p>	<p>Marcar pautas más claras en la clase, mejorar el ritmo de la clase.</p> <p>(*) En cómo usar el pizarrón, ser más prolija, en la precisión de las notaciones, en el lenguaje y en el apoyo e impulso para seguir.</p>	<p>(*) Las lecturas sobre enfoques o modelos de enseñanza, te hacen ver la manera en como vos das la clase, cuál te identifica más y reflexionar para generar diversidad de enfoques y mejorar.</p> <p>La observación</p>

						de lo básico a lo complejo. La literatura para enriquecer la clase.	solo hacer ejercicios, planificar actividades, que la clase no esté centrada en el docente. Tener otra visión (más alejada del grupo-clase) ayuda a planificar.	lecturas de los docentes de Didáctica	adecuado de trabajo.	La observación de mis compañeros ayuda a ser crítica y reflexiva. Las lecturas y reflexiones aportaron a pensar distinto las formas de enseñar a problematizar, a darme cuenta que no alcanza con saber Física.	a compañeros. En Didáctica 1: usar el pizarrón, cómo armar una clase por primera vez. En Didáctica 2: reforzar conceptos para las clases, saber bien el tema y también ser ordenado en el pizarrón. Siempre quedé conforme con los docentes de Didáctica, me gustaba lo que se trabajaba, siempre sumaba.
--	--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------------	----------------------	--	--

Categorías		Entrevistado N°										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Incidencia desfavorecedora	Adscriptor	Los recursos digitales que usan son escasos.		---	No sentir el apoyo sincero y lineal en las instancias de las devoluciones de las visitas. Doble cara.	No realizar devoluciones en las clases para poder mejorar.					-----	El adscriptor implementaba un modelo de enseñanza tradicional, era muy rígido y no dejaba participar a los estudiantes.
	Didáctica y Formación Docente			Recomendaciones. Cambiar la planificación de la noche a la mañana. Relevancia y consideración de las recomendaciones por la nota.	Las observaciones estaban fuera del contexto de la clase, apuntaban a trabajar contenidos que no correspondían para esa clase (álgebra vectorial)	-----		Las lecturas que sean más aterrizadas a la realidad, más contextualizadas.	Pautas muy de adolescentes sin utilidad y alto nivel de estrés que no aportaban.	Las devoluciones estaban poco bajadas a Tierra. El profesor no tiene que desacreditar al adscriptor.	El profesor de Didáctica nos dijo que se tienen que dar todos los temas y esto influía porque es quien nos evalúa. Del profesor de Didáctica no puedo opinar demasiado porque no lo vi dar clases en secundaria. Los docentes de las materias específicas de Formación Docente inciden negativamente porque hacen una apología del profesor tradicional, ni siquiera del expositivo.	

Categorías		Entrevistado N°									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Orientaciones de los docentes	En el mismo sentido	<p>Las orientaciones siempre fueron constructivas y se generaba un buen clima en las devoluciones.</p> <p>Cuando hubo discrepancias entre los docentes se dialogaba y se llegaba a acuerdos. Se hacían acuerdos y se cumplían.</p>	<p>Hubo acuerdos, no hubo discrepancias en las orientaciones.</p> <p>Prof. de Didáctica establecía los criterios de evaluación.</p>	<p>Nunca hubo oposición en las orientaciones. Sí ideas diferentes, pero no contraposición.</p> <p>Las opiniones fueron sincronizadas.</p>	<p>Planificaciones después del diagnóstico, mejorar notaciones de vectores y gráficas. Usar material del laboratorio. Se logró porque las dos docentes eran conocidas.</p>	<p>El criterio de ser relevantes las prácticas experimentales.</p> <p>Diversidad de modelos de enseñanza.</p> <p>Las coincidencias, los acuerdos permitían un clima que favorecía la formación</p>	<p>Las orientaciones de los dos docentes iban en el mismo sentido, estaban alineadas. Hubo un espacio de mediación bien instalado. No sé si era conversado desde antes.</p> <p>Es algo que siempre remarqué como positivo en la enseñanza de la Física del Cerp con respecto a otras disciplinas.</p>		<p>Las orientaciones eran alineadas, si alguna no estuvo se explicitaba entre ellos.</p> <p>Se realizaban acuerdos (no sé cómo).</p> <p>El espacio de mediación fue bueno porque funcionaban muy alineados, parecía que hablaban de atrás de afuera</p>		<p>Coincidían en general</p>

	En sentidos diferentes	En cursos de diferente año o lo que plantea el adscriptor en las clases que no son visitas con respecto a orientaciones diferentes en pautas sobre poder o no salir de la planificación cuando se da una clase, atender a los emergentes. Los criterios de evaluación entre el adscriptor y Didáctica.	Contraposición de enfoques en actividades experimentales: positivismo vs. constructivismo. El practicante no fue crítico con las orientaciones, actitud sumisa.	-----	Discrepancias en las devoluciones de las planificaciones La visión del practicante era diferente, no había nexos, no había acuerdos.	La enseñanza de la Física cargada de ecuaciones con poca contextualización y desmotivadora para los estudiantes. Falta hacer disfrutar a los estudiantes para dejar huella y provecho. La forma de dar la clase: expositiva, abuso del libro. La no consolidación del espacio de mediación permitió a que se olvidaran que se estaba formando a un practicante. Se cinchaba para un lado y para el otro pero no se consideraba al practicante.		Posiciones diferentes en cómo dar un contenido. El adscriptor me decía una cosa, y el de Didáctica, otra.		Las discrepancias entre los docentes no se relacionaban con los acuerdos, se relacionaban con las devoluciones, el nivel de profundidad acompañado con la desacreditación al profesor adscriptor que generaban un clima muy tenso.	Los cruces entre los docentes favorecen a la formación porque se plantean ideas que se pueden tomar.
--	------------------------	---	--	-------	---	---	--	---	--	--	--

Categorías		Entrevistado N°									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afectación en los desacuerdos		<p>Confusión por no saber por dónde ir porque tienen criterios de evaluación diferentes.</p> <p>A pesar de las visiones diferentes no me lo hicieron pesar, me permitían libertades.</p> <p>Las discrepancias son favorables, dependiendo de la mirada. El camino es adaptar tu criterio a la perspectiva de uno de los docentes.</p>	<p>Actitud contemplativa y comprensiva frente a una dicotomía entre los dos docentes. Siempre se daba un espacio para argumentar</p>	<p>Tomar lo que me sirve y pensar que no son dioses ninguno de los dos. Escuchar más a la persona experiente.</p> <p>Cuestionar el derecho que se adjudica el profesor de Didáctica porque no se sabe cómo él da las clases.</p>	<p>En las devoluciones me quedo callada porque me da cosa... espero que pase el tiempo rápido... Incomodidad por no estar la voz del adscriptor.</p> <p>Situación conflictiva, que genera tensión por las discrepancias entre las docentes.</p>	<p>Me costó, me tenía que ganar la confianza porque el referente por excelencia (adscriptor) no existía.</p> <p>Incomodidad y disconformidad en las instancias de discrepancias, estás como una marioneta, cinchan para un lado y el otro de lo que vos querés y tenés que equilibrar para tratar de ser yo y se sentía la presión de un lado y del otro.</p> <p>El año que hubo acuerdo entre los docentes, había coherencia en los criterios y sentía que el camino estaba más claro, más iluminado, sabía por dónde ir y a qué apuntaban ellos.</p> <p>Las discrepancias se sentían como algo crítico sin tironeos entre lo que yo pienso y lo que ellos piensan.</p>	<p>No hubo afectación negativa porque los dos docentes ven lo mismo sobre la enseñanza de la Física, hubo acuerdos entre los dos.</p>	<p>No sabía por dónde arrancar al final terminás haciendo las cosas para dejar contento al profesor de Didáctica.</p> <p>Trataba de dejar contento a los dos, haciendo lo que me decían. Nunca estuve en desacuerdo con las críticas y observaciones que me hacían porque estoy en la etapa de formación, quizás en la forma en cómo me la decían sí estaba en desacuerdo.</p>	<p>No me animé a refutar una crítica.</p> <p>No me sentía en el medio de los dos docentes. El adscriptor fue más claro, el de Didáctica más profesional, esa era la diferencia.</p> <p>Me sentí muy mal en las devoluciones a mi compañero que era novato.</p>	<p>Naturalmente desechaba las críticas que no me servían.</p> <p>Me sentí en el medio de los dos docentes cuando se generaba un clima tenso en algunas devoluciones.</p> <p>Afinidad por compartir y llevarme bien con los docentes adscriptores.</p>	<p>Mayor afinidad con el adscriptor porque es el que te defiende.</p> <p>Si hubo alguna discusión lo viví tranquilo.</p>

Categorías		Entrevistado N°									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aspectos a mejorar		Formación para trabajar con la ceibalita en clase.	Mayor compromiso de algunos adscriptores.	Discrepancias entre el practicante y los profesores que enseñan para ser profesor.	Enseñar más el contexto histórico de los físicos en las asignaturas específicas (Físicas)	Dar clases más contextualizadas en Formación Docente.	-----	El curso de Introducción a la Didáctica debería modificarse y ya introducirnos en qué es la clase, cómo tenés que pararte frente a un grupo en vez de tanta lectura.	Mayor explicitación y fundamentación en algunas devoluciones de visitas.	Que se planteen objetivos comunes y claros entre el curso de Didáctica y el de Práctica porque se esperaban cosas diferentes del practicante.	En los cursos de Didáctica faltarían orientaciones:
		Los cursos de Física: los modelos de enseñanza, la falta de planificación de las clases, las clases desmotivadoras para los estudiantes.	Diferencias en cómo planificar entre la Didáctica 1 y la 2.	Interés y relevancia en lo que piensa el adscriptor con respecto al de Didáctica porque lo ha visto dar clases y tiene más experiencia.	El nexo entre el profesor de Didáctica y el adscriptor.	Que haya coordinación entre el profesor adscriptor y el de Didáctica		Algunos autores sí, pero que se enseñe a ver cómo hacer promedios, la libreta.		El practicante está en el medio como nexo entre los dos profesores y te apegas más a los objetivos del adscriptor.	- para el manejo de la disciplina en el grupo-clase: cuándo y cómo sancionar, observar, expulsar. - las clases experimentales : cómo armar la clase, en los materiales, cuándo es conveniente implementarla
		El espacio mediador entre los docentes adscriptor y Didáctica se puede mejorar siempre que haya voluntad de hacerlo, no hay mucho interés.			Los acuerdos de evaluación, no ver la evolución solo con las planificaciones, también en dar las clases.		Que exista coordinación previa entre los dos docentes sobre cómo dar un tema cuando se va a preparar una clase de visita		Coordinación entre los dos docentes con mayor contacto que el de las devoluciones de las visitas.		

Anexo 8. Registro de percepciones obtenido de la planilla global

Aspectos		Descriptorios globales de percepciones
1	<p>Incidencia favorecedora en la formación</p>	<p>Las orientaciones Las orientaciones de los dos docentes desde visiones diferentes porque el adscriptor conoce más al grupo a diferencia del profesor de Didáctica. Las orientaciones de los dos docentes son: dando consejos para mejorar las clases (el hablar, el pizarrón, ser ordenado y preciso, que se escuchen los alumnos) y que no estén centradas en el docente; en mejorar los ritmos según el nivel y la diversidad de cómo aprenden; en ser más flexible; en enfoques de secuenciación de los temas; en ayudar a ver que la Física no es solo resolver ejercicios; en planificar actividades. Una referencia para saber si lo que hacés está bien; a construir un concepto; a enseñar, enfoques históricos; en programar; experimentar con diferentes herramientas, clases experimentales. (10/10).</p> <p>Los profesores El adscriptor aparece con mayor afinidad respecto al de Didáctica y como posible referente por la cercanía (4/10): porque se lo eligió. (1/4), me gustaba como daba las clases y temas (2/4); es el que te defiende (1/4). El profesor de Didáctica es cuestionado porque no se conoce como son sus clases en EM y por su experiencia en ello. (2/10). Los docentes de las Físicas son referentes ayudan a la construcción identitaria positivamente (2/10).</p> <p>Los cursos de Didáctica Las lecturas (9/10). Las visitas a los compañeros aportan a ser críticos y reflexivos y a la construcción identitaria. (6/10).</p>
	<p>Incidencia desfavorecedora del adscriptor por: (4/10).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No usar recursos digitales (1/10). - Apoyo y sinceridad en las devoluciones de las visitas (doble cara). (1/10). - Implementar en sus clases un modelo tradicional sin participación de estudiantes (1/10). - No realizar devoluciones en las clases que no son visitas. (1/10).
	<p>Incidencia desfavorecedora del profesor de Didáctica por: (7/10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poco aterrizaje a la realidad en lecturas y devoluciones (3/10). - Sus recomendaciones son atendidas porque es el que evalúa y da la calificación. (2/10). - Cambiar la planificación de clase con poco tiempo (1/10). - Plantear pautas muy de adolescentes sin utilidad y alto nivel de estrés que no aportan. (1/10).
2	<p>Orientaciones de los docentes en el mismo sentido</p>	<p>8/10- Plantean que fueron en el mismo sentido: - Hubo acuerdos (4/10). - Diálogos, explicaciones sin oposición frente a ideas diferentes entre ellos (4/10).</p>

		- Es favorecedor para la formación (3/10):. clima favorable, funcionaban alineados.
	Orientaciones de los docentes en sentidos diferentes	-Criterios en poder salir o no de la planificación (1/10). -Criterios de evaluación (1/10). -Enfoques en actividades experimentales: positivismo Vs constructivismo. (1/10). -En cómo dar un contenido (1/10). -Las devoluciones: en el nivel de profundidad – desacreditación al profesor adscriptor (1/10).
	Afectación en los desacuerdos	Positivas (8/10): A pesar de las visiones diferentes no me lo hicieron pesar, me permitían libertades. (entrevista N°1). Las discrepancias son favorables a la formación dependiendo de la mirada. (entrevista N°1). Actitud contemplativa y comprensiva donde se daba espacio para argumentar. (entrevista N°2). Tomar lo que me sirve. (entrevista N° 3 y 9). Cuando hubo acuerdos, coherencia en los criterios el camino estaba más claro, más iluminado, sabía por dónde ir y a qué apuntaban ellos y las discrepancias se sentía sin tirones como algo crítico entre lo que ellos y yo pienso. (entrevista N°5). No hubo afectación negativa porque los dos docentes ven lo mismo sobre la enseñanza de la Física. (entrevista N° 6). No sentirme en el medio de los dos docentes frente a las discrepancias. (entrevista N° 8). Favorece la formación porque aparecen ideas que se pueden tomar. (entrevista N° 10). Negativas (6/10): -Confusión no saber por dónde ir porque tienen criterios de evaluación diferentes (entrevista N° 1). - incomodidad por no estar la voz de adscriptor en las devoluciones- me quedo callada, espero que pase el tiempo rápido, situación que genera tensión (entrevistaN°4). Se cinchaba para un lado y el otro sin considerar al practicante. Me costó porque me tenía que ganar la confianza porque el adscriptor no existía. Incomodidad y disconformidad en las discrepancias estás como una “marioneta”, cinchan para un lado y el otro de lo que vos querés y tenés que equilibrar para tratar de ser yo (entrevista N°5). No sabía por dónde arrancar al final haces las cosas para dejar contento al profesor de Didáctica.... a los dos. (entrevista N°7). Me sentí en el medio de los dos docentes cuando se generaba un clima tenso en algunas devoluciones (entrevista N° 9).
3	Aspectos a mejorar	Cursos de las Físicas en Formación Docente: Los modelos de enseñanza, planificaciones de las clases, motivación a los

	<p>estudiantes, enseñanza de los contextos históricos de los físicos, clases más contextualizadas. (2/10).</p> <p>Cursos de Didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación para trabajar con la Ceibalita en clase (1/10). -Diferencias en como planificar entre los cursos de Didáctica 1 y 2. (1/10). -El curso de Introducción (1er.año): introducir al estudiante en qué es la clase, cómo pararte, como hacer promedios, libreta. No tanta lectura. (1/10). -Mayor explicitación y fundamentación en algunas devoluciones de visitas. (1/10). -Orientaciones para el manejo de la disciplina (conducta) en el grupo (cuándo y cómo sancionar, observar, expulsar). (1/10). -Orientaciones para las clases experimentales (cómo armar la clase-los materiales- el mejor momento para implementarla) (1/10). -Darle relevancia y mayor interés a lo que piensan los profesores adscriptores con respecto al de Didáctica. (1/10). <p>La mediación entre profesores adscriptor y Didáctica</p> <p>Voluntad para mejorar en los adscriptores. (1/10).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Darle relevancia y mayor interés a lo que piensan los profesores adscriptores con respecto al de Didáctica. (1/10). <p>Compromiso de algunos adscriptores. (1/10).</p> <p>El nexos, coordinación entre los profesores (4/10):</p> <ul style="list-style-type: none"> - para tener objetivos claros y comunes (esperan cosas diferentes del practicante). - para mejorar las diferencias sobre cómo dar un tema cuando se va a preparar una clase - realizar acuerdos de evaluación - que sea con mayor contacto, no solo en las devoluciones de las visitas
--	--

Anexo 9. Cuestionario a los docentes de Didáctica

Cuestionario para investigación referida a la mejora de la enseñanza en Formación Docente

Docente de Didáctica:.....
(indicar en la línea punteada los cursos de Didáctica que Ud. ha dado).

Las preguntas hacen referencia a las percepciones que tienen los docentes de Didáctica en formación docente durante la formación del estudiante al recibir orientaciones del Adscriptor y del profesor de Didáctica en los cursos de Didáctica 1 y 2:

1- ¿es posible que no siempre estas orientaciones hayan ido en el mismo sentido?

2-Relata una coincidencia y una discrepancia

3-¿Cómo consideras que se sentía el estudiante en esta circunstancia? (tenía más afinidad por alguna de ellas?).

4-¿Qué posición tomó el estudiante?

5-Cuando hubo discrepancias: ¿Cómo tú vivías esa situación? ¿Favorecedora o desfavorecedora para la formación del estudiante?

6-¿Puedes Relatar algunas experiencias vividas como favorecedoras y otra desfavorables?

7-Consideras que se generaban acuerdos entre los docentes de Didáctica y Adscriptor:

¿Se cumplían?

¿Afectaba en algo?

8-¿El espacio de mediación generado entre los docentes (Adscriptor y de Didáctica) es bueno o se puede mejorar? ¿Por qué?

Anexo 10. Propuesta del Curso para docentes adscriptores (copia del documento oficial)

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo de Formación en Educación

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto”

“Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio” de la ANEP – 2017

Fundamentación

Este curso destinado a adscriptores en ejercicio de la ANEP se fundamenta en el reconocimiento de algunas situaciones y necesidades que se intenta atender:

- Contar con un espacio que permita pensar sobre una de las principales mediaciones que inciden en el camino de la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Pensar en la mediación que realiza el adscriptor, procurando construir colectivamente maneras de optimizar las prácticas de enseñanza y la educación en general.
- Contribuir a fortalecer la identidad profesional de los profesores adscriptores, dada su incidencia y relevancia en la formación de los futuros docentes. Se procura reflexionar, prestar atención y sistematizar en relación a los distintos factores que inciden en su tarea, de modo de avanzar en la construcción de un perfil que exige formación permanente. Se espera favorecer la reflexión de los adscriptores sobre sus propias prácticas docentes y de acompañamiento, con la finalidad de conmovérlas, de modo de habilitar nuevos aprendizajes que impacten en sus cotidianidades y rutinas. Las herramientas teóricas a brindar en este curso, se han concebido no como insumos a ser “aplicados” en la práctica, sino como aportes académicos que habiliten a los destinatarios a “pensar y pensarse” en sus prácticas. Los espacios de interacción en los talleres, darán la posibilidad a tutores y adscriptores de visualizar diferentes perspectivas y así enriquecer sus propias visiones. En esta primera instancia el curso se dirige a adscriptores en ejercicio, pero se aspira en el futuro a poder ampliar la propuesta a quienes aspiren a desempeñar esta función.
- Fortalecer los vínculos que se entablan entre los distintos actores que intervienen en la práctica de los futuros docentes (practicante-docente adscriptor-profesor de Didáctica-Profesores de la especificidad del centro de formación docente y demás profesores del centro educativo en el que se realiza la práctica), partiendo del reconocimiento de las complejas relaciones que esta situación genera.

Objetivos

- Generar un espacio de reflexión que permita una re significación y fortalecimiento del perfil del docente adscriptor.
- Contribuir a la conformación de la identidad profesional de los docentes adscriptores en su doble rol de enseñantes y acompañantes, a través de una actualización en temas inherentes a la Didáctica de cada disciplina, así como en Ciencias de la Educación.

Destinatarios

El curso está destinado a un cupo de 220 docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP. La selección de los docentes será realizada por cada Consejo y estará dada por el orden de prelación resultante de la inscripción.

Sede

IPES- Montevideo

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo de Formación en Educación

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Prof. Juan E. Pivel Devoto"

Duración

El curso se desarrollará en modalidad semipresencial.

Tres jornadas presenciales de 8 horas cada una los días 12 de agosto, 16 de setiembre y 28 de octubre más trabajo no tutorado en la plataforma: 60 horas

Trabajo tutorado a distancia a través de Plataforma Crea 2: 60 horas

Trabajo independiente: 60 horas

Total 180 horas equivalentes a 12 créditos.

Ejes temáticos

- Sujetos e Institución educativa
- La incidencia de lo relacional como factor determinante de las buenas prácticas y de los aprendizajes.
- Los desafíos de los procesos de acompañamiento.
- La retroalimentación formativa en los procesos de acompañamiento
- Las responsabilidades del docente adscriptor
- Ser docente hoy: principales desafíos
- El trabajo de enseñar
- La enseñanza de las distintas disciplinas y campos de conocimiento: aportes desde las didácticas específicas y la potencialidad de los enfoques interdisciplinarios
- Estrategias de enseñanza y de evaluación

Metodología

El curso constará de tres instancias presenciales (una por mes) y un fuerte trabajo en la plataforma. Las mañanas de las instancias presenciales estarán destinadas al tratamiento de temáticas vinculadas a los desafíos y complejidades del acompañamiento de los futuros docentes. Estarán a cargo de expositores nacionales y extranjeros que trabajarán en la modalidad de conferencias. Los talleres de las tres tardes de las instancias presenciales (cuatro horas c/taller) estarán a cargo de duplas de tutores y de invitados especiales. Una primera parte del taller (aproximadamente dos horas) se destinará al trabajo sobre los contenidos de las conferencias de la mañana. Las dos horas restantes del taller podrán dedicarse a trabajar con propuestas vinculadas a las didácticas disciplinares, a planteos interdisciplinarios, o temáticas más generales y estarán a cargo de la dupla de tutores o de especialistas invitados.

El trabajo a distancia a través de la Plataforma Crea 2 se realizará en base a videos, materiales de lectura y una consigna de trabajo para la elaboración de un portafolio virtual de reflexión sobre las propias prácticas.

Evaluación

La evaluación global del curso que proponemos pretende ser coherente con la forma como éste fue pensado.

Las conferencias fueron concebidas no como insumos teóricos para ser "aplicados" en la práctica, sino como aportes académicos en temáticas clave que habiliten a los cursantes a repensarse como adscriptores en sus prácticas reales.

Cada una de las tres instancias presenciales ha sido programada con espacios de trabajo colectivo y de reflexión grupal en modalidad de taller, con el acompañamiento del tutor asignado a cada grupo. El cursillista anexará una síntesis personal interpretativa de lo trabajado en cada taller y su posible incidencia en su práctica docente.

Como tarea final de cierre del curso, deberá integrar al portafolio una reflexión sobre el impacto de este curso en su desempeño. En ella, deberá consignar aquellos aspectos de su práctica habitual como adscriptor que entienda pertinente mantener y aquellas posibles acciones de ruptura que deba implementar.

A los efectos de la evaluación global de cada cursante, se tendrá en cuenta su portafolio virtual en formato narrativo, en el que incluirá sus reflexiones en relación a los aportes académicos y vivenciales del curso y lo trabajado en forma grupal en los talleres. Estas reflexiones y propuestas deberán ser encuadradas en un posible accionar como docentes adscriptores responsables de un practicante y de un grupo de adolescentes.

Contenido del portafolio

A modo de ejemplo:

En relación a las conferencias y bibliografía sugerida, se realizará por escrito y se incorporará al portafolio una reflexión sobre sus contenidos de acuerdo a la siguiente consigna:

¿Qué me aportó esta temática para repensarme como docente adscriptor trabajando con practicantes? ¿Qué interrogantes me abre? ¿Qué prácticas valoro necesario continuar y qué cambios entiendo pertinente implementar?

Docentes

Acosta, Mariana Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Formación en psicopedagogía, Epsiba, Bs.As. Alicia Fernández. Especialista en dificultades de aprendizaje, UCUDAL. Profesora de Historia egresada del IPA. Docente efectiva de Didáctica de la Historia.

Alliaud, Andrea Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Autora de varias publicaciones.

Anijovich, Rebeca Especialista y Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO. Docente de grado y posgrado en la Universidad de San Andrés. Asesora pedagógica internacional. Co-autora de varias publicaciones.

Artagaveytia, Lucila Magister en educación. Profesora de Historia egresada del IPA. Profesora efectiva de Didáctica de la Historia. Consultora de UNICEF en participación adolescente. Coordinadora académica del sector de Educación Permanente del IPES. Autora de numerosas publicaciones.

Garibaldi, Gabriela Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Biología egresada del IPA. Maestrando en Psicología cognitiva en FLACSO.

Larrosa, Ricardo Especialista en Informática. Encargado de la Plataforma web del IPES.

Rodríguez, Carmen Doctora en Educación. Licenciada en Psicología. Trabajó durante 15 años con adolescentes en propuestas socioeducativas en diversos programas y proyectos. Consultora en UNICEF en temas de infancia y adolescencia. Autora de numerosas publicaciones.

Scotti, Magdalena Magister en Investigación educativa (IDRC) y en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Historia (UBA - Bs As). Licenciada en educación en la UDELAR Profesora de Historia egresada del IPA. Profesora efectiva de Didáctica en el IPA. Coordinadora de Maestría en Didáctica de la Historia (CLAEH).

Southwell, Myriam Ph.D. del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra. Magister en Ciencias Sociales, FLACSO. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea y VEZUB, Lea. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos, disponible en línea en:

http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/20302/1/cuad_20_cap1.pdf

ÁLVAREZ, Zelmira y otros (2010). La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores, II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, disponible en línea:

http://www.academia.edu/1629664/LA_RECUPERACION_BIOGRAFICA_DEL_ROL_DE_LOS_MENTORES_COMO_CONTRIBUCION_A_LA_FORMACION_DE_JOVENES_DOCENTES_E_INVESTIGADORES

ARCAVI, Abraham (2016). Promoviendo conversaciones entre docentes acerca de clases filmadas de Matemáticas, Rehovot: Departamento de Enseñanza de las Ciencias Instituto Weizmann de Ciencias.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2009). Los docentes, entre placer y sufrimiento, México: Unidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

BORGES, María (2004). Habitar un rol: la tarea del profesor adscriptor de Comunicación Visual-Dibujo como oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas, disponible en línea

en:http://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/11508/1/cuad15_cap3.pdf

FERRY, Gilles (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MONTERO, Lourdes (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens.

NOVOA, António. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, Lisboa: Universidad de Lisboa, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

PAGLIARULO, Elisabetta. (2015). Tutoría educativa: espacio para la construcción de resiliencia, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

SANJURJO, Liliana (coord.) (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales, Rosario: Homo Sapiens.

SOUTO, Marta (2016). Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente, Rosario: Homo Sapiens.

VEZUB, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, disponible en línea en:

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Cronograma

“Curso para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP-2017”

12/ 8/ 17-Primera jornada presencial-

Exposiciones

Sujetos e institución educativa-Dra. Carmen Rodríguez-8.00 a 9.30

Apertura del curso-Autoridades de la ANEP- 9.30 a 9.45

Presentación del curso y sus fundamentos-Mag. Lucila Artagaveytia-9.45 a 10.15

El uso de CREA 2-Ricardo Larrosa-10.15 a 10.45

Café-10.45 a 11.00-

La retroalimentación formativa en los procesos de acompañamiento-Mag. Rebeca Anijovich-11.00 a 13.00

Corte para el almuerzo-Café-13.00 a 14.00

Taller sobre contenidos de la mañana y sobre didácticas específicas

Duplas de tutores y/o especialistas invitados 14.00 a 17.00

16 /9/17-Segunda jornada presencial

Exposiciones

El docente adscriptor: responsabilidades y desafíos de la mediación.

Mag. Lucila Artagaveytia-8.30 a 9.45

La heterogeneidad de los aprendices de formación docente

Mag. Gabriela Garibaldi-9.45 a 10.45

Café-10.45 a 11.00

El trabajo de enseñar Dra. Myriam Southwell-11.00 a 13.00

Corte para el almuerzo-Café-13.00 a 14.00

Taller sobre contenidos de la mañana y sobre didácticas específicas

Duplas de tutores y/o especialistas invitados-14.00 a 17.00

28/10/17- Tercera jornada presencial

Exposiciones

Los sujetos del acompañamiento-Mag. Mariana Acosta-8.30 a 9.45

La escritura como herramienta de análisis de las prácticas.

Mag. Magdalena Scotti-9.45 a 10.45

Café-10.45 a 11.00

Los desafíos de ser docentes hoy-Dra. Andrea Alliaud-11.00 a 13.00

Corte para el almuerzo-Café-13.00 a 14.00

Taller sobre contenidos de la mañana y sobre didácticas específicas

Duplas de tutores y/o especialistas invitados-14.00 a 17.00

Anexo 11. Propuesta del Foro del Módulo 3 en el Curso de Adscriptores en ejercicio 2017, IPES

Para trabajar en este último foro de participación hemos elegido uno de los aspectos que contribuye a generar tensión en el practicante. La consigna que se presenta debajo del texto, los convoca a reflexionar y dialogar respecto de los posibles aprendizajes de los practicantes.

Muchos practicantes sufren ante el encuentro de fuerzas complementarias u opuestas que se traslucen en los proyectos del profesor de Didáctica y el profesor adscriptor. Valeria tenía que preparar su clase. El tema <> requería de un mapa adecuado, del que el liceo carecía, por eso decidió en acuerdo con su adscriptora utilizar el mapa correspondiente al Imperio macedónico, pues allí – a pesar de la asincronía – se localizaban las colonias griegas que se iban a mencionar. El contorno de ese mapa era el mismo que los alumnos tendrían en sus cuadernos, si bien el pizarrón diría “Imperio macedónico”. A la hora de trabajar, Valeria explicaría que el mapa escogido no era el mapa correspondiente a la colonización helénica, empero su elección se fundamenta en que se podían localizar en él las colonias que se iban a mencionar. Justamente en la clase de Didáctica en el IPA, con su profesora, habían estado trabajando sobre el uso de mapas en la clase de Historia, y entre otras cosas se había planteado que en los ejercicios cartográficos, de no existir el mapa adecuado, era preferible llevar el planisferio. La clase no era cualquiera, era la de la visita, así que Valeria tomó su decisión sabiendo que, al menos en cuanto a la utilización del mapa, alguna de sus dos docentes no iba a estar de acuerdo. Ya Valeria había observado como su profesora adscriptora no “cumplía” con lo que en la clase de Didáctica se sugería en cuanto a la utilización del mapa, pues su profesora, haciendo la salvedad del caso, ya había utilizado ese mismo recurso aduciendo que en un planisferio era imposible la observación detallada del espacio que querían trabajar.

Valeria, entre dos aguas, seleccionó. Por suerte en este caso su opción no trajo ningún inconveniente ni en su relación con ambas docentes, ni para su evaluación; sólo existió un intercambio de opiniones sumamente cordial entre sus dos profesoras.

Pero los practicantes, ¿no están expuestos a vivir estas situaciones como “una toma de partido? Y aunque finalmente no haya ningún problema, como en este caso, estas opiniones encontradas de sus profesoras pesan a la hora de planificar sus clases. Entonces, si asumimos que el practicante vive una situación de tensión entre ser alumno y ser profesor, debemos pensar también que le ocurre en este “otro entre dos” que son sus “profesores”.

(Fragmento tomado de Lizzie Keim y Mariana Magallanes (2010). “Mediaciones de formación en la enseñanza de la historia: el papel de los profesores adscriptores”, en *Formar (se) profesor de Historia en el Uruguay, Cuadernos de Historia*, 5. Montevideo: Biblioteca Nacional, p. 36)

Consigna

A partir de la situación descripta por las autoras:

- a- Responde las siguientes preguntas: ¿Consideras que las tensiones generadas en el practicante son formativas? ¿Por qué?
- b- Dialoga con otro compañero sobre las respuestas que formuló.

Anexo 12. Síntesis de las profesoras tutoras en el Foro 1 Módulo 2 del curso Profesores adscriptores en ejercicio 2017, IPES

Tutora 1- Primera síntesis

Hola, leyendo sus intervenciones podría resumir que mayoritariamente expresaron que estas situaciones que generan tensión a los practicantes, al tener que optar frente a orientaciones diferentes desde sus profesores, pueden ser formativas. Es importante destacar lo que alguno de ustedes puntualiza como, por ejemplo, que para que sea formativo tiene que poder ponerse en discusión, tiene que hablarse, tiene que existir comprensión y todo esto se genera si existe un ámbito de confianza entre los estudiantes y los profesores involucrados.

Una vez que se logra establecer ese tiempo y espacio para dialogar y que ese diálogo se realiza en forma franca con una clara intención formativa, es beneficioso para todos. Fernanda se pregunta si ha podido generar esos espacios y en qué medida habilitó a esa reflexión. A su vez, al igual que otros compañeros, se coloca en el lugar de aprendiente permitiéndose mirar sus acciones de enseñanza como profesora adscriptora.

Por último quisiera recuperar ciertos giros del intercambio donde se pasa de lo formativo de las tensiones a las búsquedas de acuerdos para que haya un discurso unívoco, para aliviar tensiones.

Me pregunto si en el ejemplo que usamos para abrir el debate hay una forma correcta.

Tutora 2- Segunda síntesis

Como ya les ha planteado [la tutora 1], no hay discrepancias entre Uds. con respecto a considerar que las tensiones que se generan en los practicantes son formativas, así como también la necesidad de generarse ámbitos de intercambio y confianza entre los dos profesores formadores y también con el practicante como una unidad profesional.

En las reflexiones coinciden en que los intercambios sean generados en ámbitos de buenos vínculos, para tener la posibilidad de hacer planteos abiertamente, dando posibilidad al diálogo entre los tres (formadores y practicante) permitiendo dar fundamento que habilite la construcción de aprendizajes significativos, para cualquiera de los tres agentes involucrados (al que agrego al docente de Didáctica).

Muchos de ustedes han aterrizado experiencias donde se cuestionan sobre su accionar como adscriptores planteando situaciones donde se han generado tensiones en el practicante, pero también en ustedes en su rol de enseñantes del practicante. Aquí se han generado intercambios muy interesantes. Se han cuestionado sobre el haber o no haber actuado en forma adecuada o en forma correcta y han planteado dos posiciones que no se contraponen.

Por un lado se plantea lo adecuado o no de explicitar u orientar al practicante en determinado momento o no explicitar, los argumentos lo realizan en función del tiempo adecuado para que le sea formativo al practicante, dando espacio para “el retorno sobre sí mismo”, a la construcción del sujeto como autor a partir de la movilidad entre posicionarse como

enseñante y aprendiente. Lo interesante en sus reflexiones es el ampliar también este planteo para el propio profesor adscriptor, al que agrego en lo personal como sujeto aprendiente también al profesor de Didáctica.

Por otro lado se considera apropiado la intervención del profesor adscriptor argumentando que lo más importante es la responsabilidad tanto ante los alumnos del grupo como del practicante, así como la propia honestidad del adscriptor. En tal sentido el adscriptor ha de actuar cuando se tocan aspectos esenciales de las propias convicciones y apelando a la honestidad intelectual.

Aparecen en las reflexiones el planteo de fomentar el desequilibrio o problematizar, como estrategia para generar tensiones y así promover experiencias significativas en la formación del practicante. Pero se argumenta que es importante hacerle saber que estos espacios son para su crecimiento profesional y no sea tomado en forma negativa, reconociendo que en muchas ocasiones a los practicantes les cuesta entender esta lógica.

Pregunto entonces: ¿por qué consideran que les cuesta entender esta lógica?

..Vuelvo a intervenir porque me quedó dando vueltas algunas cuestiones que surgieron en la medida que los fui leyendo....y no lo expresé en mi participación anterior.

Es cierto que todos han expresado que las tensiones son formativas pero a veces:

1-el ámbito donde se generan estas tensiones no es el mejor....¿qué ejemplos podemos visualizar?

2-los sentimientos o vivencias de uno de los tres actores (2 docentes y practicante), o dos, o los tres; juegan en contra de lograr ser formativa la experiencia de tensión vivida...¿qué ejemplos podemos visualizar?

Finalmente pregunto: ¿tendrá que ver estas preguntas con la que formulé anteriormente?

Anexo 13. Planilla de registro de adscriptores Foro 1 Módulo 2

Curso Adscriptores en Ejercicio 2017 (IPES).

Consigna: Este intercambio pretende centrarse en las acciones de enseñanza que desarrollan ustedes como profesores adscriptores y nosotras como profesoras de Didáctica a fin de reconocer sobre qué aspectos podríamos lograr acuerdos junto a los practicantes, que posibilitaran mejorar nuestras prácticas de acompañamiento y evaluación.

Los siete profesores adscriptores se identifican con las siguientes siglas y colores: (NB) (JG) (RP) (AG) (AA) (MFDL) (MIV).

Acuerdo	Sentir del estudiante	Acompañamiento	Evaluación
<p>...el principal acuerdo que debe existir entre prof. adscriptor y prof. de Didáctica debe ser el de mantener una unidad profesional ante el alumno que realiza la práctica.(NB)</p> <p>La coordinación de las acciones del profesor adscriptor y el docente de Didáctica es una clave muy importante a la hora de planificar la evaluación del desempeño de los practicantes. La observación de las planillas de evaluación que están adjuntas y que miramos el sábado 16, me permitieron pensar acerca de la búsqueda de las coincidencias en la</p>	<p>Muchas veces los practicantes nos dicen, “el profesor de Didáctica me corrigió tal cosa de la planificación y nosotros lo venimos trabajando de otra forma, ¿qué hago?”. Estos sucesos son oportunidades para mostrar nuestra unidad profesional y responder, “yo lo hablo con él y luego lo vemos”. Con un simple WhatsApp entre los profesores se desactiva esta escalada de pánico en la cual entran los practicantes. (NB)</p> <p>...ese temor que sufren los practicantes es, en</p>	<p>Debemos <i>atender los detalles</i> en el momento de hablar con los practicantes sobre los tutores y viceversa, ya que ellos detectan rápidamente si existen posibles fracturas en esta relación. Debemos explicitar que la pareja puede estar divorciada, pero el divorcio no es de sus hijos. Nuestro discurso debe ser unívoco y atender los reclamos de nuestros alumnos de la mejor manera y eso en muchas ocasiones lo logramos negociando en el seno de la pareja y transmitiendo luego una postura consensuada. (NB)</p> <p>. Acerca del acompañamiento correcto, si este debe hacerse guiando o fiscalizando al practicante, considero que hay un poco de las dos cosas, y creo que la tarea puede oscilar entre ambos extremos. Antes de cualquier fiscalización debe</p>	<p>Planilla de evaluación común.</p> <p>...quitar la mirada acusatoria sobre el practicante y que se debe este espacio como un espacio pedagógico en el cual todos aprendemos, propongo filmar una clase dada por los profesores adscriptores para ser analizada luego entre todos,</p> <p>... Debemos transmitir que nosotros también aprendemos con la mirada del otro(NB)</p> <p>hay que ser muy cuidadoso de no</p>

observación de las clases de los practicantes. Una buena coordinación inicial, fortalecida por posteriores coordinaciones entre adscriptor y docente de Didáctica favorecerían esta labor. (RP)

generar espacios institucionales para que los encuentros posibilitadores de acuerdos entre profesores adscriptores y profesores de Didáctica se normalicen.(AG) Los profesores del curso deberían tener al menos un encuentro inicial (que no sea recién en la primer visita) para discutir los objetivos del curso y establecer una guía mínima en común para el trabajo a lo largo del año que les permita un mejor acompañamiento del estudiante. Creo que sería bueno establecer pautas para el curso que

gran parte, por ser el centro de análisis(NB)

en la última clase evaluada, que funciona como parcial, la tensión de los practicantes es muy grande, la expectativa de los mismos es diferente a las anteriores clases observadas y evaluadas.(RP)

el enfrentarse a distintas posturas respecto a la docencia contribuya a la formación del estudiante, pero me parece que cierta unidad de criterio inicial mínima lo ayudaría a superar los primeros miedos.(AG)

para que esos temores e inseguridades se transformen en experiencias positivas para la construcción de la identidad profesional:

estar la guía(JG) sobre la generación de espacios de intercambio⁵² y construcción con el practicante. (JG)

La discusión con el estudiante respecto a las ventajas de contar con un proyecto-guion para ayudarlo a pensar su clase, el dotar de sentido a ese trabajo de sentarse a pensar, elaborar, justificar parece que se daría más naturalmente si se diera desde los dos frentes. Cuando la elaboración del guion se lleva adelante está bueno que sea con aportes desde ambos lados y que el estudiante encuentre en relación al mismo distintas visiones en uno y otro profesor, pero partiendo de una base de acuerdos en cuanto a plazos de presentación y requisitos mínimos que debería cumplir el mismo (más allá de quién plantee al estudiante cuáles son esos plazos y esos requisitos).(AG)

Establecer las distancias con los estudiantes, los vínculos con ellos, también con los practicantes, cuidando el "hasta aquí te acompaño" para estimular su

perder de vista el papel antes nombrado de la evaluación como herramienta de crecimiento. Igualmente es una tarea difícil, y el practicante siempre experimentará grandes tensiones en estos momentos finales. (RP)

La forma en que se va a evaluar la clase, el acuerdo respecto a qué va a ser tomado en cuenta y a qué peso se dará a cada ítem está bueno que sea conversado entre los tres en algún momento, aunque sea en el marco de la clase de Didáctica y en colaboración con sus compañeros de clase desde dónde se procese la discusión respecto a cuáles han de ser las prioridades y que peso se dará a cada una.(AG)

52 M-“Es entonces necesario pensar en el docente como aquel que tiene la tarea de “cruzar fronteras y tender puentes” (Southwell) no debe entonces condicionarse con la idea que si aporta, sugiere o interviene, está invadiendo al “otro”, al contrario debe operar como aquel que da al practicante la confianza de transitar aprendiendo a ser docente, por eso el Docente tiende redes para generar instancias de intercambio y construcción.”

sean manejadas desde el comienzo por ambos profesores y negociados entre ambos los énfasis que se harán en cuanto a las mismas desde el inicio del curso, de manera que al ser presentadas al estudiante lo sean en tanto pautas del equipo para brindar una mayor seguridad al estudiante respecto al modo en que será evaluado(AG)

sobre tener espacios institucionales para acordar criterios entre prof. adscriptor y prof. de Didáctica, recuerdo varias veces de intercambiar en sala de profesores con otros profesores adscriptores (de otras asignaturas) lo cual siempre me resultó enriquecedor. Pensaba que eso sería algo más posible de realizar, al menos a corto plazo (sin perjuicio de intentar también instancias con profesores de Didáctica). El de que se pudiera destinar alguna hora de

Generar confianza del practicante en el profesor adscriptor, ¿cómo? Eso es una tarea delicada y a mediano plazo. Una forma es mediante la autoridad de saber, como mencionaba Jonathan, nuestra principal acción debe ser dar buenas clases. No podemos exigir lo que no damos. Además esa autoridad la generamos con nuestra ubicación y ejemplo. ...esa autoridad, genera seguridad en el practicante. Y allana el entendimiento a la hora de escuchar nuestras devoluciones u observaciones de sus clases.(AA) ...es verdad que es inevitable la "actuación" de quien se sienta observado. Como confirma Jonathan, es como cuando nos inspeccionan. O nos visita el director. Es muy difícil evitar ese efecto, salvo que lo hagamos tan habitual que cambiemos el

autonomía. (RP)

El hecho de darle algo así al practicante es como cuando se explicitan las reglas de un juego y esto permite jugarlo con mayor seguridad..... Le di una planilla la cual debía llenar a medida que observaba mi clase. Debía completar escribiendo: tema de la clase, cuáles habrían sido los (mis) objetivos, contenidos, metodología usada, recursos, observaciones, etc. La finalidad perseguida fue que al momento de que ella tuviera que hacer la planificación de su propia clase, ya estuviera ejercitada. (AA)

...destaco como importantes para que esos temores e inseguridades se transformen en experiencias positivas para la construcción de la identidad profesional: Generar confianza del practicante en el profesor adscriptor, ¿cómo? Eso es una tarea delicada y a mediano plazo. Una forma es mediante la autoridad de saber, como mencionaba Jonathan, nuestra principal acción debe ser dar buenas clases. No podemos exigir lo que no damos. Además esa autoridad la generamos con nuestra ubicación y ejemplo. "...el trabajo de la enseñanza supone una construcción de formas de

Me parece una muy buena idea...[sobre] la manera de evaluar al practicante, en su última visita (parcial), dándole importancia a la evaluación que elabora el profesor adscriptor.

la planilla de observación de las clases ya que creo pertinente insistir en pensar evaluar lo vincular por medio de "el clima del aula, trabajos colaborativos en la institución y redes de aprendizaje"(NB)

*Creo que uno de los temas en los que se podría buscar acuerdo entre adscriptores, docentes de didáctica y practicantes, es el de la evaluación de la última visita, ...en la misma debe ponderarse el proceso y que es el adscriptor

coordinación para que se reunieran los profesores adscriptores que hubiesen en ese liceo y pudieran intercambiar aspectos generales. (AA)

Es de vital importancia que exista una reunión entre Profesor de Didáctica y Profesor Adscriptor, para unificar criterios y a partir de los mismos poder plantear las dimensiones rectoras para cada una de las Didácticas en curso. A partir de esa primera reunión entre profesor de Didáctica y profesor adscriptor, sería interesante generar una instancia entre los tres actores implicados, es decir, practicante, profesor adscriptor y profesor de Didáctica, en dicha instancia poder plantear que aspectos se trabajarán en conjunto para el proceso de formación del practicante. (MIV)

*Creo que uno de los temas en los que se podría buscar

"pánico escénico" o la actuación para quedar conformes. (RP)

autoridad:"..."...un docente esforzándose por desarrollar puentes que no sólo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, construye una autoridad." Myriam Southwell.(AA)

Concuerdo contigo acerca de que esa autoridad genera seguridad en el practicante. Aún si no nos consideráramos un modelo a seguir(RP)

entiendo que todos parten de un estudiante practicante "ideal". Y aclaro esto, no encuentro en mi practicante la motivación y el interés que pretendo en su práctica. Por ejemplo, cuando mencionaban los tan necesarios espacios de intercambio, al pedirle al practicante que se quede 5 minutos más, no encuentra nunca la disponibilidad. Así como tampoco ha realizado aportes de las planificaciones semanales que le presento y que le he pedido pueda pensar en "cómo lo hubiese planteado al tema", "qué se podría incorporar como recurso".... Y no tengo aporte ninguno de su parte, a veces sólo quisiera saber que registra de cada día.(MFDL)

quien cuenta con más elementos referidos al mismo. Se podría tratar de aunar criterios en lo que refiere a cuáles son dichos elementos, y qué incidencia relativa tienen sobre la calificación, en función del nivel (Didáctica I o II).(JG)

se hicieron presente los criterios de evaluación, tan necesarios, pero se construyeron juntos (Prof. de Didáctica-adscriptor-practicante), es decir, el profesor de Didáctica atendió a las sugerencias que el alumno recibió de mi parte, así como también, hizo explícito aquello que espera que el alumno logre y realice de forma autónoma(MFDL)

acuerdo entre
adscriptores,
docentes de
Didáctica y
practicantes, es el
de la evaluación de
la última visita(JG)

los acuerdos con el
Prof. de Didáctica,
siempre estuvieron
presentes,(MFDL)

...

Anexo 14. Planilla de registro adscriptores Foro 2 Módulo 2

Consigna 2º Foro Módulo 2: En este foro pretendemos que cada uno pueda identificar y expresar con claridad aspecto que transformaría de su accionar como profesor adscriptor. Para eso les proponemos una tabla de indicadores que elaboramos considerando las temáticas más relevantes de lo que se ha trabajado hasta ahora. Cada uno tiene la libertad de incorporar otras temáticas (agregando otra fila a la tabla respetando el formato de la que se propone). Se deberá completar solamente tres casilleros expresando en forma precisa las modificaciones de su accionar como profesor adscriptor.

6 participantes: (NB) (JG) (RP) (AG) (AA) (MFDL) (MIV).	Inicio de la práctica	Durante la práctica	Al finalizar la práctica
Acompañamiento	<p>Discutir acerca del plan anual del docente adscriptor, para el curso en que se desarrollará la práctica, así como también sobre las pautas del curso de Didáctica. (JG)</p> <p>En vista del sistema de previas vigente considero que sería necesaria una entrevista previa donde se discutiera con el estudiante acerca del nivel de conocimientos de la asignatura necesario para llevar adelante la práctica. (AG)</p>	<p>Realizar una matriz FODA sobre las clases de los estudiantes, para evidenciar sus aprendizajes (NB)</p> <p>Construcción de rúbricas, orientadas por el perfil de egreso del nivel que serán utilizadas como instrumento de retroalimentación donde contemplara desde el “pienso”, la “puesta en escena” y la autoevaluación al finalizar cada clase dictada por el practicante. (MIV)</p> <p>Propiciar espacios de reflexión y crítica que permitan un diálogo fluido respecto al desarrollo de la práctica. (AG)</p>	<p>Propiciar autonomía en su propuesta de trabajo, que le permita decidir, proponer y moldear la temática en función de sus fortalezas y debilidades..(MFDL)</p>
Evaluación del practicante	<p>Identificar, junto con los estudiantes, los criterios con los que serán evaluados (NB)</p> <p>Reunión de</p>	<p>Incluir propuestas de intervención breves, donde los alumnos puedan consultar al practicante sobre problemas de</p>	<p>Pedirle al practicante que él mismo llene la planilla luego de dar su clase (última visita). Propiciar con ello un intercambio que</p>

	<p>antecedentes” con el profesor de Didáctica.(MFDL)</p> <p>Presentarle al practicante una planilla en la que se expliciten ítems que observaremos en sus clases (Por ejemplo: si trabaja con todo el grupo o algunos alumnos, si se mueve por el salón, si realiza un buen pizarrón, etc.) (AA)</p> <p>Establecer una serie de pautas de trabajo claras para el curso (lo que puede ser de sentido común para uno puede no serlo para el otro) (AG)</p>	<p>repartidos del curso (practicante haciendo uso del pizarrón, para evacuar dichas dudas). (JG)</p>	<p>genere reflexión y no reacción o temor. (AA)</p> <p>Instancia de evaluación dialógica autorreflexiva en la cual participan todos los actores, incluyendo a los propios estudiantes, a través de una pauta elaborada por el profesor de Didáctica y adscriptor. “Co, auto y evaluación” (MIV)</p>
Acuerdos con el profesor de Didáctica	<p>Realizar acuerdos para el abordaje del proceso de planificación de clase del practicante (plazos de entrega de “pre-planificación” y planificación, aspectos a evaluar de la misma, formatos en los que será aceptada, acuerdo de días y horarios en los que se permitirán las consultas). (JG)</p> <p>Reunión con los profesores de Didáctica y profesores adscriptores correspondientes al mismo nivel en el cual está circunscripta la práctica para definir una línea común de trabajo en cuanto a las dimensiones socio profesional, académica y ética que regirán</p>	<p>Mantener un vínculo fluido con el docente de Didáctica. Para ello entiendo pertinente sugerir que el profesor adscriptor pueda acceder a la plataforma del Semipresencial (foros del mismo) de dicha asignatura o a las clases presenciales de Didáctica en el caso de los profesorado presenciales.(NB)</p> <p>Hacer de la práctica, “la práctica” de aquello que el practicante aborda en la Didáctica.(MFDL)</p> <p>Intercambiar (vía mail) con el profesor de Didáctica sobre dicha planilla y enriquecerla entre los dos. En cada</p>	<p>Dialogar en pos de una evaluación coordinada a partir de los criterios acordados. (AG)</p>

	<p>para la observación y el análisis de una clase. (MIV)</p> <p>Dialogar acerca de los objetivos que tenemos para el curso, por qué caminos transitaremos hacia su concreción y que criterios de evaluación tendremos en cuenta. (AG)</p>	<p>visita o vía mail ir mostrando esa planilla al profesor de Didáctica con los avances/logros, así como las dificultades del practicante a trabajar(AA)</p> <p>Establecer espacios para la coordinación durante el desarrollo del curso que permitan ir evaluando el modo en que el estudiante está llevando adelante su práctica y dialogando acerca de la posibilidad de caminos alternativos para concretar los objetivos del curso. (AG)</p>	
--	---	---	--

Los Anexos 15 y 16 se presentan en archivo aparte, en dos PDF denominados:

Anexo 15. Respuestas al cuestionario presentado a los profesores de Didáctica

Anexo 16. Desgrabaciones y análisis de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes