

# LA PAREJA PEDAGOGICA: UNA ESTRATEGIA PARA TRANSITAR Y APRENDER EL OFICIO DE SER PROFESOR

## *PEDAGOGIC PAIR: A STRATEGY TO LEARN THE TEACHING PROFESSION*

Eduardo Rodríguez Zidán\* y Javier Grilli Silva\*\*

**RESUMEN.** Este informe analiza la modalidad “pareja pedagógica” como un nuevo dispositivo en la formación de profesores de Educación Media. El estudio se realizó en el Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral a partir del relevo de opiniones de estudiantes, profesores y directores desde un enfoque multimétodo. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta autoadministrada y las entrevistas episódicas. Se aplicó un cuestionario a setenta y cinco estudiantes y se realizaron once entrevistas a informantes calificados. El estudio señala las valoraciones, tensiones y desafíos que genera esta nueva modalidad de práctica docente y sugiere algunas líneas de trabajo así como argumentos para el diseño de nuevas políticas de acompañamiento en la formación inicial y desarrollo posterior de la carrera docente.

**Palabras clave:** pareja pedagógica, formación inicial de profesores, multimétodo, práctica reflexiva

**ABSTRACT.** This research analyzes the "pedagogic pair" method as a new device in the training of Secondary School teachers. The study was conducted at the Teacher Education Center (CeRP) from Litoral by collecting opinions of students, teachers and principals using a multi-method approach. The techniques used were a self-administered survey and episodic interviews. A questionnaire was applied to seventy five senior teacher training students. Eleven relevant informants were interviewed. The study identifies perceptions, tensions and challenges generated by this new approach to teaching practice and suggests trends as well as arguments for the design of new policies to accompany the initial and subsequent development of the teaching career.

**Keywords:** pedagogical pair, initial teacher training, multimethod, reflective practice

---

\* Licenciado en Sociología (UdelaR) y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga). Profesor de Metodología en el Instituto de Educación de la Universidad ORT. Profesor Efectivo en Investigación Educativa en el Centro Regional de Profesores del Litoral, Sede Salto, Uruguay. Investigador categorizado Nivel I de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

\*\* Profesor de Ciencias Biológicas (Instituto de Profesores Artigas), Licenciado en Psicología (UdelaR) y Especialista en Didáctica de la Educación Superior (Centro Latinoamericano de Economía Humana). Profesor de Didáctica de la Biología y de Zoología en el Centro Regional de Profesores (CeRP) del Litoral, Sede Salto, Uruguay.

## INTRODUCCIÓN

Este documento presenta los resultados preliminares<sup>1</sup> de una investigación en curso<sup>1</sup> sobre el desarrollo de los nuevos programas de formación de profesores para la educación media en Uruguay. El estudio se realiza en un CeRP del Litoral, segundo instituto formador de profesores para la enseñanza media del país, ubicado en la ciudad de Salto, 500 km al norte de la capital nacional.

El tema central de nuestro artículo es el análisis de las distintas visiones sobre la práctica docente en la formación inicial del profesor de educación media a partir de la confrontación de dos enfoques contrapuestos: el modelo de formación basado en “parejas pedagógicas” de estudiantes en prácticas (implementado por los Planes de Formación Docente de los años 1997 y 2005) y la formulación alternativa del programa vigente de formación centrado en la “práctica individual del estudiante” dispuesto en el actual diseño curricular conocido en nuestro país como Plan 2008 (ANEP-DFPD).

A pesar de que el Plan 2008 no prevé ni promueve la existencia de un centro de práctica (como lo disponían los planes anteriores) ni tampoco el funcionamiento en pareja pedagógica por razones administrativas y operativas, en el CeRP del Litoral la mayoría de los profesores en formación hacen su práctica docente del año final de su carrera en un único establecimiento. En Este centro conviven las dos modalidades que buscamos confrontar: pareja pedagógica y práctica individual del estudiante.

## PROPÓSITOS Y DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo general de nuestra investigación es contribuir con el análisis de las distintas experiencias y modelos de prácticas de formación de los aspirantes a profesores para la educación media. El estudio prioriza el análisis de las opiniones de estudiantes y profesores sobre la práctica docente desde un enfoque multimétodo reconociendo los aportes que varios autores señalan sobre la necesidad de incluir una perspectiva de triangulación metodológica para el estudio de los procesos educativos (Pérez Serrano; Pérez Gómez; Cook y Reichardt).

En este sentido, el examen de los datos se efectúa a partir de la integración de la perspectiva cuantitativa (análisis de las opiniones y actitudes de los estudiantes de profesorado) con las percepciones y valoraciones de un conjunto de informantes

---

<sup>1</sup>. “Modelos de práctica docente en Uruguay” es un proyecto aprobado para su realización por la dirección del CeRP del Litoral para el período 2012-2014.

calificados identificados por su grado de vinculación con la temática (profesores de didáctica, director del centro de práctica, director de la institución de formación inicial y profesores egresados de los distintos planes de estudio). Al considerar los objetivos de nuestra investigación, se optó por el diseño de entrevistas episódicas (Flick), ya que permiten conocer cómo los sujetos se representan y construyen la realidad social mediante la narración de sus experiencias relacionadas con el análisis de episodios significativos en la vida escolar. Desde este abordaje, los datos de las entrevistas episódicas se analizaron con los métodos de la codificación temática y la teórica.

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta autoadministrada con preguntas cerradas, abiertas y escalas de actitudes para recoger la opinión de los estudiantes practicantes, y las entrevistas episódicas para profundizar sobre el conocimiento narrativo-episódico y semántico de la práctica docente.

El operativo de campo (puesta a prueba de instrumentos y posterior recolecta de datos) se efectuó entre los meses de junio y setiembre del año 2012. La encuesta se aplicó a 75 estudiantes practicantes de todas las especialidades, representando el 80% del total de alumnos de 4º año generación 2012<sup>2</sup>.

En función de los objetivos y propósitos generales señalados, las principales interrogantes que orientan nuestra investigación son las siguientes: ¿Cómo se desarrolla la experiencia de la práctica docente según la opinión y valoración de los estudiantes y profesores? ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que tienen los practicantes sobre la pareja pedagógica y el Centro de Práctica como dispositivos de innovación de la práctica docente? ¿La modalidad pareja pedagógica en un Centro de Práctica es un espacio de inducción profesional orientado a la construcción de comunidades reflexivas de aprendizaje del oficio docente?

## **MARCO CONCEPTUAL**

La literatura internacional otorga, desde hace décadas, un lugar fundamental al estudio de los procesos de reforma educativa y especialmente a la transición entre la formación inicial y el inicio de la carrera docente (Ávalos; Aillaud; Orland-Barak; Cornejo; Aguerro y Vezub; Vaillant 2009; Marcelo 2007).

Algunos pocos países de América Latina (entre ellos Chile, Ecuador y Argentina) han comenzado a atender el proceso de inducción a la docencia mediante políticas de

---

<sup>2</sup> La tabulación de datos se efectuó en clases de informática para profesorado, en el CeRP del Litoral, bajo la supervisión general del Profesor Mario Sosa.

mentorías que despliegan un conjunto de acciones de apoyo para los profesores durante su primer año de servicio y que ayudan al novato a insertarse en su vida profesional. Los estudios sobre esta etapa coinciden en señalar que este período es crítico y que requiere ser observado atentamente (Boerr; Vezub y Aillaud).

En el caso de nuestro país, disponemos de pocas evidencias e investigaciones que den cuenta de las características y naturaleza de este fenómeno (Vaillant 1999; Mancebo 1998; Rodríguez 2007; Rodríguez y Grilli). Recientemente se creó un programa de acompañamiento por parte de la ANEP y el MEC, con financiación de la OEI y AECI<sup>3</sup>. El tema que nos ocupa fue abordado por un estudio de la empresa CIFRA con el objetivo de analizar la formación recibida por los egresados de los CeRP en la primera etapa de su ciclo profesional. La investigación señaló que la pareja pedagógica es uno de los aspectos mejor evaluados por los egresados (ANEP - CIFRA).

El proceso de inserción a la docencia por parte del novel egresado, ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (“aterriza como puedas”) o la del nadador (“nada o ahógate”). Marcelo introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional (Marcelo 2006). Observar cómo se realiza el tránsito de alumno a profesor, a la luz de las experiencias de los estudiantes en las prácticas pedagógicas, constituye un asunto de interés sobre el cual es necesario continuar investigando y profundizando. Por esta razón para Vaillant las innovaciones deben ser revisadas en forma permanente con el objetivo de

conocer en qué medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes y en qué medida existe congruencia entre los métodos didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación desarrollados por la formación inicial y los “modelos de docente” que aparecen como hegemónicos en los centros educativos. (Vaillant 1999, 32)

En este sentido, es necesario señalar que, para nosotros, el proceso de inducción comienza en la etapa de formación inicial siendo fundamentalmente en el período de prácticas cuando los estudiantes participan de sus primeras experiencias de socialización y aprenden el oficio de ser docente. El pasaje de alumno a profesor principiante es un

---

<sup>3</sup> El proyecto busca mejorar la inserción de los noveles docentes en las culturas profesionales e institucionales. Véase [www.noveles.edu.uy](http://www.noveles.edu.uy)

fenómeno particularmente complejo. Jose Manuel Esteve, retomando a Veerman, señala con claridad el conflicto que los docentes experimentan en el comienzo.

En el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza. (Esteve, 66)

Desde nuestra perspectiva, es posible atender este problema si los centros de formación docente incluyen en los espacios de prácticas docentes, dispositivos para el desarrollo de habilidades y competencias que tengan a la reflexión didáctica como componente fundamental. En este trabajo, entendemos un dispositivo como lo define Marta Souto: “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente” (Souto et al., 38).

La conformación de parejas pedagógicas como dispositivo, más allá de tener un componente técnico, dispone y configura una intencionalidad: facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo. Disponer de un repertorio amplio de dispositivos pedagógicos es una estrategia para fortalecer los procesos de inducción a partir de la reflexión con los “otros” (practicantes, tutores, adscriptores, profesores de Didáctica, colegas). En el mismo sentido, la creación de los Centros de Práctica<sup>4</sup> asociados a los CeRP, experiencia de formación pre profesional que se implementó en Uruguay entre 1999 y 2007, puede ser entendida también como un nuevo dispositivo.

La construcción de la identidad docente es un proceso que se inicia con las primeras experiencias y compromisos que los estudiantes van asumiendo como responsables de sus prácticas pedagógicas en los centros de prácticas, sean estas escuelas especialmente diseñadas para este fin o instituciones de enseñanza media seleccionadas para la formación de los futuros docentes.

Una hipótesis central que ilumina nuestro enfoque es la siguiente: si la formación inicial se lleva a cabo en un contexto de colaboración crítica entre estudiantes, el tránsito hacia la titulación y posterior proceso de inducción a la vida profesional será menos traumático, especialmente para aquellos docentes noveles que, como indican varios estudios internacionales, iniciarán sus carreras docentes en las escuelas y liceos con

---

<sup>4</sup> Los Centros de Prácticas para la Formación de Profesores surgen en 1999 (dispuesto por el Plan 1997) y continuaron hasta el 2010.

mayores dificultades socioculturales. (Mancebo 2011; Román; Vaillant y Rossel; Vaillant 2009).

## **MODELOS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN URUGUAY**

El lugar de la práctica docente en la formación de los futuros profesores resulta, como lo demuestran diversos estudios e investigaciones internacionales, un factor determinante ya que es uno de los elementos fundamentales que inciden en la formación profesional de los docentes (Marcelo y Vaillant; Rodríguez 2003).

Además, la relación teoría-práctica, su formulación en el currículo, la organización de los tiempos de prácticas y su ponderación en el diseño de formación, nos indican la cosmovisión desde la cual se definen las cuestiones centrales del oficio docente. Sobre este asunto, en nuestro país han surgido dos visiones contrapuestas que han predominado en los últimos quince años: la reforma educativa de la formación de profesores implementada entre 1997 y 2007 (Planes de Formación 1997 y 2005) y el Plan Único Nacional de formación de maestros y profesores<sup>5</sup> que se establece en 2008.

Dos de los aspectos centrales que son revisados a partir del nuevo Plan Único Nacional, hoy vigente, tienen que ver con las concepciones sobre la práctica docente: el “centro de práctica” y la “pareja pedagógica”. A efectos de contextualizar la discusión y el análisis, vamos a presentar a continuación una revisión comparada de los principales documentos, antecedentes y fundamentos curriculares.

### **Centros de práctica**

---

<sup>5</sup> En Uruguay convivían, hasta 2007, tres modelos fundamentales en el sistema formador de docentes: el Modelo I.P.A (Instituto de Profesores Artigas) en la capital del país, que apostó por la excelencia académica en detrimento de responder a las demandas del crecimiento de profesores, el Modelo I.F.D (Institutos de Formación Docente), que buscó la descentralización de la formación de maestros, y el Modelo CeRP, que son centros de formación de profesores de educación media ubicados en diferentes regiones del país. La meta de estos últimos desde su fundación ha sido la profesionalización docente, formación interdisciplinaria y la formación sistemática de los docentes en ciencias de la educación como gestores y agentes dinamizadores de las instituciones a través de la investigación, el asesoramiento, la utilización de recursos didácticos y la participación en espacios de reunión que permitan una irradiación hacia el medio (véase Mancebo 2000 y Vaillant 1999). Se unifican todos los planes a partir de 2008, con la creación del SUNFD (Sistema Único Nacional de Formación Docente), cuyas ideas fundamentales son la formación por especialidad y no por áreas (para el caso de profesorado), el contrato de docentes formadores por hora de asignatura (y no por cargo como lo fue en el modelo CeRP) y la concepción tradicional de que la Didáctica - Práctica Docente es fundamentalmente un experiencia individual y acotada al trabajo de aula, donde los estudiantes dictan sus respectivas disciplinas supervisados por profesores adscriptores y tutores.

El centro de práctica como espacio de socialización profesional de los futuros docentes es una innovación que fue incluida en los Planes 1997 y 2005; se afirma en uno de los documentos fundacionales de la práctica docente para el Plan 1997: “La concepción de práctica docente que se presenta para 1999 para los primeros CeRP (Norte y Litoral), hace una revisión de todas estas tradiciones y presenta una formulación alternativa. En primer término se crean establecimientos educativos en los que se concentra la práctica docente. Al igual que en la educación primaria, emerge el liceo y la escuela técnica de práctica” (Vaillant y Wettstein, 39).

### **Fuerte carga horaria**

Por otra parte, y considerando como modelo la práctica profesional de un médico en formación, una segunda característica de la práctica docente es la fuerte carga horaria en el año terminal de la carrera. “El segundo gran cambio es que los futuros profesores dedican media jornada durante todo el año escolar a la práctica docente y que asumen la condición de profesores titulares del grupo y responsables de todas sus actividades” (41).

Se buscó con esto quebrar con la tradición que concebía la práctica docente restringida a los espacios de aula, es decir a la sola consideración de cuestiones didácticas y al desconocimiento de otras variables vinculadas a la gestión y a la dimensión contextual, social y cultural del centro educativo. Por esto se afirma que

lo que importa es formar personas que funcionen no como individuos aislados en un aula, sino como docentes que conocen la gestión educativa, que participan de los elencos que en los liceos experimentales están estableciendo una comunidad educativa que dirige un establecimiento. Importa formarlos como docentes que tengan que ver con la gestión en el sentido de cuáles son los procesos de relación con los estudiantes, la apoyatura a darles en términos psicológicos y sociales. Es necesario educar docentes que tengan la capacidad de investigar los problemas de rendimiento del Centro. (ANEP-CODICEN, 17)

Otras son las visiones y conceptos que se introducen a partir del SUNFD. El documento curricular menciona, en pocas palabras y sin previa evaluación, que los centros de práctica fueron de difícil gestión y que, en ciertos casos, algunos directores expresaron “las dificultades de contar con un plantel docente en que la mayoría son practicantes” (ANEP-DFPD, 76). El texto sostiene la idea de que la formación de los futuros profesores debe realizarse en contextos similares a los que van a ejercer la

profesión asumiendo, por definición, que esta tarea es esencialmente individual y no colegiada: “los estudiantes de profesorado deben realizar la práctica en ámbitos similares a aquellos en los que luego se desempeñarán. Los acompañarán en la vida institucional colegas con mayor experiencia que también pueden contribuir en su formación.” (75)

## **Pareja pedagógica**

Un tercer aspecto considerado central en el diseño curricular y en los programas de innovación del período 1997-2007 es el concepto de “pareja pedagógica” como dispositivo de formación. Denise Vaillant y Germán Westtein, en el documento donde fundamentan la creación de los CeRP, presentan la pareja pedagógica como una de las tres innovaciones más significativas de la práctica docente:

El tercer gran cambio es que los estudiantes trabajan generalmente de a dos o tres por grupo, porque es muy importante que no actúen en solitario sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo, que no sólo mira la clase sino que contribuye con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente, el estudiante del CERP se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración —crítica— de uno de sus compañeros. (41)

Desde esta perspectiva, las propuestas curriculares de los Planes 1997 y 2005 dejaban de lado la práctica tradicional de los planes de formación centrados en el estudiante aislado proponiendo, como alternativa, el trabajo colegiado. La modificación y unificación del currículo a partir del SUNFD desplazaron las innovaciones realizadas en el periodo anterior sustituyendo las experiencias del “centro de práctica” y de la “pareja pedagógica” por la forma tradicional de práctica en solitario y dispersa en instituciones de Educación Secundaria<sup>6</sup>. Se destaca que: “no es en absoluto recomendable la presencia de dos practicantes con modos de comunicación docente diferentes, que generen empatía y rechazo a distintos niveles en el alumnado, lo cual irá en desmedro o ganancia de uno de los dos y en perjuicio de los educandos” (ANEP-DFPD, 75). Para que no queden dudas sobre el fundamento contrario a la realización de una práctica docente en

---

<sup>6</sup> El Plan de Formación Docente 2008 elimina en su fundamentación tanto el “centro de práctica” como la “pareja pedagógica”, sin perjuicio de que en los hechos y por razones administrativas vinculadas con la escases de profesores adscriptores (para los estudiantes de 2<sup>do</sup> y 3<sup>er</sup> año), y de horas vacantes (para los estudiantes practicantes de 4<sup>o</sup> año), en el Ce.R.P del Litoral decenas de profesores en formación realizan su práctica docente en la modalidad pareja pedagógica y en un mismo centro de práctica desde el año 2011.

duplas, se defiende una evaluación centrada en la experiencia individual del practicante: “En cuanto a la evaluación de los procesos hechos por el profesor practicante en relación a los logros de sus estudiantes, si el proceso es compartido, ¿cómo se evalúa? No es posible discriminar el aporte de cada uno” (76).

El Plan de Formación Docente 2008 señala entonces con claridad que la evaluación de los aprendizajes por parte de los profesores practicantes debería ser una experiencia individual ya que si la evaluación se efectuara de forma compartida (parejas pedagógicas) no se podría discriminar el aporte de cada estudiante de profesorado con respecto a la calificación sugerida.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS: LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

En esta sección se presentan los datos recogidos por la encuesta a estudiantes practicantes y el análisis de entrevistas a diferentes informantes calificados considerando su experiencia directa como responsables en la dirección de centros educativos (formación inicial y Centro de Práctica), docentes de didáctica del Instituto de formación inicial y profesores egresados.

### La opinión de los profesores practicantes

Para relevar la información, en primer lugar se procedió a aplicar una encuesta autoadministrada a los estudiantes de profesorado de 4<sup>to</sup> año del instituto.

En la tabla 1, se informa del número de estudiantes encuestados, y se presentan algunos indicadores sobre perfil y modalidad de práctica docente.

**TABLA 1. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DEL UNIVERSO DE ESTUDIANTES. N=75**

Nivel de la Carrera Docente	(n)	X Edad	DS	CV	FEM	PP/CP	PI/CP	PI/LICEO
4 <sup>to</sup>	75	26	5,5	22 %	77%	35%	50%	15%
Códigos de las Variables: X Edad: promedio de edad; DS: desvío estándar; CV: coeficiente de variación; FEM: Porcentaje de Mujeres; PP/CP: Porcentaje de estudiantes en modalidad Pareja Pedagógica en Centro de Práctica; PI/CP: Porcentaje de estudiantes Modalidad Práctica Individual en Centro de Práctica; PI.LICEO: Porcentaje de estudiantes en Modalidad Práctica individual en el Liceo.								

**FUENTE:** elaboración propia

El total de encuestados es de 75 profesores practicantes, correspondientes a las 11 especialidades de profesorado que se ofrecen en la institución. La mitad de las respuestas fueron completadas por practicantes que cursan las opciones de Biología, Filosofía, Comunicación Visual e Historia, distribuyéndose el resto en proporciones similares entre las especialidades de Inglés, Sociología, Derecho, Matemática, Idioma Español, Física y Química.

En primer lugar, debemos señalar que los estudiantes practicantes hacen su práctica docente de 4º año bajo 3 grandes modalidades o formas: a) en pareja pedagógica y concentrados en un Centro (PP/CP): 35%; b) en forma individual y concentrados en un Centro (PI/CP): 50%; c) en forma individual y dispersos en varios Centros (PI/LICEOS): 15%.

Con relación al perfil más general, podemos observar la existencia de un alto porcentaje de feminización de la matrícula y un promedio de edad de 26 años al egreso (con un rango importante de variación del 22%) lo que muestra que egresarán fundamentalmente mujeres muy jóvenes pero también un número importante de nuevos docentes que iniciarán el proceso de desarrollo profesional en el entorno de los 30 años. La feminización de la matrícula es progresiva, fenómeno que fuera señalado por otros estudios sobre la materia (Rodríguez y Grilli)

El instrumento de recolección de datos incluyó un primer apartado de preguntas referidas al perfil del practicante (edad, sexo, especialidad de profesorado que cursa, entre otras) y características de la modalidad de práctica docente que comenzó a desarrollar en 2012. El cuestionario se dividió en diferentes secciones. En la primera, se introduce una escala tipo Lickert para medir la percepción y valoración de los practicantes sobre la modalidad de cursado de la práctica bajo la modalidad pareja pedagógica (las opciones de la escala van desde muy positiva a muy negativa), dos preguntas abiertas para recoger las valoraciones sobre fortalezas y debilidades de esta modalidad y una pregunta cerrada para medir la predisposición a promover y desarrollar en el futuro el aprendizaje en duplas.

La encuesta incorporó varios ítems relacionados con la evaluación de algunas dimensiones que están directamente relacionadas con el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad en el marco del proceso de aprender a ser profesor: discusión y análisis en la preparación de las clases, reflexión y análisis posterior a la clase, valoración de la responsabilidad y formación profesional y evaluación de los alumnos. En todos los casos, partimos del supuesto de que la modalidad "pareja pedagógica" es una variable interviniente que potencia y desarrolla estas dimensiones.

El análisis de los datos se presenta de forma resumida utilizando como indicador la proporción de respuestas positivas en cada dimensión (sumando los porcentajes correspondientes a los ítems de la escala denominados como “positiva” y “muy positiva”) y discriminando los resultados en función de la modalidad de práctica asumida.

**TABLA 2. PREPARACIÓN DE CLASES EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	89	57	68
NEGATIVA	11	43	32
TOTA	100	100	100
Con relación a la discusión y análisis conducentes a la preparación de clases que se dan (o que podrían dar en el caso de no tener pareja pedagógica) en la Práctica Docente, tu valoración es...			

**FUENTE:** elaboración propia

Los datos de la tabla 2 dan cuenta de la existencia de una alta valoración de la modalidad “pareja pedagógica” como dispositivo para favorecer la discusión previa y la planificación de las clases. Casi la totalidad de los practicantes que realizan una práctica compartida entre pares (89%) tienen una opinión favorable. Si bien la opinión positiva decrece en aquellos estudiantes que realizan la práctica de forma individual, de este grupo casi 6 de 10 estudiantes también opinan favorablemente. Por lo tanto, un porcentaje muy alto de los encuestados, tanto los que viven la experiencia en parejas pedagógicas como los que desarrollan su práctica de forma individual, tienen una valoración positiva del dispositivo como una instancia que promueve la formación de un profesor<sup>7</sup>.

**TABLA 3. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS POSTERIOR DE LAS CLASES DADAS**

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	85	63	71
NEGATIVA	15	37	29
TOTAL	100	100	100
P. ¿Con relación a la discusión y análisis posterior de las clases dadas (o que podrían dictarse en el caso de no tener pareja pedagógica) en la Práctica Docente, tu valoración es...			

**FUENTE:** elaboración propia

<sup>7</sup> Aplicando el coeficiente Chi Cuadrado, comprobamos que la hipótesis de investigación es significativa al 95 %, con un valor del coeficiente de 6,29 (aplicando la corrección de Yates) y 1 grado de libertad. En consecuencia rechazamos la hipótesis nula.

La reflexión sobre la práctica al culminar la tarea docente asignada en las instancias de formación es un nuevo aspecto señalado como factor clave por diferentes estudios y antecedentes de investigación sobre la formación de los futuros docentes (Tallaferro; López, Sánchez y Altopiedi). Al respecto, como se puede observar en la Tabla 3, los estudiantes practicantes consultados manifiestan que la modalidad “pareja pedagógica” es altamente pertinente para ello. En efecto, el 85% de los estudiantes en esta modalidad opina que es positiva o muy positiva. El porcentaje disminuye para el caso de la práctica individual (63%). Sin embargo, es significativo que en este grupo de alumnos, que no hace su práctica con el régimen de trabajo por pares, más de la mitad de ellos exprese una valoración positiva.

**TABLA 4. COMPARTIR DERECHOS Y OBLIGACIONES**

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	84	49	61
NEGATIVA	16	51	39
TOTAL	100	100	100

P: Con respecto al hecho de compartir con otro compañero (o compartir en el futuro, para el caso de que no tengas Pareja Pedagógica ahora) los derechos y obligaciones docentes de un grupo

**FUENTE:** elaboración propia

De interés fue conocer la percepción de los practicantes con relación al grado de asociación entre la modalidad de práctica asumida y su valoración de la práctica docente como una experiencia donde se comparten derechos y obligaciones con otro practicante. La tabla 4 muestra que, en términos generales e independientemente de la modalidad de cursado de la práctica docente, la mayoría de los estudiantes (61%) tiene una imagen y valoración positiva del trabajo en duplas pedagógicas con respecto al desarrollo de experiencias pre-profesionales de forma compartida.

Sin embargo, al observar los datos comparados, surgen algunos perfiles diferenciados. Cuando los practicantes se desempeñan en grupos, expresan mayor valoración de esta forma de trabajo colaborativa (84%) que cuando realizan sus primeras experiencias docentes de forma individual (49%). Una hipótesis interpretativa posible es que los aspirantes a profesores que han comenzado a formarse en solitario, proyectan una imagen de la profesión docente caracterizada por el trabajo individual. Estos datos pueden corroborarse si analizamos, desde un abordaje cualitativo, los esquemas de percepción y los testimonios que expresan los estudiantes sobre las debilidades o aspectos negativos del trabajo en pares. Como veremos al final de este capítulo, los

practicantes que más cuestionan el trabajo en parejas pedagógicas son aquellos que sienten amenazados los rasgos que entienden fundamentales del rol docente: autonomía, libertad, autoridad y legitimidad basada en un ejercicio individual de la tarea.

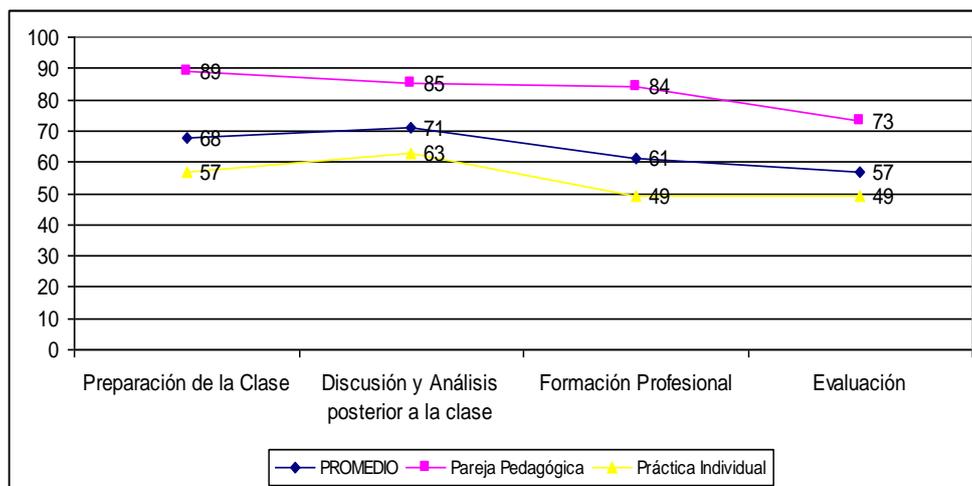
**TABLA 5. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO DE PRÁCTICA DOCENTE**

	PAREJA PEDAGÓGICA	PRÁCTICA INDIVIDUAL	TOTAL
POSITIVA	73	49	57
NEGATIVA	27	51	43

P: Con relación a la evaluación de los estudiantes del grupo de práctica docente: ¿cómo valoras el hecho de que ésta se realice (o se pueda realizar) en forma conjunta entre dos profesores que integren una Pareja Pedagógica?"

**FUENTE:** elaboración propia

La pregunta que analizamos en la Tabla 5 refiere a una de las funciones típicas de la enseñanza: la evaluación de los aprendizajes. Recordemos que, como ya señalamos, el Plan de Formación Docente 2008 sostiene la inconveniencia de la pareja pedagógica porque esta forma de trabajo genera problemas en la evaluación de estudiantes la cual, según los fundamentos expresados en ese documento, tiene que ser individual. Los datos de la Tabla 5 muestran que la evaluación del rendimiento de los estudiantes es la dimensión que tiene menos apoyo positivo por parte de aquellos practicantes que trabajan de forma colaborativa (73%). Además, la evaluación entre pares es rechazada por el 51% de los practicantes que tienen una práctica individual aunque, en términos generales, se aprecia una leve tendencia de las percepciones positivas de los practicantes encuestados (57%).



**GRÁFICO 1. VALORACIÓN DE LA OPCIÓN PAREJA PEDAGÓGICA SEGÚN MODALIDAD DE PRÁCTICA DOCENTE.** Suma de respuestas positivas (%) en cuatro dimensiones consideradas. Fuente: elaboración propia

En síntesis, si observamos simultáneamente las cuatro dimensiones contempladas (Gráfico 1) podemos concluir que el dispositivo “pareja pedagógica” es una innovación que potencia el aprendizaje, especialmente cuando los profesores practicantes planifican sus clases y luego intercambian opiniones sobre la práctica. Cuando los profesores practicantes experimentan esta modalidad, tienen más probabilidades de asociar esta experiencia como una herramienta de desarrollo profesional futuro que aquellos estudiantes que se desempeñan individualmente como responsables del curso. Finalmente, la evaluación de los estudiantes de educación media a cargo de los practicantes es visualizada como la dimensión que genera mayores desafíos. Particularmente los futuros profesores que realizan sus experiencias de forma individual tienen una fuerte convicción de que la evaluación es una tarea de responsabilidad personal que jerarquiza el rol docente (jerarquía que se diluye si la práctica evaluativa es compartida)

## **LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Las evidencias empíricas sobre el proceso de inserción profesional de los docentes señalan que es importante continuar profundizando sobre las creencias, expectativas, percepciones y valoraciones que tienen los futuros profesores sobre el oficio y el modelo de enseñar (Marcelo 2008; Rodríguez Zidán 2003; Marrero). En función de las perspectivas teóricas señaladas, nos interesa profundizar sobre las distintas miradas y percepciones sobre la práctica docente.

### **Fortalezas de la modalidad pareja pedagógica según los propios practicantes**

El estudio procuró conocer la opinión de los profesores practicantes sobre el impacto de esta nueva modalidad de trabajo y aprendizaje del rol docente. La estrategia aplicada fue el análisis temático de las respuestas a la pregunta sobre fortalezas y debilidades de la modalidad “pareja pedagógica”. Con respecto a las potencialidades y contribuciones del trabajo en duplas en la práctica docentes, elaboramos tres categorías:

1. **PRÁCTICA REFLEXIVA Y COLABORATIVA.** En primer grupo de respuestas, en el entorno del 65% del total (véase Recuadro 1) los practicantes subrayan el aporte del dispositivo como generador de experiencias colaborativas con un lugar

importante de la reflexión sobre la práctica como instrumento de aprendizaje del oficio de enseñar.

2. INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA CRÍTICA. Identificamos que un grupo relativamente importante de practicantes (20% de las respuestas totales) resalta que una de las fortalezas de la pareja pedagógica es propiciar la crítica constructiva entre los participantes: “primeramente para contar con el apoyo de tu compañero, poder ver cuáles de tus procedimientos podés mejorar [con la crítica positiva] de tu compañero; “permite discutir con quien conoce bien a los alumnos, lo que se está trabajando”; “las fortalezas de la pareja pedagógica son el aumento de la capacidad de análisis y reflexión sobre las clases”; “críticas constructivas”; “discusión”; “debates en la planificación, crítica constructiva”, “recibir críticas del otro en todo momento, tener ese apoyo”; “se puede realizar críticas constructivas. Sobre la forma de dar la clase”; “enriquecimiento académico y pedagógico mutuo, devoluciones y críticas que ayuden al perfeccionamiento”.
  
3. HERRAMIENTA PARA CONTROLAR EL GRUPO. Por último, un colectivo menor de practicantes afirma que trabajar en duplas permite controlar mejor al grupo, uno de los factores problemáticos que los profesores principiantes deben enfrentar en sus primeras clases. Los siguientes testimonios son muy elocuentes al respecto: “Menos pesado planificar y manejo de grupo”, “Mejora el control de la conducta del grupo, atención con mayor facilidad, para que logren un mayor rendimiento”; “manejo del grupo, mejor enseñanza, mayor atención a los alumnos”, “control, dominio de grupo, respaldo en la toma de decisiones”, “tener otro punto de vista y de control sobre los alumnos”, “mejores planificaciones. Mejor control del grupo”, “Compañía en frente al grupo”.

#### **RECUADRO 1. FORTALEZAS DE LA PRÁCTICA EN MODALIDAD PAREJA PEDAGÓGICA**

“Equilibrar exigencias evitando recargar, fomenta la autoevaluación intercambiando ideas y opiniones.”  
“Recibir otra mirada, aprender a trabajar con el compañero.”  
“Apoyo mutuo, respaldo y compartir experiencia se puede compartir opiniones e ideas.”  
“Recursos didácticos, creatividad en planificación, mayor compromiso.”  
“Intercambio de ideas colaboración y cooperación en el desarrollo de clases.”  
“Intercambio de ideas al planificar, evaluación mutua.”  
“Es muy bueno poder compartir con otra persona. Encarar cada unidad con otra perspectiva.”  
“Una de las debilidades es que el año que viene vamos a estar solos en la docencia.”  
“Puede actuar como espejo, destacando las superaciones del otro y señalando lo que se deba superar.”  
“Compartir responsabilidades”

**FUENTE:** elaboración propia

Los datos y registros observados en este apartado dan cuenta de las diferentes opiniones de los profesores practicantes, especialmente cómo la práctica en pareja pedagógica apuntala el desarrollo de un profesional docente abierto y crítico a las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas.

### **Debilidades señaladas del dispositivo parejas pedagógicas**

El estudio recogió también las valoraciones y percepciones de los practicantes sobre los efectos negativos o debilidades del dispositivo. En varias de las afirmaciones de los profesores practicantes, notamos la presencia muy fuerte de concepciones acerca de la profesión docente y de sus características que son motivo hoy día de fuerte cuestionamiento. Nos referimos a las “cuestiones de definición del oficio docente” (recuadro 2). Citando a Mireya Vivas, Gladys Becerra y Damaris Díaz, Carlos Marcelo señala que el profesor principiante “en general, sólo se limita al aula, construyendo una práctica pedagógica solitaria que, con el tiempo, cada profesor defiende como sinónimo de autonomía” (en Marcelo 2008, 177-78).

Es claro que si en la propia formación inicial no se generan espacios y condiciones para que la tarea en el aula se socialice y analice con miras a mejorarla, se seguirá perpetuando la práctica en solitario, la que es vista como sinónimo de autonomía. Concebida la autonomía docente por los profesores practicantes en una frase que podríamos resumir como “déjame actuar solo en el aula con mis alumnos”, es esperable que vean al dispositivo “pareja pedagógica” como una amenaza a su individualidad, tal como se recoge en las afirmaciones de varios de los encuestados.

Habrà que preguntarse también hasta qué punto los propios profesores de Didáctica fuertemente identificados con la tradición académica de la profesión docente son portadores de una visión de autonomía docente como la señalada por los estudiantes y hasta qué punto, por esto mismo, su labor formadora se ve limitada. Esto es una debilidad ya señalada por trabajos referidos al mentorazgo:

Los profesores mentores tienen poca experiencia con las actividades propias del mentorazgo: observar y discutir con colegas. La mayoría de los profesores trabajan solos en la privacidad de su aula, protegidos por las normas de autonomía y de no interferencia. La cultura de la enseñanza no anima la distinción entre profesores basada en el saber hacer. La persistencia de la privacidad, la falta de oportunidades de observar y de discutir sobre la propia práctica y la de otros y la tendencia a tratar a

todos los profesores por igual limita lo que los mentores pueden hacer. (Marcelo 2008, 56)

## **RECUADRO 2. DEBILIDAD DE LA PRÁCTICA EN MODALIDAD PAREJA PEDAGOGICA**

### **CUESTIONES INSTRUMENTALES: DIFICULTADES PARA COORDINAR CON UN COLEGA, MENOS CLASES DICTADAS, MENOS SALARIO.**

“Si se hace la práctica en conjunto, puede reducir el número de clases dictadas. Y que solamente un compañero se haga responsable realmente de la práctica [. . .] el otro se descansa en este.”

“Menos clases y práctica”

“No dictar todas las clases”

“Que el sueldo se divide”

“Los alumnos trabajan de manera diferente con uno y otro.”

“Menos horas de trabajo con los alumnos”

“Menos clases dictadas, remuneración económica”

“Conflictos de ego.”

“No acordar, modelo de enseñanza, dependencia del otro.”

“Tiempo que se necesita para planificar cada clase.”

“Malas relaciones personales.”

### **CUESTIONES DE DEFINICIÓN DEL OFICIO DOCENTE: PROFESIÓN LIBERAL, AUTÓNOMA, CON RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y AUTORIDAD DOCENTE**

“No ser auténtico, ya que no hacíamos una verdadera valoración de lo que implica la asignatura en la que somos profesores y en la búsqueda de nuestra propia identidad como docente”

“Pérdida de autonomía en la práctica de 4º año. Reducción de la mirada del otro a la mirada del compañero.”

“El docente recibido a lo largo de su desempeño en las institución va a trabajar solo. Es recomendable que la práctica sea individual.”

“No hay acuerdo para evaluar, quita autoridad frente a la clase.”

“Labor docente la considera individual, no permite desenvolverse uno mismo como docente.”

“Considero que no hay total autonomía como docente al compartir las responsabilidades y decisiones.”

“El grupo no es propio y no hay una autoridad sola por lo cual no prepara totalmente al docente para la formación posterior.”

**FUENTE:** elaboración propia

El análisis de las respuestas y declaraciones que se registran anteriormente nos permite observar la existencia de dos grandes debilidades de la modalidad analizada. Por un lado, un grupo de profesores practicantes señala como debilidades de la pareja pedagógica las cuestiones instrumentales y administrativas del dispositivo. Por otro, un conjunto de respuestas que refleja concepciones de los practicantes sobre temas más amplios como la autonomía y la autoridad docente.

## **Los profesores de didáctica y su valoración de la pareja pedagógica**

Los profesores de Didáctica entrevistados tienen una larga experiencia en las funciones de tutoría de práctica docente, tanto en cursos de Didáctica y trabajando en diferentes especialidades de profesorado: Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Inglés. Consultados sobre la pareja pedagógica como dispositivo para la formación, uno de los docentes reflexionaba sobre los aspectos positivos y negativos de esta innovación. Al respecto comentaba lo siguiente:

bueno, cuando un practicante, un novel profesor, quiere realmente aprender del otro, de su pareja pedagógica, aprende. Ahora, cuando hay una negación para hacerlo, evidentemente no lo hace. Respondiendo la pregunta, yo creo que hay desarrollo de habilidades y competencias al trabajar en parejas; quiero dar una evidencia: las clases exitosas eran comentadas entre los estudiantes para tratar de verse en aquella "clase modelo". (Profesor de Didáctica en la especialidad Geografía)

Entre los aspectos mencionados como positivos o valiosos por los profesores de Didáctica, se destacan los beneficios de la interacción que se da en la pareja pedagógica, el trabajo en grupo, la planificación de clase realizada de manera conjunta y la evaluación realizada por unos de los integrantes de la pareja pedagógica (el que actúa como observador de la clase que da su compañero). Veamos algunos de estos beneficios del trabajo en duplas pedagógicas en las afirmaciones de los profesores:

Yo creo que uno compromete al otro [refiriéndose a cada miembro de la pareja pedagógica]; beneficios de la planificación conjunta de clases; beneficios en las evaluaciones que se hacen entre ellos viendo sus fortalezas y debilidades; beneficios por el apoyo que se brindan entre ellos. (Profesora de Ciencias Sociales - Historia).

Se les hace más difícil resolver las dificultades sin otra mirada que los pueda ayudar [. . .]. Poder reflexionar y verse a uno mismo a través de otro que observa la clase [. . .] [Es] fundamental para fomentar la autoevaluación, la evaluación en pares, como forma de crecimiento. (Profesora de Inglés)

Tener tiempo y el hecho de pensar con otro, le da potencial a la práctica[. . .], favorece el reconstruir y reverse como una sociedad colectiva. (Profesor de Ciencias Sociales - Geografía)

Un aporte significativo surgió a partir de algunas preguntas que se formularon los propios profesores. Por ejemplo, un profesor de Didáctica en el área de Ciencias Sociales, planteó las siguientes interrogantes:

¿Cómo se puede tener conciencia colectiva, reclamada en todos los ámbitos, cuando las prácticas son al extremo propias? Yo estoy de acuerdo que hay una parte que tiene que ser propia. Ahora, ¿por qué los estudiantes se ven afuera de las aulas, fuera del horario de estudio, y preparan por nivel sus clases? ¿Por qué piden para visitarse? No estoy diciendo con esto que la práctica debería ser sólo y exclusivamente en pareja pedagógica. Yo pienso que se podría hacer una mixtura.

En definitiva, el análisis de las perspectivas de los docentes de didáctica sobre la pareja pedagógica refuerza la idea de que la planificación conjunta y el trabajo en equipo, bajo determinadas condiciones de organización del espacio institucional de prácticas, es una herramienta potente para el aprendizaje.

### **Miradas desde la gestión: la percepción de directores y profesores egresados**

El dispositivo pareja pedagógica propicia el trabajo en equipo, el intercambio de opiniones y de miradas que enriquecen la labor. Los comentarios de los dos directores, el del Centro de Formación Docente y el del Centro de Práctica, señalan estos aspectos del trabajo docente en pares:

La principal fortaleza, y es lo que uno ha aprendido en todos estos años, es poder trabajar en equipo [. . .]. Es imposible hoy en día realizar cualquier tipo de actividad sin trabajar en equipo, sin compartir visiones, y nuestros estudiantes lo hacían en forma natural. (Director del CeRP del Litoral)

Pienso que el trabajo en pareja pedagógica es mejor que el trabajo individual porque permite que los practicantes se retroalimenten en su práctica, que la planificación sea algo consensuado. Es mucho mejor si se hace entre dos que de a uno. (Director del Centro de Práctica)

Por su parte, los egresados del Instituto que cursaron su práctica bajo la modalidad pareja pedagógica en los tres últimos Planes de Formación, señalan aspectos positivos de la misma.

Una de las debilidades de los docentes es que, cuando nos metemos en el aula, nos encerramos y no recibimos aportes de otros, no queremos la visión de otro, lo vemos como una intromisión, somos como territorialistas. En cambio, si ya los vamos formando en la práctica para recibir aportes de otro, críticas y elogios, se contribuye a crear una cultura diferente. (Profesor especialidad Biología - Plan 1997)

Que sean dos personas para el grupo a cargo es muy bueno ya que uno puede ayudar al otro, estar atrás en el salón, observar, hacer críticas constructivas para mejorar. (Profesor especialidad Química - Plan 1997)

Los aspectos positivos de la pareja pedagógica están en que uno puede tener más ideas, puede trabajar en la creatividad y el apoyo del otro. (Profesor especialidad Inglés - Plan 2005)

El escuchar, el criticar y el ser criticado, el discutir, el ayudar y el ser ayudado, el brindar apoyo sentimental, el organizarse, el colaborar con otros, fueron ganando espacio en nuestra rutina, lo cual nos enriqueció no sólo como personas sino, además, nos permitió conformar una postura de autocrítica y de aceptación de nuestros errores, por lo que continuamente estábamos buscando la superación de nuestras prácticas. (Profesor especialidad Biología- Plan 2008)

No obstante los beneficios señalados, los profesores de Didáctica, egresados y profesores practicantes, también identifican algunos tópicos que deben ser considerados como aspectos a reformular, a saber:

1. El número de parejas pedagógicas que cada docente de Didáctica debe orientar. En algunos casos, los profesores entrevistados nos informaron que llegaron a ser responsables de supervisar a 22 parejas de practicantes, situación extrema que obviamente atenta contra todo proceso de reflexión y análisis profundo de cada experiencia.
2. La consideración de que la experiencia de supervisar a practicantes en duplas se efectúa con mayor potencial cuando hay una fuerte coordinación entre el centro de práctica y la institución formadora.
3. La tensión que se genera cuando uno de los practicantes se descansa en la planificación de su compañero. En estos casos, se ve que al menos uno de los

miembros de la pareja diluye sus responsabilidades en el otro y por esto mismo no transita por los procesos formativos deseados.

4. En ciertas ocasiones, la tensión generada entre los miembros del par pedagógico alcanza situaciones francamente inconvenientes. La disparidad en los intereses y en el trabajo de los profesores practicantes en dupla puede llevar a que el vínculo se transforme en áspero y tenso y, en consecuencia, el propio dispositivo pasa a ser una traba para que se den los procesos de intercambio y enriquecimiento.
5. Otros problemas o debilidades señaladas en la modalidad de práctica docente “pareja pedagógica” son: la disminución de las horas de práctica, pues se comparte la carga horaria de la asignatura; dificultades para acordar las calificaciones de los estudiantes del grupo de práctica, y tener que compartir la remuneración del grupo a cargo.

## **CONCLUSIONES Y APORTES PARA LA DISCUSIÓN**

El estudio pone de manifiesto la relevancia de producir nuevos espacios y estrategias de intercambio de experiencias entre los alumnos en procesos de formación inicial docente mediante la modalidad de parejas pedagógicas como un dispositivo de formación para los futuros profesores. En la experiencia transitada por Uruguay en el marco de los Planes de Formación Docente 1997 y 2005, la modalidad de trabajo en duplas se organizó a partir de implementar la innovación en un establecimiento especialmente definido para este fin (“centro de práctica”) con el objetivo de evitar la rotación de practicantes y profesores en múltiples centros educativos y mejorar así la gestión y la supervisión del proceso de formación. Los datos analizados en la cohorte de practicantes de 2012 muestran la vigencia de esta innovación.

Desde nuestra perspectiva, la escuela donde se realiza la práctica es, de hecho, un fuerte dispositivo de formación que regula la experiencia de los futuros docentes. Los resultados parciales de la investigación que llevamos en curso nos muestran que un dispositivo potencia el otro: la presencia de varios profesores practicantes en un mismo turno de un establecimiento educativo facilita la gestión operativa de la supervisión, además de que los practicantes en duplas aprenden a desempeñarse en diferentes ámbitos (práctica de aula, coordinación docente, gestión institucional, evaluación).

De esta manera, mediante la co-observación y el análisis teórico del desempeño realizado en el mismo centro de práctica, se propicia la formación de un docente abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje. En este sentido, las

instituciones de práctica también cuentan ya que son, en sí mismas, formadoras de docentes (Rodríguez 2007). El desafío es enfrentar, como afirma María Davini, la influencia conservadora del contexto ya que, en la dinámica de la escuela, los alumnos aprenden a configurar su perfil profesional. Todavía hoy tiene vigencia la advertencia que Antonio Bolívar señaló hace más de una década al observar que muchas escuelas son verdaderos “reinos de taifas” donde cada profesor es el dueño de su clase. Una metáfora tan poderosa como la idea de balcanización de la cultura docente de Andy Hardgraves. Recordando la alusión al “eslabón perdido” de Marcelo, sostenemos que el dispositivo “pareja pedagógica” en el marco de un centro de práctica propicia la transición de un “sujeto en formación” a un “profesional autodirigido” y de una cultura individualista a una comunidad de aprendizaje.

Finalmente, consideramos que los nuevos programas de formación inicial docente en el contexto del nuevo Instituto Universitario de la Educación (IUDE)<sup>8</sup> deberían elaborarse a partir de considerar que los alumnos de profesorado son sujetos capaces de participar reflexivamente en el análisis de sus prácticas mediante dispositivos de acompañamiento y como instrumentos para superar las tradiciones académicas. Reflexionar en la acción (Schon 1983) y trabajar en forma conjunta en equipos integrados por alumnos practicantes, docentes y tutores, son algunas de las estrategias que los nuevos diseños curriculares deberían promover. Esta tarea se podría potenciar con la creación de una nueva función docente, el “coordinador de prácticas”, con el objetivo de evitar el autismo en que muchas veces caen los centros de práctica y las instituciones de formación inicial.

En nuestro país es necesario reformular y crear nuevas políticas de formación inicial de docentes para la educación media que sustituyan la matriz normalista de la formación (donde la práctica docente es un acto de responsabilidad individual, limitado al aula) por un modelo alternativo donde la experiencia colegiada, el aprendizaje entre pares y la inducción y acompañamiento de las nuevas generaciones de profesores se realicen en un marco de renovación permanente de dispositivos pedagógicos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

<sup>8</sup> Instituto creado por la Ley N° 18.437. El artículo 84 dispone que formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores. Véase [www.mec.gub.uy/.../v/10181/.../mecweb/ley\\_de\\_educacion\\_nº\\_18437](http://www.mec.gub.uy/.../v/10181/.../mecweb/ley_de_educacion_nº_18437). La ley se aprobó en diciembre del año 2008, pero todavía no se ha comenzado a procesar el cambio del modelo de la formación docente, debido a la falta de acuerdos políticos para la elaboración de la ley orgánica del instituto.

- Aguerrondo Inés y Lea Vezub. "Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico" en *Educación* vol. 47, n.2, 2011, pp.211-35. Disponible en [http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar\\_a2011v47n2p211.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf). [Accedido en octubre de 2012].
- Alliaud, Andrea. *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004
- ANEP-CIFRA. *Estudio del impacto de la formación de los egresados de los Centros Regionales de Profesores en la primera etapa de su ciclo profesional*. Informe CIFRA. Montevideo, 2003
- ANEP-CODICEN. *Centros Regionales de Profesores. Programas de 1º año*. Montevideo: ANEP - Consejo Directivo Central, 1999.
- . *Diseño Curricular 2005. Documento 1*. Resolución N° 53, Acta n° 71, 2004.
- ANEP-DFPD. *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final*. Montevideo, ANEP, 2008.
- Ávalos, Beatrice. "La inserción profesional de los docentes" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, n.1, 2009, pp.43-59. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf> [Accedido en octubre de 2012]
- Bekerman, Diana y Laura Dankner. "La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa" en *Formación Universitaria*, vol.3, n.6, 2010, pp.3-8.
- Boerr, Ingrid. (ed.) *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional Metas Educativas*. Santiago: OEI-Santillana, 2011
- Bolívar Botía, Antonio. "Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad" en *Revista Española de Pedagogía*, n.216, 2000, pp.253-74.
- Cook, Thomas D. y Charles S. Reichardt. *Métodos cuantitativos y métodos cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1996.
- Cornejo, José. "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina" en *Revista iberoamericana de educación*, n.19, Santiago, 1999, pp.51-100.
- Davini, María. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.
- Esteve, José María. *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Flick, Uwe. *Introducción al análisis cualitativo de datos*. Madrid: Morata, 2008.

- Hardgraves, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1999.
- López, Julián, Marita Sánchez y Mariana Altopiedi. "Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas" en *Revista de Educación*, n.356, setiembre-diciembre 2011, pp.109-31.
- Mancebo Ester. "La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo" en *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI, 1998.
- . "Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del siglo XXI: un nuevo modelo para armar" en: Celiberti, Lilián (coord.) *Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente*. Montevideo: ONU Mujeres, 2011.
- Marcelo García, Carlos. "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes" en *Revista Docencia*, n. 33, año XII, Santiago, 2007, pp. 27-38.
- . "Políticas de inserción a la docencia". Documento elaborado para el Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano". Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006.
- . *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Biblioteca Latinoamericana, n. 20. Barcelona: Octaedro, 2008.
- Marcelo García, Carlos y Denise Vaillant. *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.
- Marrero, Ignacio. "Teorías Implícitas del profesorado y currículo" en *Cuadernos de Pedagogía* n.197, Barcelona, 1991, versión digital.
- Orland-Barak, Lily. "Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa" en *Revista Educación*, n.340, mayo-agosto 2006, pp.187-212. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073007039.pdf> [Accedido en octubre de 2012].
- Pérez Gómez, Ángel. "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa" en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.
- Pérez Serrano, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, p1998.
- Rodríguez Zidán, Eduardo. "Las instituciones también cuentan" en *Revista Docencia*, n.33, año XII, Santiago, 2007, pp 62-71.

- . "Los profesores debutantes en Educación Media: una contribución al estudio de las innovaciones en el marco de la reforma educativa en Uruguay" en *Innovación educativa* n.13, Santiago de Compostela, 2003, pp.369-95, 2003.
- . "Teoría implícita y formación inicial del profesorado de Educación Media en *Revista Enfoques Educativos*, n.3, Santiago, 2000, pp.145-74.
- Rodríguez Zidán, Eduardo y Javier Grilli. "Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la Educación Media en Uruguay" en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, n.23, vol.12, 2012, pp. 38-65.
- Román, Marcela. "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?" en *Revista Persona y Sociedad*, n.17, vol.1, 2003, pp.113-28.
- Schon, Donald. *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Souto Marta, Jean Marie Barbier, Mabel Cattaneo, Mirtha Coronel, Laura Gaidulewicz, Nora Goggi y Diana Mazza *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc, 1999.
- Tallaferro, Dilia. "La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes" en *Educere*, abril-junio, vol.10, n.33, Mérida, 2006, pp. 269-73.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel. *Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL, 2009.
- Vaillant, Denise. "Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real" en *Educación*, año 2, n.5, Montevideo: ANEP-CODICEN, 1999.
- . "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, n.1, 2009, pp. 27-41.
- Vaillant, Denise y Germán Wettstein (eds.) *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Fin de Siglo, 1999.
- Vezub, Lea y Andrea Aillaud. *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: MEC – ANEP – OEI, Montevideo, 2012.
- Vezub, Lea. "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, en *Profesorado, Revista de Currículum y formación del Profesorado*, vol.11, n.1, 2007, pp 1-23. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> [Accedido en Octubre de 2012]

Aceptado el 20 de enero de 2013