ANEP | CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

DIDÁCTICA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

ÍNDICE

Introducción **3**

¿De dónde partimos? **4**

Breve reseña de la relación Didáctica – Práctica Pre-Profesional 4

Situación actual 5

Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales 6

Concepción de Didáctica presente en los programas vigentes de Didáctica para las distintas carreras de grado 11

Aportes de diferentes actores 38

Instituciones donde se desarrollan las Prácticas Pre-Profesionales 50

Normativa que regula la Didáctica – Práctica Pre-Profesional 51

A modo de síntesis 57

¿Hacia dónde vamos? **59**

Conceptualización 59

Relación Didáctica – Práctica Pre-Profesional 67

Dimensiones a atender para una adecuada articulación y desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales 74

Los actores y sus perfiles 76

Articulaciones interinstitucionales 78

Aspectos normativos 79

A modo de síntesis 80

Referencias bibliográficas **82**

Anexos **85**

INTRODUCCIÓN

El Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay, en tanto responsable de la formación de grado de los educadores en el país, consideró necesario consensuar una concepción de Didáctica que otorgue identidad a la unidad Didáctica – Práctica Pre-Profesional, como núcleo central y específico de la formación de los profesionales de la educación. No obstante ello, corresponde precisar que esto no implica desconocimiento del carácter específico de la Didáctica, como campo de conocimiento vinculante con el objeto de aprendizaje y enseñanza, y de las dimensiones que comprenden a la enseñanza y al aprendizaje, con todos sus componentes.

En consonancia con dicha perspectiva, se hace necesario tener presente que el desarrollo del campo de conocimiento asociado a las Didácticas[1] no es homogéneo, sino que emerge a partir de la existencia de problemáticas específicas, cuya magnitud imposibilita su abordaje y tratamiento desde un cuerpo de conocimientos único y previamente elaborado. En ese sentido, al pensar en Didáctica en la formación de grado de los profesionales de la educación, es imprescindible tener presente que *"(...) la didáctica es más que una asignatura, es la bisagra natural del sistema de formación, y asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática"* (Luaces, 2002, p. 10).

Los escenarios donde se inscribe la formación de grado de los profesionales de la educación, integra saberes de distinta naturaleza: los disciplinares (que establecen la especificidad de la enseñanza), los profesionales (propios de la profesión de quienes promueven los aprendizajes a partir de la enseñanza) y los vinculados a la Didáctica – Práctica. Éstos, cobran su mayor expresión en el interjuego Didáctica-Práctica, en el que se retroalimentan y permiten teorizar y contribuir a la producción de conocimientos, tanto para la Didáctica como para la Práctica. Los aportes desde el campo de la Didáctica y los producidos en la práctica se entrelazan y son interpelados en ambos sentidos, lo que permite que la construcción de conocimiento sea permanente y continua.

[1] Se utiliza el plural para abarcar la Didáctica de los diferentes niveles, especialmente la del nivel universitario y la Didáctica de las diferentes especialidades de las carreras de grado impartidas por el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Por esos motivos, el desafío de desempeñarse profesionalmente en el contexto actual, interpela a las instituciones de formación y obliga a redefinir acuerdos mínimos entre el Consejo de Formación en Educación (CFE) y las Direcciones Generales de Educación de la ANEP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria: DGEIP, Dirección General de Educación Secundaria: DGES, Dirección General de Educación Técnico Profesional: DGETP) y demás instituciones asociadas, para formar a los futuros profesionales.

¿DE DÓNDE PARTIMOS?

Breve reseña de la relación Didáctica – Práctica Pre-Profesional

La Didáctica como espacio formativo del educador uruguayo nació vinculada a pilares como: la práctica docente, una tríada formativa (el docente de Didáctica, el docente adscriptor y el practicante), y el carácter específico de la Didáctica. Estos pilares tienen como campo de acción los espacios curriculares propios de la formación en educación y otros compartidos con otras instituciones englobadas generalmente en el término "práctica".

A pesar de la existencia basada en los pilares mencionados, tradicionalmente las carreras de formación de educadores se han estructurado disociando estos espacios de formación, a partir de la creencia de que el estudiante integra los conocimientos al enfrentarse a la Práctica Pre-Profesional. En general, en estos modelos lo que ha primado es la yuxtaposición de saberes inconexos, que propicia la jerarquización de unos tipos de conocimientos sobre otros en función del título a recibir, Maestro de Educación Primaria, Maestro de Primera Infancia, Profesor de Educación Media, Maestro Técnico, Profesor Técnico, Educador Social.

En el mismo sentido existe la problemática de que coexisten diferentes interpretaciones de lo que la Didáctica es y/o debe ser, aunque los diferentes actores vinculados al campo de la Didáctica en la formación de educadores parecen acordar en la importancia formativa del mismo (Pesce, 2014). Además de ello y ampliando el plano de análisis, la Unidad Didáctica - Práctica, que desde ya se puede deducir que se la considera indisociable en la formación de los educadores, requiere transformarse en un espacio configurado por la interrelación entre la Didáctica y la Práctica Pre-Profesional que se nutre, de todos los demás campos del saber, por lo que puede jugar el papel de articulador y de integrador.

Por lo anterior, no es menor la necesidad de consensuar una conceptualización de esta relación Didáctica – Práctica, lo que permitiría superar algunas rutinas y lógicas que pueden encontrarse muy arraigadas en la formación de los educadores en el país. No debe obviarse una visión que se ha tenido hasta no hace mucho tiempo y que en muchos casos aún permanece: la asociada a que la práctica se vive como algo externo y que se desarrolla solamente en el centro educativo de práctica.

Desde esa concepción se puede decir que las Prácticas Pre-Profesionales responden a una forma atomizada de organización de las trayectorias formativas, basada en las asignaturas como unidades de referencia. Por eso, las Prácticas Pre-Profesionales así concebidas constituyen un elemento independiente dentro de las carreras de grado, coordinadas por los profesores de Didáctica, posibilitando que en general la práctica sea el lugar de aplicación de la teoría.

Por lo anteriormente señalado, aparece la necesidad de que la Unidad Didáctica – Práctica juegue un doble papel: de integración y de función formativa. Es así que esta relación o unidad se vuelve fundamental en la formación de los educadores. Esto lleva a pensar en otra dicotomía, vigente durante mucho tiempo y que puede seguir presente: la enseñanza es problema de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, con pocas conexiones entre uno y otro.

Otra dicotomía que podría observarse es lo referido a que en Didáctica se aprende la teoría y en la Práctica los aspectos prácticos. A pesar de ello hoy se sabe que en ambos espacios se dan aspectos teóricos y prácticos, radicando la diferencia en la manera de aprender en cada uno de esos espacios.

Resulta evidente que todo lo referido hasta el momento cobrará o no significado según el marco conceptual desde el cual se reciba y se reflexione. Por ese motivo parece muy acertado la decisión del CFE de consensuar una conceptualización que no solamente teorice la Unidad Didáctica - Práctica, sino que le otorgue el lugar como campo propio de investigación, producción académica, aprendizaje y enseñanza en el marco de las carreras que correspondan con la definición de una identidad propia.

Situación actual

El escenario en el que se inscriben las prácticas de los futuros profesionales de la educación que se forman en el Consejo de Formación en Educación (CFE), plantea una serie de problemas y dificultades que demanda respuestas a las instituciones de Formación en Educación y a las instituciones asociadas, es decir, los

espacios institucionales en los que los estudiantes realizan su Práctica Pre-Profesional.

En ese sentido, las autoridades de la educación dispusieron la conformación de una Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales con la intención de generar un espacio que permita articular conocimientos y acciones, revisarlos, recrearlos y reflexionarlos críticamente en función de los perfiles de egreso que se persiguen.

Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales

La Comisión de Articulación y Desarrollo de Prácticas Pre-Profesionales fue creada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en el año 2020, designándose para su integración a un miembro de cada Dirección General de Educación y de Formación en Educación, adjudicándole la tarea de coordinación de la misma al representante del Consejo de Formación en Educación (CFE).

En ese contexto, el Consejo de Formación en Educación (CFE) estimó imprescindible la elaboración de un marco epistemológico, pedagógico y didáctico que conceptualice la Didáctica, su relación con la Práctica Pre-Profesional y el vínculo que debería darse entre ellas, así como los puntos de partida para interpretarlas y ponerlas en acción. Se considera que el mismo permitirá incluir las particularidades de lo que debería ocurrir en cada uno de los entornos de práctica y muy especialmente en aquellos dependientes de las Direcciones Generales de Educación (DGEIP, DGES y DGETP), en función de las especificidades de cada uno de ellos, de la población de estudiantes que se debe atender, y de la propia cultura institucional que se da en ese nivel.

Por ello, a partir de la necesidad de una articulación y trabajo colaborativo entre diferentes actores que aporten insumos a las diferentes temáticas comprendidas en la dimensión de la formación asociada al campo de la Didáctica-Práctica Pre-Profesional, el Consejo de Formación en Educación (CFE) convocó a un grupo de trabajo que constituye una Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre – Profesionales ampliada, que se integra con quienes conforman la designada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), o quien ellos deleguen, y otros miembros definidos por el Consejo de Formación en Educación (CFE) y posteriormente por la propia Comisión.

La primera sesión de trabajo de la mencionada Comisión se realizó el 30 de julio de 2020, incorporándose como invitados a: Consejeros y Equipo de Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE), resolviéndose en dicha instancia invitar a posteriores sesiones a un representante de la Asamblea Técnico Docente (ATD) del Consejo de Formación en Educación (CFE), un representante de la Unidad Académica Didáctica Práctica de Magisterio (DIPRAMA) y al Director del Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

Por lo anterior y durante el año lectivo 2020, se encontró integrada de la siguiente manera:

- la Presidente del Consejo de Formación en Educación (CFE), *Dra. Patricia Viera Duarte* y los Consejeros *Lic. Patricia Revello, Prof. Rosana Cortazzo* y *Mag. Víctor Pizzichillo*;
- la Presidente de la Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), *Dra. Graciela Fabeyro* y su asesora *Mag. Stella de Armas*;
- la Consejera del Consejo de Educación Secundaria (CES), *Mag. Reina Pintos* y su asesora *Dra. Daisy Imbert*;
- el Consejero del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), *MT. Freddy Amaro* y la Directora de Gestión Educativa, *Insp. Mary Farías*[2];
- integrantes de la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE), *Dra. Beatriz Macedo, Mag. Laura Silva* y *Mag. Fabián Téliz;*
- un representante de la Asamblea Técnico Docente (ATD) del Consejo de Formación en Educación, *Mag. Lucy Gorni*;
- una representante de la Unidad Académica Didáctica Práctica de Magisterio (DIPRAMA), *Mtra. Silvia Cossio*;
- una representante del Instituto Académico de Educación Social (IAES), *Lic. Paola Fryd*; y
- una representante del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), *Lic. Marcela Oroño*.

Se definieron como cometidos principales de la Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales, los siguientes:

- Articular las Prácticas Pre-Profesionales de las carreras de educadores del Consejo de Formación en Educación (CFE) que se

[2] En su representación participaron también las Inspectoras Nancy Cámara y Elizabeth Duarte.

desarrollan en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y de la educación no formal.
- Asegurar la fluidez en el desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales.
- Definir estrategias de trabajo y temáticas que permitan desarrollar los objetivos anteriores.

Para concretar los mencionados cometidos, se consideró necesario el desarrollo de diferentes acciones orientadas a atender los diversos planos que transversalizan la práctica de los futuros profesionales de la educación. En ese contexto, se visualizó como necesario:

- sistematizar las diferentes normativas existentes en la órbita del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y cada Consejo de Educación[3] (CEIP, CES y CETP) y de Formación en Educación (CFE) respecto a la Didáctica-Práctica Pre-Profesional.
- relevar la visión que prevalece y teorizar, a partir de marcos teóricos compartidos por todos, la conceptualización de la relación Didáctica-Práctica. Se tendrá en cuenta las relaciones que se dan entre la Didáctica de la Educación Superior y las Didácticas para los distintos niveles educativos. La Didáctica como campo disciplinar específico y con objeto propio de producción de conocimiento y desarrollo teórico, ha tenido dificultad en ser reconocida, como tal. Ello ha llevado a múltiples interpretaciones y conceptualizaciones, muchas de ellas hoy superadas, como lo muestra la investigación en dicho campo, pero aun sumamente arraigadas. Resulta poco conveniente que un futuro educador sea formado en distintas concepciones en lo que refiere a la Didáctica, pues de alguna manera esto también influye luego en las maneras de ejercer la profesión. No se pretende uniformizar miradas, al contrario, de la diversidad de ellas se enriquece el campo de la Didáctica, pero si sustentos compartidos y actualizados, acordes a lo que se entiende hoy que debería ser papel en la formación de grado de los educadores de nivel universitario.
- crear un documento colaborativo y común entre los Consejos de Educación[4] y de Formación en Educación que permita la articulación entre ellos, facilitando el desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales de los futuros profesionales de la educación. El mismo debería considerar normativas actualizadas que se articulen con una conceptualización compartida de la

[3] A la fecha Direcciones Generales de Educación de la ANEP (DGEIP, DGES, DGETP)
[4] A la fecha Direcciones Generales de Educación de la ANEP

relación Didáctica-Práctica, contemplando especialmente los siguientes aspectos:

- ✓ construcción, a partir de marcos teóricos compartidos por todos, la conceptualización de la relación Didáctica-Práctica, la que se plasmará en un documento que la refleje en el marco de las trayectorias de las carreras de grado que se imparten en el Consejo de Formación en Educación (CFE).
- ✓ elaboración de un marco regulador de relaciones que deberían desarrollarse entre las instituciones que se ponen en juego en la Práctica Pre-Profesional de los estudiantes.
- ✓ determinación de aspectos específicos en función de las especificidades de las carreras de grado en relación a actores e instituciones asociadas a la práctica, perfiles, roles, entre otros aspectos, sin que los mismos contrapongan el marco general elaborado por el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Considerando que la formación de los educadores ha de planificarse atendiendo especialmente los aspectos que aseguren aprendizajes de calidad y pertinencia, así como la superación de las brechas de inequidad existentes hoy en nuestro sistema educativo, se realizaron diferentes reuniones de trabajo e intercambios con especialistas internacionales (ver Figura N° 1), buscando que las acciones desarrolladas permitan analizar, orientar y poner en marcha con fluidez, una Práctica Pre-Profesional, que juegue el rol de formación de acuerdo al marco definido.

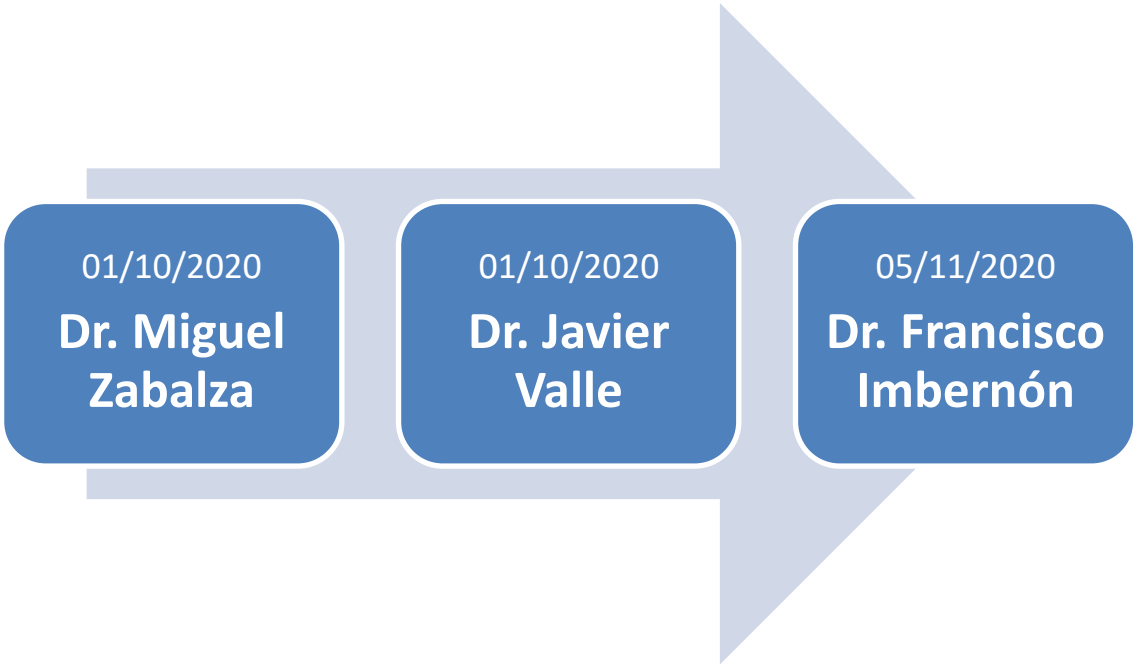
Figura N° 1: Reuniones de trabajo desarrolladas por la Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Las tres jornadas académicas de intercambio con especialistas en la materia de alto reconocimiento internacional, se realizaron con el cometido de promover la discusión y la reflexión. Las mismas tuvieron lugar en el Instituto de

Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto" (IPES), de acuerdo al siguiente detalle (ver Figura N° 2):

Figura N° 2: Jornadas Académicas con especialistas internacionales.



Fuente: *Elaboración Propia.*

Las mismas fueron transmitidas en vivo por el canal de YouTube del Consejo de Formación en Educación (CFE) a toda la comunidad académica.[5]

Concepción de Didáctica presente en los programas vigentes de Didáctica/Práctico para las distintas carreras de grado

Analizar las conceptualizaciones acerca de la Didáctica en los programas vigentes de las carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE), adquiere relevancia desde diferentes planos: el carácter identitario que histórica y tradicionalmente la formación de educadores presenta en relación a la formación profesional en el campo de la Didáctica, la diversidad de carreras de grado que vinculan dimensiones al campo de la Didáctica y el camino hacia el reconocimiento del carácter universitario de la formación de educadores.

En ese marco, para construir consensos, es necesario tener presente los puntos de partida de los diferentes actores. Si bien existen diversas dimensiones que

[5] Se puede acceder a la grabación de las conferencias a través del siguiente link: http://cfe.edu.uy/index.php/comisiones/comision-de-articulacion-y-desarrollo-de-las-practicas-preprofesionales

dan cuenta de las conceptualizaciones que actualmente existen en torno a la Didáctica en las diferentes carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE), resulta imprescindible partir de lo jurídica y normativamente aprobado que se encuentra vigente: los planes actuales de formación con sus respectivos diseños curriculares y programas de las instancias curriculares. Esto no implica que se concluya que la conceptualización actual en cuanto a la Didáctica en las carreras de grado sea lo expresado en los documentos mencionados, sino que reconoce la necesidad de un punto de partida, la importancia de documentos creados consensuadamente en años precedentes, aprobados por las autoridades competentes y aún vigentes. Será necesario para la construcción que se pretende, triangular la información resultante del presente estudio con las construcciones cognitivas que los diferentes actores que actualmente se desempeñan en las distintas carreras de grado han construido, así como también, con las expectativas existentes.

Además de lo explicitado anteriormente, es necesario tener presente los siguientes aspectos:

- en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE) se imparten diferentes carreras de grado, que corresponden a las titulaciones de: Maestro de Educación Primaria, Maestro en Primera Infancia, Educador Social, Profesor de Educación Media, Maestro Técnico, Profesor Técnico, Educador Técnico y Gestor de Tecnologías Digitales.
- La carrera de Profesorado se compone de veinte (20) especialidades, según la información disponible en la página web institucional.
- Las carreras de Maestro Técnico y Profesor Técnico se componen de diversas áreas y sub-áreas.
- En todos los planes de estudio vigentes de las carreras de grado ofrecidas, existe al menos una unidad curricular denominada Didáctica, según la información disponible en la página web institucional.
- Los planes de estudio de las diferentes carreras de grado fueron elaborados en momentos diferentes, tal como se detalla a continuación:
    - ✓ Magisterio: Plan 2008 (actualización 2010).
    - ✓ Profesorado: Plan 2008.
    - ✓ Educador Social: Plan 2011.
    - ✓ Maestro en Primera Infancia: Plan 2017.
    - ✓ Maestro Técnico, Profesor Técnico, Educador Técnico y Gestor en Tecnologías Digitales: Plan 2017.

Objetivos

En función de que el estudio propuesto se enfoca en dar respuesta a la pregunta: **¿qué conceptualización existe sobre la Didáctica en los planes vigentes de las carreras de grado dependientes del Consejo de Formación en Educación?,** se definieron los siguientes objetivos:

General: identificar las conceptualizaciones acerca de la Didáctica que existen en los planes vigentes de las carreras de grado dependientes del Consejo de Formación en Educación.

Específicos:

- Identificar aspectos que refieran explícita o implícitamente a dimensiones asociadas a conceptualizaciones de la Didáctica en la documentación existente, vinculada directa y específicamente a la Didáctica, asociada al plan de estudio de cada carrea de grado impartida en el Consejo de Formación en Educación (CFE).
- Analizar vinculación/es entre Didáctica y práctica que se presenten en los programas de Didáctica de cada carrea de grado impartida en el Consejo de Formación en Educación (CFE).
- Comparar conceptualizaciones emergentes de los programas de Didáctica perteneciente a carreras y/o especialidades diferentes.

Algunos breves antecedentes teóricos

La Didáctica, como campo de saber que otorga identidad a la formación de los educadores en Uruguay, desempeña un rol fundamental. Es en su campo donde los saberes aportados por las Ciencias de la Educación, por campos específicos de otras ciencias, por el campo artístico, y por la Práctica Profesional, se entrecruzan y se vinculan a procesos de aprendizaje y procesos de enseñanza. Es papel de la Didáctica promover esos aportes, entrecruzarlos y permitir que la relación Didáctica – Práctica permita poner en juego todos ellos en sus reales dimensiones. Pozo y Gómez Crespo (2001) sostienen que la razón de ser de la Didáctica como disciplina encuentra sus fundamentos de existir en la intervención de la enseñanza mirando hacia el aprendizaje y en su compromiso con la práctica educativa, considerando sin excepción la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Si se focaliza en la etimología de la palabra Didáctica, ésta emerge asociada a términos relacionados a acciones como enseñar, exponer claramente, instruir. Los inicios más significativos que se asocian a concepciones aún vigentes respecto a

Didáctica, pueden situarse en Comenio (1922), quien en su obra Didáctica Magna concibe a la Didáctica como "*el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia*". Desde ese entonces, y hasta el presente, el término Didáctica se ha extendido y experimentado variadas transformaciones, a punto tal que no existe un concepto único. Este hecho se debe, según Estebaranz (1994), no tanto a la evolución propia del concepto como a que cada conceptualización se construye en función del tipo de conocimiento sobre el cual se reflexiona.

El problema de la conceptualización de la Didáctica parecería encontrar acuerdo entre quienes la visualizan como ciencia. Sin embargo, esto también genera dificultades debido a las diferentes posturas epistemológicas. Algunas de ellas sostienen que una ciencia se define por el objeto que estudia (Sarramona, 1989). Otros, desde el entendido que el objeto de estudio puede ser compartido entre varias ciencias, afirman que la definición se asocia a la clase de problemas que esa ciencia resuelve (Zabalza, 1990) y por lo tanto debe considerarse la investigación que realiza. Por ello, el objeto o problema de estudio de la Didáctica, las características del conocimiento que construye y las metodologías para construirlo, así como las finalidades del mismo, se entrecruzan al momento de referir a conceptualizaciones sobre Didáctica (Estebaranz, 1994).

En el mismo sentido, pero desde una mirada más enfocada en aspectos históricos y evolucionistas, pueden reconocerse diferentes momentos asociados a las concepciones en torno a la didáctica: didáctica como arte de enseñar, otro con un enfoque de la didáctica desde lo normativo y descriptivo seguido por una etapa contraria a ésta donde el énfasis se traslada a lo descriptivo interpretativo y una etapa más reciente donde el énfasis de la concepción toma centro en el carácter de las didácticas especiales o específicas (Fiore y Leymonié, 2009)

Otro aspecto importante a tener presente es que el desarrollo del campo de conocimiento asociado a la Didáctica de las diferentes carreras de grado (con sus respectivas especialidades y/o áreas) dependientes del Consejo de Formación en Educación no es homogéneo si se comparan unas a otras, pero que ha emergido como tal debido a que existen problemáticas con un carácter específico de tal magnitud que imposibilita su abordaje y tratamiento desde un cuerpo de conocimientos que ya está elaborado. Pesce (2014, p. 53) refiere a este punto manifestando que:

> "Así, la didáctica ha transitado y aún transita por diversas coordenadas interpretativas que en ciertas aristas le han dado cierto significado en la

formación docente y en otras le han desdibujado el campo de la reflexión-acción, cuando no le han hecho perder toda credibilidad académica".

El acuerdo en la importancia formativa de la Didáctica se contrapone a las diferentes interpretaciones acerca de la Didáctica, incluso se pueden reconocer diferencias entre lo que los docentes afirman debe ser la Didáctica y lo que es en realidad (Pesce, 2014).

Por lo antes expuesto, el presente estudio tomó como puntos de partida que:

- La formación en Didáctica en las carreras de Formación en Educación presenta un carácter fundamental e identitario.
- Existen programas específicamente asociados a la formación en el campo de la Didáctica para las diferentes carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE).
- La necesidad de seleccionar una metodología de investigación que permita el reconocimiento de datos, su análisis y posterior elaboración de conclusiones, contemplando concepciones/conceptualizaciones asociadas a marcos teóricos pre-existentes como a posibles emergentes. Por esta razón, en el presente informe las categorías conceptuales se explicitan junto a las de análisis y sus subcategorías en el apartado correspondiente al enfoque metodológico.

Algunas puntualizaciones metodológicas

En función de los antecedentes señalados y de la interrogante que se pretende responder, se propone un estudio exploratorio descriptivo basado en un enfoque cualitativo, pues *"busca especificar propiedades, características y rasgos importantes"* del objeto de estudio (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 80).

En ese marco, se realizó una investigación documental (Parraguez, et. al., 2017) que utilizó datos primarios, empleando como base metodológica para el análisis de contenido la propuesta por Bardin (1991). De acuerdo con este autor, se posible utilizar dos criterios para definir las categorías a partir de los documentos analizados: en función de las palabras claves o expresiones fundamentales encontradas, donde las que refieren a una misma idea definen una categoría; o establecer a priori ciertas categorías conceptuales y en función del análisis ir determinando cuán pertinentes son las mismas. De este modo, el propio análisis implica la creación de categorías emergentes. Asimismo, para la optimización de cada una de las variables, se emplea una codificación mixta (Rodríguez Sabiote, 2003).

El campo empírico se constituyó por los documentos pertenecientes a los planes de estudios vigentes para las carreras de grado comprendidas en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE) que referían directamente a la Didáctica. Debido a ello los principales documentos analizados fueron:

- Para la carrera de *Profesorado*: programas de los cursos de Didáctica de todas las especialidades (Didáctica I, Didáctica II y Didáctica III).
- Para la carrera de *Maestro de Educación Primaria*: programas de Didáctica de segundo y tercer año.
- Para la carrera de *Maestro de Primera Infancia*: Didáctica de la Primera Infancia, Práctica Docente/Didáctica (del nacimiento a los seis años), Práctica Docente/Didáctica (del nacimiento a los tres años), Práctica Docente/Didáctica (3 a 6 años).
- Para la carrera de *Educador Social*: Didáctica de la Educación Social, Práctico I, Práctico II y Práctico III.
- Para la carrera de *Maestro Técnico, Profesor Técnico, Educador Técnico y Gestor en Tecnologías Digitales*: Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE (documento que refiere a Pautas de Organización y Cursado de las unidades curriculares del Núcleo Didáctica y Práctica Profesional). Cabe aclarar que no se realiza estudio de los programas de las unidades curriculares de Didáctica debido a que no fue posible acceder a los programas aprobados por la autoridad competente para el Plan 2017. En el expediente 2017-25-1-009255 en el que se aprueba el Plan 2017 de las mencionadas carreras, no se encuentran programas asociados a la Didáctica-Práctica.

La unidad de análisis se constituyó asociada a la conceptualización de la Didáctica expresada en los documentos pertenecientes al campo definido, y los datos se recolectaron con el objetivo de analizarlos y comprenderlos para así dar respuesta a las preguntas de investigación. En ese sentido, el análisis de contenido de los programas se realizó atendiendo las siguientes dimensiones: fundamentación, marco/sugerencias metodológicas, objetivos y contenidos.

El estudio de los programas se llevó a cabo mediante un software específico para análisis de datos cualitativos (Atlas ti 8), lo que permitió identificar núcleos temáticos en común entre los diferentes documentos, así como también, los factores con los que se asocian. Siguiendo las recomendaciones de Mejía Navarrete (2011) se realizó, en primera instancia, la reducción de datos. Este procedimiento, según el autor, "*consiste en buscar dimensiones en el material para establecer categorías analíticas y* definir códigos." (Mejía Navarrete, 2011, p. 50). Luego de realizar una "*lectura temática*" de los documentos para visualizar lo más peculiar de cada uno, se

procedió a una "*lectura relacional*" de ellos, estableciendo comparaciones entre las semejanzas y diferencias que presenten.

Posteriormente, se codificó cada una de las unidades categoriales con una determinada notación. Para dicha tarea se empleó el criterio inductivo-deductivo, partiendo de un sistema de categorías previamente elaborado, el que se fue complementando con las que surgieron a partir del estudio de los diferentes documentos (Mejía Navarrete, 2011; Rodríguez Sabiote, 2003). Buscando lograr un mayor nivel de profundización y especificidad en el análisis, se elaboró para algunas categorías, sus correspondientes subcategorías (ver Figura N° 3).

Finalmente, se realizó el análisis descriptivo de los datos reducidos y procesados. Se infirieron los enunciados parciales de carácter empírico y descriptivo, que permitieron la elaboración del enunciado sintético, insumo relevante para la tarea de interpretación (Mejía Navarrete, 2011). Además, se utilizó la perspectiva de Verd (2018), que insiste en la utilización de metodologías cualitativas pudiéndose cuantificar los resultados, es decir, es una perspectiva mixta que se adecua muy bien a lo realizado en este caso, ya que una vez que se encontraron las categorías y la cantidad de veces que se alude a cada una de ellas en los distintos aspectos analizados, se cuantifica la información.

Figura N° 3: Categorías conceptuales y categorías y subcategorías de análisis.

CATEGORÍA CONCEPTUAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUB CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
"Ciencia del proceso de enseñanza en cuanto a optimizadora del aprendizaje" (Rosales, 1988).	*Instrumentalista*: conjuntos de técnicas y procedimientos que facilitan enseñar.	Instrumentalista. Didáctica vinculada al aprendizaje.
"Es una ciencia de la educación teórico normativa que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales." (Fernández, 1984).	*Instruccional*: como teoría de la instrucción y de la enseñanza. Un corpus teórico sobre la enseñanza, rama de la Pedagogía.	
"Campo científico de conocimientos teórico, prácticos y tecnológicos, cuyo eje central es la descripción-interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para el	*Metodológica*: como metodología de la enseñanza, los franceses la llaman tecnología de la enseñanza.	

desarrollo de la cultura con el fin de transformarla" (González Soto, 1989).		
"(…) Supone un cuerpo organizado de conocimientos o tendencia hacia ello, y de conocimientos que deben aplicarse en la práctica, a partir de la comprensión subjetiva, personal de la realidad" (Estebaranz, 1994).	*Aplicacionista*: se aplica en la práctica, la Didáctica da la teoría que se aplica en la práctica. La práctica permite aplicar lo que se da en Didáctica.	Aplicacionista. Asociada al currículo del contexto de práctica.
"Sitúo a la didáctica dentro de las Ciencias de la Educación, que explica y estructura metódicamente el proceso instructivo, y que también analiza, dando lugar a distintos modelos de currículum y enseñanza… y como consecuencia de su proyección normativa y de su carácter tecnológico científico, estudia la enseñanza desde el punto de vista de la práctica escolar" (Villar Angulo, 1990). "Supone acciones ordenadas, es decir, conocer y disponer de forma interrelacionada todos los elementos del proceso para conseguir unos fines propuestos. (…) se ve al profesor como un adoptador de decisiones, dentro de un sistema causa-efecto en el que tiene especial importancia la función diseñadora en tres fases importantes: análisis del problema, selección de la solución y evaluación de los resultados" (Villar Angulo, 1990).	*Muy relacionada con la planificación*: toma de decisiones para planificar La Didáctica permite planificar, para una propuesta de enseñanza, definir los objetivos, las maneras de hacer, lo que deben hacer los estudiantes, en general se observa una planificación tradicional.	Asociada la toma de decisiones para planificar. Didáctica basada en la enseñanza. Práctica-reflexión para desarrollo profesional individual.
"[...] la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores [...]" (Camilloni, 2007).	*Normativa*: organiza medios conocidos, en base a teorías que guían la acción. Didáctica como disciplina que estudia la práctica.	Normativa. Práctica como objeto de estudio de la Didáctica.
"El conocimiento que ofrece (…) la didáctica por su carácter de ciencia y tecnología es fundamentalmente de conceptos, principios teorías y modelos, los cuales incluyen, deben	*Positivista*: saber científico – tecnológico como aplicación del conocimiento base de toma de decisiones.	Positivista.

incluir estrategias de acción práctica" (Benedito, 1987).	Proceso – producto.	
"La Didáctica actual es ese campo de conocimiento, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas relacionadas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (Zabalza, 1990).	Dominio de investigación, producción de conocimiento que surge de la relación Didáctica Práctica.	Vínculo Didáctica-Práctica. Dominio de Investigación.
"Puede definirse como un marco explicativo interdisciplinario donde confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalismo y cientificidad al acto educativo en cualquier nivel y en cualquiera asignatura" (Díaz, 2001).	Encuentro de disciplinas que definen un nuevo campo de investigación, con teorías propias.	
"En su empleo más corriente la "didáctica" es un adjetivo, califica "lo que es apropiado para la enseñanza, lo que tiene por finalidad la enseñanza y, más en general, lo que está relacionado con la enseñanza". "(…) se apoya más bien sobre el sentido del adjetivo: la didáctica es pues el conjunto de las técnicas que sirven para enseñar, en oposición al propio acto de enseñar. Designa, entonces, una actividad original: la invención, la descripción, el estudio, la producción, la difusión y el control de nuevos medios para la enseñanza: currículos, objetivos, medios de evaluación, materiales, manuales, software educativo, obras de formación…". (Brousseau, año).	Didáctica como adjetivo, basada en los recursos que hay que aplicar o usar para enseñar Los recursos didácticos que permiten enseñar. El profesor de didáctica les da a sus estudiantes distintos recursos para que enseñen mejor.	Didáctica como adjetivo.
"Campos específicos de las respectivas ciencias, sin relación con un marco de didáctica general cuya propia existencia se cuestiona desde la óptica de que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados" (Davini, 1998).	Disciplina con un saber propio y específico, cuya especificidad surge de la interacción de distintos actores y con otros campos del saber.	Campo con un saber propio. Didáctica vinculada al campo específico de la especialidad.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Resultados y discusión de los hallazgos

A continuación se presenta, para cada una de las carreras de grado impartidas por el Consejo de Formación en Educación (CFE), los principales hallazgos obtenidos.

Carrera: PROFESORADO.

Se analizaron cuarenta y siete (47) programas correspondientes a los cursos de Didáctica I, II y III de la carrera de Profesorado en sus diferentes especialidades. No se consideraron los programas de los cursos de Introducción a la Didáctica dado que en ellos no se encuentra el componente de Práctica Docente.

Para cada programa se consideraron cuatro subunidades de análisis: contenidos, fundamentación, objetivos y metodología. En cada uno de ellos se buscó identificar las categorías y subcategorías de análisis pre establecidas así como también se definieron categorías de análisis emergentes durante el proceso.

Figura N° 4: Co ocurrencia de los programas de Didáctica I, II y III de la carrera de Profesorado con categorías y subcategorías de análisis que registran asociaciones, sin discriminar por especialidades.

CATEGORÍAS	CONTENIDOS	FUNDAMENTACIÓN	METODOLOGÍA	OBJETIVOS
Aplicacionista	1	14	12	5
Asociada al currículum del contexto de práctica	13	2	1	2
Asociada la toma de decisiones para planificar	30	20	3	24
Campo con un saber propio	2	4	0	3
Didáctica basada en la enseñanza	5	13	0	2
Didáctica como adjetivo	26	22	5	19

Didáctica vinculada al aprendizaje	1	2	0	2
Didáctica vinculada al campo específico de la especialidad	9	19	1	6
Dominio de investigación	3	5	2	2
Instruccional	1	10	4	6
Práctica como objeto de estudio de la Didáctica	3	11	4	1
Práctica-reflexión para desarrollo profesional individual	1	15	13	17
Vínculo Didáctica-Práctica	2	9	3	1

Fuente: *Elaboración Propia.*

El análisis de los datos obtenidos evidencia que:

- La concepción de Didáctica asociada a la toma de decisiones para planificar así como una visión de Didáctica como adjetivo, son las visiones predominantes explicitadas en los contenidos, fundamentaciones y objetivos programáticos. A modo de ejemplo, se comparten las siguientes citas: *"Para esto se hace necesario tratar el tema de la planificación y sus niveles: en el aula y el de unidades temáticas, junto con las distintas variables de la planificación para poder desarrollar una actividad sistemática de enseñanza. El futuro docente deberá apropiarse de éstas variables para pensar su acción: a) metas u objetivos, b) la selección del o / de los contenidos, c) la organización y la secuenciación de los contenidos, d) las tareas y actividades, e) la selección de recursos y la metodología, f) la participación de los alumnos, g) la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes".* (Programa de Didáctica I, especialidad Sociología).

  "Para este curso se tomará como eje la organización de la clase. En consecuencia se jerarquizará como nivel de planificación, el plan de clase." (Programa de Didáctica I, especialidad Química).

"Se trata de pensar en un curso de Didáctica cuya práctica enfrenta a los estudiantes a un recorrido que implica la planificación de la unidad, aumentando el número de clases a su cargo (…)" (Programa de Didáctica II, especialidad Filosofía).

"El abordaje didáctico del texto" (Programa de Didáctica I, especialidad Idioma Español).

"Proporcionar a los estudiantes las estrategias didácticas imprescindibles, a los efectos de transitar una práctica fermental (…) (Programa de Didáctica II, especialidad Filosofía).

- La Didáctica vinculada al campo de saber específico de la especialidad emerge especialmente en la fundamentación programática y se manifiesta escasamente en los objetivos, contenidos y metodología. A modo de ejemplo se comparten las siguientes citas: *"Siendo la didáctica una disciplina específica del profesorado de Física, el conocimiento físico se integra al curso de didáctica pero desde una mirada diferente (…)"* (Programa de Didáctica II, especialidad Física).

  "El gran desafío para los estudiantes de este curso es aprender el tema y preparar la clase, para lo cual es fundamental la comprensión de la construcción histórica, la identificación y jerarquización de conceptos, en definitiva lograr identificar las razones que hacen que valgan la pena enseñar determinados temas históricos" (Programa de Didáctica I, especialidad Historia).

- Las categorías instruccional y aplicacionista emergen como predominantes, expresándose especialmente en las fundamentaciones programáticas (aplicacionista también se evidencia marcadamente en la metodología recomendada). A modo de ejemplo se comparten las siguientes citas: *"La Didáctica del Francés lengua extranjera (FLE) del profesorado se concebirá como una disciplina de descripción y de análisis de las relaciones existentes entre los tres polos del "triángulo didáctico (saber(es)-docente-aprendizajes) y como disciplina de intervención"* (Programa de Didáctica I, especialidad Francés).

  "*El curso se orientará en función de abarcar en extensión y profundidad las dos áreas previstas: aspectos teóricos de la Didáctica -retomando lo desarrollado en el curso anterior de Introducción a la Didáctica- y su aplicación concreta en diferentes aspectos de la enseñanza de la Química"* (Programa de Didáctica I, especialidad Química).

"El alumno de tercer año de profesorado, luego de dos años previos de vínculo con la Didáctica como campo de estudio, debe conocer y comprender con certeza y fluidez, los contenidos propios de la Didáctica: el contenido y el método; objetivos, contenidos, estrategias, evaluación, mediadores, etc." (Programa de Didáctica II, especialidad Comunicación Visual).

- La Didáctica vinculada a la enseñanza predomina sobre la vinculada al aprendizaje. A modo de ejemplo se comparten las siguientes citas: **"***El campo de la didáctica, diferente al campo de lo didáctico, tiene como finalidad la reflexión en torno a la enseñanza, al rol protagónico que deben asumir los docentes, que en la cotidianeidad y en diversos contextos, son los verdaderos hacedores del hecho, fenómeno, acto, proceso, de enseñar."* (Programa de Didáctica I, especialidad Ciencias Geográficas).

  "Como disciplina que posee componentes teórico y práctico pretende posibilitar el conocimiento y la reflexión sobre el hecho educativo y específicamente sobre los procesos de enseñanza (…)" (Programa de Didáctica I, especialidad Educación Musical).

- La Práctica Pre-Profesional es reconocida desde dos planos predominantemente: práctica como objeto de estudio de la Didáctica y práctica- reflexión para desarrollo profesional individual. A modo de ejemplo se comparten las siguientes citas: "*Adquirir en forma paulatina y constante conocimientos y competencias, relativas a la práctica profesional, y basarlos en una sólida fundamentación teórica"* (Programa de Didáctica II, especialidad Matemática).

  "Se continuará profundizándola reflexión en torno a situaciones de aula concretas y emergentes de la práctica docente" (Programa de Didáctica III, especialidad Portugués).

Carrera: Maestro en Educación Primaria.

Se analizaron dos (2) programas correspondientes a los cursos de Didáctica I y II. Corresponde preciar que en la carrera de Maestro de Educación Primaria no existe un curso de Didáctica III en el último año de la carrera, solamente realizar Práctica Docente.

Figura N° 5: Co ocurrencia de los programas de Didáctica I y II de la carrera de Maestro de Educación Primaria con categorías y subcategorías de análisis que presentan asociaciones.

CATEGORÍAS	Didáctica I	Didáctica II	Totales
Asociada la toma de decisiones para planificar	5	3	8
Didáctica basada en la enseñanza	3	2	5
Didáctica como adjetivo	0	2	2
Didáctica vinculada al campo específico de la especialidad	3	1	4
Encuentro de disciplinas	1	0	1
Práctica como objeto de estudio de la Didáctica	2	0	2
Práctica- reflexión para desarrollo profesional individual	2	2	4
Totales	16	8	24

Fuente: *Elaboración Propia.*

El análisis de los datos obtenidos evidencia que:

- La formación desde el campo de la Didáctica para la carrera de Maestro de Educación Primaria que se visualiza en los programas estudiados se asocia directa y predominantemente a la toma de decisiones para planificar. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: *"(…) fundamental en torno al contenido es todo lo que tiene que ver con su selección y organización: quién selecciona, qué se selecciona, para qué o por qué se seleccionan unos contenidos y otros no, cómo se organizan los contenidos a nivel curricular, a nivel de cada centro y a nivel áulico. La organización de los contenidos para su enseñanza se vincula directamente con la planificación."* (Programa de Didáctica I de Magisterio).

- El vínculo de los aportes formativos desde el campo de la Didáctica así como su principal objeto de estudio se asocia fundamentalmente al proceso de enseñanza. Este aspecto se reitera tanto en fundamentación como en contenidos programáticos. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: "*Su objeto de estudio es la enseñanza*" (Programa de Didáctica I de Magisterio).

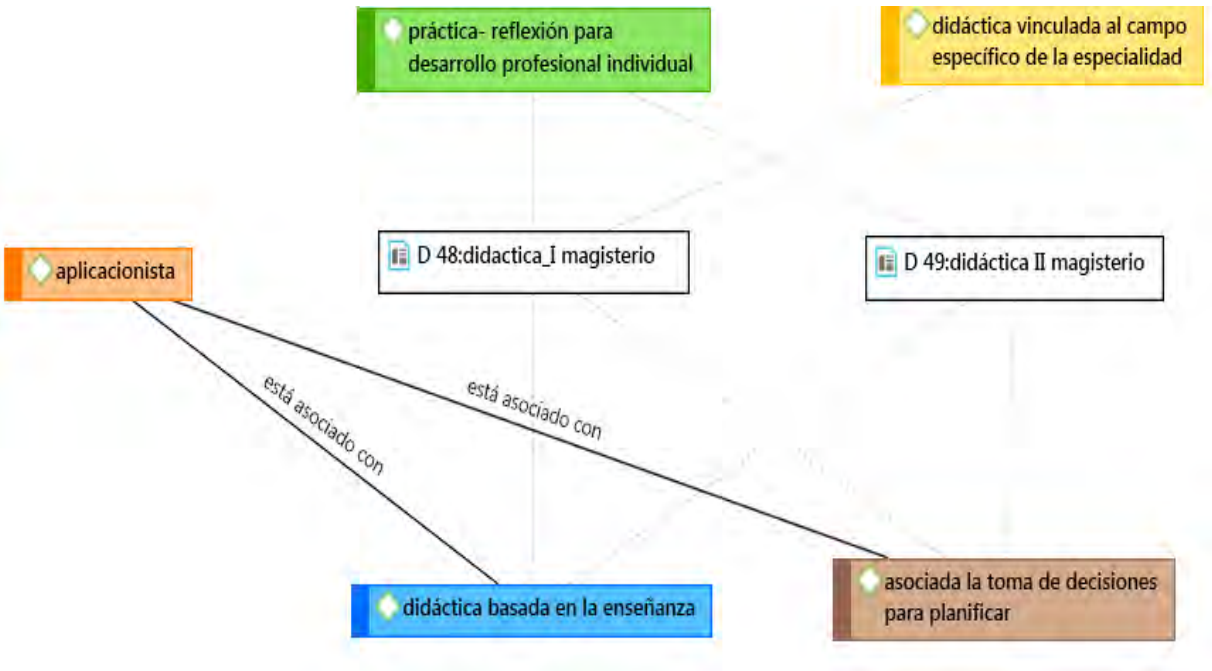
"Se ha definido a la Didáctica como teoría, o conjunto de teorías sobre la enseñanza o como teoría sobre las prácticas de enseñanza situadas en un contexto socio-histórico. Su inclusión en un Plan de Formación de Maestros aporta a los estudiantes saberes sobre la enseñanza que se desarrolla en forma sistemática en las instituciones educativas" (Programas de Didáctica I y II de Magisterio).

- Emerge la idea de la especificidad de la Didáctica asociada al dominio del contenido a enseñar por parte del docente. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: *"Otro aspecto no menor en torno al contenido lo constituye el dominio por parte del docente de la disciplina que enseña."* (Programa de Didáctica II de Magisterio).

- La Práctica Pre-Profesional es reconocida especialmente como espacio de reflexión para desarrollo profesional individual. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: *"El saber didáctico es cercano a la praxis, entendida ésta como reflexión y acción con fines transformativos o emancipatorios. Se señala esto último ya que la principal contribución de la Didáctica en la formación de un docente es la de brindar herramientas para analizar e interpretar las prácticas de enseñanza con la finalidad de mejorarlas."* (Programa de Didáctica II de Magisterio).

Los principales vínculos entre categorías/subcategorías asociados al estudio de los programas de Didáctica de la carrera de Maestro Educación Común pueden visualizarse en la red que se presenta a continuación (ver Figura N° 6):

Figura N° 6: Categorías predominantes en el análisis de los programas de Didáctica I y II de la carrera de Maestro de Educación Común.



Fuente: *Elaboración Propia.*

Carrera: Maestro de Primera Infancia.

Se analizaron los programas correspondientes a los cursos de Didáctica de la Primera Infancia, Práctica Docente/Didáctica (del nacimiento a los seis años), Práctica Docente/Didáctica (del nacimiento a los tres años), Práctica Docente/Didáctica (3 a 6 años).

Figura N° 7: Co ocurrencia de los programas de Didáctica y Práctica Docente/Didáctica de la carrera de Maestro en Primera Infancia con categorías y subcategorías de análisis que registran asociaciones.

CATEGORÍAS	Didáctica primera infancia (1° año)	Práctica docente-didáctica nacimiento a los 6 años (2° año)	Práctica docente-didáctica nacimiento a 3 años (3° año)	Práctica docente-didáctica (4° año)	Totales
Aplicacionista	0	2	0	1	3
Asociada al currículum del contexto de práctica	0	0	0	1	1
Asociada la toma de decisiones para planificar	1	5	3	3	12
Didáctica basada en la enseñanza	0	2	0	0	2
Didáctica como adjetivo	2	1	3	1	7
Didáctica vinculada al campo específico de la especialidad	0	0	0	1	1
Instruccional	2	0	0	1	3
Instrumentalista	0	1	0	0	1
Práctica como objeto de estudio de la Didáctica	0	1	0	1	2
Práctica- reflexión para desarrollo profesional individual	2	1	0	2	5
Vínculo Didáctica-Práctica	1	0	0	1	2
Totales	12	20	7	16	55

Fuente: *Elaboración Propia.*

El análisis de los datos obtenidos evidencia que:

- La concepción de Didáctica que se manifiesta está vinculada a un campo de saber definido y propio de la carrera. Se asocia reiteradamente a la toma de decisiones para planificar la enseñanza, resultando como visión predominante en los programas asociados a Didáctica y/o Práctica de la

carrera de Maestro en Primera infancia. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: "*Introduce los fundamentos de la intervención educativa y conceptos de planificación, organización del tiempo, del espacio, comunicación, estrategias didácticas, evaluación, trabajo en dupla y en equipo en los centros."* (Programa de Didáctica de la Primera Infancia de Primer Año).

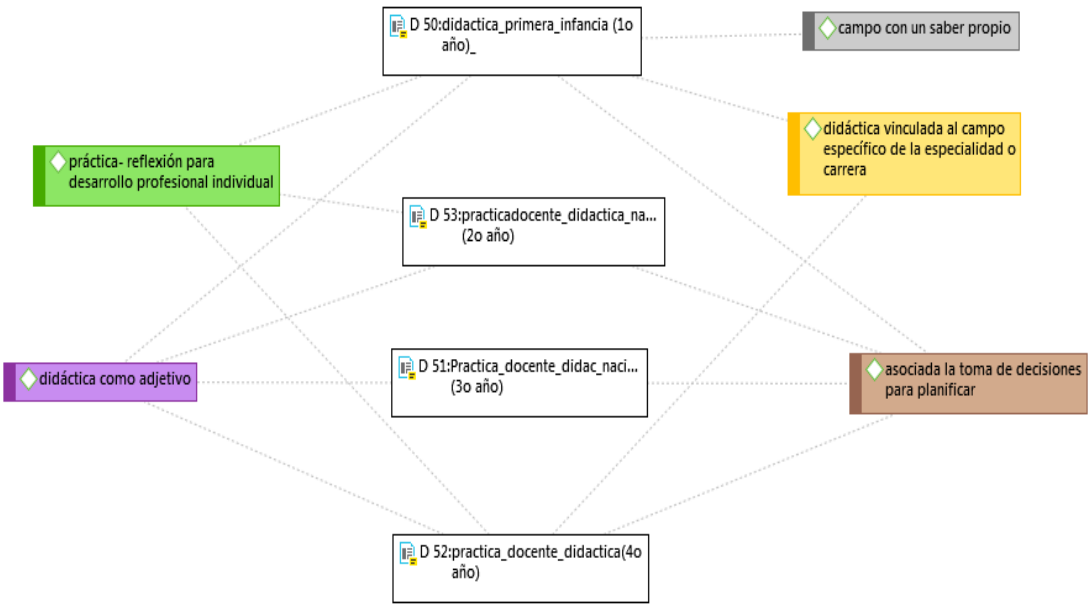
- Complementando la concepción anterior se encuentran reiteradas nociones asociadas a una Didáctica que brinda contenidos para aplicar en la práctica, los que resultan fundamentalmente elementos de la planificación de la enseñanza o asociados a ella, que se adjetivan en común con el término "didáctico/a". A modo de ejemplo se comparten las siguientes citas: *"Profundizar conocimientos didácticos, facilitando a los estudiantes el diseño de intervenciones de enseñanza y cuidados fundadas, creativas y pertinentes."* (Programa de Didáctica de la Primera Infancia de Primer Año).

  "Estructuras didácticas: secuencias, itinerarios, proyectos y otras." (Programa de Práctica Docente-Didáctica del Nacimiento a los 3 años).

- El vínculo expresado en los programas de esta carrera en cuanto a la relación Didáctica-Práctica es fundamentalmente ligado a la reflexión que permita al futuro Maestro mejorar sus prácticas de enseñanza. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: "*Constituye el primer paso para que los estudiantes se construyan como profesionales críticos y reflexivos, que tomen sus propias decisiones fundadas y realicen contextualizaciones pertinentes".* (Programa de Didáctica de la Primera Infancia de Primer Año).

Los principales vínculos entre categorías/subcategorías asociados al estudio de los programas de Didáctica de la carrera de Maestro de Primera Infancia pueden visualizarse en la red que se presenta a continuación (ver Figura N° 8):

Figura N° 8: Categorías predominantes en el análisis de los programas de Didáctica/Práctica Docente de la carrera de Maestro de Primera Infancia.



Fuente: *Elaboración Propia.*

Las principales concepciones compartidas en torno a la Didáctica en los programas de Didáctica y Didáctica-Práctica de la carrera de Maestro de Primera Infancia, la vinculan a un campo específico de conocimientos, que "prepara" al futuro educador especialmente para tomar decisiones en cuanto a la planificación de intervenciones desde su rol. En ese sentido, emerge la concepción de Didáctica como adjetivo de elementos asociados a la planificación docente.

Aunque la idea de Didáctica como campo del saber con un conocimiento propio se explicita con más claridad en el programa de Didáctica de Primer Año, se considera vinculante a la concepción de la Didáctica de Maestro de Primera Infancia como campo de conocimiento específico de la carrera.

El vínculo predominante entre Didáctica y Práctica que se explicita con mayor recurrencia está asociado a visualizar la práctica como espacio de reflexión personal (existen algunas referencias a la reflexión colectiva) desde los aportes teóricos del curso de Didáctica, pero que se orientan fundamentalmente a mejorar las propias prácticas. En otras palabras, no se visualiza en los documentos analizados que la práctica sea considerada como fuente de retroalimentación al campo del saber de la Didáctica.

Carrera: Maestro Técnico y Profesor Técnico.

Se analizó el Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del Consejo de Formación en Educación (CFE), documento que refiere a Pautas de Organización y Cursado de las unidades curriculares del Núcleo Didáctica y Práctica Profesional para las carreras de Maestro Técnico y Profesor Técnico. Cabe aclarar que no se realiza estudio de los programas de las unidades curriculares de Didáctica debido a que no fue posible acceder a los programas aprobados por la autoridad competente para el Plan 2017 de estas carreras.

Como se señaló anteriormente, el expediente 2017-25-1-009255 no presenta los programas asociados a unidades curriculares de Didáctica o Didáctica -Práctica para las diferentes áreas de las carreras mencionadas. Asociado a ello se encuentra únicamente el nombre de la unidad curricular (Didáctica y Práctica Profesionales), ubicado en un cuadro de doble entrada, que contiene una breve descripción de dicha unidad, las sub-áreas disciplinares asociadas y el nombre de los Institutos y Departamentos Académicos responsables de su desarrollo.

Figura N° 9: Co ocurrencia del Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del Consejo de Formación en Educación para la carrera de Maestro Técnico y Profesor Técnico con categorías y subcategorías de análisis que presentan asociaciones.

CATEGORÍAS	A12 R042 del 28/04/2020	Totales
Campo con un saber propio	2	2
Didáctica basada en la enseñanza	4	4
Didáctica como adjetivo	1	1
Didáctica vinculada al aprendizaje	2	2
Didáctica vinculada al campo específico de la especialidad	3	3
Dominio de investigación	1	1
Práctica-reflexión para desarrollo profesional individual	1	1
Totales	6	6

Fuente: *Elaboración Propia.*

El análisis de los datos obtenidos evidencia que:

- La Didáctica en esta carrera de Formación en Educación es relacionada a un saber propio de un campo específico ligado a la especialidad/carrera y se vincula al proceso de enseñanza. Se asocia especialmente a las prácticas en dos dimensiones: prácticas asociadas a lo educativo y aquellas asociadas al mundo del trabajo técnico-tecnológico. A modo de ejemplo se comparten las

siguientes citas: *"Esa práctica se caracteriza por llevar el saber de los espacios en los cuales circula y se produce, la academia, así como de los espacios en los que se aplica, sea la producción u otra actividad social, al espacio del aula y en particular del aula tecnológica."* (Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE).

"(...) se aborda el estudio de la didáctica, de la teoría de la enseñanza, significándola en los contextos sociales e institucionales de la enseñanza de la tecnología o de la profesiones" (Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE).

"(...) se la entiende como una didáctica situada en las prácticas de enseñanza de cada especialidad profesional." (Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE).

- Esa práctica es dotada de sentido vinculado a la reflexión para construcción de rol profesional. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: "*Introducir al estudiante en el desarrollo reflexivo de prácticas profesionales con el objetivo de vincular teoría y práctica, permitiendo también significar experiencias que actúan en la construcción de su identidad profesional como educador técnico."* (Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE).

- Es posible identificar en el documento concepciones que vinculan la Didáctica al proceso de aprendizaje. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: *"Esta propuesta curricular reconoce la centralidad del estudiante como protagonista de su aprendizaje y pretende concretar una apropiación de conocimientos que promueva el desarrollo de competencias (...)"* (Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE). No obstante ello, la recurrencia a referenciar a la Didáctica al proceso de enseñanza es mayor.

- Otro aspecto que apunta a caracterizar la Didáctica en esta formación es el hecho de que se la vincula a la investigación a fin de construir marcos teóricos que retroalimenten este campo del saber específico. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: *"Iniciar a los estudiantes en el campo de la investigación en educación y didáctica, mediante la consideración de problemas de carácter prácticos, epistemológicos o metodológicos,*

aportando a la construcción directa de la didáctica de la tecnología." (Acta N° 12, Resolución N° 42 del 28 de abril de 2020 del CFE).

Carrera: Educador Social.

Se analizaron los programas de Didáctica de la Educación Social, Práctico I, Práctico II y Práctico III de la carrera de Educador Social.

Figura N° 10: Co ocurrencia de programas de Didáctica y de Práctico de la carrera de Educador Social con categorías y subcategorías de análisis que presentan asociaciones.

		Práctico de Educación Social			
CATEGORÍAS	Didáctica	I	II	III	Totales
Aplicacionista	1	0	0	0	1
Campo con un saber propio	1	0	0	0	1
Didáctica vinculada al campo específico de la especialidad	1	0	0	0	1
Dominio de investigación	1	0	0	0	1
Práctica- reflexión para desarrollo profesional individual	0	2	3	2	7
Totales	4	0	0	0	11

Fuente: *Elaboración Propia.*

Es fundamental aclarar que el estudio de los documentos señalados para el análisis se realizó atendiendo el vínculo entre categorías y subcategorías con expresiones que se asociaran fundamentalmente a la Didáctica. En ese sentido, el análisis de los datos obtenidos evidencia que:

- En la carrera de Educador Social se reconoce la existencia de la Didáctica como campo del saber que aporta a la formación de los educadores: el curso de Didáctica referenciado en el programa analizado y considerado como necesario para abordar el Práctico I, así lo evidencia. Sin embargo, ese campo de saber aparece poco definido y escasamente caracterizado como propio de la formación, aunque se reconoce la necesidad de construirlo. A modo de ejemplo se comparte la siguiente cita: "*Relacionado con el campo de la educación social, desde lo didáctico se encuentra pendiente elaborar y*

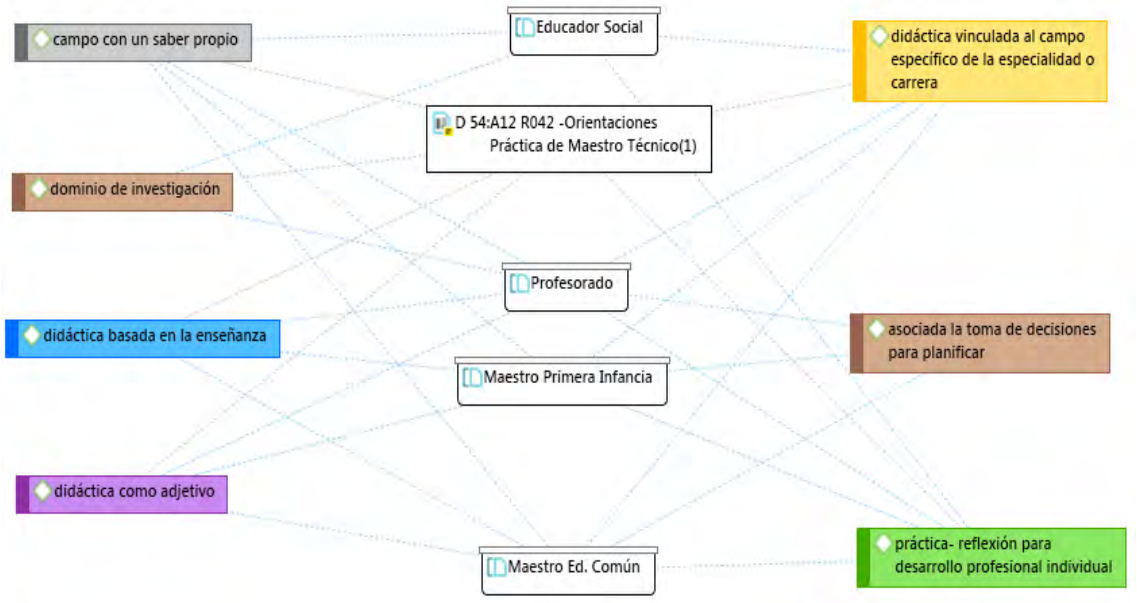
sistematizar su campo teórico, sus métodos de análisis, su estructura semántica y sintáctica".

- En relación al punto anterior, sí se evidencia una marcada relevancia al "Práctico" (que podría asociarse a "la Práctica" de las otras carreras de grado del Consejo de Formación en Educación). A pesar de ello, en los programas que guían dichas instancias curriculares (Prácticos I, II y III) no se evidencian referencias directas o claramente vinculadas al campo del saber de una Didáctica asociada a la formación específica. Para la mencionada instancia curricular se establece que: *"Se ejercitará un conjunto de acciones planificadas, acompañadas de un proceso de reflexión y análisis, tanto en el aula como el espacio de supervisión"* (Programa Práctico I, Educador Social).

Análisis comparativo de concepciones acerca de la Didáctica en los programas de Didáctica de las carreras de grado del Consejo de Formación en Educación.

A partir del análisis realizado para cada programa de Didáctica de las diferentes carreras de grado que se imparten en el Consejo de Formación en Educación (CFE), es posible constatar que los énfasis más significativos vinculados a la relación entre Didáctica y las categorías de análisis, son las que se reflejan a continuación (ver Figura N° 11):

Figura N° 11: Categorías de análisis co-ocurrentes entre concepciones acerca de la Didáctica en los documentos vinculados a Didáctica de las diferentes carreras del Consejo de Formación en Educación.



Fuente: *Elaboración Propia.*

Si bien del análisis de los programas vinculados a la Didáctica de las diferentes carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE), se desprende que existen diversas concepciones asociadas a la Didáctica (hecho reflejado en la multiplicidad de categorías de análisis previas y emergentes que se consideraron necesarias), pueden identificarse algunos puntos comunes en relación a ellas:

- Para la Didáctica vinculada a las diferentes carreras y especialidades se reconoce la existencia de un campo del saber propio, caracterizado especialmente por adjetivos como "*específico*" y "*propio*". Esta idea o concepción es expresada especialmente en las fundamentaciones de los programas.

- La idea de conocimiento asociado como propio o específico a la Didáctica de una carrera o especialidad emerge para todas las carreras (con diferentes énfasis y niveles de explicitación). Si bien suele presentarse en los fundamentos programáticos no se evidencia tan claramente en los objetivos y contenidos de los programas analizados.

- A pesar de la recurrencia al referirse a un campo del saber o de conocimiento específico, en la mayoría de los programas ese campo es indefinido en su

conceptualización o en los contenidos que se expresan a trabajar dentro del mismo.

- En las diferentes carreras no se explicita con claridad o con jerarquización un vínculo de la Didáctica con el aprendizaje. Sin embargo, sí se manifiesta reiteradamente a la Didáctica ligada al proceso o prácticas de enseñanza. Para este punto, la excepción resulta ser la carrera de Maestro Técnico y Profesor Técnico, dado que en el documento orientador de la Didáctica-Práctica que se analizó, se encuentra clara referencia a la Didáctica relacionada a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como a los sujetos que desarrollan los mismos.

- Otra visión que emerge con claridad en los programas de tres de las cinco carreras (Profesorado, Maestro en Educación Común y Maestro de Primera Infancia), es la que establece relación entre Didáctica y la toma de decisiones para planificar. La reiteración a esta asociación se expresa en forma directa en muchos (especialmente al expresar los objetivos del curso) e indirectamente o menos explícita en otros (al explicitar los contenidos del curso).

- El punto anterior puede asociarse a la manifestación también recurrente de referenciar a la Didáctica como adjetivo. En este sentido, los programas generalmente se refieren a elementos o aspectos de la planificación o del proceso de enseñanza (objetivos, metodología, estrategia, actividades, entre otros) seguidos del término didáctico/didáctica.

- Otra dimensión que se identifica con marcada tendencia en cuatro de las cinco carreras, a excepción de Educador Social, es el vínculo de la Didáctica y la Práctica asociando esta última fundamentalmente a un proceso de reflexión -generalmente individual aunque existen referencias a la reflexión colectiva- que se realiza sobre la práctica y que permite a quien lo desarrolla mejorar sus decisiones y acciones en la misma. En varias de las citas analizadas dicha reflexión se vincula o se explicita que debe realizarse considerando los aportes o marcos teóricos de la Didáctica. En otras palabras, la práctica tendría como vínculo importante con la Didáctica la generación de insumos para la reflexión-acción sobre las propias prácticas futuras.

- La dimensión de visualización de la Didáctica vinculada a la investigación, es referida en los programas de las carreras de Profesorado, Maestro Técnico y

Profesor Técnico y Educador Social. El espectro de referencia es amplio dado que en algunos casos se visualiza la necesidad de desarrollar investigación para dar definición al campo de la Didáctica de la carrera, hasta aquellos que explicitan qué dimensiones dentro del campo específico de la Didáctica para la carrera o especialidad necesitan ser nutridas desde la investigación. No puede dejarse de mencionar en este punto que, a pesar de la amplitud del espectro señalado, en todos los casos la investigación mencionada es vinculante y vinculada a la teoría de la Didáctica, a la práctica, al conocimiento específico de la carrera o especialidad pero siempre cuando este se asocia a situaciones educativas, de enseñanza y/o de aprendizaje.

Algunas conclusiones a modo de cierre

En primer lugar, resulta fundamental explicitar que desde todas las carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE), se reconoce a la Didáctica como un campo del saber (referido como tal pero también como ciencia, disciplina, campo de conocimiento) propio de las carreras de Formación en Educación y desde el posicionamiento de que se vincula indisolublemente a contenidos específicos seleccionados para la enseñanza y/o el aprendizaje. Esto se refleja no sólo en lo expresado en programas de Didáctica como asignatura de todas las carreras, sino también en el hecho mismo de que todas ellas presenten en su currículo uno o más programas de Didáctica como asignatura o unidad curricular, lo que ratifica dicho rasgo identitario y jerarquizado.

A pesar de la coincidencia antes señalada, resulta poco evidente una definición concreta y explícita de una conceptualización de la Didáctica, así como de conocimientos que reflejen ese marcado carácter específico. En otras palabras, considerando lo analizado por Estebaranz (1994) y Pesce (2014), en los programas de Didáctica de las carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE), el objeto de estudio de la Didáctica se encuentra definido difusamente. Sumado a esa conceptualización difusa, las categorías conceptuales emergentes se asocian a concepciones de una Didáctica prescriptiva, aplicacionista y normativa, vinculada a la enseñanza, concepciones teóricas que se desarrollaron en décadas pasadas (Estebaranz, 1994; Villar Angulo, 1990; Zabalza, 1990; Camillioni, 2007). La categoría conceptual pre establecida que se ratifica desde el análisis y las conclusiones es la que refiere a la existencia de la Didáctica como campo específico del conocimiento.

De igual manera, el conocimiento asociado a la Didáctica como campo del saber específico se evidencia escasa o nulamente en objetivos y contenidos programáticos. Esto no indica que dicho conocimiento no exista o se desconozca,

sino que ratifica la complejidad que implica definir y ejemplificar concretamente al mismo (Estebaranz, 1994; Mallart, 2001).

Si bien en cuanto al objeto de estudio de la Didáctica y a la selección de contenidos que den cuenta del carácter específico del conocimiento asociado a ella se identifica poca claridad, la idea de la necesidad de existencia de investigación para nutrir ese campo específico del saber resulta transversal a los diferentes documentos. No sólo existen coincidencias con el reconocimiento del papel de la investigación señalado anteriormente, sino que se hace referencia a que dicha investigación ha de relacionarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a los contenidos educativos específicos, a los sujetos y a los contextos. Es de fundamental importancia destacar este acuerdo implícito, dado que ratifica el vínculo Didáctica-Práctica, reafirma el carácter identitario del mismo para la formación de los profesionales de la educación en Uruguay y define un campo de investigación también asociado a esa identidad.

Como aspecto final, si bien no constituía el objetivo principal del trabajo realizado, emerge la necesidad de analizar y definir con más claridad el vínculo Didáctica-Práctica. Si existe acuerdo significativo en cuanto a la importancia de dicha relación y en ella se vislumbra la investigación que nutre a las Didácticas Específicas y que da identidad profesional: ¿no debería "pensarse la práctica" como espacio formativo que potenciara esa relación y esa investigación, abriendo caminos a niveles de reflexión y de acción más allá de la resignificación de las propias prácticas desde una teoría pre-establecida?, ¿qué dimensiones resultan fundamentales significar y resignificar para fortalecer esa relación?, ¿cuán posible es visualizar una formación de carácter universitario cuya identidad se asociara como uno de sus planos identitarios a la construcción de conocimiento relacionado a las Didácticas Específicas?

Por lo anterior, coincidiendo con Fiore y Leymonié (2009), en la formación de los profesionales de la educación, la Didáctica consolidará su carácter de campo de conocimiento o disciplina específica, promoviendo el equilibrio entre teoría y práctica, siendo referente de la normativa necesaria para que el mismo exista. Además, debe constituirse como impulsora de la innovación educativa y de formadores y formadores de formadores desarrolladores de investigación, que nutran el campo de la Didáctica y potencien mejores procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Aportes de diferentes actores

A partir de los cometidos que se fijó la Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales, la misma consideró importante la creación de

Grupos de Trabajo capaces de atender las especificidades de cada carrera de grado que se imparte en el Consejo de Formación en Educación (CFE), de modo que los mismos aporten desde y para la visión de aspectos comunes de la formación de todos los profesionales de la educación.

Según lo acordado por la mencionada Comisión, cada uno de los Grupos de Trabajo se integró de la siguiente manera:[6]

- **Educador Social:** Coordinadora de Práctica de Educación Social, representante del Consejo de Educación Secundaria (CES), representante del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), representante de Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay (INAU), representante del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y representante de la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE).

- **Magisterio:** representante de la Unidad Académica de Didáctica-Práctica de Magisterio (DIPRAMA), representantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), representante de Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y representante de la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE).

- **Maestro en Primera Infancia**: Articulador de Prácticas de MPI, representante del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), representante de Instituto del Niño y el Adolescente de Uruguay (INAU), representante del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y representante de la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE).

- **Profesorado:** representantes de los Coordinadores Académicos (uno por el Instituto de Matemática y Ciencias, uno por el Instituto de Humanidades y Artes, uno por el Instituto de Ciencias de la Educación), representante del Consejo de Educación Secundaria (CES), representante del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), representante del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), representante de Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y representante de la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE).

- **Maestro Técnico y Profesor Técnico:** representantes de los Coordinadores Académicos (uno por el Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas, uno por el Instituto de Ciencias de la Educación), representante del Consejo de

[6] Cabe precisar que en algunos casos no asistieron representantes de algunos colectivos invitados (ver informes de Grupos de Trabajo en Anexos).

Educación Secundaria (CES), representante del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), representante de Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y representante de la Asesoría Académica del Consejo de Formación en Educación (CFE).

En ese marco, el día jueves 01 de octubre de 2020, se instalaron los Grupos de Trabajo, uno por carrera de grado impartida en el Consejo de Formación en Educación (CFE). Dicha jornada se realizó en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto" (IPES), contando con la participación del Dr. Miguel Zabalza y del Dr. Javier Valle, quienes brindaron dos conferencias a los presentes.

Como preguntas disparadoras para la discusión de los diferentes colectivos de cada Grupo de Trabajo, se proporcionaron las que se presentan en el siguiente recuadro (ver Figura N° 12):

Figura N° 12: Preguntas disparadoras para la discusión de los Grupos de Trabajo.

¿Qué aportes debe realizar la formación en Didáctica- Práctica Pre-Profesional al futuro educador en la carrera de…?
¿Es la Didáctica un espacio de problematización? ¿Quiénes participarían de este espacio?
¿Qué relación le atribuimos a la Didáctica y a la Práctica Pre-Profesional?
¿Es la Didáctica un campo de investigación que tiene su origen y su razón de ser en la Práctica?
¿La Práctica debería entenderse como la fuente de problemas que alimenta la Didáctica?
¿Cómo se puede interpretar el interjuego entre Didáctica – Práctica?
¿Cómo trata la Didáctica – Práctica los distintos contextos que coexisten en un espacio intencional de aprendizaje: lo que traen los alumnos (contexto socio-cultural y económico, situaciones de vida, estilos de aprendizaje, etc.); el clima y la cultura institucional del centro educativo; las características propias del entorno de aprendizaje, el clima y la cultura de la institución formadora?
¿Cómo se podría lograr que la Didáctica – Práctica generen espacios de investigación, intervención e innovación?
En los planes actuales: ¿la Didáctica – Práctica promueve un espacio de encuentro de saberes?, ¿Qué significa y cómo se podría logar?
¿Cómo interpela una Didáctica Práctica basada en el paradigma de la enseñanza y otra basada en el paradigma del aprendizaje? ¿Qué diferencias implica para la formación de los estudiantes?

Fuente: *Elaboración Propia.*

Cada uno de los Grupos de Trabajo organizó, de forma autónoma, su cronograma, metodología y modalidad de encuentro, desarrollando su labor en el período comprendido entre el 01 de octubre de 2020 y el 30 de noviembre de 2020. En ese sentido, en la Figura N° 13 es posible apreciar el número de reuniones de trabajo de cada uno de ellos:

Figura N° 13: Número de reuniones celebradas por cada Grupo de Trabajo conformado.

Grupo de Trabajo	N° de Reuniones
Maestro en Primera Infancia	7 (siete)
Magisterio	7 (siete)
Profesorado	6 (seis)
Educador Social	3 (tres)
Maestro Técnico y Profesor Técnico	1 (una)

Fuente: *Elaboración Propia.*

A partir de los documentos generados por los diferentes Grupos de Trabajo, a continuación se presenta una síntesis de los principales aportes realizados por ellos, cuyos informes en extenso se podrán consultar en Anexos.

En referencia a la conceptualización de Didáctica

Los diferentes insumos generados por cada Grupo de Trabajo, permiten identificar diferentes conceptualizaciones emergentes sobre la Didáctica, las que se pueden asociar con las categorías de análisis establecidas de acuerdo a lo que fuera detallado en extenso en secciones anteriores del documento.

En la Figura N° 14, se presenta una síntesis de las relaciones identificadas, la que permite observar una mayor asociación entre las conceptualizaciones emergentes sobre Didáctica y las categorías de análisis asociadas a conceptualizaciones de Didáctica en las carreras de Maestro de Primera Infancia, Magisterio y Profesorado, frente a la carrera de Educador Social, cuyo Grupo de Trabajo señala que la Didáctica de la Educación Social es un *"Cuerpo de conocimientos en construcción o a construir"*.

Para el caso del Grupo de Trabajo de Maestro Técnico y Profesor Técnico, no se incluye información dado que no se recibieron insumos.

Figura N° 14: Relación de conceptualizaciones emergentes en los Grupos de Trabajo y categorías de análisis asociadas a conceptualizaciones de la Didáctica.

	GRUPOS DE TRABAJO			
CATEGORÍAS	**MAESTRO DE PRIMERA INFANCIA**	**MAGISTERIO**	**PROFESORADO**	**EDUCADOR SOCIAL**
Planificación	La Didáctica no es sinónimo "de", pero abarca la planificación diversa, contextualizada y flexible.	Planificación asociada al objeto de estudio y las tensiones que se presentan en la práctica.	Organizar intencionalmente la enseñanza.	
Corpus teórico	Campo disciplinar.	Conocimientos teóricos que son objetos de investigación y teorización.	Conocimiento del contenido y el Conocimiento didáctico del contenido.	Cuerpo de conocimientos en construcción o a construir.
Reflexión Teoría-Práctica	Diálogo que se genera entre teoría y práctica.	Espacio de problematización de teorías en acción y prácticas situadas. Relación dialéctica entre teoría y práctica con niveles de reflexión en un espacio de investigación e innovación.	Camino de ida y vuelta, que debe leerse desde la investigación, pero posicionándose en forma crítica y contrastándola con la práctica en contexto.	
Metodología de la enseñanza	Manejo de dispositivos de análisis y el desarrollo de estrategias de enseñanza.	Enseñar habilidades y competencias indagatorias y metodología de investigación.	Organizar intencionalmente la enseñanza.	
Espacio de investigación	Investigación que aporta desde la teoría a la práctica.	Investigación-acción, con la formulación de nuevas teorizaciones en un ir y venir dialéctico sobre los problemas. Banco de problemas para la investigación Didáctica.	Retroalimentación entre investigación y práctica (investigación que informa a la práctica y viceversa).	

Como encuentro de disciplinas	Análisis y reflexión a partir de los aportes de otras disciplinas.	Campo de encuentro de las Ciencias de la Educación y otras disciplinas.		

Fuente: *Elaboración Propia.*

En el caso del Grupo de Trabajo de **Maestro de Primera Infancia (MPI),** se observa que si bien en los primeros encuentros el concepto de Didáctica aparece como algo difuso, difícil de aprehender, incompleto, con poca consistencia conceptual y hasta por momentos con algunos matices que parecen acercarse a visiones tradicionales, esta percepción va cambiando favorablemente a lo largo de las propias discusiones y reflexiones que produce el Grupo. La Didáctica aparece hacia la última reunión conceptualizada de una manera más concreta y acorde: *"La Didáctica relaciona tres elementos: el enseñar, el aprender y el objeto de estudio, promoviendo el cambio y la mejora".*

Se observa que el mismo trasiego variado entre las interpretaciones del concepto, aparece para la caracterización de su objeto de estudio, para los campos que se consideran intervinientes, para la forma en que se abarca el concepto de Didáctica en los programas de esta materia para cada año de formación docente y para la diferencia entre una Didáctica Universitaria y la Didáctica de la Primera Infancia.

Se percibe por momentos una visión de la Didáctica mayormente enfocada en lo pragmático por encima de lo reflexivo, con especial significatividad para la formación práctica, abarcando siempre y de manera entramada, diversas dimensiones que lo tornan un concepto complejo y con múltiples posibilidades de interpretación.

Por su parte, el Grupo de Trabajo de **Magisterio,** entiende que dicha formación tiene una rica historia de trabajo y producción sobre la Didáctica para la enseñanza en la Escuela Primaria, que ha ido cambiando y transformándose en relación con los paradigmas y metodologías a lo largo del tiempo.

En relación con el concepto de Didáctica mantienen una posición asociada a un espacio de problematización de teorías en acción y prácticas situadas. Atribuyen una especial importancia asociada la Didáctica con la participación plena, abierta, flexible y sobre todo crítica para la teorización sobre situaciones y eventos desde distintas perspectivas. Aparece asociada también al currículum como elemento integrador de saberes, metodologías, tiempos y espacios.

En los intercambios se vincula fuertemente la Didáctica con el campo de la investigación, la discusión sobre teorías estables a partir de lo que sucede en la práctica y la construcción de nueva teoría. Consideran que la investigación le otorga un lugar dinámico, no sólo por la necesidad de modificar principios teóricos, sino, para interpretar a la luz de la teoría, los problemas de la práctica y lograr transformaciones.

En relación a este tópico, el Grupo de Trabajo de **Profesorado** señala que la Didáctica – Práctica Docente, como espacio curricular de la Formación de Grado de los Profesores de Educación Media, permite sintetizar y desarrollar el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 2005), apuntando *"a la función principal de cualquier docente: organizar intencionalmente la enseñanza para que pueda tener lugar el aprendizaje (Danielson, 2007)."*

Respecto a la carrera de grado abordada por este Grupo de Trabajo, también se considerarán los aportes recibidos desde las Coordinaciones de los Departamentos que integran cada uno de los Institutos Académicos asociados a la misma[7]. En ese sentido, cabe recordar que uno de los fundamentos de la creación de los Departamentos Académicos establece que *"El Departamento permitirá la investigación, el análisis y la divulgación del conocimiento sin descuidar el hecho de que se trata de un conocimiento a enseñar y por lo tanto habrá un énfasis importante en la didáctica específica"* (SUNFD, 2007, p. 77).

Si bien cada documento recibido[8] evidencia características propias de la especialidad correspondiente, también emergen puntos comunes especialmente significativos para la Formación en Educación.

El principal punto de encuentro radica en la postura de considerar a la Didáctica como Didáctica Específica, siendo en su gran mayoría coincidentes al definirla como disciplina. En este sentido corresponde aclarar que varios de los Departamentos Académicos, además de las concepciones antedichas, distinguen y fundamentan a la Didáctica Específica de su especialidad como asignatura (diferenciándola de la disciplina).

Otros puntos de coincidencia identificados, lo constituyen la relación entre Didáctica e investigación, y muy especialmente, la relación de retroalimentación

[7] Los mismos fueron solicitados a cada Coordinador y/o Referente de Departamento Académico asociado a la carrera de Profesorado, de acuerdo a lo resuelto por la Comisión de Articulación y Desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales en su reunión ordinaria del 05 de noviembre de 2020.

[8] En respuesta a la solicitud efectuada, remitieron aportes a través de las Coordinaciones Académicas, los siguientes Departamentos: Ciencias Biológicas, Derecho, Educación Artística, Español, Filosofía, Historia, Informática, Lenguas Extranjeras, Literatura, Matemática, Química y Sociología.

entre teoría y práctica mediada por procesos que van desde la reflexión individual hasta la investigación. Además de ese principal vínculo explicitado entre Didáctica y práctica, emergen dos con significativa recurrencia: la pluralidad de actores y de instituciones vinculados a la Didáctica-Práctica y especialmente el valor y la necesidad de la existencia de la tríada formativa.

Es importante señalar también que la Didáctica específica es visualizada asociada al carácter identitario de la profesión y, en menor grado pero con significativa reiteración, emerge el vínculo de la Didáctica con el perfil institucional de carácter académico universitario en la Formación en Educación.

Parece entonces que existen acuerdos transversales a la carrera de Profesorado vinculados a la Didáctica. Sin embargo, emerge como difusa la definición concreta del objeto de estudio de la Didáctica desde la idea de la especificidad. En este sentido, son minoría los Departamentos Académicos que vinculan dicho punto en forma explícita a una interrelación entre proceso de enseñanza, de aprendizaje, saber específico, actores involucrados y contextos asociados. A pesar de que dicha concepción no emerge con recurrencia, puede inferirse en los documentos que no lo explicitan directamente, la existencia de aspectos coincidentes con la misma.

Se estima pertinente señalar que los diferentes documentos aportan aspectos que si bien no emergen como coincidentes es necesario destacar: la demanda de formación para los actores que intervienen fundamentalmente en la práctica y la necesidad de una normativa que facilite la articulación y el desarrollo de la Didáctica - Práctica desde la concepción manifestada y entre los actores e instituciones involucrados.

Figura N° 15: Asociaciones entre ideas generales vinculadas a Didáctica provenientes de los documentos elaborados por los Departamentos Académicos relacionados a la carrera de Profesorado.

Código	Enraizamiento
Carácter identitario de la profesión	
Didáctica asociada a la interreleción enseñanza-aprendizaje-saber específico	
Didáctica como ciencia	
Didáctica como disciplina	
Didáctica como disciplina del campo de las Ciencias de la Educación	
Didáctica específica	
Didáctica específica como asignatura	
Didáctica para diferentes niveles formativos	
Didáctica vinculada a al enseñanza	
Didáctica vinculada a contextos	
Didáctica vinculada a perfil institucional, académico, universitario	
Didáctica vinculada al aprendizaje	
Pluralidad de actores e instituciones vinculados a la didáctica-práctica	
Ratificación de la concepción de Didáctica en los programas vigentes de la...	
Relación dialéctica /dialógica/de retroalimentación teoría-práctica	
Relación didáctica-investigación	
Tríada formativa	
Vínculo didáctica- otras disciplinas/ciencias	

Fuente: *Elaboración Propia.*

Sin embargo, el Grupo de Trabajo de **Educador Social** declara que, como dicha formación presenta solamente un curso semestral asociado explícitamente al campo de la Didáctica, resulta complejo esbozar una conceptualización sobre Didáctica. No obstante ello, reconocen en la carrera los cursos de Práctico *"como aspecto vinculante con las otras carreras del CFE, y especialmente con los cursos asociados al campo del saber de la didáctica".* Según expresan, los mismos *"apuntan a desarrollar un diálogo entre la teoría aportada desde diferentes unidades curriculares de la carrera y la práctica pre-profesional."*

En referencia a la Práctica - Profesional

De los insumos generados por los Grupos de Trabajo se observan varios puntos de encuentro en lo que refiere a las ideas que emergen respecto a la Práctica Pre-Profesional (ver Figura N° 16). En particular, se destaca la coincidencia existente en los significados que le atribuyen, los que están asociados a espacios de interacción continua, en los que la teoría y la práctica se retroalimentan de forma permanente.

Referente al lugar que ocupa en la formación, para el caso de la carrera de **Maestro de Primera Infancia,** surge de los insumos del Grupo de Trabajo que tiene

un lugar destacado, donde cobran gran protagonismo *"las cuestiones organizacionales de la Práctica en el propio terreno, que a la vez son vistas como la mayor dificultad para cumplir con la formación Pre-Profesional deseada".*

En el mismo sentido, el Grupo de Trabajo de **Magisterio,** identifica que se *"requiere no solo la modificación de aspectos estructurales y operativos, sino la discusión sobre el análisis de las prácticas de enseñanza dentro de encuadres teóricos que permitan la identificación y visualización de esa dialéctica que es necesario ocurra."*

Sobre este tópico, el Grupo de Trabajo de **Profesorado** señala que existen *"restricciones institucionales de los subsistemas que inciden fuertemente en las posibilidades que tienen los estudiantes de formación en educación de innovar en sus prácticas".* No obstante ello, destacan el lugar que tiene en la formación de grado para las distintas especialidades de la carrera, señalando:

> "Cuando hablamos de retroalimentación entre investigación y práctica nos referimos no solo a que la investigación puede informar a la práctica, sino también a que la práctica nos permite situarnos críticamente frente a lo que informa la investigación. No vemos el proceso de vincular investigación con práctica en un solo sentido" (Molfino y Ochoviet, 2018, p. 133).

Por su parte, el Grupo de Trabajo de **Educador Social,** le atribuye un rol preponderante dentro de la formación. Así lo expresan:

> "La práctica cobra sentido en un diálogo con la teoría, que permita comprender y generalizar experiencias concretas. En este sentido, para el Educador Social la práctica pre-profesional aporta determinadas tablas de lectura para comprender los contextos donde desarrolla y desarrollará su profesión, permitiéndole además la reflexión en la acción."

Figura N° 16: Relación de ideas emergentes respecto a la Práctica Pre-Profesional.

	GRUPOS DE TRABAJO			
CATEGORÍAS	MAESTRO DE PRIMERA INFANCIA	MAGISTERIO	PROFESORADO	EDUCADOR SOCIAL

Significados	Espacios de reflexión colectivos para preparar la actuación resignificando la teoría a partir de una relación dialógica teoría práctica.	Escenarios diversos para desarrollar la reflexión entre teoría y práctica tendientes a una acción transformadora de enseñanza y aprendizaje.	Espacio que pone en diálogo el conocimiento emergente de la investigación en el campo disciplinar de la didáctica específica con las experiencias y problemas que emergen de la práctica docente.	Es el campo de estudio y acción del Educador Social. Comprende a individuos y grupos en contextos socioculturales e institucionales diversos.
Objetos	Proceso de aprendizaje que posibilita construcción de modelos de formación.	Espacio que posibilita el encuentro entre saberes articulando acción-reflexión, enseñanza-investigación.	Espacio que posibilita el análisis, la interpretación y la comprensión de la complejidad de los fenómenos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.	Promoción de relaciones educativas con los centros para favorecer la interacción con la comunidad.
Lugar en la formación	Preponderante en la formación, que permite la construcción de identidad en estrecha vinculación con la Didáctica.	Espacio clave en la formación en estrecha relación con la Didáctica.	Camino de ida y vuelta, que debe leerse desde la investigación, pero posicionándose en forma crítica y contrastándola con la práctica en contexto.	Espacio de aporte a la formación académica y vivencial para la toma de decisiones reflexivas en contextos diversos y adversos.
Finalidades	Permitir la constante retroalimentación entre práctica y teoría que se visualizan como subsidiarias. Articular aportes provenientes de los distintos campos de la trayectoria formativa y de los actores involucrados.	Fuente de problemas que actúa como motor de la Didáctica que permita su teorización, su abordaje y posible resolución.	Organizar intencionalmente la enseñanza para que pueda tener lugar el aprendizaje. Practicar la teoría y teorizar su práctica con vistas, siempre, a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	Habilitación de un contexto y agentes que colaboren en la construcción de dispositivos productores de efectos educativos entre sujeto/s, espacios culturales y sociales.

Fuente: *Elaboración Propia.*

En referencia a la relación Didáctica - Práctica - Profesional

Los insumos generados por los diferentes Grupos de Trabajo permiten afirmar que, sin excepciones, todos reconocen una relación bidireccional entre teoría y práctica. Específicamente, el Grupo de Trabajo de **Maestro de Primera Infancia,** señala que

> "se le otorga en el discurso un rol central a la Didáctica y su relación con la Práctica en la carrera de grado, tanto así que se plantea recurrentemente la necesidad inminente de que exista una "formación para formadores" y una "formación continua" para los demás actores intervinientes en las Prácticas, lo que entienden permitiría impactar en una mejora en la calidad de la formación docente."

No obstante ello, reconocen que *"en el terreno cotidiano se genera una cierta distancia entre la conceptualización didáctica y la práctica. Se fragmentan los espacios de diálogo entre ellas y no logran nutrirse una con la otra, de la manera que puede llegar a estar planteado en los programas."*

Por su parte, el Grupo de Trabajo de **Magisterio,** sostiene que *"Las relaciones que se hacen de la Didáctica con la práctica, en el discurso, dan a entender que resulta indisociable una de otra",* aspecto que confirma la importancia que le atribuyen al interjuego entre ambas.

El Grupo de Trabajo de **Educador Social**, por su parte, *"asume que los problemas que surgen de la práctica deben contextualizar la teoría que se aborda desde la Didáctica",* evidenciando la estrecha relación que le atribuyen, la que está marcada por una permanente reflexión y análisis, tanto en el aula como en el espacio de supervisión que se establece en los cursos de Práctico.

Figura N° 17: Relación de ideas emergentes respecto a la Práctica Pre-Profesional.

	GRUPOS DE TRABAJO			
CATEGORÍAS	**MAESTRO DE PRIMERA INFANCIA**	**MAGISTERIO**	**PROFESORADO**	**EDUCADOR SOCIAL**
Escenario relacional predominante	Aporte mutuo de saberes y reflexiones. Fluida relación entre ambas promoviendo una secuencia narrativa consistente.	Interjuego y diálogo de ida y vuelta entre didáctica y práctica en los contextos de aula e institución.	Camino de ida y vuelta, que debe leerse desde la investigación, pero posicionándose en forma crítica y contrastándola con la práctica en contexto.	Dispositivos construidos en el práctico desde la construcción y retroalimentación teoría- práctica.
Tipo de relación para ese escenario	Estrecha a nivel teórico pero de relación fragmentada en la realidad cotidiana.	Vinculación de retroalimentación mediante la investigación.	Vinculación estrecha que permite practica la teoría y teorizar sobre la práctica.	Se identifica la necesidad de teorizar sobre esa relación.
Naturaleza de la relación predominante	Bidireccional (didáctica-práctica).	Bidireccional (didáctica-práctica).	Bidireccional (didáctica-práctica).	Bidireccional (didáctica-práctica).
Actores	Profesores de didáctica, profesores de práctica, y otros actores que contribuyan a la formación del practicante.	Equipo pedagógico entre director de práctica, docentes de didácticas específicas, articulando con los docentes del núcleo formativo profesional y Maestros Adscriptores.	Docentes adscriptores con determinados requisitos y formados por Coordinadores Académicos e Inspectores de Educación Media.	Docente de práctico, otros actores que aportan saberes al práctico.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Instituciones donde se desarrollan las Prácticas Pre-Profesionales

La Práctica Pre-Profesional, tal como emerge de los planes y programas vigentes para las diferentes carreras de grado impartidas en el Consejo de Formación en Educación (CFE), así como en los informes de los Grupos de Trabajo y en los aspectos regulados por la normativa analizada, constituye un espacio formativo de importancia que se desarrolla unido a la Didáctica. Por esta razón, las instituciones, centros y demás espacios formativos donde se realizan las Prácticas/Prácticos, presentan un rol por demás significativo, dado que constituyen escenarios formativos.

Las diferentes carreras de grado del Consejo de Formación (CFE), desarrollan sus Prácticas Pre-Profesionales en distintos ámbitos, lo que configura una realidad compleja desde diferentes dimensiones: la habilitación de los mismos como escenarios de práctica, el ingreso de los futuros educadores y los docentes de Formación en Educación que acompañan, supervisan, entre otras funciones, los actores que participan en la práctica asociados a esos escenarios y no dependientes del Consejo de Formación en Educación, entre otras.

Conocer la variedad de instituciones, centros y demás espacios formativos en los cuales se desarrolla la Práctica Pre-Profesional, permite visualizar otro aspecto de la situación actual vinculada a la Didáctica-Práctica y proyectarlo a futuro. En la Figura N° 18 se evidencia dicha dimensión y, en algunos casos, se incorporan observaciones propuestas desde diferentes actores.

Figura N° 18: Instituciones/Centros de Práctica según carrera de grado.

CARRERA	INSTITUCIONES/CENTROS DE PRÁCTICA	OBSERVACIONES
Maestro Primera Infancia	Dirección General de Educación Inicial y Primaria (CEIP): Escuelas y Jardines de Infantes Públicos.	
	Dirección General de Educación Inicial y Primaria (CEIP): Centros habilitados.	Los centros de práctica se gestionan ante la Inspección Nacional de Educación Inicial, a través de las Inspecciones de Zona de Educación Inicial de cada Departamento.
	Ministerio de Educación y Cultura (MEC): centros privados autorizados.	La organización la realizan los Profesores individualmente con la ayuda del relevamiento de centros disponibles que se les aporta.
	Instituto Nacional del Adolescente del Uruguay (INAU): centros CAIF, CAPI y centros SIEMPRE (una alianza entre el Sindicato y la Empresa).	La coordinación se realiza con la Directora de Primera Infancia, así como también puede trabajarse con los Directores Departamentales de INAU, para reforzar las solicitudes de espacios de práctica.

Maestro Educación Común	Dirección General de Educación Inicial y Primaria (CEIP): Escuelas de Práctica, habilitadas de práctica anualmente y la práctica de 4º año en escuelas APRENDER.	
Educador Social	INAU, ANEP (CEIP, CES, CETP), DSEJA, INISA, INR, MEC, ASSE, Intendencias, Organizaciones de la Sociedad Civil.	El práctico se desarrolla en diferentes instituciones. En ellas existen diferentes proyectos que se seleccionan para que los futuros Educadores Sociales desarrollen su formación en Práctico.
Maestro y Profesor Técnico	Escenarios de práctica de formación profesional docente (centros dependientes de ANEP) y profesional técnica (convenio con instituciones/centros/otros).	
Profesorado	Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): Dirección General de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Dirección General de Educación Secundaria (CES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (CETP).	No existen centros de práctica organizados especialmente para tal fin. Cada Instituto/Centro dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) en el que se desarrolla la carrera establece las redes interinstitucionales a fin de desarrollar la práctica de esta carrera. Como problemática se reitera la insuficiencia en número de docentes adscriptores, la necesidad de formación de los mismos para desarrollo del rol, y la demanda de normativas actualizadas para un desarrollo fluido, contextualizado y con mayor nivel de operatividad de las prácticas.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Normativa que regula la Didáctica – Práctica Pre-Profesional

La sistematización realizada de las normativas existentes (ver Figura N° 19), pone en evidencia la diversidad de normas que regulan la Práctica Pre-Profesional, siendo alguna de ellas de muchos años atrás. Si bien un primer abordaje muestra que las mismas, en principio, no son contradictorias, pareciera que cada nueva normativa ha tratado de llenar algún vacío dejado por la anterior o requerimiento de situaciones nuevas.

En el estado actual de situación, parece que el camino deseable, no es seguir acumulando normativas, sino evaluar cuáles son las dimensiones que requieren ser normadas, en función de la especificidad de cada carrera de grado, y elaborar un cuerpo normativo único, que integre las anteriores y contemple, por capítulo, las especificidades que sí requiere cada carrera y que deben ser tenidas en cuenta en el cuerpo normativo. Éste, anulará por resolución expresa, todas las disposiciones anteriores. Por ello, esta propuesta tiene la ventaja de integrar en un solo documento las normas que regirán la Práctica Pre-Profesional, lo que facilitará su conocimiento y uso, y dará una visión sistémica a la temática.

La importancia de la Práctica Pre-Profesional y su relación con la Didáctica y los demás campos del saber, requieren que se tenga claramente explicitado cuál debe ser el papel de la práctica, y los roles de las diferentes tríadas que integran la realización de la práctica en terreno.

Un análisis con mayor profundidad, podrá mostrar si realmente estas normativas, aparentemente hoy todas vigentes, guardan coherencia entre sí, si son acumulativas, repetitivas o simplemente dejadas en desuso. La dificultad de contar con tantas normativas y de distinta época, lleva a actuar según el criterio de "siempre se hizo así".

Figura N° 19: Normativas que regulan la Didáctica – Práctica Pre-Profesional según Consejo de Educación (hoy Dirección General de Educación) y de Formación en Educación del cual proviene

CONSEJO	RESOLUCIÓN	CONTENIDO
CODICEN	Circular N° 1529, Expediente N° 5335/1977	Definición del profesor de didáctica como responsable de la práctica (Art.5) y de las Inspecciones como responsables para proponer los listados de Maestros y Profesores Adscriptores (Art. 40).
	Ordenanza 45 (Estatuto del Funcionario Docente) Acta Nº68, Resolución Nº9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central a agosto de 2015.	Establece considerar como mérito a atender por Juntas Calificadoras el desempeño como Maestro o Profesor Adscriptor (Art. 87).
	Acta N° 27, Res. N° 2, de fecha 13 de junio de 1996.	Criterios para designación de Maestros y Profesores Adscriptores en CEIP, CES y CETP; compensación para los mismos).
	Acta N° 55, Res. 15, de fecha 4 de agosto de 2006. (Actualización Acta N° 27, Res. N°2, de fecha 13/06/96).	Dispone pago de Adscriptores de práctica docente de Magisterio y Profesorado. Incluye pago de Adscriptores habilitados por vía de excepción.
	Acta N°2, Res. N° 24, de fecha 28 de enero de 2010.	Aprobación de adecuación de redacción de Artículos 50 y 55 del reglamento del Estudiante de Plan 2008 a solicitud de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

	Acta N° 77, Res. N° 18, de fecha 1° de noviembre de 2011.	Aprobación del protocolo a seguir en ocasión de la elección y adjudicación de los grupos para la realización de la Práctica Docente de 4° año, elevado por el CFE (Acta N° 30, Res. N° 3 del 8/9/11).
CODICEN (DFPD)	Acta N° 63, Res. N° 67, de fecha 18 de octubre de 2007.	Aprobación de Reglamento del Estudiante (SUNDF – Plan 2008). (Presenta modificaciones hasta agosto 2017).
	Res. N° 1720/09, Exp. 3809/09, de fecha 24 de abril de 2009.	Pautas para los cursos de Didáctica – Práctica Docente de los aspirantes a Maestro Técnicos u otros Títulos Docentes para la Educación Técnica, Profesional o Tecnológica – Plan 2008.
CFE	Acta N° 30, Res. N° 3, de fecha 8 de setiembre de 2011.	Eleva al CODICEN el protocolo para la elección y adjudicación de grupos para la realización de la práctica docente de 4° año. Aprobada por CODICEN en Acta N° 77, Res. N° 18 de fecha 1/11/11.
	Acta N° 39, Res. No 11, de fecha 20 de diciembre de 2012.	Incorpora un tercer párrafo al Artículo 35 del reglamento del estudiante Plan 2008 sobre fecha de inicio de las prácticas de diferentes carreras.
	Acta No 6, Res. N° 56, de fecha 5 de marzo de 2015.	Modificación de los Artículos N° 51, 52, 56 y 62 de la normativa SUNFD.
	Acta N° 28, Res. N° 38, de fecha 14 de agosto de 2015, complementa el Acta N° 39, Res. N° 11, de fecha 20 de diciembre de 2012.	Incorpora un tercer párrafo al Artículo 35 de la normativa SUNFD. Requisitos para cursado de prácticas docentes de Magisterio y Profesorado.
	Acta N° 13, Res. N°27, de fecha 20 de abril de 2016.	Rectificación de la carga horaria del programa de la asignatura Práctico III de la carrera Educador Social (12 horas).
	Acta N° 39, Res. N° 16, de fecha 30 de octubre de 2015.	CFE solicita a CODICEN autorizar, en forma genérica y por vía de excepción, a estudiantes extranjeros a cursar la práctica docente de 4° año (procedimiento).
	Acta N° 17, Res. N° 3, de fecha 29 de mayo de 2018.	Creación de grupo de trabajo para la organización de la práctica de estudiantes magisteriales del país

	Acta N° 12, Res. N° 42, de fecha 28 de abril de 2020.	Aprueba pautas para el desarrollo de las Unidades Curriculares del Núcleo Didáctica Práctica Profesional del Plan 2017 de Maestros y Profesores Técnicos.
CEIP	Circular N° 97, de fecha 11 de setiembre de 2014.	Establece obligatoriedad de recibir practicantes a maestros que se desempeñan en escuelas de práctica.
	Acta N° 17, Res N° 4, de fecha 5 de abril de 2017.	Fundamentación y autorización a realizar práctica docente en duplas de estudiantes.
	Acta N°47, Res N°75, de fecha 8 de agosto de 2017.	Autorización por vía excepción el pago de Maestros Adscriptores de la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia.
	Acta N°93, Res N°94, de fecha 13 de setiembre de 2017.	Aprobación del documento "Perfil y Funciones del Maestro Adscriptor de la Carrera de Maestro de Primera Infancia".
	Acta N°4, Res N°7, de fecha 5 de febrero de 2018.	Pago adscripción Maestros de Común, Primera Infancia y Prof. Adscriptores de Ed. Física (mínimo 2 practicantes) y Mtros. Directores. En noviembre de cada año se elevarán los listados de escuelas de práctica y Hab. de Práctica para el próximo año.
	Acta Ext. N°13, Res N°4, de fecha 21 de febrero de 2018.	Aclaración para implementaciones previstas en Acta N°4, Res N°7, de fecha 5 de febrero de 2018 .
	Acta N°25, Res N°50, de fecha 23 de marzo de 2018.	Aprobación de la modificación del documento "Perfil y funciones del Maestro Adscriptor de la carrera de Maestro en Primera Infancia".
	Acta N°43, Res N°1, de fecha 30 de julio de 2018.	Avala propuesta de la Comisión para analizar y acodar la reglamentación sobre práctica docente a aplicar a partir de 2019: período de coordinación para estudio de práctica, máximo de estudiantes por grupo de práctica magisterial (20), duplas pedagógicas.
	Acta Ext N°50, Res N°76, de fecha 28 de mayo de 2019.	Pago de compensaciones por adscripción.
	Acta N°36, Res N°1, de fecha 25 de julio de 2019.	Reglamento para la provisión de cargos de maestro Director y Subdirector y de Maestros de 1º a 6º de escuelas de Práctica y Habilitadas de Práctica.
	Acta Ext. N°73, Res N°80, de fecha de 26 de julio de 2019.	Complemento a Acta Ext N°50, Res N°76, de fecha 28 de mayo de 2019.

	Acta N°47, Res N°3, de fecha 5 de setiembre de 2019.	Considerandos VIII y IX refieren a compensaciones salariales para maestros adscriptores y los períodos correspondientes a considerar.
	Comunicado N°124, de fecha 29 de octubre de 2019.	Complemento a Acta N°36, Res N°1, de fecha 25 de julio de 2019.
	Comunicado N° 1 marzo de 2020 (Inspección Nacional de Práctica).	Suspensión de inicio de práctica docente a partir de 9 de marzo y se fija inicio para el 15 de abril.
	Comunicado N° 3 marzo de 2020 (Inspección Nacional de Práctica).	Líneas de orientación para el trabajo en la práctica docente pre-profesional.
	Acta N°21, Res N°2, de fecha 26 de marzo de 2020.	Compensaciones por desempeño de Maestros Adscriptores.
	Acta Ext N°42, Res N°14, de fecha 24 de abril de 2020.	Aprobación de lineamientos para el desarrollo de la práctica docente en modalidad virtual sugeridos por la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica.
	Acta N° 46, Res. N° 27, Gestión 731159, de fecha 8 de mayo de 2020.	Avalar la conceptualización de práctica docente en modalidad virtual acordada con CFE y autorizar comienzo de prácticas para el 8 de mayo de 2020.
	Acta Ext. N°56, de fecha 2 de junio de 2020.	Mantiene la relación maestro-estudiante magisterial de 1,5.
	Comunicado N° 4 de fecha 4 de junio de 2020 (Inspección Nacional de Práctica).	Sugerencias para la organización del espacio de salas para docentes Adscriptores.
	Acta N°39, Res N°13 de fecha 22 de junio de 2020.	Respecto a espacio de coordinación pro Red Global en escuelas de práctica.
	Acta N°24, Res N°29, de fecha 21 de julio de 2020.	Autorización a realizar 750 salas de Práctica en marco de la Emergencia Sanitaria.
	Acta Ext N°74, Res N°2, de fecha 21 de julio de 2020.	Autorización para liquidación y pago de 320 salas de práctica que superaron las autorizadas con antelación.

	Acta Ext. N° 75, Res. N° 9, Gestión 738736, de fecha 22 de julio de 2020.	Determinación como fecha de reintegro a la práctica docente de estudiantes magisteriales a partir del 4 de agosto de 2020 en marco de la emergencia sanitaria.
CES	Circular N° 2385/99. Exp. N° 5831/99.	Pautas para la práctica docente de estudiantes de CeRP. Explicita posibilidad y mecanismos para el trabajo en duplas y su remuneración asociados a la práctica del último año de la carrera.
	Circular N° 2736. Exp. N° 5137/2006.	Resuelve autorizar de forma permanente la práctica de estudiantes de ISEF en liceos dependientes del CES, mediante coordinación con la Inspección de Educación Física y el mencionado instituto.
	Acta N° 60, Res. N° 130, de fecha 29 de octubre de 2015.	Explicitación de los procedimientos para la realización de la práctica docente de los estudiantes del CFE en dependencias del CES: remisión de listados de adscriptores y practicantes, rondas de elección, descargas de grupos, ciudadanos extranjeros. Reconocimiento de competencia del CFE para definir características de las prácticas docentes de sus estudiantes.
CETP	Exp. N° 7139/16, DG N° 9/17, de fecha 08 de diciembre de 2017.	Modificación de literal "c" del Artículo N° 13, Cap. III del instructivo de elección y designación de horas docentes para año 2017. Establece orden de elección y carácter interino para los practicantes.

Fuente: *Elaboración Propia.*

A modo de síntesis

Los análisis anteriormente efectuados, permiten señalar cuáles son las concepciones más presentes y coincidentes, más allá de los documentos considerados. En el diagrama que se presenta a continuación (ver Figura N° 20), se esquematizan las asociaciones que registran mayor frecuencia:

Figura N° 20: Ideas vinculantes entre los diferentes aportes.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Pensar y reconocer el punto de partida en relación a la Didáctica y la Práctica en las carreras de formación de grado de los profesionales de la educación en Uruguay, ha representado un desafío y una instancia de resignificación de concepciones en procesos colectivos e individuales.

Es innegable la importancia que la Didáctica y la Práctica presentan para los diferentes actores del sistema educativo nacional. Sin embargo, los procesos de definiciones de acciones en forma colectiva requieren de un paso previo: la creación de significados compartidos o al menos de explicitación de las concepciones que en torno al tema existen.

En tal sentido, del trabajo realizado se desprenden aspectos de trascendencia, de los cuales se destacan los siguientes:

- Existen variadas concepciones en torno a la Didáctica, expresadas en documentos, desde diferentes colectivos y actores individuales. Esa variedad puede responder a diversas razones vinculadas a qué se focaliza cuando se piensa en Didáctica: su objeto, sus constructos teóricos, su metodología para construir esos conocimientos, su especificidad, el currículo, las prácticas, la historia de la formación docente, entre otras.

- A pesar de la diversidad en torno a las concepciones, en el proceso de estudio de la situación de partida es posible reconocer dos aspectos sustanciales: existen elementos de encuentro entre ellas y en el intercambio profesional y colectivo las concepciones cambian, evolucionan hacia teorías más actuales construidas por las comunidades académicas del campo de la Didáctica.

- En la formación de grado de los profesionales de la educación, existe acuerdo en que la Didáctica se vincula bidireccionalmente con la práctica en una constante retroalimentación. Dicho vínculo ha de ser promovido y para ello es necesario pensar y definir con claridad la práctica.

- La relación entre Didáctica y Práctica Pre-Profesional ha de desarrollarse asociada a un espacio curricular definido en la formación de cada carrera y sostenida especialmente por la investigación.

- Es también significativo que en este "punto" de partida, está poco presente el estudiante, el sujeto que aprende y su centralidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por lo anteriormente expresado, surge la necesidad de construir significaciones compartidas, en consonancia con un corpus de conocimientos actualizados y que permitan explicitar hacia dónde se pretende que se dirija la formación de los profesionales de la educación en Uruguay.

¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Conceptualización

De acuerdo a lo que se puede apreciar en las secciones anteriores del documento, el concepto de Didáctica es polifónico, y dentro del propio Consejo de Formación en Educación (CFE), se entrecruzan concepciones, miradas y supuestos, algunas muy distintas. Aunque se pueden encontrar concepciones que aparecen con mayor frecuencia, dicha realidad impulsa a poner claridad sobre la concepción de Didáctica que circulará en el mencionado Consejo.

Si bien no se pretende uniformizar, se considera que es necesario tender a una concepción clara que puede adquirir matrices distintos según las diferentes especificidades de cada carrera de grado. Asimismo, estas nuevas miradas que se pretenden impulsar deben ocupar ciertos vacíos que hoy aparecen como imprescindibles.

Si bien no es la finalidad de esta sección realizar una reconstrucción histórica, es posible afirmar que la noción de Didáctica como una ciencia esencialmente normativa ya se encuentra en Comenio (1922). Sin embargo, es deseable apartarse de esa concepción en la actualidad, aunque sigue con diferentes intensidades, presentes en algunas de las asociaciones encontradas.

Luego de esos comienzos, la concepción de Didáctica ha ido variando con la construcción de conocimientos propios y la definición de un campo específico de investigación, teorización y producción de conocimientos. Los didactas comienzan a hablar de una triada o de un triángulo en el cual los vértices están constituidos por el soporte de conocimiento, "el saber", el sujeto que aprende y el sujeto que promueve el aprendizaje. En realidad, esos tres polos que alimentan la reflexión refieren a la epistemología en relación con el soporte de aprendizaje, la psicología cognitiva y las limitaciones y contextos de la situación de formación.

De ese modo, se asiste a una controversia entre las Didácticas Específicas y la posibilidad de una Didáctica General. Algunos autores visualizan que esta Didáctica General vendría a englobar a las Didácticas Específicas. Sin embargo, esta oposición histórica surge frente al temor de que perder la especificidad de la Didáctica, podría significar alejarse de la especificidad del contenido disciplinar.

No obstante ello, es necesario resaltar un aspecto que puede conciliar ambas posiciones: no hay aprendizaje si no es un aprendizaje "sobre algo", por lo que siempre deberá haber un soporte epistemológicamente definido como contenido a aprender. En ningún caso, se trata de negar las especificidades de los distintos campos del saber y disciplinares, sino de beneficiar a los distintos campos del saber de lo que ha sido producido por otros campos del saber, como una manera de abrir los horizontes. Éstos, en la actualidad, cada vez amplían sus fronteras a partir de la priorización del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario. Con ello, no se pretende impulsar una Didáctica de las generalidades, pues se niega enfáticamente esta posición simplista, así como también, la tendencia hacia un "pedagogismo".

La Didáctica, como convergencia de saberes, se vuelve esencial en la formación de educadores. Sin embargo, hoy en día la Didáctica aporta un marco conceptual con el fin de reflexionar sobre los aprendizajes y la enseñanza, resituarlos, pensarlos e investigarlos. A pesar de ello, el gran desafío consiste en otorgarle a la Didáctica el lugar preponderante que debe ocupar en la formación de los profesionales de la educación.

La interacción social es indispensable para que se concrete un espacio intencional de aprendizaje y de enseñanza. Tal espacio se promueve cuando el docente y los estudiantes comparten significados en relación con los materiales educativos del currículo, los que se convertirán en objetos de aprendizaje y de enseñanza.

Asimismo, es posible afirmar que la Didáctica es una disciplina, a la vez, teórica, explicativa y práctica, con un campo propio y específico de investigación, siendo su objetivo incidir directamente en los procesos de aprendizaje de saberes y desarrollo de competencias atendiendo para ello a los procesos de enseñanza (procesos vinculados a un objeto de saber específico) y su campo de aplicación focaliza la situación en los entornos de aprendizaje que se dan en contextos más amplios, centro educativo y comunidad.

En esta mirada se centra el proceso en los aprendizajes, dándole el lugar que corresponde al sujeto que aprende. Sin embargo, y esto se enfatiza bien en la producción didáctica, ello no significa de ninguna manera desvalorizar la enseñanza. En un espacio intencional de aprendizaje, se dará siempre el triángulo didáctico, los saberes que son objeto de aprendizaje y de enseñanza, los sujetos que aprenden y los sujetos que promueven los aprendizajes, a partir de estrategias de enseñanza. Lo que si muestra la Didáctica en estos momentos, a partir de nuevas tendencias, es un corrimiento en los vértices del triángulo. Pero para todo aprendizaje, el desarrollo

de las competencias requiere de que se presenten adecuadas estrategias y modos de promover esos desarrollos, por parte de los sujetes que enseñan.

Se enfatiza, entonces, que más allá del corrimiento que ha producido la llegada del paradigma del aprendizaje, ha impactado en la Didáctica, promoviendo nuevos juegos en los roles de los actores involucrados y del soporte disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar, sin desvalorizar ninguna de esas dimensiones

La Didáctica se encuentra en el centro de un cruce de disciplinas como la psicología, la psicología cognitiva, las teorías del aprendizaje, la lingüística, la epistemología, las disciplinas específicas, entre otras, que constituyen los aportes de otros campos del saber de las cuales ella utiliza, a la vez, los conceptos y los métodos, resignificándolos en su propio y específico campo del saber. Como supo afirmar Zabalza (2000-2002, p. N°):

> "La principal innovación metodológica de los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje. La capacidad de impacto de esta idea es enorme y hace posible una transformación sustantiva del concepto de enseñanza y de la función atribuida a los profesores. Más que cambios en los artefactos es preciso abordar cambios en la orientación de la enseñanza".

Esta afirmación impacta en las concepciones de la Didáctica que se manejan, pues ya no parecería que se pudiera asociar solamente a la enseñanza. Desde una convicción afín, Pozo et. al. (2006) sostienen que:

> "Profesores y alumnos mantienen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas no sólo en la cultura escolar dominante, en las actividades de enseñanza cotidiana, en la organización social del aula, sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos. El cambio educativo requiere también promover un cambio en las concepciones de esos agentes educativos sobre el aprendizaje y la enseñanza".

Ahora bien, el proceso de cambio en dichas concepciones no ha sido automático ni súbito, y entre ambos se encuentran también posiciones intermedias que definen los enfoques de enseñanza de los docentes e influyen en las maneras de aprender de los estudiantes. Por su parte, la noción de paradigma educativo se nutre

de múltiples teorías epistemológicas que, aún con matices, presentan coincidencias en las temáticas centrales a abordar, las que refieren a qué se entiende por conocimiento, aprendizaje, contenidos de la educación y competencia.

La Didáctica en interacción con la Práctica Pre-Profesional debe transitar hacia el paradigma del aprendizaje y facilitar los conocimientos para que tenga lugar realmente la centralidad de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Además, debe facilitar que los conocimientos se pongan en relación, interactúen entre sí y se movilicen, superando el almacenaje de conocimientos para dar paso a la creación de redes cognitivas en acción continúa. Estas redes, dinámicas y abiertas, permiten cambiar las relaciones e integrar nuevos conocimientos a medida que las competencias se van desarrollando.

La Didáctica muestra también la necesidad de reinterpretar lo que se entiende por bagaje cognitivo de los estudiantes, así como la necesidad de que los conocimientos que serán la base del desarrollo de las competencias se integren a las redes cognitivas. Sin embargo, se observa que hay contenido, "pretendidos aprendizajes" que quedan en la periferia, sin integrar estas redes. Estos conocimientos son lo que se olvidan, los que quedan por el camino, los que no aportan al desarrollo de las competencias.

En ese contexto, para facilitar lo antes mencionado, se debe priorizar el aprendizaje autónomo del estudiante, lo que requiere del formador, la adopción de nuevas y distintas estrategias de enseñanza y de evaluación, permitiendo a cada uno ser capaz de movilizar los conocimientos que va logrando, convirtiéndose en competente en situaciones diversas. Además, es a través de la investigación que la Didáctica logra incidir en estas nuevas maneras de intervenir y de pensar la acción de aprender y de enseñar.

La acción de la Didáctica no puede ni debe separarse de la investigación, pues sin ella no es posible construir esquemas conceptuales, así como diversos modelos de intervención centrados en los sujetos que aprenden. Por ello la Didáctica es, por ende, un escenario prioritariamente de investigación.

En el Consejo de Formación en Educación (CFE) se forman los profesionales que luego deberán desempeñarse en Primera Infancia, Primaria, Media (Secundaria y Técnico-Profesional) y Educación Social, lo que provoca que en las instituciones de formación no solamente circulan concepciones distintas de Didáctica, sino que se da un cruzamiento entre la Didáctica que deberán conceptualizar en función del nivel educativo en el cual van a ejercer su profesión los estudiantes de las distintas

carreras, y la Didáctica de la educación universitaria, que deberán conceptualizar los formadores de los educadores.

Como queda evidenciado, son dos planos distintos y que deberían tener, cada uno, su propia identidad. Sin embargo, prioritariamente la Didáctica que circula es la que tiene vinculación con el nivel educativo del subsistema en el cual van a actuar los estudiantes en formación. En ese contexto, cabe preguntarse: ¿qué Didáctica conceptualizan los formadores mientras ejercen su profesión en una institución de nivel superior?

Las instituciones formadoras dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE), deben impulsar el desarrollo de nuevas competencias en los profesionales de la educación, lo cual implica que la Didáctica ocupe el lugar central de la formación, se desarrolle la investigación didáctica y se actúe sobre el cambio cultural de la institución. Por ello, la Didáctica debería ser visualizada en un rol bisagra, entre los distintos campos del saber y la Práctica Pre-Profesional.

Por otro lado, la Didáctica es quien permitirá, a partir de las distintas posibilidades de aprendizaje de los alumnos, promover intervenciones de enseñanza acorde a ello. Es así que indica las mejores maneras de aproximarse a los niños de Primera Infancia, de Primaria, jóvenes de Educación Media y de Educación Terciaria y Superior.

La producción didáctica, con los aportes de otras ciencias, permite visualizar progresiones de aprendizajes, en el sentido de las estrategias cognitivas que se pueden ir movilizando al interactuar con distintos contenidos. En ese marco, las evidencias que surgen de la Didáctica van otorgando pistas para asegurar aprendizajes de calidad para todos, independientemente del nivel educativo o de las edades.

Es importante destacar que el triángulo al que se hizo referencia anteriormente, no se da en el vacío, sino en diversos contextos, en realidades complejas, donde los sujetos que aprenden acercan una gran diversidad, así como los sujetos que enseñan. Es decir, las relaciones se ven condicionadas por estos aspectos y complejidades.

El estudio en Didáctica, que enfatiza en qué aprender y cómo enseñar, requiere otra dimensión, en la cual la investigación didáctica realiza valiosos aportes en la actualidad: la elaboración de progresiones de aprendizajes en función de los perfiles de egreso, situados en los marcos de esos diversos contextos y complejas realidades, teniendo en cuenta la diversidad de todos los actores.

Las progresiones parten desde las edades más tempranas para garantizar el desarrollo integral, inclusivo y diverso, así como también, el acceso equitativo y democrático de todos al conocimiento, desde la heterogeneidad que los caracteriza. De este modo, la Didáctica debe ocuparse, necesariamente, de algunos problemas que, si bien no son todos nuevos, se constituyen en objetos propios y casi exclusivos de la misma. No obstante ello, para que esto ocurra, es necesario trabajar sobre los temas-objeto, categorías conceptuales, aprendizajes, teorías provenientes de otros campos, investigación, innovación e intervención, a partir de estrategias que se desarrollan en el campo específico.

La Didáctica, poco a poco, ha ido posicionándose como disciplina específica, que teoriza sobre los diversos, implícitos y explícitos, aspectos que surgen de los entrecruzamientos conceptuales, metodológicos y contextuales, dotando de sentido a los aprendizaje y por ende a la enseñanza. Así, se traduce en un marco amplio que incluye y analiza desde múltiples perspectivas y dimensiones.

Para el caso de la formación de los profesionales de la educación se deberá poner el foco de análisis en la Didáctica de la Educación Superior. Esto es lo que algunos autores denominan Didáctica Universitaria. Según Herrán (2001, p.12), "*la Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica.*" A diferencia de la Didáctica Específica de otras etapas educativas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria), es reciente y sólo lleva pocos años de desarrollo. La educación universitaria o superior tardó mucho tiempo en comprender que se debía conceptualizar una Didáctica para su nivel educativo, sin reconocer la necesidad de su existencia.

Ante esa situación, podría cuestionarse los motivos por los cuales la Didáctica Universitaria no se ha visualizado como necesaria, lo que provocó que no se haya priorizado su conceptualización como campo disciplinar. Tal vez, una de las causas es que en las instituciones de Educación Superior prima la especialización. Los formadores se consideran especialistas, y en nombre de la "libertad de cátedra", concebida de forma errónea, han pensado que cada docente cierra la puerta de su aula y decide lo qué "enseña", "cómo lo enseña" y "cómo lo evalúa".

En las instituciones de formación de educadores, en el mundo, sean universitarias o terciarias, es posible observar que se priorizan las Didácticas que se ponen en juego en los niveles donde van a ejercer los estudiantes – futuros educadores – pero hay muy poco cuestionamiento acerca de lo que ocurre en el propio ámbito de aprendizaje de la formación. Sin embargo, hay aspectos que hacen reaccionar a los formadores universitarios o de nivel superior, siendo algunos de ellos los siguientes:

- tránsito muy poco fluido en las carreras de formación de formadores;
- bajo nivel de egreso de profesionales de la educación;
- una base piramidal muy ancha al representar la población estudiantil de la formación de educadores en el primer año de cada carrera, la que va descendiendo a medida que avanzan; y
- la diversidad de bagaje cultural y cognitivo con el cual los estudiantes empiezan la formación de grado en las diferentes carreras.

El profesorado de nivel universitario y terciario en general, y el de la formación de educadores en particular, se ve obligado a replantearse su propia actuación docente. Ello pone en evidencia la necesidad de reflexionar acerca de cómo mejorar los aprendizajes y la formación de los estudiantes, así como también, de reflexionar sobre la docencia, considerando que la docencia encierra aprendizaje y enseñanza. La Didáctica a nivel superior surge para permitir una mejor comprensión de los aprendizajes, la enseñanza, la docencia universitaria y cómo mejorarla. En ese contexto, las instituciones de educación superior ven la necesidad, finalmente, de priorizar este tipo de reflexiones e investigaciones para responder a las necesidades de formación de los estudiantes y garantizar así niveles de calidad.

La Didáctica en la Educación Superior, no se restringe a un espacio limitado, por el contrario, hace referencia a un vasto territorio profesional. Sin embargo, hay aspectos y preocupaciones que deberían ser comunes en este nivel:

- el sentido de la formación universitaria y su recobrada relevancia en una sociedad del conocimiento, en este momento desafiada por una emergencia sanitaria, que resitúa las posibilidades de la educación superior multimodal;
- la teorización sobre la relación aprendizaje-enseñanza-evaluación y su relación con la práctica que llevan adelante los propios formadores; y
- la demanda de una docencia basada en el aprendizaje, con una cada vez mayor exigencia de autonomía de los estudiantes, de aprendizaje entre pares, colaborativo, donde el estudiante y el formador pasan a ocupar lugares distintos a los tradicionales. Estos corrimientos requieren ser entendidos, asimilados, investigados, y es ahí donde la Didáctica Universitaria cobra su real sentido y dimensión.

Si bien los formadores hacen una casi constante referencia a lo que sus estudiantes deben hacer cuando están con sus alumnos en los distintos niveles del sistema educativo, algunas de las interrogantes que deberían plantearse son: ¿cuál debería ser el rol de los formadores en un nivel superior de educación?, ¿cómo permitir que sus prácticas sean impregnadas por el paradigma del aprendizaje,

donde la centralidad de los estudiantes sea real?, ¿cómo actuar para permitir que los estudiantes desarrollen las competencias de autonomía, metacognición, autogestión de sus aprendizajes?, ¿cuáles son los nuevos roles de los formadores?

La investigación ya ha demostrado que la trasmisión de conocimientos de orden superior no permite, por sí solos, la formación de los educadores para el siglo XXI. Por ello, es en ese contexto donde la Didáctica de la Educación Superior "toma cuerpo", una vez más, en un interjuego con la práctica, produciendo conocimiento y permitiendo intervenciones e innovaciones que modifiquen la cultura institucional y profesional de cada formador.

Una Didáctica para la Educación Superior implica reconocer los roles distintos que juegan formadores y estudiantes, las relaciones entre ellos y entre los otros estudiantes y los equipos de formadores, así como las distintas maneras de abordar y aproximarse al conocimiento. Estas relaciones y abordajes son significativamente distintos que en los otros niveles educativos.

Así, es necesario reconocer el entramado entre la Didáctica de la Educación Superior y la Didáctica que entrará en juego en los otros niveles educativos. Son niveles diferentes, íntimamente relacionados, que tienden a confundirse en muchas ocasiones, lo que provoca que se desvalorice la Didáctica de la Educación Superior. Ello ha permitido integrar, en este nivel, procesos que promuevan aprendizajes en relación a los procesos de enseñanza y de evaluación que se desarrollan en el mismo.

Como queda de manifiesto, en un estadio superior de educación, la aproximación y el abordaje al conocimiento se hacen de una manera distinta a la que sucede en los otros niveles educativos. En este caso, el abordaje tiene íntima relación con la construcción misma de ese conocimiento y su desarrollo, al mismo tiempo que está impregnado por la investigación del objeto de aprendizaje. Es decir, hay que reconocer que hay una docencia específica para la Educación Superior.

La Didáctica debe ser considerada con una mirada sistémica en donde son importantes los actores de los procesos, los contenidos a aprender y enseñar, y las formas de mediación utilizadas, constituyendo un triángulo didáctico.

Así, la Didáctica Universitaria, que no es bien conceptualizada ni aceptada por todos los investigadores, tiene una ventaja que para el caso de la formación docente universitaria es importante: se refiere a todos los formadores, sea cual sea su especialidad. La Didáctica de la Educación Superior tiene como objeto de estudio la

propia actuación de los profesores universitarios y su relación con quienes aprenden, y lo que se debería aprender. Se trata de un campo de investigación que engloba a todos los profesores.

Un rasgo distintivo de los docentes universitarios es que ejercen tres funciones: formación, investigación y extensión. No obstante ello, es cierto también que en Formación en Educación no todos los que enseñan investigan. Hay quienes solamente enseñan, otros que enseñan y orientan la extensión, y otros que también son investigadores. En este contexto, hay una sola función común a estos posibles casos: el ejercicio de la docencia, ya que todos ejercen la función de formación, es decir, todos enseñan. Es ahí donde se genera un espacio disciplinar específico con objetos propios de investigación, como por ejemplo investigar, resignificar los procesos de aprendizaje y enseñanza en ese nivel. Estos procesos no deberían ser ni iguales ni parecidos a los que ocurren en otros niveles del sistema educativo.

En la educación universitaria, que no se aplica al caso del Consejo de Formación en Educación (CFE) en la actualidad, pero que sirve para ilustrar, hay quienes se dedican solamente a la investigación. En ese contexto, se puede decir que son excelentes investigadores, ahora bien, la pregunta que cabe plantear es: ¿el ser excelente investigador asegura que sea un buen educador?

Relación Didáctica-Práctica Pre-Profesional

La relación Didáctica-Práctica Pre-Profesional debería concebirse en una interacción continua entre sí y con los otros campos del saber, lo que promueve desplazar las unidades de análisis hacia la compresión de cómo las teorías impactan en las prácticas del conocimiento (GUYOT, 2011) y como la práctica alimenta la teoría y se transforma en un espacio de aprendizaje y de teorización.

Esta relación se concreta, de manera prioritaria, en tres dispositivos estratégicos y metodológicos:

- el primero, a partir del marco conceptual de la Didáctica, que actúa como orientador para promover en el estudiante reflexiones antes y durante la acción (práctica);
- en un segundo momento la acción, lugar donde se aprende, resignifica el marco conceptual de la Didáctica; y
- el tercer dispositivo metodológico convoca a los distintos campos del saber para que se promueva la reflexión sobre la acción, sobre la

> práctica. Una reflexión colectiva, entre pares, que permite en muchos casos delimitar problemas de investigación y asimismo promover intervenciones e innovaciones a nivel de lo que ocurre en los ambientes intencionales de aprendizaje. La Didáctica debe ser quien oriente con sus marcos teóricos esta reflexión, produzca nuevos conocimientos para orientar de manera permanente los momentos anteriores, ampliando su marco conceptual y metodológico.

Lo dicho anteriormente hace pensar en una relación abierta, que se permite impregnar por nuevos conocimientos y aprendizajes, que vienen de ambos lados de la relación, es por lo tanto un sistema dinámico y flexible, lo que no significa que no se enmarque en cuadros teóricos conceptuales y epistemológicos claramente explicitados, sin que esto signifique la consideración de marcos únicos ni absolutos.

Se concibe así, que la Práctica Pre-Profesional forma parte de una visión más amplia, o sea que es una práctica social compleja, la realidad donde se da la práctica es siempre distinta, en muchas y diversas dimensiones. Por este motivo, no se puede interpretar la práctica como una mera aplicación de maneras de hacer, la práctica entra en diálogo con los saberes, las realidades y contextos en los cuales se deberían concretar, con la diversidad de los estudiantes, es por ello que una Práctica Pre-Profesional, entre otras muchas razones, no puede ser una aplicación de los que se da en Didáctica y menos aún una imitación de los que hace y cómo lo hace el docente co-formador, tradicionalmente asociado a la figura del maestro o profesor adscriptor.

La Didáctica produce conocimientos específicos sobre la relación entre los integrantes de la tríada formativa y promueve investigaciones e intervenciones, no solo desde la teoría sino desde el conocimiento práctico, atendiendo y entendiendo las características específicas y multidimensionales de cada acto educativo.

La conceptualización de la Didáctica como disciplina específica, que teoriza sobre los diversos, implícitos y explícitos, aspectos que surgen de los entrecruzamientos conceptuales, metodológicos y contextuales, dotando de sentido a los aprendizajes y por ende a la enseñanza, requiere imperiosamente vinculación a situaciones de Práctica Pre-Profesionales. Esa idea, manifestada a lo largo de los años desde todas las propuestas curriculares para la formación de educadores, no parecería un aporte innovador o necesario. Sin embargo, sólo la mención de su existencia y algunas generalidades en planes y programas construidos en diferentes momentos resultan insuficientes en la actualidad, y más aún cuando se significa a la Didáctica como disciplina específica con vínculo indisoluble con la práctica.

La Práctica Pre-Profesional cobra relevancia también desde aportes como los de Esteve (1996), quien sostiene que los noveles docentes en su primer año de ejercicio profesional experimentan crisis al encontrar discordancia entre la imagen que habían construido acerca de su profesión y sus contextos de desarrollo durante su formación de grado y la realidad que viven. Por ello, es necesario definir este espacio formativo con mayor atención y explicitación.

Así como cada carrera y dentro de ella cada una de sus especialidades (en los casos que existan), ha de presentar aspectos específicos asociados al currículum de la Didáctica, también debería hacerlo para la práctica, teniendo presente en todo momento el vínculo entre ambas.

Sin perjuicio de lo anterior, y en el mismo sentido de la búsqueda de acuerdos en torno a las concepciones acerca de la Didáctica en cuanto a la formación de los profesionales de la educación a cargo del Consejo de Formación en Educación (CFE), es necesario construir contextos comunes de significación de las Prácticas Pre-Profesionales asociadas a las distintas carreras.

En ese sentido, a partir del planteo de Zabalza (2020), se considera que toda práctica formativa debe atenderse desde las siguientes tres dimensiones: como componente curricular, como situación de aprendizaje y como experiencia personal.

Práctica o práctico como componente curricular.

Desde esta dimensión, la práctica debe ser parte explícita del currículum, pero no sólo haciendo mención a su existencia y a algunas características, sino desde una explicitación tal que la ubique no como un espacio formativo "para-curricular" sino como un componente curricular con una estructura interna organizacional definida y declarada, que presente diferentes grados de compromiso, diferentes escenarios de aprendizaje, que dé cuenta de los tiempos que requiere su desarrollo atendiendo a todos sus componentes, que refiera con claridad los recursos (humanos y materiales) necesarios para implementarse y mantenerse, así como los actores fundamentales que deberán intervenir en ella, sus roles y vinculaciones básicas.

Práctica o práctico como situación de aprendizaje.

Como ya se manifestó anteriormente, la práctica debe estructurarse atendiendo al aprendizaje del estudiante. Zabalza (2020) sostiene que cuanto más tiempo se dedique a la práctica más se favorecerá al aprendizaje. Sin embargo, esto sólo será posible si la propuesta formativa asume que la práctica debe trascender el asistir a una institución y limitarse a observar lo que allí sucede. Menos aun si la

observación se restringe al espacio del aula de una asignatura y se la complementa con el desarrollo de algunas intervenciones a asociadas a lo observado.

El aprendizaje en situación de práctica se asocia directamente al aprendizaje experiencial (Zabalza, 2020). Esta concepción se vincula especialmente a la de Patrick (2011) en cuanto a que consiste en "aprender a través de la reflexión sobre el hacer", donde deben combinarse: la experiencia concreta, la experimentación activa, la observación reflexiva y la conceptualización abstracta, en un ciclo que puede abordarse desde una entrada determinada pero que permite y sostiene la sinergia entre ellas (Kolb, 1984).

Es así que la práctica entendida como situación de aprendizaje demanda la definición de objetivos y fases de desarrollo, actividades a implementar, la sinergia entre los elementos constitutivos fundamentales y muy especialmente el tipo de acompañamiento y supervisión que implicará. Para que la práctica se desarrolle desde esta dimensión debe contemplar las siguientes fases (Zabalza, 2020):

1) Anticipación del plan de acción: esto consiste en planificar la práctica y se vincula estrechamente con lo referido anteriormente. No refiere a “planificar la clase”, sino que se construya como para otras instancias curriculares un plan de trabajo, consensuado, fundamentado, técnica y académicamente equilibrado con la concepción de Didáctica acordada.
2) Puesta en acción de lo planificado.
3) Significación y resignificación de la experiencia, dotar de sentido a la práctica. Esto implica que quien desarrolla la práctica pre-profesional despliegue procesos de análisis e interpretación desde una postura teórico-reflexiva a través de dispositivos como diarios o memorias de práctica, narrativas personales, entre otros.
4) Generalización de la experiencia. En esta fase el aprendizaje toma foco en aprender desde la experiencia de otros. El intercambio especialmente con los pares que se encuentran en momentos formativos similares del cursado permite multiplicidad de procesos que fortalecen y potencian las construcciones propias. En este punto, es innegable que el aprendizaje con otros es primordial. Retomando la teoría de Vigotsky en cuanto al aprendizaje y zona de desarrollo próximo, las actividades formativas con pares en el contexto de Práctica Pre-Profesional favorecen el desarrollo cultural desde lo interpsicológico para dar paso luego a lo intrapsicológico.
5) Retroalimentación teoría-práctica. Esta fase apunta a trascender la mera reflexión personal y/o colectiva, sino que apunta a visualizar, interpretar, analizar, la práctica desde la teoría, identificar nudos problemáticos y

desarrollar las acciones que permitan retroalimentar el campo teórico de la didáctica. En esta fase la investigación cobra papel principal.

Práctica o práctico como experiencia personal.

Cada educador en formación realizará sus propias construcciones cognitivas, sociales, emocionales, profesionales, entre otras, durante su experiencia de Práctica Pre-Profesional. Es por ello que la práctica debe reconocerse como también como un espacio donde el fututo educador desarrollará conocimiento sobre diferentes aspectos:

- Sobre sí mismo. Este aspecto puede diversificarse en cuanto a que se conozca y reconozca como estudiante y como profesional. Desde ese último rol aprenderá a resolver y conocer situaciones del mundo laboral propio del campo y conocer su propia profesión.
- Sobre las instituciones donde desarrollará su profesión, complementando lo aprendido en instancias formativas propias del currículo pertenecientes a campos de saber diferentes a la didáctica.
- Sobre la propia disciplina en la cual se forma.
- Sobre el propio práctico.

En relación a lo anteriormente desarrollado se propone considerar al momento de diseñar la práctica los siguientes puntos:

- Instituciones/Centros de práctica.
- Desarrollo de la Práctica-Preprofesional en pares pedagógicos al menos en algunas de las instancias curriculares.
- Conformación de equipos de trabajo para desarrollar la generalización-teoría práctica. Equipos integrados por actores propios de la práctica pre-profesional y por otros, que desde sus campos formativos favorezcan los procesos de intercambios necesarios para la construcción de conocimientos.

El espacio de la Práctica Pre-Profesional se inscribe siempre en escenarios más amplios que la atraviesan, como la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social, los que condicionan y normativizan sus operaciones implicando grados de contextualización que establecen niveles de dependencia y de autonomía (Guyot, 2011). Por ello, se considera que se proyecta en tres dimensiones: la clase, la institucional y la comunidad educativa.

La incorporación de la visión y el papel de la práctica al diseño curricular, así como su integración al plan de estudios, se hace cada vez más necesaria. De esta

manera, se entiende que la Práctica Pre-Profesional, tiene, por lo menos, tres funciones nodales: de integración, de articulación y de puesta en acción y movilización de las competencias identificadas en el perfil de egreso.

Los aprendizajes en la Práctica Pre-Profesional están necesariamente vinculados a la experiencia directa y a la realidad profesional. Es por ello, que la misma se constituye en un espacio privilegiado para movilizar conocimientos de y para la promoción de aprendizajes; para reflexionar sobre los "haceres" de los educadores y, en particular, para reorientar esos "haceres" de forma tal que los procesos de aprendizaje sean de mayor y mejor calidad.

Por los motivos expuestos, se puede entender la práctica como el entramado entre las experiencias, conocimientos, acciones e intervenciones que el futuro educador requiere procesar y asimilar, de manera que le posibiliten un saber actuar en esa realidad. Esos "saberes actuar" en la complejidad, en la incertidumbre, en la diversidad, forman parte de las competencias que deben dominar los educadores del siglo XXI.

La Práctica Pre-Profesional es entonces el lugar –lugar de acción– donde se aprende en y durante la acción, y a partir del cual se realizan resignificaciones. Es un aprendizaje profesional a dos puntas: lo que aporta la Didáctica por un lado y lo que aporta la Práctica Pre-Profesional por otro. Estos aprendizajes, en una relación dialógica y dialéctica, permiten responder al desarrollo de las competencias y la promoción de aprendizajes para todos.

A partir de todo lo explicitado anteriormente, y a modo de síntesis, se deben resaltar algunos aspectos, como los que se enunciarán a continuación.

La dimensión ocupada por la Didáctica en la formación de educadores tiene entre diferentes cortes de significación, dos fundamentales: es identitaria de la formación profesional y articuladora entre los distintos núcleos o espacios formativos que constituyen el currículo de las diferentes carreras.

Debido justamente a esa doble importancia existe la necesidad de concretar acuerdos en primer lugar desde el plano epistemológico, atendiendo a las concepciones actuales que la comunidad académica sostiene.

Lo anterior ya define para la Didáctica un espacio de formación en el currículo que ha de trascender a la Didáctica como asignatura o unidad formativa, sino que debería desarrollarse en un dimensión formativa y formadora transversalizada por la investigación, vinculada estrechamente a ciencias de la

educación, ciencias y campos del saber que se vinculan a las especialidades de las carreras.

Esa dimensión formativa ampliada demanda pensar en el rol formativo que desarrollará. Resulta innegable que la investigación ha de posicionarse como central en esa dimensión, como constructora de conocimientos que retroalimenten teoría y práctica desde y para diversos contextos. Pero, además de ello, no debe dejar de percibirse en este espacio de la investigación, la potencialidad ligada a dos aspectos: aquellos vinculados especialmente al aprendizaje y la posibilidad de construir equipos de trabajo con diversos actores con características institucionales diversas.

El primer aspecto, y vinculado especialmente a la investigación de perfil más científico, es el que sostiene Ausubel (1998), el cual permite desarrollar los mayores niveles en significatividad del aprendizaje. Para el futuro formador esto permitiría transitar desde el tan arraigado aprendizaje por recepción hacia un verdadero aprendizaje por descubrimiento autónomo. Obviamente, el rol formativo en este caso también radicará en potenciar esa transición y es allí, donde la guía del docente de Didáctica, el docente adscriptor, otros formadores y pares del futuro educador, se vuelven indispensables y cobran sentido.

El rol formativo de la Didáctica desde esta visión no implica entonces la mirada única hacia el aprendizaje del futuro formador, sino que, cada uno de los actores desarrollará aprendizajes, y como consecuencia la planificación de la formación permanente de los mismos se volverá imprescindible. En ese mismo sentido, la retroalimentación también abarcará a las instituciones de formación, tanto los Institutos/Centros dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE) como las demás instituciones asociadas, ya sean dependientes de los las Direcciones Generales de Educación de la ANEP o no.

Todo lo antes mencionado cobra sentido en el campo de las Didácticas Específicas, donde el lugar disciplinar, el plano curricular, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, así como las dimensiones institucionales, se asocian e intersectan. Esto requerirá entonces espacios formativos dentro de la dimensión o núcleo formativo de la Didáctica. En ellos, la Unidad Didáctica-Práctica Pre-Profesional será especialmente vivenciada por el estudiante, donde la reflexión acerca de los conocimientos de la Didáctica Específica estrechará lazos con la práctica educativa en diálogo constante.

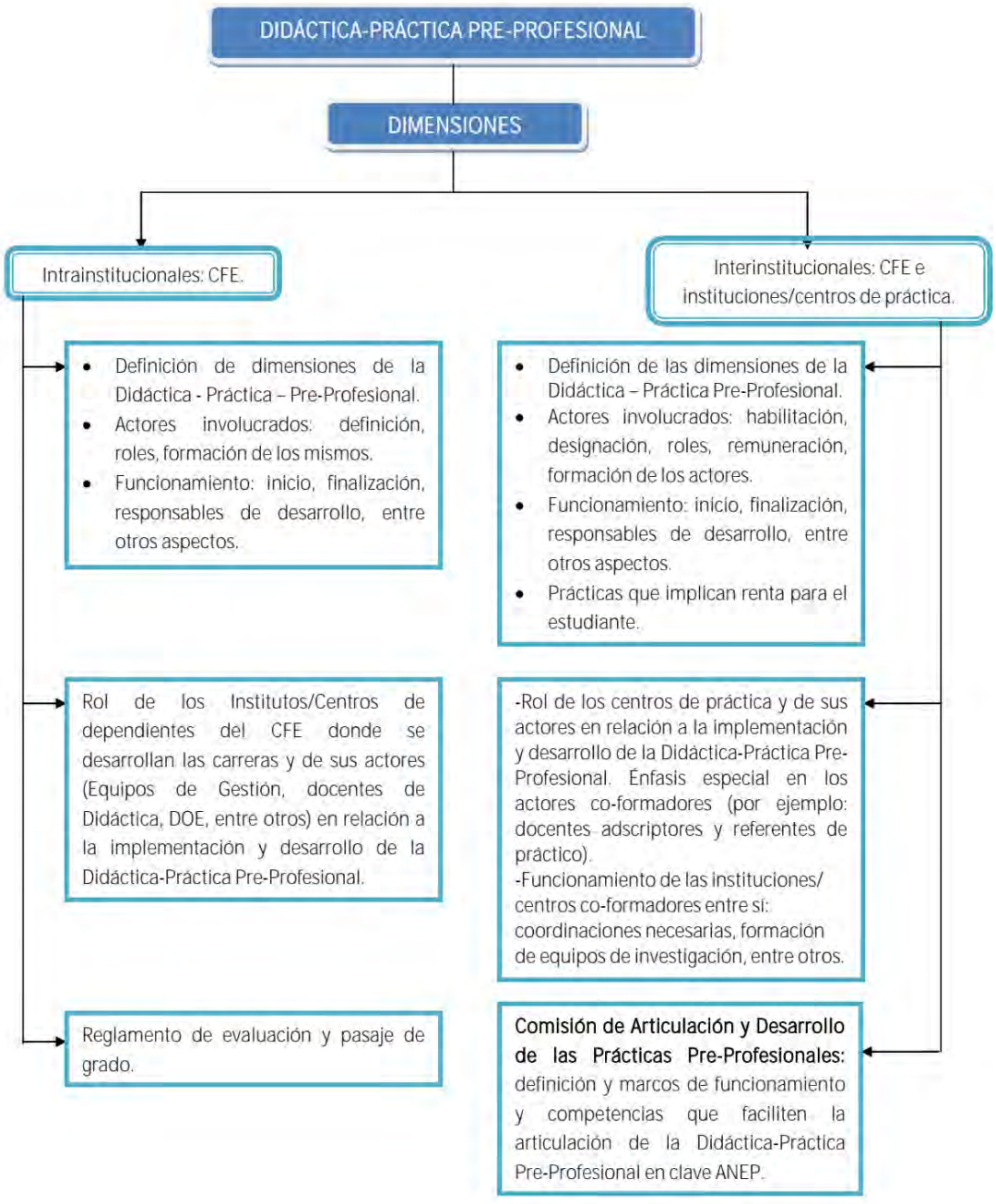
Ese espacio acercará entonces al futuro educador a interpretar y comprender la complejidad que el desempeño profesional implica. Al mismo tiempo, será facilitador del desarrollo de competencias que le permitirán enfrentar esa

complejidad racionalizando y definiendo decisiones y acciones individual y colectivamente, en los contextos correspondientes.

Dimensiones a atender para una adecuada articulación y desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales

En consonancia con la conceptualización de Didáctica esbozada, así como de los aspectos que están presentes en la relación Didáctica-Práctica Pre-Profesional buscada, se presentan a continuación algunas dimensiones que se deberían atender para una adecuada articulación y desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales de las diferentes carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Figura N° 21: Dimensiones a atender para una adecuada articulación y desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales.



Fuente: *Elaboración Propia.*

Los actores y sus perfiles

La Didáctica-Práctica Pre-Profesional requiere para su desarrollo como espacio formativo, la participación de diferentes actores: docentes, no docentes, estudiantes e instituciones que participan, el Consejo de Formación en Educación (CFE) y sus Institutos/Centros dependientes, y las instituciones asociadas de práctica.

A continuación, se presentan los diferentes actores anteriormente referidos y se esbozan algunas consideraciones acerca del perfil vinculado al rol de cada uno de ellos.

Los estudiantes practicantes

El estudiante practicante, en tanto docente en formación, no debe ser mirado desde su incompletitud, centrado en lo que le falta aprender, sino desde sus potencialidades. Por ello, es imprescindible contribuir a su autonomía, al pleno desarrollo de sus potencialidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación.

Los docentes formadores

El escenario de la Práctica Pre-Profesional se presenta como complejo y plantea a los docentes el desafío de tener que tomar decisiones, sustentadas desde concepciones teóricas en continua relación con la práctica. Es aquí donde el acompañamiento de los diferentes docentes formadores podrá aportar a las reflexiones necesarias desde los campos disciplinares específicos, siendo de vital importancia que la totalidad de los docentes formadores se involucren en el proceso de Práctica Pre-Profesional, contribuyendo la labor que realizan los docentes de Didáctica para el seguimiento y evaluación de la misma.

Los docentes de Didáctica

Los docentes de Didáctica son los responsables de formar a los estudiantes practicantes en el desarrollo de las competencias necesarias para la Práctica Pre-Profesional, así como también, de organizar la Práctica Pre-Profesional en territorio, contribuyendo al proceso de constitución de instituciones asociadas. Serán los encargados de la gestión de espacios concretos de trabajo colaborativo: espacios de discusión con las instituciones asociadas, negociación y acuerdos sobre el desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales, así como de la organización de tiempos y espacios.

Los actores co-formadores

Los actores co-formadores son los actores de las instituciones asociadas que participan en la Práctica Pre-Profesional, orientando y guiando a los estudiantes practicantes, quienes tradicionalmente se han denominado Maestros y Profesores Adscriptores, constituyéndose en una figura de gran valor. Por ello, es necesario construir un espacio de trabajo conjunto entre docente de Didáctica y actores co-formadores para indagar, analizar y reflexionar con los estudiantes practicantes en contexto, logrando de ese modo la inclusión inicial de los actores co-formadores como partícipes activos en la formación de los futuros profesionales de la educación.

Las instituciones asociadas

Las instituciones asociadas no son únicamente quienes reciben a los estudiantes practicantes, como instituciones "destino" ligadas a concepciones más tradicionales de corte aplicacionistas. Deben asumir la responsabilidad compartida en la formación de los futuros profesionales de la educación, motivo por el cual hay que fortalecer y garantizar los espacios de trabajo conjunto entre los Institutos/Centros de Formación en Educación y las instituciones asociadas.

Es necesario visualizar, para el futuro, nuevos espacios de Práctica Pre-Profesional, diversos, que den cuenta de las distintas realidades donde se dan los aprendizajes en los distintos niveles educativos.

Los espacios intencionales de aprendizaje se amplían, y las aulas dejan caer sus fronteras, se combinan las modalidades o se dan los aprendizajes a partir de estrategias multimodales. Todo ello muestra la necesidad de ampliar el horizonte de los lugares y las modalidades de Práctica Pre-Profesional. De hecho, diversos países orientados por las conclusiones de la investigación en Didáctica, han establecido que las prácticas en algunos años de la formación son con la participación de varios estudiantes en formación, lo que tiene como objetivo fomentar y promover el aprendizaje colaborativo entre pares.

Como señaló el Dr. Francisco Imbernón en su conferencia del 05 de noviembre en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto": *"yo solo aprendo, pero con otros y con mis pares aprendo más"* (Imbernón, 2020).

Una formación profesional desde un núcleo que se basa en la Didáctica-Práctica Pre-Profesional y que necesita para desarrollarse los contextos de otras instituciones, más allá de la cual pertenece la carrera, demanda sin excepción las articulaciones necesarias entre esas instituciones y por ende sus actores.

En el caso de las carreras de grado del Consejo de Formación en Educación (CFE), la Didáctica-Práctica Pre-Profesional requiere variedad de contextos de desarrollo, dependiendo del plan y especialmente del perfil de egreso de cada una de las formaciones.

Al analizar los escenarios actuales de las diferentes carreras en torno a la Didáctica-Práctica Pre-Profesional, se visualiza sin esfuerzo la pluralidad de instituciones/centros/asociaciones no dependientes del Consejo de Formación en Educación (CFE), que se requieren para su concreción.

La diversidad de instituciones no implica un problema en sí, sino que el desarrollo de la práctica de un profesional en formación realizada en una institución diferente a la cual depende la carrera necesita imperativamente que exista coordinación entre la institución formadora y la otra que indefectiblemente asume un rol de co-formadora.

Para ello es necesario visualizar con claridad los posibles planos que necesitan ser coordinados:

- Elaboración de listados de instituciones, centros y/o programas en los que desde el Consejo de Formación en Educación (CFE) se definen como espacios o contextos necesarios de práctica.
- Definición de la dependencia jerárquica de cada una de las instituciones/centros/ programas identificadas por el Consejo de Formación en Educación (CFE) como necesarias para el desarrollo de la práctica. Esto implica conocer si la institución de práctica es dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) o no (Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), entre otros).
- Realización y aprobación de acuerdos de aceptación del rol de institución co-formadora y del funcionamiento entre los organismos jerárquicos de dependencia de cada institución que contemplen especialmente, los siguientes aspectos:
    - ✓ Roles y responsabilidades de ambas instituciones en cuanto al desarrollo de la Práctica Pre-profesional, considerando de forma especial los perfiles formativos.

- ✓ Definición de actores necesarios, sus roles y perfiles, sus designaciones y retribuciones salariales (mecanismos, procedimientos, responsabilidades).
- ✓ Acuerdos de temporalización de la práctica: inicio, finalización, instancias significativas asociadas a su desarrollo.
- ✓ Coordinación de instancias de formación para los actores involucrados en relación a sus roles en la Práctica Pre-Profesional.
- ✓ Coordinación de proyectos comunes que permitan ampliar los horizontes formativos de todos los involucrados en la dimensión formativa.
- ✓ Atención a la normativa especialmente vinculada a ámbitos laborales para aquellas prácticas que implican del futuro educador además del rol de estudiante o practicante el rol de funcionario.

- Dispositivos que permitan la atención y resolución de emergentes vinculados a la práctica en los diferentes contextos.

Aspectos normativos…

En función de las nuevas miradas y desarrollos con los cuales se pretende implementar la Didáctica y la Práctica Pre-Profesional, se requiere un nuevo marco normativo que viabilice las relaciones buscadas y explicitadas en los apartados anteriores.

El desarrollo de la Práctica Pre-Profesional en el marco de las diferentes carreras de grado impartidas en el Consejo de Formación en Educación (CFE), implica un marco institucional donde se despliega y a partir del cual ella cobra sentido. Como señalan Noguera y Marín (2017), el marco normativo institucional puede ser explícito e implícito, pero siempre obedece a un dispositivo en donde se cruzan diferentes saberes con ciertos modelos de gestión o matrices normativas. Estas matrices son siempre dinámicas e históricamente determinadas, lo que significa que se transforman, se modifican, aunque su ritmo de cambio sea lento y casi siempre imperceptible. Un claro ejemplo de ello lo constituye la multiplicidad de disposiciones que se relevaron en la sistematización presentada en la primera sección de este documento.

La unidad Didáctica-Práctica Pre-Profesional se concibe como el espacio medular en las diferentes formaciones de grado impartidas por el Consejo de

Formación en Educación (CFE), dado que allí los estudiantes deben ser capaces de conciliar dialécticamente la teoría y la práctica profesional para transformar las realidades en las que se desarrollan. De este modo, la misma no se concibe como un espacio de "simulación", sino como un "puente" entre la formación de grado y el ejercicio de la profesión. Por ello, el proceso de formación adquiere aquí una significación relevante, pues debe permitir a los estudiantes practicantes poder continuarlo autónomamente una vez que egresan.

En ese escenario, las trayectorias que realizan resultan estructurantes para que los estudiantes practicantes transiten una experiencia de aprendizaje transformador durante el transcurso de la Práctica Pre-Profesional, posicionados en el marco de la reflexión en la acción y sobre la acción. De este modo, queda evidenciado que la Práctica Pre-Profesional no es decidida individualmente, sino que constituye una experiencia social compartida, motivo por el cual los Institutos/Centros de Formación en Educación deberán arbitrar los medios para que los docentes de Didáctica y los actores co-formadores de las instituciones asociadas, participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la Práctica Pre-Profesional propiamente dicha.

A modo de síntesis

El diagnóstico efectuado de la realidad actual en la sección *"¿De dónde partimos?"* ha permitido aunar miradas de los diferentes actores del Consejo de Formación en Educación (CFE) y de las actuales Direcciones Generales de Educación (Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), para la construcción de una concepción compartida acerca de la Didáctica en la formación inicial de los profesionales de la educación, así como también, de aspectos vinculados a su relación con la Práctica Pre-Profesional y las dimensiones que se deben atender para una adecuada articulación y desarrollo de las mismas en los diferentes escenarios en que tienen lugar, las que se plasman en la sección *"¿Hacia dónde vamos?".*

Sin lugar a dudas, la reflexión compartida abre nuevas ventanas de oportunidades para seguir profundizando en un trabajo interinstitucional en clave ANEP, que asegure una exitosa articulación y un desarrollo de las Prácticas Pre-Profesionales, en base a acuerdos mínimos entre el Consejo de Formación en Educación (CFE) y las Direcciones Generales de Educación (DGEIP, DGES, DGETP) y

demás instituciones asociadas en la formación inicial de los profesionales de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (1998). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Bardin, I. (1991). *El análisis del contenido.* Madrid: Akal.

Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular.* Barcelona: Barcanova.

Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (Primera Parte). *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas,* 8(3), pp. 259-267. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51335

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Comenio, J. A. (1922). *Didáctica Magna.* México: Porrúa.

Díaz, H. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza, *Acción Pedagógica,* 10(1y2), pp. 64.72.

Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Esteve, J. (1996). *La formación inicial de los profesores de Secundaria.* Barcelona: Ariel.

Felicia, P. (2011). *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation.* 1003(1).

Fernández, A. (1984). *La Didáctica contemporánea.* Barcelona: Barcanova.

Fiore, E. & Leymonié, J. (2009). *Didáctica Práctica.* Montevideo: Grupo Magro Editores.

González Soto, A. (1989). *Proyecto docente. Didáctica y Organización Escolar.* Barcelona: Departamento de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

GUYOT, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad.* Buenos Aires: Lugar.

Hernández Sampieri, et. al. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta Edición.* Perú: McGraw-Hill.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Luaces, M. (2002). La formación docente para la educación básica en Uruguay. En: MEC-ANEP-UdelaR. (2013). *Informe País. Grupo Interinsitucional Asesor para dar seguimiento al Programa Metas 2021 de OEI para el desarrollo profesional docente y mejora de la educación.* Montevideo: MEC.

Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades.* En: *Didáctica para psicopedagogos.* Madrid: UNED.

Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación,* 1(1), pp. 47-59. Disponible en: http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1

Noguera Ramírez, C. & Marín Díaz, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar en Revista,* 66(1), pp. 37-56. Disponible en: https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-37.pdf

Parraguez, S. et. al., (2017). *El estudio y la investigación documental: estrategias metodológicas y herramientas TIC.* Perú: Chiclayo.

Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios,* 1(1), pp. 52-61.

Pozo, J. I. & Gómez Crespo, M. A. (2001). *Aprender y enseñar ciencia.* Madrid: Morata.

Pozo, J. I. et. al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.* Disponible en: http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%E1sicas%20sobre%20el%20analisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf

Rosales, C. (1988). *Didáctica. Núcleos fundamentales.* Madrid: Narcea.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de la educación.* Barcelona: CEAC.

SUNFD. (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente.* Montevideo: ANEP.

Villar Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal.* Granada: Universidad de Granacki.

Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. En: Medina Rivilla, A. & Sevillano, M. L. (Coords). (1997). *Didáctica. Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.* Madrid: UNED.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002b). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354(1), pp. 21-43. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-practicum-en-la-formacion-universitaria-estado-de-la-cuestion/investigacion-educativa/22827

Zabalza, M. A. (2020). *El prácticum y la práctica en la formación de profesionales.* Conferencia brindada el 01 de octubre de 2020 para el Consejo de Formación en Educación. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FIN2hkA0vns&feature=emb_logo&ab_channel=CFEANEP

ANEXOS

Anexo N° 1: citas analizadas de los programas de Didáctica de los planes vigentes para las diferentes carreras de grado impartidas en el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Anexo N° 2: aportes de los diferentes Grupos de Trabajo.

Anexo N° 3: aportes de los Departamentos Académicos asociados a la carrera de Profesorado.