

## INVESTIGACIONES

# Acompañamiento en el espacio de la práctica PreProfesional de la formación de magisterio y educación física de Uruguay. Una construcción colectiva

*Support in the space of pre-professional practice for teacher training and physical education in Uruguay: a collective construction*

Alejandra Rodríguez Aguirre\* y Manuel Morales Valero\*\*

Recibido: 29 de agosto de 2023 Aceptado: 15 de enero de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Rodríguez Aguirre, A. y Morales Valero, M. (2024). Acompañamiento en el espacio de la práctica PreProfesional de la formación de magisterio y educación física de Uruguay. Una construcción colectiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 83-104. <https://doi.10.24310/mar.5.2.2024.17526>

DOI: <https://doi.10.24310/mar.5.2.2024.17526>

## RESUMEN

En este artículo se presentan hallazgos preliminares que resultan de una investigación sobre la práctica preprofesional realizada en dos instituciones educativas de Uruguay. El objetivo del estudio se enfoca en las necesidades y dificultades que presentan los acompañantes en los procesos de práctica docente y que impactan o afectan en la guía y acompañamiento del desarrollo de la misma. Por otro lado, el interés está depositado en el pensamiento reflexivo de docentes y estudiantes de Magisterio y Educación Física y, paralelamente, cómo construyen la orientación y el acompañamiento. La detección de necesidades al interior de las instituciones permitió visualizar y comprender estas problemáticas en el contexto real donde son producidas. Se trata de una indagación de corte cualitativo que utiliza la teoría fundamentada y la técnica de recolección de datos empleada es la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos permiten evaluar las necesidades reales de los docentes y contrastarlas con los requerimientos institucionales de la formación docente del país. A partir de los aportes surgidos de los datos y su posterior análisis, se hizo un diagnóstico de la realidad educativa, el cual posibilita dar continuidad a la indagación.

**Palabras clave:** práctica preprofesional; acompañamiento; adscripción; reflexión; formación docente

## ABSTRACT

This article presents preliminary findings resulting from research on pre-professional practice conducted in two educational institutions in Uruguay. The study focuses on the needs and difficulties that mentors encounter in the processes of teaching practice, which impact or influence the guidance and support of its development. On the other hand, the interest is centered on the reflective thinking of teachers and students in Teacher Education and Physical Education, and simultaneously, how they construct guidance and support. This is a qualitative inquiry that employs grounded theory, and the data collection technique used is the semi-structured interview. The obtained data enable the assessment of the actual needs of teachers and a comparison with



\*Alejandra Rodríguez Aguirre [0000-0002-1433-7152](https://orcid.org/0000-0002-1433-7152)  
Universidad Internacional Iberoamericana UNINI (México)  
[alejandra.rodriguez@doctorado.unini.edu.mx](mailto:alejandra.rodriguez@doctorado.unini.edu.mx)

\*\*Manuel Morales Valero [0000-0001-6155-2800](https://orcid.org/0000-0001-6155-2800)  
Universidad de Málaga (España)  
[mmoralesvalero@uma.es](mailto:mmoralesvalero@uma.es)



the institutional requirements of teacher training in the country. Based on the contributions arising from the data and their subsequent analysis, a diagnosis of the educational reality was made, allowing for the continuity of the inquiry.

**Keywords:** pre-professional practice; accompaniment; affiliation; teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la formación docente y en particular la práctica preprofesional se torna un espacio de privilegio para el acompañamiento en la formación en la enseñanza de quienes serán docentes de enseñanza primaria y docentes de educación física en el sistema educativo uruguayo.

Acordamos con Edelstein (2011) que la orientación y el acompañamiento, en tanto análisis de las prácticas de enseñanza, “constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente” (p. 222). Esto significa que “asumir el rol de orientador de la práctica docente, supone una tarea singular, cargada de significados que se entrecruzan, ya que dicha función se realiza desde diferentes tipos de supuestos los que determinan, de alguna manera, diversas formas de orientación” Pastorino (2015, p. 16).

En el presente artículo se aborda una investigación que intentó *comprender las maneras en que los acompañantes visualizan la realidad educativa y que se desempeñan en escuelas públicas de práctica de Uruguay, enfatizando en las prácticas de orientación y enseñanza desplegadas en el ámbito de la práctica preprofesional con posibilidades de mejora.*

Surgen algunos hallazgos preliminares en la investigación que se enfoca en las características de las actividades de acompañamiento que realiza un grupo de docentes que guían y orientan la práctica preprofesional de estudiantes de magisterio y educación física de futuros docentes de Uruguay. Ambas se desarrollan en escuelas públicas pero que la primera está inscrita en instituciones de educación terciaria no universitaria<sup>1</sup> y la segunda en la Universidad de la República.

La investigación, toma como objeto de estudio las *prácticas preprofesionales de enseñanza en las instituciones de formación docente* con la intención de comprender lo que sucede al interior de los espacios de orientación. Este trabajo contribuye al campo de la formación docente produciendo conocimiento sobre las prácticas reflexivas desde el intercambio entre el formador y el estudiantado, poniendo en foco la situación didáctica llevada adelante por los acompañantes, sus modos de trabajar y las decisiones tomadas a lo largo del año lectivo.

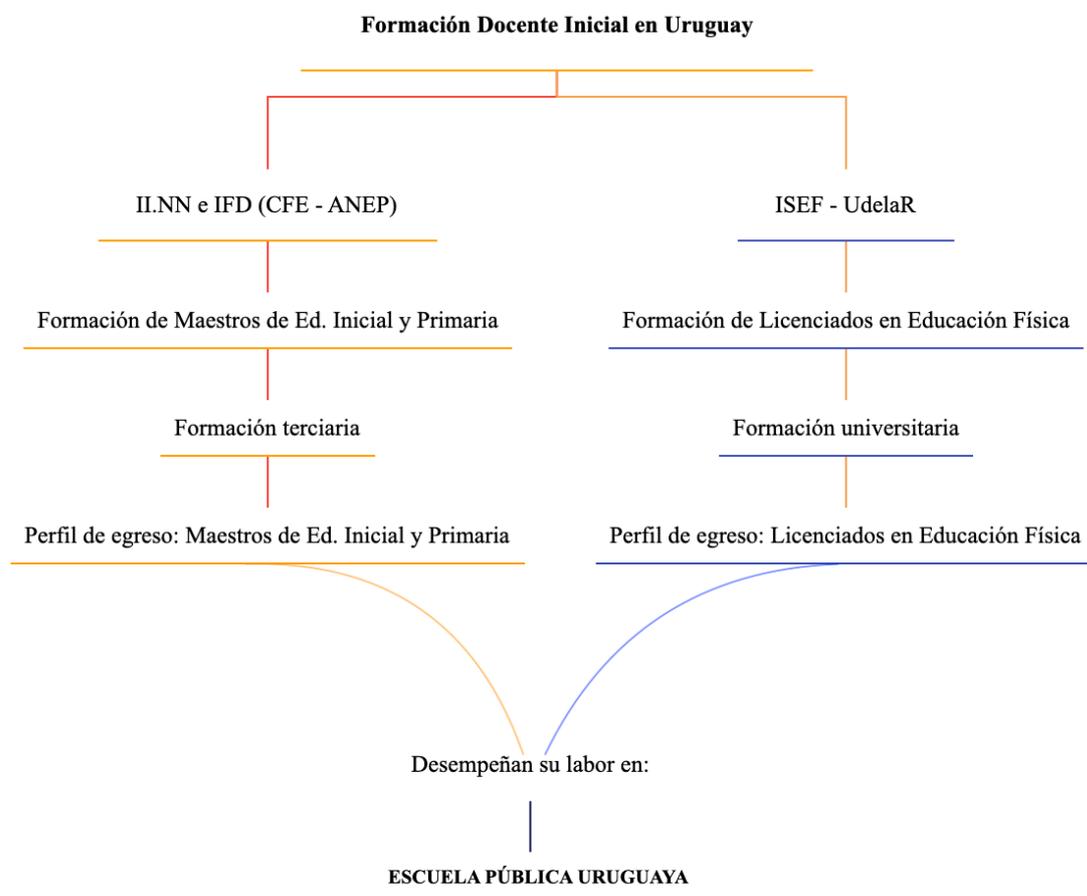
## 2. CONTEXTO EDUCATIVO DE INDAGACIÓN

El trabajo de campo se situó en dos instituciones públicas de formación docente [las únicas en ambos casos] que ofrecen carreras de grado de Magisterio y Educación Física. En concreto, el Instituto de Formación Docente Magisterial (IFD) dependiente del Consejo de Formación en

---

<sup>1</sup> La Formación Docente tiene la intención de ser universitaria, pero de forma paralela a la Udelar, es decir como universidad propia. Entiende que históricamente la formación docente es mucho más potente que la de Udelar.

Educación (CFE-ANEP) y el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) adscrito a la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay.



**Ilustración 1.** Instituciones formadoras y su conexión en el proceso de práctica preprofesional.  
**Fuente:** Elaboración propia.

En el contexto nacional, y en el marco organizativo de la práctica preprofesional se encuentran tres figuras claves que desarrollan la tarea de enseñar a enseñar. Por un lado, se trata de maestros de enseñanza primaria que enseñan a estudiantes en edad escolar y, además, cumplen la función de adscriptor o acompañante de futuros maestros. Por otro, los profesores de educación física que enseñan a escolares y además desarrollan la función de adscriptor o acompañante de futuros licenciados en educación física, además de los docentes universitarios de educación física que son orientadores de futuros licenciados en Educación Física. A su vez, se encuentran los estudiantes-practicantes quienes participan como aprendices de la práctica de enseñanza de la carrera magisterial y/o de la carrera de licenciado en educación física que se desarrolla en instituciones escolares.

**Tabla 1.** Marco de funciones de cada formador según la institución en la que se inserta. **Fuente:** Elaboración propia.

FIGURAS PARTICIPANTES EN LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL		
Cargo docente	Función	Institución de pertenencia
Maestro adscriptor	· Asesoramiento situado en la clase y la escuela a los futuros maestros, estudiantes de Formación Docente Magisterial en coordinación con el Director de Escuela de Práctica que, además es Profesor de Didáctica de IFD o IINN	CEIP-ANEP
Profesor adscriptor Educación Física	· Orientación de practicantes de ISEF en colaboración con el orientador de ISEF-Udelar.	CEIP-ANEP
Orientador Educación Física	· Orientación de practicantes en colaboración con el orientador externo o adscriptor · Formación de los estudiantes en el análisis de las prácticas de enseñanza. · Guía y acompañamiento en la problematización de las prácticas de enseñanza.	ISEF-Udelar

**Nota:** Se describen las funciones según el rol que cumplen en cada institución educativa. Se aclara que el CEIP como Consejo de Educación Inicial y Primaria se disolvió, pasando a ser Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), el trabajo de campo se hizo previo a esa disolución.

En este sentido, se indaga sobre las condiciones en las que desarrollan sus funciones los acompañantes y las problemáticas emergentes con énfasis en la relación dialéctica teoría-práctica que se sucede entre los acompañantes orientador, adscriptor y practicante de ISEF y maestro adscriptor y practicante de IFD e IINN, en el trayecto de orientación de la práctica pre-profesional.

Señalamos que, sobre la formación docente, “la ANEP entiende que no se termina con la formación de grado, ya que es una primera etapa en la profesionalización docente que debe integrarse con la formación continua, cursos de perfeccionamiento y la realización de posgrado” (INEEd, 2021, p. 24). Estos planteos se enmarcan en una demanda de creación de una formación docente universitaria que no ha podido cristalizarse en ámbitos legislativos. Por otra parte, el Censo Nacional Docente de la ANEP describe las siguientes necesidades con relación a la implementación de formación docente, “identifica como ‘indispensable’ su formación en aspectos referidos al quehacer cotidiano en las aulas: estrategias didáctico-pedagógicas, y habilidades transversales como resolución de problemas y aprender a aprender” (INEEd, 2021, p. 25).

En el actual plan (2008) vigente de formación de docentes de Uruguay se considera a la práctica preprofesional como un “espacio privilegiado de aprendizaje” (Consejo Directivo Central, 2007, p. 4). Se da conjuntamente con la formación en didáctica siendo un espacio relevante de aprendizajes, donde se vivencian diversas formas de diálogo entre la teoría y la puesta en práctica de acciones de enseñanza (Umpierrez y Cabrera, 2020). Por tanto, si estos aspectos son considerados en la formación de adscriptores contribuirá a reflexionar sobre su propia enseñanza y fortalecerá la orientación de los futuros docentes.

Este Plan incluye tres cursos de práctica preprofesional (ubicados en el 2.º, 3.º y 4.º año de la carrera) que se desarrollan en escuelas de diferentes contextos para promover la reflexión

pedagógico-didáctica y la problematización de las prácticas de enseñanza. Para esta investigación se toma la práctica preprofesional del 2º año de la carrera que está vinculada a su respectivo curso de Didáctica.

Con relación a la formación del Licenciado de Educación Física, la práctica preprofesional en el Plan de Estudios 2017 de ISEF se define como una unidad curricular anual correspondiente al quinto y sexto semestre de carrera que se “ocupa de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo y halla su centro en el análisis y la reflexión de la práctica docente en educación física desde múltiples dimensiones” (ISEF, 2021, p.1).

Su objeto de estudio son las prácticas profesionales en docencia de la Educación Física desarrolladas en espacios de ensayo y reflexión situadas en el sistema educativo formal (escuelas, liceos y escuelas técnicas) y llevada a cabo por estudiantes con implicancia de una práctica pedagógica transversalizada por lo histórico, político y social. Pone el énfasis en la enseñanza y se sustenta en prácticas asociadas de planificación, metodología y evaluación. A su vez, se posiciona como un eje transversal entre lo trabajado en las distintas asignaturas que el estudiante transita en su carrera y lo que realiza en el espacio de práctica, permitiendo progresivamente acercarse al rol profesional.

Algunas indagaciones realizadas en Uruguay y otros países resaltan la falta de articulación entre los contenidos aprendidos en la institución formadora y los problemas de la práctica que los docentes afrontan en escuelas y liceos. Vaillant (2009) describe que en el “desarrollo profesional del docente formador, se deben impulsar políticas educativas que los habiliten como productores de conocimiento para enriquecer la calidad de la formación de las futuras generaciones” (p. 19). Por otro lado, en el contexto nacional aparecen ciertas problemáticas de acceso a la educación permanente o formación continua de los acompañantes que afectan la continuidad y sistematización de la formación.

Una breve revisión sobre el estado de la formación permanente de maestros de Educación Primaria nos lleva al año 2005, año en que se realizó un curso dirigido a directores efectivos de escuelas de práctica. En el año 2006 comenzaron los cursos para maestros adscriptores efectivos organizados en forma conjunta por Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP. En 2015 se realizó un curso dirigido a directores efectivos de escuelas de práctica, y a maestros efectivos, interinos o suplentes que estuvieran en ejercicio docente ese año y que se hubiesen desempeñado en la función de adscriptor al menos dos años.

Posteriormente se realizó el curso de formación (ANEP, CFE, IPES, 2019b) para los docentes de todos los subsistemas de la ANEP con un cupo limitado a 125 participantes de primaria y dando prioridad a los que se desempeñaran en educación inicial (Rodríguez, 2020, p.17). Previo a la realización de esta capacitación, se habían implementado dos formaciones en los años 2017 y 2018 dirigida exclusivamente a quienes estaban en ejercicio de la función. Posterior a esta formación se realizó en un concurso de “oposición y méritos” (ANEP, 2017) para proveer cargos de Maestros de Escuelas de Práctica en función de Adscriptor.

**Tabla 2.** Recorrido de formación continua de docentes de enseñanza primaria situados en la adscripción. **Fuente:** Elaboración propia.

Año	Curso	Institución Organizadora	Destinatarios
2005	Curso para directores efectivos	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Directores efectivos de escuelas de práctica
2006	Curso para adscriptores maestros efectivos	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Adscriptores maestros efectivos
2015	Curso para directores efectivos y maestros efectivos, interinos o suplentes	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Directores efectivos de escuelas de práctica, maestros efectivos, interinos o suplentes con al menos 2 años de experiencia como adscriptores
2017-2018	Formación de adscriptores	Formación Docente y la Inspección Nacional de Práctica del CEIP	Docentes en ejercicio de la función
2019	Curso de formación para docentes de todos los subsistemas de la ANEP	ANEP, CFE, IPES	Docentes de todos los subsistemas de la ANEP con prioridad en educación inicial (125 cupos limitados)

**Nota:** En la tabla 2 se observa la oferta de propuestas de formación continua para docentes de enseñanza primaria (maestros) que cumplen la función de adscriptores.

El proceso de formación de adscriptores dentro de formación docente ha sido intermitente, ya que luego de su inicio, en el año 2005, se produjo una ausencia de cursos de formación continua por nueve años. El alcance de estos se centró en la formación de formadores, ya que en el plan de estudios de estos docentes no se abordaban los procesos asociados con el cómo enseñar a enseñar.

**Tabla 3.** Recorrido de formación continua de docentes de educación física enfocados en la adscripción. **Fuente:** Elaboración propia.

Año	Curso	Institución organizadora	Destinatarios
2015	Formación adscriptores	Unidad apoyo formación permanente y departamentos académicos de ISEF	Profesores educación física de Educación Secundaria
2017-2018	Formación de adscriptores de educación física	Unidad apoyo formación permanente de ISEF y CFE	Docentes de educación física de las ciudades de Maldonado, Montevideo, Paysandú y Rivera
2020	Formación de adscriptores	Unidad apoyo formación permanente de ISEF y CFE	Docentes de educación física de las ciudades de Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó
2021	Formación de adscriptores y actualización orientadores	Unidad apoyo formación permanente de ISEF y CFE	Docentes de educación física del sistema educativo y docentes orientadores de la práctica profesional de la Universidad.

**Nota:** En la tabla 3 se observa la oferta de propuestas de formación continua para docentes de educación física que cumplen la función de adscriptores.

Otros registros indican la realización de cursos de formación a nivel nacional para adscriptores de Educación Física pertenecientes a los diferentes subsistemas de enseñanza del país. Estos cursos habilitaban a desempeñar funciones de orientación y acompañamiento de estudiantes de Educación Física que realizaban su práctica profesional en instituciones educativas. Así los docentes se iniciaron en la problematización de la educación física en el ámbito secundario, en el acercamiento a teorías nucleares respecto de la formación, en la orientación de la práctica docente impulsando el análisis reflexivo de la práctica.

En síntesis, la formación en servicio de los docentes adscriptores en educación física se ha visto potenciada y ampliada a todo el espectro de docentes del sistema educativo que se desempeñan en la función de adscriptor. Sin embargo, la diferencia en las oportunidades de formación permanente de docentes adscriptores de enseñanza primaria ha generado ciertos obstáculos en los procesos de orientación. En consecuencia, entendemos relevante pensar en una propuesta de formación integral para la función de adscripción en el sistema educativo.

En este contexto, nos preguntamos sobre las necesidades y dificultades que atraviesan los acompañantes en los procesos de orientación y reflexión de la práctica desde una perspectiva de transformación, para lo cual nos planteamos las siguientes interrogantes: (1) ¿Cómo se construye el acompañamiento y la orientación en el espacio de la práctica pre profesional de Magisterio y de Educación Física?, (2) ¿Cuáles son las necesidades y dificultades que enfrentan los acompañantes en los procesos de práctica?, (3) ¿Cuáles son las acciones que realizan los docentes acompañantes con los estudiantes de magisterio y a los futuros docentes de educación física?, (4) ¿Qué prácticas de orientación de la práctica preprofesional se ajustan a nivel institucional a las necesidades y dificultades presentes en estos procesos? y (5) ¿Cómo dar solución a estas dificultades?

### 3. ANTECEDENTES

En este punto se presenta un breve rastreo de investigaciones en universidades e institutos de formación docente que durante largo tiempo han tomado como objeto de sus indagaciones la formación docente y los procesos de práctica que la estructuran.

En Uruguay se distinguen tres estudios de maestría cuyo objeto de estudio es la práctica docente. El primero, presentado por Rodríguez (2008), enfocado en la reflexión de la práctica docente escolar y en la comprensión sobre cómo se configura dicha práctica a través del diálogo que se produce entre el orientador y el practicante de ISEF, sus características y cómo incide en el aprendizaje del oficio docente.

Sus aportes refieren a la concepción de la orientación como una tarea que da al orientador un rol diferente al de los docentes de otras asignaturas dentro de la formación docente, donde la relación entre el practicante y orientador es casi individual y particular. El orientador aprovecha esta situación ya que le permite entender por los momentos particulares por los cuales transita el estudiante y puede tomarlos en beneficio del aprendizaje del oficio docente. Luego, la centralidad de la enseñanza como aspecto constitutivo de la reflexión sobre la práctica y, por último, la dificultad de reconocer el saber propio de la enseñanza, lo que se convierte para el orientador en un desafío que lo lleva a discutir la relación que se produce entre cada una de los referentes

que configuran la enseñanza. La enseñanza se da en la medida en que los estudiantes están en contacto y manipulan estos saberes, pero también cuando tienen un manejo flexible entre y sobre ellos. Estos aspectos son trabajados y aprendidos por los estudiantes en cada una de las unidades curriculares de su formación, mientras que el orientador actúa de articulador y mediador entre esas partes y el estudiante buscando favorecer la comprensión de la relación que guarda cada una de ellas, sin desconocer las limitaciones y la fuerza necesaria de una interpretación fraccionada.

Rodríguez (2018) presenta un análisis comparativo de la orientación de las prácticas docentes de magisterio y educación física en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. El objetivo general se enfoca en reconocer los modelos de orientación desplegados por los docentes orientadores —docentes adscriptores— y las claves teóricas que imperaban en ambos centros de formación docente, haciendo foco en la dimensión didáctica. Los principales hallazgos a los que arriba la investigación refieren a la presencia de modelos de enseñanza diferentes con ausencias, restricciones y contradicciones, aunque se enmarcan en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008). Estos modelos responden a un interés del tipo técnico-tradicional en algunos casos para Magisterio y crítico-emancipatorio para ISEF.

Se observa que la enseñanza y guía en la práctica docente debería entenderse como un saber fortalecido desde la docencia a través de la actividad reflexiva y crítica comprometida en su revisión constante, discusión y evaluación. Otro aporte de esta investigación es la importancia de la formación permanente del orientador o docente adscriptor que proporcione los supuestos teóricos para que pueda analizar sus procesos de enseñanza, examinándose reflexivamente para tomar decisiones. Señala también que tanto el orientador como el adscriptor reclaman la creación de tiempos y espacios institucionales para lograr acuerdos que fortalezcan la reflexión colectiva de los docentes, especialmente en Magisterio.

En un tercer estudio, Pastorino (2016) aborda la configuración de la orientación en la práctica docente de la educación física universitaria. Su interés se centra en la práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF de la Universidad de la República, e indaga sobre los supuestos que subyacen, los saberes y las relaciones entre estos y las identidades y tradiciones docentes que la conforman: “se aborda el estudio de la orientación asumiendo que ésta, desde su complejidad, tiene un potencial clave en el proceso que acontece en las prácticas de formación profesional, en este caso en la práctica” (p.12).

De la investigación surgen evidencias de elementos que inciden en la configuración de la orientación referidos a concepciones de educación, educación física, enseñanza y aprendizaje, la postura que adopta el docente en el contrato con el estudiante (tradicional o reflexiva), el nivel de confianza que se genera y la incidencia de estos elementos sobre la actitud que adopta el estudiante en la reflexión. En el análisis se destaca la relación teoría-práctica que predomina en la orientación, los saberes que circulan, la posible incidencia de las trayectorias de los docentes a partir de las experiencias de vida (profesionales o personales), las identidades y tradiciones que en forma compleja se entraman.

En suma, estas tres investigaciones desarrolladas en ISEF refieren al objeto de estudio situadas en la orientación y reflexión de la práctica en la formación docente de grado de educación

física. Profundizan y problematizan su enseñanza como una práctica educativa que se concibe como práctica social, cultural e históricamente situada destacando las particularidades de lo que sucede en los procesos de orientación de los orientadores de la Universidad. Estos estudios proporcionan elementos para configurar una nueva investigación que incluya la nueva figura [el adscriptor de educación física] que se suma a la orientación de futuros docentes de educación física, y que es reconocido por el subsistema DGEIP en la función.

En el marco de formación docente magisterial y de profesorado, encontramos varios aportes relevantes a nivel nacional. En el estudio realizado por Salvá et al., (2018), se indaga acerca de la construcción de sentido de la identidad docente y se sitúa en la problematización de la relación identidad, subjetividad y conocimiento en la etapa de formación de grado desde las voces de los estudiantes magisteriales. El énfasis radica en hacer posible el diálogo de significados que los participantes asignan a la experiencia de formación docente los que, situados en las prácticas cotidianas, incluyen un pensamiento narrativo.

Parafraseando a Salvá et al., (2018), decir que se tiene una mirada crítica de los problemas de la formación docente es algo que no alcanza o no es suficiente. Por tanto, la reflexión sobre lo que no vemos de la práctica educativa es de suma importancia y las experiencias personales vividas por los futuros maestros se transforman en un ámbito que les aporta y da la posibilidad de vincular sus propias narrativas con los elementos sociales, políticos e históricos.

En estos aportes, vemos coincidencias en relación a la didáctica como disciplina que se construye desde la toma de decisiones sobre los problemas de la enseñanza como práctica social, comprometida con prácticas culturales orientadas a ofrecer posibilidades de aprendizaje a los estudiantes en todos los niveles educativos. En concordancia, desde las voces de los estudiantes resulta sustancial la formación didáctica, la que no se resuelve como un saber disciplinario enseñable, sino como un saber razonablemente independiente para no provocar dependencia/dominación de especialistas de otros campos teóricos (Salvá et al., 2018). Se hace visible la importancia de consolidar una formación docente que promueva prácticas reflexivas, que conviertan la enseñanza en una praxis, involucrando el “pensar, planificar, evaluar y reflexionar sobre la enseñanza como práctica y teoría social” (p. 138).

Por otra parte, el trabajo de Piñón (2018) refiere a la reflexión crítica en la práctica docente magisterial. Indaga sobre los procesos de formación e intercambio en el ámbito de la práctica docente de tercer año de magisterio con el objetivo de “analizar la reflexión que realizan los maestros adscriptores y estudiantes de magisterio en los procesos de aula, y la construcción de modelos de enseñanza” (p.5). El estudio se focalizó en los procesos de reflexión producidos durante la planificación orientada de la práctica docente de estudiantes de tercero de magisterio en Montevideo y los maestros adscriptores y directores que los orientan.

Se concluye que el maestro adscriptor tendría que mantener un equilibrio entre orientar y ofrecer autonomía al estudiante en la preparación de sus propuestas de enseñanza. Esta puntualización surge de tensiones o contradicciones entre los modelos de enseñanza y la autoridad del maestro focalizada en su experiencia, minimizando el impulso innovador del estudiante. Se reconoce un maestro que, preocupado por su doble rol [enseñanza de sus alumnos-niños por

sobre la propuesta del estudiante-enseñante], prioriza sus intervenciones en desmedro del estímulo a la creatividad e impronta del estudiante que realiza su práctica profesional. El docente adscriptor parece posicionarse en un enfoque práctico tradicional ligado a la experiencia. Sin embargo, en otros momentos se reconocen huellas de una perspectiva reflexiva. En síntesis, en el trabajo de Piñón (2018) se afirma que es necesario trabajar sobre estas “resistencias y generar una experiencia coparticipada, que se constituye en una instancia de cuestionamientos, acuerdos y análisis compartido” (p.103).

Umpiérrez y Cabrera (2020; p.126) analizan “la convergencia de la teoría y la práctica en la formación magisterial en las clases de práctica docente escolar”. Las autoras abordan la dimensión práctica de la unidad curricular Didáctica II de la carrera de Magisterio, en un grupo de estudiantes de un instituto de formación docente, analizando la distribución de las áreas disciplinares que se trabajan, cómo las organizan y planifican y, finalmente, si sus propuestas son coherentes con las clases que desarrollan. Llegan a reconocer formatos de diseño tradicional con escasas propuestas innovadoras, por lo cual, insisten en que se debe seguir profundizando en la relación dialéctica teoría-práctica en aspectos institucionales y profesionales de la formación docente.

Finalmente, consideramos la investigación realizada por Cabrera (2018), quien se centró en caracterizar la práctica docente desde la óptica del profesorado adscriptor inserto en la formación para Educación Media de un Instituto de Formación Docente del interior del país. Se identificaron las motivaciones que llevan a los docentes a asumir esta tarea, cómo perciben al estudiante practicante, las características de las actividades que se desarrollan en el ámbito de la práctica y los vínculos con los cursos de Didáctica y con la institución formadora. Se develaron situaciones problemáticas identificadas por los actores referidas a una función en solitario y casi sin vínculos con la institución formadora y los profesores de Didáctica.

En síntesis, la relevancia de las investigaciones mencionadas está en la distinción del valor del acompañamiento y guía en el ensayo y puesta en marcha de la práctica profesional en el proceso de formación de grado, y argumentan sobre el impacto que tienen en el oficio de enseñar vinculado a las posturas de enseñanza asumidas por los acompañantes. También anuncian la necesidad de un cambio en el sistema educativo, una transformación al decir de Grundy (1998), refiriéndose al currículum como marco de transformación cultural, histórica y social informada por el interés. Queda planteado el desafío de organizar una propuesta sistemática y continuada de formación permanente como componente clave del desarrollo profesional de los docentes vinculados a la formación de futuros docentes.

La propuesta de esta indagación, en contrapartida a las investigaciones presentadas, hizo foco en los procesos reflexivos y cómo éstos se construyen en el acompañamiento de la práctica profesional en los institutos de formación docente magisterial y de profesores de educación física desde la perspectiva crítico-emancipatoria.

#### 4. METODOLOGÍA

La investigación ingresa al campo desde un enfoque cualitativo a partir de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

Comenzamos señalando la relevancia del posicionamiento de los investigadores en el contexto donde los participantes viven la experiencia que es objeto de estudio para recoger los datos en esta investigación educativa. De ahí que sea clave la manera como se seleccionan los sujetos que participarán, ya que el hablar directamente con las personas u observar sus prácticas en el contexto real favorece los encuentros e interacciones durante un tiempo relativamente prolongado y constituye una valiosa, aunque no única, fuente de información.

De acuerdo con Glaser y Strauss (1967) se utiliza el diseño de teoría fundamentada entendido como un proceso cualitativo circular y sistemático en el cual las teorías se descubren a partir de los datos que surgen en el trabajo de campo. Esta circularidad exige la reflexión continua del investigador sobre todo el proceso de investigación. Son teorías sustantivas consistentes para un contexto particular que ocultan perspectivas del mundo. Como tales, están sujetas a revisión, evaluación, construcción y reconstrucción continuas que aplican tanto como interpretaciones singulares del escenario local en el que se producen como en la interpretación del mundo social en el que se inscriben. Siempre son versiones preliminares y relativas que implican varios retornos al campo empírico y permiten avanzar en la construcción del objeto de estudio. En definitiva, son versiones o perspectivas sobre el objeto de estudio que tienen un gran potencial interpretativo adicional, que amplía su poder explicativo más allá del escenario en el cual se producen y favorecen posibles procesos de reflexión y autorreflexión.

A partir de este abordaje metodológico, la investigación está centrada en el pensamiento reflexivo de docentes y estudiantes de Magisterio y Educación Física y, paralelamente, en cómo se construye la orientación y el acompañamiento teniendo en cuenta las dificultades y tensiones presentes al interior de las instituciones educativas, pero a la vez siendo partícipes de una búsqueda de mejora de la práctica educativa.

En este sentido, se delimita como tema de esta investigación el análisis y comprensión de los procesos de reflexión sobre la acción de la práctica en escenarios escolares particulares.

#### 4.1. Recolección de datos

Se recolectaron los datos mediante entrevistas semiestructuradas con el fin de diagnosticar las necesidades y dificultades que presentan los acompañantes en el proceso de la práctica docente. Su validez se constató a partir de una prueba piloto aplicada como entrevista *ad hoc* a perfiles docentes similares a los que finalmente se entrevistaron (inspectores de escuelas de práctica y directores coordinadores de educación física, niveles jerárquicos vinculados a la población objetivo). Se realizó además un relevamiento documental para conocer prácticas educativas a nivel nacional que prescriben su funcionamiento.

#### 4.2. Muestra

La muestra se conformó con docentes acompañantes de la práctica profesional de dos instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente y estudiantes de formación docente de las carreras de Magisterio y de Educación Física de las ciudades de Maldonado y Montevideo. Se utilizaron los siguientes criterios de selección.

Se entrevistaron 8 maestros adscriptores (CEIP), 6 estudiantes de magisterio (IFD e IINN), 6 estudiantes de educación física (ISEF), 3 adscriptores de educación física (CEIP), 5 orientadores educación física (Universidad), 3 directores escuelas de práctica (CEIP). Todas las entrevistas fueron realizadas virtualmente por medio de la plataforma zoom.

### 4.3. Los datos y su organización

Para la organización y el análisis de los datos iniciales se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 8.4.3. Su selección brinda la oportunidad de trabajar con un flujo importante de datos, y mantener la información recopilada mientras se realiza el análisis. A su vez, permite extraer, codificar y recuperar secciones relevantes de los datos, asignar notas durante el proceso y posteriormente, procesar los resultados del análisis. Como recurso, ATLAS.ti. se reconoce como un dispositivo primordial para la investigación permitiendo de esta manera categorizar toda la información y establecer relaciones entre dichas categorías, Sanchez-Suricaldy et al.,(2022).

**Tabla 4.** Codificación a partir de técnicas metodológicas utilizadas. **Fuente:** Elaboración propia.

Enfoque	Participantes	Técnicas	Códigos
Normativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Director escuela de práctica (A1)</li> <li>· Director escuela de práctica (A2)</li> <li>· Director escuela de práctica (A3)</li> </ul>	Entrevista semiestructurada individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>· DP1</li> <li>· DP2</li> <li>· DP3</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Documentación normas y actas institucionales</li> </ul>	Estudio y análisis de documentos	B5, QQ, QR, F48, BD, RSD
Cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Maestros adscriptores</li> </ul>	Entrevista semiestructurada individual	EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6, EM7, EM8
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Profesores educación física</li> </ul>		EPEF1, EPEF2, EPEF3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estudiantes magisterio</li> </ul>		EMA1, EMA2, EMA3, EMA4, EMA5, EMA6
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Estudiantes educación física</li> </ul>		EF11, EF12, EF13, EF14, EF15, EF16
	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Orientadores educación física</li> </ul>		OEF11, OEF12, OEF13, OEF14, OEF15

**Nota:** En la tabla se distinguen dos enfoques de indagación que clasifican a los participantes del estudio, para esta etapa inicial no se ha realizado análisis de entrevistas realizadas a los estudiantes.

Se realizó una codificación abierta, selectiva y axial. En la primera, se identificaron los conceptos para descubrir las propiedades y dimensiones de los datos. En la codificación selectiva se definió un proceso de refinamiento teórico y en la codificación axial se relacionaron las categorías y subcategorías elaboradas. Trinidad, et al., (2006).

## 5. RESULTADOS

Una vez procesados los datos surgidos de la información de las entrevistas y del análisis documental se construyó el diagnóstico de la realidad.

Los datos se agruparon por ejes de indagación incluyendo:

- Inicio de la profesión docente
- Construcción y desarrollo del proceso de adscripción
- Integración de equipos de trabajo, formas organizativas
- Concepciones acerca de la práctica preprofesional
- Rol del docente adscriptor o acompañante
- Procesos que se constituyen en la reflexión
- La enseñanza en el rol profesional

A partir de la configuración de estos ejes, presentes en las entrevistas, se avanzó en la identificación de las siguientes categorías y subcategorías:

**a. Necesidad de formación:** Podría establecerse que es inminente proporcionar a los docentes formadores mayores posibilidades de actualización y perfeccionamiento. Vemos el caso de EM3 quien sostiene:

Se precisan más maestros adscriptores, eso abrió el abanico a que muchos jóvenes ingresen como maestros adscriptores. El gran problema que se plantea ahí es que los maestros nuevos no tienen experiencia, tampoco acceso a cursos y talleres. [Maestro escuela pública de práctica, min 16:01]

Aún permanecen diferencias de oportunidades en la formación ofrecidas a los adscriptores, estas brechas influyen en los procesos de orientación. Los docentes que ingresan a cumplir la función de adscripción sin experiencia previa ni formación específica en el rol, deben esperar la implementación de programas de formación en servicio. Por el contrario, inician el proceso de adscripción recibiendo ayuda de docentes más experimentados. En esta instancia, la necesidad se centra en los docentes adscriptores de enseñanza primaria y se manifiesta de manera sutil en los orientadores de educación física.

Al respecto OEF11 menciona:

En la orientación me fui formando sola, con aciertos, con errores. [Profesora orientadora educación física, min 11:43]

Se suma la opinión de EM5, quien comenta:

No han hecho cursos dirigidos a maestros adscriptores. Yo si he participado de cursos de formación permanente, pero dirigido a áreas específicas de conocimiento... es una debilidad del sistema. [Maestra escuela de práctica, min 20:08]

En el mismo sentido, OF11 argumenta que su preparación en el ámbito de la orientación ha sido de manera autodidacta con carencias formales y sistemáticas. De igual modo, EM5 insiste en la falta de cursos de formación orientados a la función de adscripción. No obstante, habiendo participado en cursos de formación continua, únicamente se realizaron en áreas específicas de conocimiento. Emerge en dicho sentido, una debilidad al interior del sistema en cuanto a la capacidad de atender las necesidades de los equipos de adscripción en el contexto de la formación docente.

Esta categoría se vincula con el eje de indagación denominado “la construcción y desarrollo del proceso de adscripción”. Desde esta perspectiva, se enfatiza y destaca la importancia crítica que subyace en la idea de conformar programas de formación que se caractericen por la idea de incorporar las necesidades de los maestros adscriptores que desarrollan su rol en los ámbitos de práctica preprofesional. Esta función resulta inevitable para avanzar hacia un sistema educativo más sólido y eficaz.

**b. Tiempo y coordinación colectiva:** Esta categoría se desprende del eje de indagación “integración de equipos de trabajo y formas organizativas” utilizado en las entrevistas.

La categoría “tiempo” señala la falta de momentos y oportunidades para intercambiar opiniones y coordinar colectivamente acuerdos para instrumentar la tarea docente.

Al respecto DP2 comenta

Los tiempos reales para intercambiar no los tenemos y eso de alguna manera nos limita. [Directora escuela pública de práctica, minuto 45:55]

o la mirada de DP3

Estamos un poco limitados porque la escuela ha crecido mucho y no tenemos salones libres que podamos estar utilizando. [Directora escuela pública de práctica, minuto 37:10]

Y DP1

No tenemos los tiempos disponibles, si bien se dio que previo al comienzo de las clases en el tiempo administrativo preparamos cómo va a ser las primeras semanas de clase con los grupos, posteriormente no tuvimos esas instancias. [Directora escuela pública de práctica, minuto 39:55]

Siguiendo las palabras de Salvá et al., (2018, p.135), la orientación de “la práctica se involucra en la práctica a través de la reflexión colectiva”, configurando una práctica social compleja que se opone a un marco técnico de aplicación, negando al formador y al docente de su rol intelectual. Este tiempo y espacio dedicado a orientar al estudiante, se realiza de forma paralela, mientras el docente acompañante debe atender simultáneamente a sus estudiantes escolares. Al interior de esta categoría surgen perspectivas que convergen en la urgente necesidad de abordar esta cuestión.

En los comentarios de EM7 y EM8

EM8: Contamos con salas docentes, que son espacios de coordinación de docentes de 4 horas, no son muchas en el año no son suficientes, entonces por lo general, porque la verdad es que es muy difícil encontrarnos en la escuela, coincidir en la escuela cuando estamos todas trabajando, no, no están esos espacios, son cuatro horas en que uno tiene que estar en el aula, pero a veces es el director el que habilita ciertos espacios para que nosotras podamos tener intercambios. Intercambios de pasillos por así decirlo a su vez también tenemos, nos hemos aprovechado de lo que es todas estas herramientas que surgieron por el nuevo contexto, verdad de la pandemia, entonces ahora podemos hacer intercambios a través de plataformas de videoconferencia. [Maestra escuela de práctica, min 41:22]

EM7: Coordinamos también por WhatsApp, ¿verdad? Esa es la manera de lograrlo porque de otra forma no sería posible ahí hablo un poco de lo que es la vocación, verdad que uno a veces destina otros tiempos, verdad o tiempos personales para este propósito, ¿verdad? [Maestra escuela de práctica, min 45:45]

Tal como expresa Rodríguez (2018), los formadores reclaman los tiempos y espacios institucionales para lograr acuerdos que fortalezcan la reflexión colectiva de los docentes, especialmente en Magisterio. Se evidencia además la falta de tiempo para orientar en la reflexión a los estudiantes Magisteriales, situación que se mantiene en el escenario actual, demandando al sistema educativo una respuesta a esta necesidad.

EM5: lamentablemente hay poca coordinación, digo porque la realidad de nuestro sistema educativo bueno, está medio trillado el tema porque es así que no hay espacios de coordinación reales este entonces la verdad a veces uno coordinada de pasillo con la paralela ahora a través del WhatsApp cosa que es bastante desgastante, pero hay un grupo de la escuela. [Maestra escuela de práctica, min 21:18]

EM5: La coordinación es poca, a veces la establece el director que puede pedir de repente a los maestros que se reúnan los de primero y segundo hasta el primer ciclo, y se establecen algunos acuerdos en relación a la práctica, pero a veces falta todo lo que tiene que ver con como con es el quehacer escolar de todo el año. [Maestra escuela de práctica, min 22:14]

**c. Trabajo interdisciplinario y articulado entre instituciones:** La mirada de los docentes consultados los ubica en una situación alejada de lo propuesto desde el currículum, ya que, a partir de las voces de sus actores en el encuentro experiencial entre acompañantes y practicantes, se comprende que hay que escuchar sus demandas. Hablamos de que el conocimiento que se construye en los procesos de acompañamiento y reflexión de la práctica en las escuela de práctica, en ocasiones no es coherente con el trayecto de formación y con lo propuesto por los docentes en el centro de formación docente y universitaria.

En este sentido, como lo afirma OEF11:

Esa articulación no la hay, las debilidades que traen los estudiantes son claras, explícitas, no entienden, dicen que no saben, entonces tenemos que dar como tres pasos para atrás para que

puedan, y si el estudiante no lee o no sea agiorna es muy difícil acompañarlo en ese proceso, entonces vuelvo a tu pregunta esa articulación con otras unidades curriculares no ha habido. [Profesora orientadora práctica docente educación física, min 35:09]

Veo como que la práctica está como un poco desprotegida respecto a otras asignaturas, por ejemplo, los deportes OEF13. [Profesora orientadora práctica docente educación física, min 24:49]

En una misma línea de pensamiento OEF15, respalda también la idea de articular de manera efectiva el plan de estudios con la práctica en territorio, asegurando:

Creo que hay un problema curricular que es difícil de solucionar que es cuando a uno le toca enseñar algo que todavía no lo aprendió en la formación, puede convertirse en un problema, que bueno hay que buscarle la vuelta, pasa con el caso del deporte cuando uno muchas veces ve algunos que están intentando enseñar un deporte y no lo cursó, se aprecia claramente la dificultad. [Profesor orientador práctica de educación física, min 32:17]

Se suman a estas afirmaciones, opiniones de adscriptores de magisterio que acuerdan con los demás entrevistados:

Pero lo que es el Instituto de Formación Docente y la escuela de práctica, ahí yo por lo menos no veo articulación. Habría que pensar en ese cambio que permita realmente una articulación, un cambio que deberá tener que ver con la implementación del programa, EM7. [Maestra escuela de práctica, min 30:02]

Siento que somos dos mundos diferentes, o sea, una cosa es lo que pasa en la escuela y otra cosa es lo que ellos viven y aprenden en el instituto y por lo que me cuentan, falta esa comunicación constante. Si bien la directora es el vínculo que tenemos con el Instituto porque es la que concurre a darles didáctica en el Instituto también es como que se maneja como burbujas por así decirlo, por ejemplo, nunca tenemos contacto con sus profesores de otras materias, la profesora de lengua podría ir a la escuela a hacernos talleres a nosotras con las practicantes, el profesor de matemáticas, el profesor de filosofía, de pedagogía verdad que exista más intercambio o invitarnos a nosotras a ir al instituto, creo que ahí quedamos como separados. [Maestra escuela de práctica, hora 01:14]

Se describió una deficiente “articulación” entre los contenidos trabajados en las instituciones educativas de formación (IINN, IFD e ISEF) y el programa de didáctica, los que son propuestos para instrumentar en las escuelas de práctica. En algunas asignaturas de ambos planes de estudios, sus contenidos son presentados al estudiante descontextualizados de los escenarios de práctica, lo que dificulta pensar su enseñanza. Se da cuenta de ciertas tensiones entre lo que sucede en los centros educativos de formación y los espacios de práctica instalados en las escuelas habilitadas para tal efecto.

**d. Orientación:** Las “orientaciones” recibidas en el marco normativo varían de una escuela a otra, además de que no son claras las indicaciones de trabajo que identifiquen claramente el

rol del docente adscriptor. Generalmente es el director de la escuela de práctica quien baja la normativa recibida desde la inspección de escuelas de práctica generando en base a las mismas acuerdos internos para dar cumplimiento desde lo prescrito por el sistema.

Según OEF14:

Teníamos unos documentos que circularon los primeros años, después se fueron modificando y ahora más que nada la documentación que hay o perdón, o mejor dicho, los textos son incluso hasta académicos, se comparten más que nada para los adscriptores para la parte de la formación, pero sí hay algo escrito, por supuesto más que nada de la función del orientador sobre la enseñanza. [Profesor orientador Educación física, min 21:58]

En palabras de DPI:

La normativa específica sobre cómo trabajar la planificación que es la circular nº5 del 2016, y bueno conociendo eso ya se tiene gran parte detallado, es una planificación. Es una circular que tiene más de 40 páginas. [Directora escuela de práctica, hora 01:05:28]

**e. Efectivizaciones en el rol:** A partir de este eje indagatorio “construcción y desarrollo del proceso de adscripción” y según las respuestas de los entrevistados nos encontramos con una de las necesidades con mayor acuerdo: “las efectivizaciones en el rol”. Hablamos de que no hay concursos que habiliten el acceso a “efectividades” para cumplir la función de adscriptor en escuelas de práctica y habilitadas de práctica, por lo que, los docentes que no han tenido la posibilidad de formarse o lo van haciendo sobre la marcha, terminan aprendiendo entre pares y con los equipos directivos. Es el caso de [EM5]

Por el grado en que estoy todavía no he podido acceder a los cursos de adscripción ni a los concursos de efectivización ...el último concurso que hubo fue hace dos años y no llegue por el grado, así que bueno, espero que en algún momento a pesar que ya hace 10 años que estoy en la práctica poder acceder a los concursos. [Maestra adscriptora escuela pública, min 04:10]

Se observa claramente la necesidad fundamental y prioritaria de ofrecer a los colectivos de docentes adscriptores cargos en efectividad.

### 6.1. Hallazgos iniciales

Como parte del estudio se configuraron hallazgos iniciales que dieron cuenta de una realidad al interior de los centros de práctica [escuelas de práctica y habilitadas de práctica].

Las categorías emergentes que dan curso a este trabajo permitieron la elaboración de un diagnóstico que apela a comprender el estado de situación develando respuesta a preguntas tales como: ¿qué sucede en los centros de práctica? ¿Por qué eso que sucede es problemático?

Estos resultados se materializaron en:

**Tabla 5.** Categorías iniciales. **Fuente:** Elaboración propia.

Categoría Principal	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Memos
Necesidades de ámbitos y espacios de orientación de adscriptores con sus estudiantes	Falta de recursos y materiales adecuados para la orientación	Limitada interacción entre adscriptores y estudiantes.	La falta de recursos y materiales adecuados como salones y horarios específicos para reflexionar puede afectar la calidad de la orientación, mientras que la limitada interacción entre adscriptores y estudiantes puede influir en el proceso de enseñanza
Escasa articulación entre instituciones educativas, centro de práctica y su orientación, y centros de enseñanza y sus docentes formadores	Falta de coordinación entre instituciones educativas y centros de práctica	Ausencia de comunicación efectiva entre docentes formadores y centros de enseñanza	La falta de coordinación entre instituciones educativas y centros de práctica puede generar desconexiones en el proceso educativo, mientras que la ausencia de comunicación efectiva entre docentes formadores y centros de enseñanza puede afectar la coherencia pedagógica. Los conocimientos previos que el estudiante posee no se ven reflejados en los espacios de práctica, parecería ser que los saberes que se imparten en los institutos y en la universidad están alejados de los saberes de la práctica profesional
Escasa propuesta de formación permanente o continua	Carencia de programas estructurados de formación continua	Poca disponibilidad de recursos para actividades de formación	La carencia de programas de formación continua sistematizados puede limitar el desarrollo profesional, y la escasa disponibilidad de recursos puede dificultar la participación en actividades de formación
Falta de habilitación de concursos para acceder a efectividades de adscriptores en los centros de práctica	Ausencia de concursos para efectivizar a adscriptores	Falta de criterios claros para la habilitación en concursos	La ausencia de concursos y la falta de criterios claros pueden generar incertidumbre y falta de motivación entre los adscriptores en los centros de práctica

El escenario que resulta, habilita a la problematización de las prácticas desarrolladas en el espacio de orientación de los estudiantes para iniciar otra etapa que se interrogue sobre qué cosas podemos hacer para mejorar o transformar las prácticas. De esta manera, es posible trascender el reconocimiento de las condiciones y las dificultades que se les presentan a los colectivos docentes de adscriptores y orientadores con la intención de promover la construcción de prácticas reflexivas que contribuyan a mejorar los procesos de formación docente.

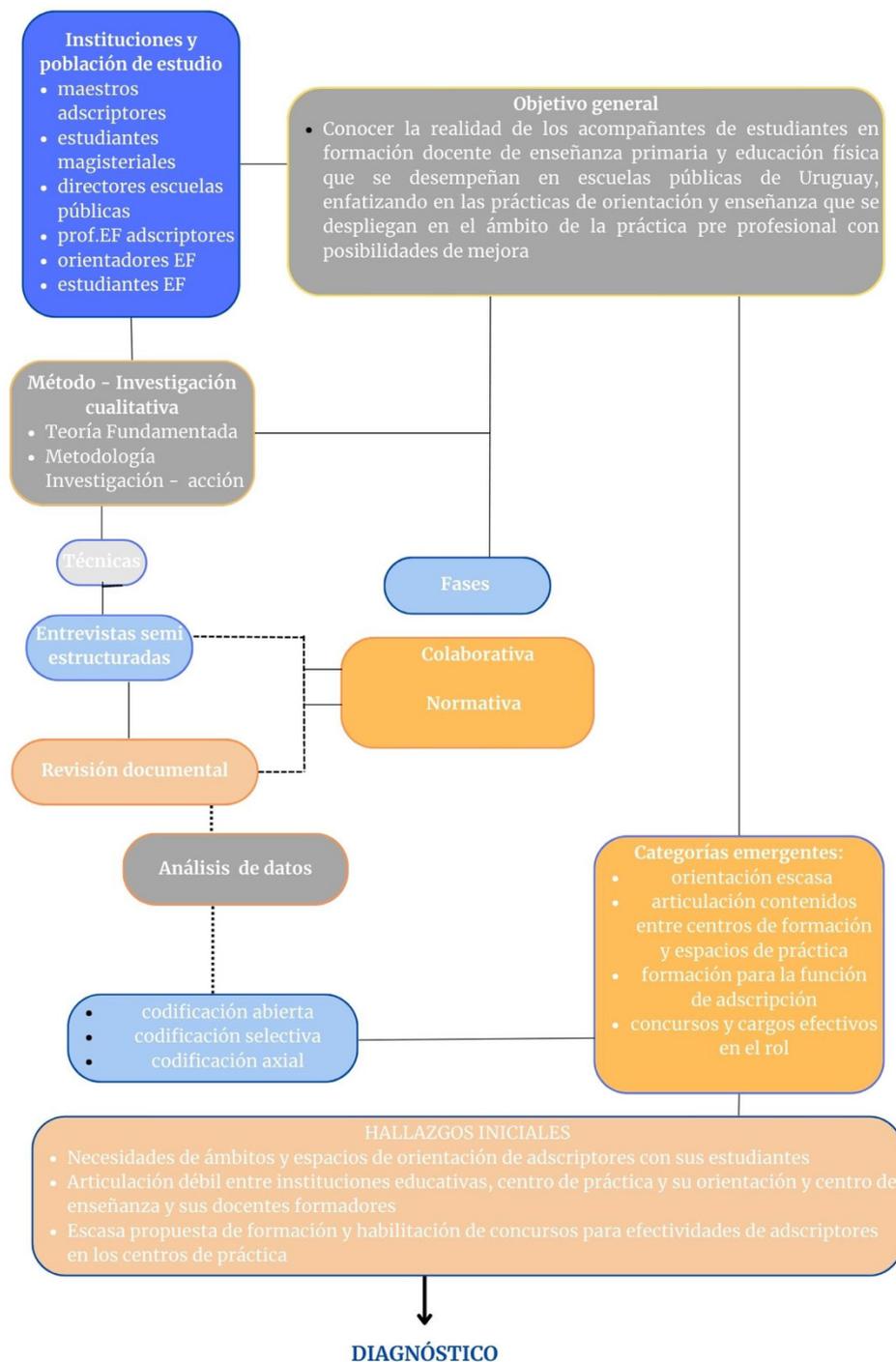


Ilustración 2. Estructura de la síntesis diagnóstica. Fuente: Elaboración propia.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hasta este punto hemos ilustrado de qué manera fue importante conocer comprender la realidad de los acompañantes de estudiantes en formación docente de enseñanza primaria y educación física, cuyo centro de indagación estuvo en las prácticas de orientación y enseñanza que se despliegan en el ámbito de la práctica preprofesional.

En este espacio compartido, tanto los maestros formadores como los futuros docentes intentan la construcción de saberes de la enseñanza a través del diálogo, comprendiéndolo como un aspecto único para cada uno de los actores del proceso. De este modo, las relaciones entre teoría y práctica obedecen a la reflexión permanente y crítica, abordando los alejamientos que se producen debido a la rutina, la influencia institucional y sus exigencias internas. Se trata de una visión crítica que implica una circulación entre la acción misma (la práctica) y la reflexión sobre dicha acción (Shön, 1998). No hay una mirada crítica auténtica sin una práctica que la respalde y la demuestre.

Aún permanecen prácticas de orientación sin un horario definido para atender a los practicantes luego de la práctica ejecutada, situación que se traduce en el manejo que tiene el adscriptor con sus estudiantes escolares y cómo accede a atender a los futuros docentes. Nos preguntamos si esta modalidad de trabajo es debidamente atendida por las instituciones formadoras o si simplemente su configuración se ha naturalizado. Estas tareas de orientación se dan con más frecuencia en las instituciones donde permanece el maestro adscriptor con su grupo escolar y el estudiante practicante asiste a dar la clase. En línea con Rodríguez (2018), comprendemos que estas situaciones surgen como una necesidad, con la particularidad de proponer cuestiones que, mientras algunos consideran lógicas, para otros representan un conflicto ético dentro de la profesión.

Comprendemos, además, que luego de esta inmersión inicial, la articulación que se da entre la universidad y los centros de formación con las escuelas de práctica es escasa. En este lugar, los docentes centran su reflexión en los componentes de la enseñanza, lo que podría generar un ambiente de aprendizaje diferente al que los practicantes encuentran en la institución educativa escolar. Conforme a lo sostenido por Cabrera (2018), aún persisten funcionamientos como los descritos centrados en el trabajo áulico sin intercambios y articulaciones con la institución formadora. Esta función podría entenderse como alejada, marcada por la ausencia de intercambios significativos con los docentes que ejercen el acompañamiento en las escuelas de práctica y la impartida en los institutos de formación, este aspecto se da claramente en los espacios de enseñanza primaria, los maestros reclaman esa articulación. Del mismo modo estos hechos también circulan en los espacios institucionales de la formación universitaria y lo que sucede en los espacios de práctica de educación física. En este sentido, debería existir un puente entre la formación instalada en la escuela de práctica [sus docentes maestros] y la impartida en los institutos de formación [algunos de estos docentes no son maestros].

Una vez más, se confirma la importancia de implementar políticas de formación continua de para los profesores adscriptores, así como de fortalecer la una relación colaboración surgen con la universidad, los institutos y los docentes. Acordamos con Vaillant (2009) en la necesidad de impulsar políticas educativas que fortalezcan y habiliten a los docentes y en ser investigadores en el aula como productores de conocimiento e incidir en la calidad de la educación de los futuros mestros de enseñanza primaria y de los futuros licenciados en educación física.

Estas deberían ser absorbidas por las instituciones educativas de formación con posibilidades reales de participación de los interesados en realizarla y que forman parte del colectivo de las instituciones educativas. En este punto, se reconoce en las palabras de Rodríguez (2018) la trascendencia de la formación continua para los docentes formadores, afirmación que resulta útil en búsqueda de aportar los supuestos teóricos y prácticos necesarios que impulsen el desarrollo de

un análisis reflexivo y profundo. Por otro lado, la formación permanente tendría que ser de libre acceso a los maestros y profesores. De lo contrario, se incurriría, en palabras de Marrero (2013), en que el acompañamiento en la práctica preprofesional “se termina limitando a una pura transmisión de modelos desde docentes más experimentados a los más jóvenes, no favoreciendo la formación pedagógica y didáctica” (p. 119), situando a la formación y reivindicando los saberes tradicionales que permanecen de cierta forma encapsulados en los subsistemas de enseñanza de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

El alcance en cuanto a proyecciones implica pensar en la capacitación y formación en servicio a nivel nacional con y para los formadores de formadores, con posibilidades de producir conocimiento e insistir en la formación permanente. En este contexto surgen desafíos significativos en relación con el acceso a la educación permanente para los acompañantes. Estos desafíos podrían afectar negativamente la continuidad y organización de su formación, a menos que se emprenda una transformación genuina. Es fundamental incluir a los acompañantes en estos procesos de formación estimulándolos a trabajar en colectivo, abriendo las escuelas y mostrando su trabajo. Solo así será visible la preparación de quienes en un mediano plazo compartirán sus saberes a las nuevas generaciones.

A su vez, la inclusión de efectividades en el subsistema DGEIP generaría el arraigo docente en las instituciones, impulsando así la estabilidad laboral y traduciéndose probablemente en un mayor compromiso y estabilidad permanencia por parte de los equipos docentes hacia en su trabajo.

Los hallazgos preliminares presentados contribuyen a generar antecedentes valiosos para la próxima etapa de la investigación, que contempla una propuesta de investigación-acción. Esta fase tiene como objetivo la intención de mejorar las prácticas de enseñanza en el sistema educativo, colaborando estrechamente con los Institutos de Formación Docente y la Universidad de la República de Uruguay.

## REFERENCIAS

- ANEP, (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo. <https://bit.ly/45qqQXc>
- ANEP, (2017). Bases concurso de “oposición y méritos” para proveer cargos de maestros de escuelas de práctica en la función de adscriptor. Acta Exp. N° 52, res. N°5/7. <https://bit.ly/44wtdGY>
- ANEP, Inspección Técnica (2016). CircularN°5. Acuerdos sobre planificación.
- Cabrera, D. (2018). La práctica en la formación inicial de docentes para Enseñanza Media en Uruguay. La perspectiva del profesorado adscriptor. FLACSO. <https://bit.ly/3OWmQYY>
- Carr, W; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Consejo Directivo Central (2007). Sistema único nacional de formación docente. SUNFD, ANEP. <https://bit.ly/3sexpxS>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Glaser, B; Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine press.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata. 3ª edición.
- Marrero, A (2013) La formación docente uruguaya: un problema que no se resuelve con un cambio institucional. *RAES, Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), 111-133. <https://bit.ly/3DWg539>
- INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2. Recuperado de <https://bit.ly/3Eg110F>
- ISEF, UdelaR (2021). Programa Práctica Profesional I – Sistema Educativo. Recuperado de <https://bit.ly/44ejyiw>
- Pastorino, I. (2016). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria*. Tesis de Maestría Universidad de la República, Área Social Comisión sectorial de la enseñanza. Montevideo. <https://bit.ly/3QDk4cm>
- Piñón, F. (2018). *El papel de la reflexión crítica en la práctica docente de magisterio. Una mirada al proceso de orientación*. FLACSO. <https://bit.ly/47AANDw>
- Rodríguez, L. (2008). *La práctica docente en la formación de profesores de educación física. La orientación de la práctica*. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Rodríguez, A. (2018). Modelos de orientación que circulan en el ámbito de la práctica docente de magisterio y educación física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. En Leymonié, J. (Coord). *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora*. (pp. 161-195). Magro.
- Rodríguez, AJ. (2020). *Formar en la práctica docente: un plan de formación para el desarrollo profesional del maestro adscriptor*. Programa de Maestría de Formación de formadores. Instituto de Educación. Universidad ORT. Montevideo.
- Sanchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Salvá, N. (Coord); Irastorza, K; Varela, D; Zamarrena, M (2018). *La construcción de la identidad docente. Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de los IINN*. Magro.
- Shön, D. (1998). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R.M. (2006). Teoría fundamentada «Grounded theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). <https://bit.ly/3sizys7>
- Umpiérrez, S y Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. *Páginas de Educación*, 13(1), 126-145. Epub 01 de junio de 2020. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>
- Vaillant, D. (2009). Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos. <https://bit.ly/3QGUuU8>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.