



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016 – 2018

Factores que intervienen en la construcción del conocimiento profesional docente de estudiantes de tercer año de profesorado de Biología en un Centro de Formación Docente de Uruguay (2017-2018)

Tesis para obtener el título de Maestría en Educación, Sociedad y Políticas

Presenta: Prof. Teresita Irene Rosa Pereira

Directora: Mag. Isabel Pérez de Sierra

Montevideo, noviembre de 2018

Dedicatoria

A mi hijo Marcos, que me ha apoyado cuando lo necesito y que a pesar de su juventud entiende que es necesario formarse para salir adelante, pero también para completarse uno mismo.

Agradecimientos

A mis amigas, Marilia y Gladys que me han apoyado y contenido en los momentos difíciles, haciendo posible de este modo que este trabajo se completara.

A los estudiantes que participaron de la investigación, por su atención, afecto e interés.

Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas	vii
Índice de cuadros	viii
Glosario de términos y abreviaturas	ix
Resumen.....	x
Palabras clave.....	x
Abstract.....	xi
Introducción	12
Los actores	15
El problema.....	18
Objetivos.....	19
Preguntas.....	19
Antecedentes	20
Justificación y relevancia.....	23
Desarrollo.....	24
Capítulo I: Marco Teórico	27
1.1. La construcción de conocimiento profesional docente.....	27
1.1.1. El presente y el contexto.....	27
1.2. Categorías conceptuales.....	30
1.2.1. Conocimiento profesional docente.	30
1.2.2. La disciplina.....	37
1.2.3. Práctica docente	39
1.2.4. Biografía escolar.	45
1.2.5. Cultura de la región.....	48

1.3. Supuestos	49
Capítulo II: Marco Metodológico	50
2.1. Selección del paradigma de investigación	50
2.2. Tipo de investigación.....	51
2.3. Estrategia metodológica.....	53
2.3.1 Organización del trabajo de campo.....	55
2.3.1.1. <i>Primera fase: entrevista semi- estructurada</i>	55
2.3.1.2. <i>Segunda fase: grupos de discusión.</i>	56
2.3.1.3. <i>Tercera fase: entrevista auto-administrada a distancia.</i>	57
2.3.1.4. <i>Información, registro y vínculo con los actores.</i>	58
2.4.1. Selección de la muestra.....	59
2.4.3. Contextualización del trabajo de campo.	62
2.4.4. Procesamiento de la información.....	64
Capítulo III: Análisis de resultados.....	67
3.1. Intercambio con el contexto.....	67
3.2. Factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente	67
3.3. Análisis de los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente	68
3.3.1. Lo disciplinar.	68
3.3.2. La práctica docente.	73
3.3.3. Interés por enseñar.	76
3.3.4. La biografía escolar.....	78
3.3.5. Influencia de docentes.....	81
3.3.6. El ámbito familiar y social.	83
Conclusiones	86
Bibliografía	93
Anexos	101

Anexo 1. Instrumentos	101
1.1. Entrevista semi-estructurada.....	101
1.2. Entrevista auto-administrada	102
1.3. Grupo de discusión	103
Anexo 2. Características de la muestra	104
Anexo 3. Imágenes.....	105

Índice de tablas

Tabla N° 1: .Resumen de antecedente relevados.....	20
Tabla N° 2: Organización del diseño metodológico.....	54
Tabla N°3: Origen del estudiante y presencia/ausencia de apoyos (beca).....	61
Tabla N°4: Nivel académico y edad de los integrantes de la muestra.....	62
Tabla N°5: Factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente.....	68
Tabla N° 6 Carga horaria docencia directa para profesorado de Biología.....	91

Índice de cuadros

Cuadro N° 1- Saberes que se integran para realizar la enseñanza de la Biología.....	43
---	----

Glosario de términos y abreviaturas

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para Desarrollo.

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina.

CES: Consejo de Educación Secundaria.

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional.

CFD: Centro de Formación Docente.

CO.DI.CEN: Consejo Directivo Central.

E: Estudiante que fue entrevistado.

I.F.D: Instituto de Formación Docente (Formación de maestros).

I.P.A: Instituto de Profesores Artigas (Formación de profesores).

MEC: Ministerio de Educación y Cultura.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.

SUNFD: Sistema Único Nacional de Formación Docente.

UDELAR: Universidad de la República.

Resumen

La formación inicial del profesorado es un proceso donde los y las estudiantes integran conocimientos teóricos y prácticos que les serán de utilidad para desarrollar la profesión de enseñar. El conocimiento profesional docente se va construyendo en forma compleja con la integración de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Se ha observado que el estudiantado que cursa tercer año de profesorado de Biología en el Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay, período 2017-2018, tiene dificultades para construir conocimiento profesional docente. Se consideró como supuesto que esto ocurre porque no logran integrar los conocimientos teóricos y los prácticos, y que existen factores que inciden fuertemente en esa construcción. La presente tesis indaga en los múltiples factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente en este grupo de futuros y futuras docentes. La metodología con que se trabaja es cualitativa, de tipo descriptivo y exploratorio; atendiendo a la enumeración, descripción e importancia que estos/as jóvenes adjudican a los factores que consideran influyen en la construcción de conocimiento profesional docente que realizan. De los datos surge que lo disciplinar, la práctica docente, el interés por enseñar, la biografía escolar, los docentes y el medio familiar y social, son los factores que más inciden en la construcción de conocimiento profesional docente, mencionados en éste orden de importancia. Desde esta investigación se espera aportar información útil para los y las futuras docentes en formación, para los docentes que acompañan esa formación y brindar evidencia empírica que aporte al tránsito hacia la formación profesional.

Palabras clave: Conocimiento profesional docente; desarrollo profesional; formación docente.

Abstract

The initial teacher training is a process where students integrate theoretical and practical knowledge that will be useful to develop the profession of teaching. Teacher professional knowledge is built in a complex way with the integration of knowledge, beliefs, skills, abilities and capabilities. It has been observed that the student who is in the third year of teaching Biology at the Teacher Training Center of the Eastern Region of Uruguay, period 2017-2018, has difficulties in building professional teacher knowledge. It was considered as an assumption that this occurs because they fail to integrate theoretical and practical knowledge, and that there are factors that strongly influence this construction. This thesis investigates the multiple factors that influence the construction of professional teacher knowledge in this group of future and future teachers. The methodology used is qualitative, descriptive and exploratory; attending to the enumeration, description and importance that these young people attribute to the factors that they consider influence in the construction of professional teaching knowledge that they carry out. From the data it appears that disciplinary, teaching practice, interest in teaching, school biography, teachers and the family and social environment, are the factors that most affect the construction of teacher professional knowledge, mentioned in this order of importance. From this research it is expected to provide useful information for future teachers in training, for teachers who accompany this training and provide empirical evidence that contributes to the transition to professional training.

Keywords: Teacher professional knowledge; professional development; training teacher.

Introducción

En Uruguay, en el Consejo de Formación en Educación se concibe al profesor y a la profesora que egresa de una institución de formación docente como un educador que tiene una formación integral, capaz de construir procesos y de consolidar una cultura profesional renovando sus compromisos y ofreciendo alternativas oportunas y viables que lo sitúen como especialista en el campo de conocimiento vinculado con su especialidad. Por tanto la formación que se ofrece debe conjugar rigurosidad académica y flexibilidad para que el docente se desarrolle como persona comprometida con la sociedad donde debe actuar, con su época, con su entorno, y con la construcción del futuro de sus estudiantes.

La formación de docentes en Uruguay se desarrolla desde un diseño curricular que está vigente a partir del año 2008, concebido e integrado por los siguientes planes: Magisterio, Profesorado, Maestros Técnicos y Educadores Sociales. La propuesta fue pensada, implementada y llevada a cabo por el colectivo de Formación Docente para aproximarse a la realidad uruguaya y mundial; se basa en la idea de que la docencia es una profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad según se expresa en el documento del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD, 2007).

En la propuesta curricular de Formación Docente se describe el perfil de los y las docentes como profesionales con formación sólida en las Ciencias de la Educación, que debe articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente, de acuerdo con su especificidad. Al mismo tiempo la formación de grado debe generar en el futuro y la futura docente la conciencia de que la profesión es una construcción continua. Esta dimensión del desarrollo en el plano personal, debe ponerse en evidencia en actitudes y prácticas que den cuenta de un pensamiento crítico-reflexivo, que promueva la curiosidad, el deseo de aprender, la actualización permanente en el conocimiento a enseñar, así como el análisis de sus prácticas, en el sentido planteado por las distintas corrientes del campo de la investigación educativa. En la actualidad se ha instalado un proceso de reformulación de la Formación Docente, con el objetivo de lograr la transición hacia una Universidad de la Educación, ANEP- CFE (2015); en la que se destaca la propuesta de reforma de la malla curricular vigente, estando aún pendiente de aprobación los cambios que se proponen.

La formación de los profesores y profesoras para educación media y superior que se desempeñarán en Consejo de Educación Secundaria (CES) y en Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), se implementa en dos modalidades: presencial y semipresencial. La modalidad presencial se desarrolla en el Instituto de Profesores Artigas, I.P.A. (en Montevideo) y en los seis Centros de Formación Docente para Profesores, ubicados en el interior del país en seis regiones definidas: Norte, Litoral, Oeste, Centro, Sur y Este. La modalidad semipresencial, atiende la población de estudiantes que no pueden acceder a los centros con modalidad presencial, donde se lleva a cabo la propuesta desde lo disciplinar, por lo que estudian integrando la formación disciplinar específica on line, con encuentros presenciales y las asignaturas de Ciencias de la Educación en los Institutos de Formación Docente (IFD) de su región en forma presencial.

La docencia integra una complejidad de saberes en su ejercicio: saber qué enseñar, es decir, un conocimiento específico; saber cómo enseñar, que implica un conjunto de conocimientos teórico-prácticos de las áreas de la pedagogía y de la didáctica; saber a quiénes se enseña, lo que requiere contextualizar para conocer la realidad de sus estudiantes, tener en cuenta el nivel en que se encuentran, las características del centro educativo y las de su comunidad. Se agrega el saber para qué se enseña, esto es, saber cuál es el proyecto de ser humano y ciudadanía que la sociedad espera formar, y que la educación debe ayudar a desarrollar como parte de sus fines.

De acuerdo a la Ley General de Educación N°18437, art. 13:

La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines: A) Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica. B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial. C) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo (Inc. A, B y C).

La docencia es un campo complejo y como tal, se construye en forma progresiva. Este campo en su formación inicial está integrado por áreas formativas: a- Las denominadas Ciencias de la Educación. Estas son: Pedagogía, Sociología y Psicología, la unidad Didáctica Práctica Docente y la Investigación Educativa, entre otras. b- Las correspondientes a la disciplina específica, donde se integran para el profesorado de Biología asignaturas tales como: Biología Celular, Biodiversidad y ser humano en su Anatomía, Fisiología, y Salud. Todas ellas se integran con Didáctica- práctica docente- para cumplir con una función: enseñar.

La formación inicial del profesorado es un proceso donde los y las estudiantes integran conocimientos teóricos y prácticos que les serán de utilidad para desarrollar la profesión de enseñar. En el caso de los futuros y las futuras profesoras de Biología y de acuerdo a lo que plantea el perfil del egresado, que se expresa en SUNFD (2007), se apunta a formar un profesional de la educación con un perfil que contemple: a) La dimensión disciplinar, con una sólida formación en Biología que le permita apropiarse de los conocimientos para tener el dominio de su enseñanza. b) La dimensión didáctico- pedagógica, con formación desde las distintas disciplinas dentro del campo de la Educación y especialmente de la Didáctica de la Biología que habiliten a cada estudiante a planificar e instrumentar estrategias de enseñanza y prácticas docentes innovadoras y adecuadas a los diferentes contextos de enseñanza. A su vez que facilite reflexionar sobre su práctica educativa y su dimensión ética, autoevaluar su práctica de enseñanza y su formación. Deberá también poder analizar los procesos propios del aula y del entorno escolar en referencia al campo educativo y al ámbito de la didáctica de la especialidad. c) La dimensión institucional, donde se espera un docente motivado para integrarse a equipos disciplinares e interdisciplinares con objetivos científicos-pedagógicos y con capacidad de iniciativa, diálogo, colaboración y negociación, en relación con el trabajo dentro de la comunidad educativa y el entorno social. d) Desde la dimensión personal, con un perfil de docente comprometido/a y responsable en relación con la formación integral de sus estudiantes.

Por definición y como expresa de la Fuente Arias (2003), el conocimiento profesional es un conocimiento factual práctico, centrado en aspectos fundamentales de la realidad en la que el profesional se ha de desenvolver cotidianamente, y está focalizado en el

procesamiento de hechos, conceptos, principios y reglas de acción relativas al campo de desempeño profesional y a sus problemas relevantes. Uno de los rasgos esenciales de este conocimiento es que es un conocimiento situado, contextualizado, es decir, se genera en torno del aquí y ahora de los problemas concretos. Este conocimiento profesional de los y las docentes está referido a dos niveles comportamentales: cognitivo y conductual, e integra otro constitutivo esencial: el saber hacer. Se trata de conocer y regular un proceso determinado y tomar decisiones, por lo que constituye una habilidad profesional altamente relevante para desarrollar una actividad específica al decir de Schön (1998). Lo mencionado implica realizar un trabajo consciente dado que la práctica profesional requiere, además, de interés por la reflexión, por la evaluación continua y la investigación y se apoya en la reflexión crítica.

El conocimiento profesional docente es el que construyen los y las docentes desde el comienzo de su formación. Debe recoger e integrar sistemas de constructos sobre el enseñar y el aprender, sobre los contenidos, el contexto donde ha de desempeñarse la práctica docente. Y en esta interacción el futuro profesorado ha de construir identidad profesional. Esta formación debería habilitar al estudiantado de profesorado a ser crítico con su trabajo, tener una visión abierta sobre su propia práctica y trabajar en la reflexión.

El conocimiento profesional del profesorado puede concebirse asimismo como una categoría conceptual que está referida al conocimiento teórico y práctico del docente, que se va construyendo en forma compleja con la integración de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Esta construcción debe darse en un marco de reflexión permanente respecto de lo que ha de aprender el alumno y a cómo lo aprende. Es en esta instancia que se produce la interacción entre creencias, saberes y las condiciones que configuran el contexto y que orientan sus acciones (Zamudio, 2003).

Los actores

Las futuras profesoras y los futuros profesores que cursan tercer año de profesorado de Biología en el Centro de Formación Docente (CFD) construyen conocimiento profesional docente, lo que es tomado como unidad de análisis en el presente trabajo. Forma parte de la

construcción del conocimiento profesional docente que realizan, el trabajo con los contenidos teóricos de la disciplina específica, la Didáctica, la Pedagogía, la Sociología y la Psicología. En el nivel tomado como unidad de observación -3er año de formación docente- el estudiantado cursa además su práctica docente en un centro de Educación Media donde les acompañan docentes adscriptores en el rol de profesor/a experto/a. En ese marco construyen su hábitus profesional, esto es, de acuerdo con Perrenoud (2006) los esquemas que se construyen durante el transcurso de la vida de estudiante y de profesor o profesora; son formas de ser y estar en la profesión.

Los y las futuras docentes están inmersos en la construcción de la profesionalidad de enseñar, a saber: generar formas de trabajo, estrategias, técnicas y comportamientos que son propios de la profesión y del grupo de docentes de la disciplina que han elegido. En este sentido, para enseñar su asignatura es necesario que reelaboren los contenidos disciplinares que han construido, de tal modo que puedan transferirlos a sus alumnos y alumnas. Lo mencionado implica no solo el conocimiento de la estructura de la disciplina, sino que debe incluir qué contenidos son los necesarios o considerados relevantes a la hora de enseñar. Necesitan conocer sobre cómo enseñar, la acción didáctica específica de la asignatura; saber cómo aprenden los alumnos, y tener además conocimiento del contexto en el que se han de desempeñar.

Estos/as jóvenes futuros y futuras docentes que cursan tercer año de profesorado, ya han cursado primer y segundo año de su formación docente. En el primer año se han ido formando en asignaturas propias de su disciplina (Bioquímica, Biofísica y Biología Celular); en Didáctica con una visión de ciencias, y de la teoría acerca de las características y necesidades de los y las docentes de Biología. Han trabajado además en Ciencias de la Educación, esto es, con cursos de Psicología Evolutiva, Pedagogía, Sociología y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas.

En el segundo año de formación de profesorado de Biología, quienes cursan han transcurrido por asignaturas disciplinares, a saber: Anatomía, Fisiología Humana y Educación para la Salud; desde la Didáctica trabajan sobre el rol docente y su presencia en el aula. Esta práctica de introducción se hace efectiva en un proceso de observación de clases y

breve intervención dictando sus primeras clases. Se efectúa su ingreso al aula en compañía de un/una docente adscriptor/a; el/la docente adscriptor/a es un/a docente experto/a, del que los futuros y las futuras docentes han de observar el modelo a fin de tomar elementos referenciales para realizar la construcción de su propio modelo. También allí hacen su primer contacto con el grupo de práctica, dictan sus primeras clases (tres) con la orientación de la profesora o profesor adscriptor/a y el o la docente de Didáctica. Cursan además asignaturas de Ciencias de la Educación, esto es Psicología de la Educación, Pedagogía II y Sociología de la Educación y Teoría del Conocimiento y Epistemología.

En tercer año, cursan asignaturas específicas: Botánica, Zoología, Microbiología, Ecología y asignaturas de Ciencias de la Educación, es decir: Historia de la Educación, Investigación Educativa e Informática, cursando además Didáctica II con un curso teórico y la práctica docente. La práctica se realiza en el aula de un/una docente adscriptor/a, quien como docente experto/a es observado en su accionar podrá constituirse en referencia para la construcción del oficio de enseñar.

Según la propuesta curricular de Didáctica II CFE (2008), en este curso el/la futuro/a docente deberá desarrollar entre 10 y 20 clases, de las que el profesor de Didáctica debe presenciar tres, para realizar comentarios, sugerencias y orientaciones con el fin de lograr un mejor desempeño. Dado que este/a futuro/a docente está en formación y es una práctica de observación y breve intervención no se lo considera en este trabajo en la categoría de docente novel. Teniendo como referencia la idea de docente novel a que alude Marcelo (1999), profesor novel es el que egresa de las aulas del instituto de formación, con una práctica pre-profesional y se desempeña hasta los cinco primeros años de desarrollo profesional. Coincide con esta definición el Proyecto Noveles docentes, que lleva adelante el Consejo de Formación en Educación (2015).

El/la joven futuro/a docente que cursa tercer año de profesorado aún debe cursar otro año de práctica docente, en el cuarto año de su formación inicial. En este último año de formación realiza su práctica con grupo a cargo y por este motivo en los trabajos que se realizan en los centros de formación de docentes de Uruguay se los incluye en la categoría de docentes noveles, no así a los que cursan tercer año y son objeto de estudio en este trabajo.

La práctica docente se realiza en un centro de Educación Media que tiene un equipo o grupo de docentes que han construido una cultura institucional propia, con una historia y forma de funcionamiento específico al que debe ir incluyéndose el/la futuro/a docente. Además el centro educativo está enclavado en un contexto determinado al que los/as futuros/as docentes han de llegar a conocer e interpretar para desarrollar su práctica docente.

El problema

Enseñar y aprender son, básicamente procesos de comunicación que promueven la construcción de conocimiento, el pasaje por los diferentes cursos, espacios y el contacto con el otro, en los diferentes roles que se llevan a cabo contribuye a la construcción de conocimiento. En este sentido la biografía escolar se integra a la construcción de conocimiento profesional docente que realizan los y las estudiantes de profesorado, pues los saberes que se construyen en forma implícita durante el transcurso por la vida escolar dejan huellas sobre las que han de construir nuevo conocimiento.

Para desarrollar la profesión de enseñar y construir conocimiento profesional docente es necesario integrar los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos. En el caso de los estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay, tomados como unidad de observación, se parte del siguiente supuesto de investigación: el estudiantado de formación docente de tercer año de profesorado de Biología tiene dificultades para realizar la integración de conocimientos prácticos y teóricos, y por lo mismo presenta dificultades para construir conocimiento profesional docente.

Se construye este supuesto acerca de los futuros y las futuras docentes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este, y sus dificultades para construir conocimiento profesional docente, y se considera que existe un conjunto de factores que inciden en esa construcción, los que deberían ser conocidos y trabajados desde los espacios de formación inicial.

Se piensa que el valor que otorgan al conocimiento disciplinar y al conocimiento práctico, así como también el peso de la biografía escolar y de la cultura de la región de la

que provienen las y los estudiantes, son los factores que estarían incidiendo la construcción que han de realizar.

Objetivos

En este marco, en la presente investigación se propuso como objetivo general: indagar cuales son los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente de los y las estudiantes que cursan tercer año de profesorado de Biología en un Centro de Formación Docente de la región Este, con el fin de facilitar la construcción de ese conocimiento en su formación inicial.

En este sentido y con el fin de llegar a conocer e interpretar qué factores son éstos y cómo inciden de acuerdo a cada futuro y futura docente, se plantean dos objetivos específicos.

- 1- Identificar los factores que los estudiantes consideran inciden en la construcción de conocimiento profesional docente y la importancia otorgan a cada uno.

Este primer objetivo refiere a conocer cuáles son los factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente que están realizando y qué orden de importancia consideran tiene cada uno de ellos.

- 2- Describir los factores que intervienen en la construcción de conocimiento profesional docente mencionados por los estudiantes.

En relación al segundo objetivo, se busca que se realice una descripción personal sobre cada uno de los factores, explicitando el valor que otorgan a cada uno, cuál es su origen y como interpretan su incidencia.

Preguntas

En ese sentido se han planteado algunas preguntas sobre la construcción del conocimiento profesional docente que realizan los estudiantes de tercer año de profesorado del Centro de Formación Docente: ¿Por qué tienen dificultades para construir conocimiento profesional docente?

¿Por qué no integran teoría y práctica cuando construyen conocimiento profesional docente?

¿Qué incide en la integración de teoría y práctica en la construcción de conocimiento de estos/as futuros/as docentes?

¿Hay factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente? ¿Cuáles son?

¿Qué valor e importancia adjudican a los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional?

Antecedentes

Se ha realizado la búsqueda pertinente y se relevó trabajos de investigación cercanos a la temática que nos ocupa, en la tabla N°1 (p.18) se presenta un resumen general.

Tabla N° 1- Resumen de antecedentes relevados

Autor	Trabajo
A nivel nacional	
Salle y Nossar (2016)	Conocer dificultades, generar apoyos, acompañamiento y alternativas a los docentes noveles* en su trabajo en el aula.
ANEP-CFE. (2015). Proyecto “Noveles Docentes”.	Mejorar la inserción de los docentes noveles* en las culturas profesionales e institucionales.
A nivel regional	
Demuth (2011)	El conocimiento profesional docente: su construcción y evolución con docentes egresados de diferentes disciplinas.
A nivel internacional	
Marcelo García (2016)	El/la profesor/a principiante y su inserción en la docencia. Trabajo sobre dificultades del novel* docente que se inserta en su práctica profesional.

Marcelo García, 1992; Gómez, 1992; Pimenta, 1998; Schön, 1987 y Zeichner, 1992 (citados por Barbosa 2004).	El conocimiento de los y las profesores/as egresados/as, en relación con su actividad en el aula, como forma de favorecer y superar el desfasaje entre lo que piensan los y las docentes y la acción que llevan a cabo.
Becker (1993) Machado (1995)	Que piensan los y las docentes acerca del conocimiento cuando lo enseñan; la relación que existe entre la concepción epistemológica del profesor y su práctica pedagógica: qué piensan los profesores y las profesoras mientras planifican, ejecutan y evalúan sus actividades.

Elaboración propia, 2018. Fuente: investigaciones relevadas

Tabla N°1: En la tabla se enumeran los autores y trabajos que se han relevado y que se acercan a la temática que se intenta investigar.

(*Novel: docente egresado con menos de 5 años de desempeño profesional).

Se observa que los trabajos encontrados refieren a docentes egresados/as y no a futuros profesores y futuras profesoras que aún se encuentran realizando los estudios de su carrera y a los que resta cursar dos años para egresar (deben completar tercer año y cursar cuarto año).

El Proyecto Docentes Noveles de Uruguay que contó con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El propósito del proyecto ha sido mejorar la inserción de los docentes en las culturas profesionales e institucionales. También Salle y Nossar (2016) cuyo trabajo versa sobre las dificultades, apoyos, acompañamiento y alternativas a los docentes noveles, aquellos egresados de los centros de formación inicial con menos de cinco años de trabajo profesional.

El proyecto Docentes Noveles de Uruguay se operacionaliza por medio de encuentros realizados en los diferentes centros de formación del país y en este sentido cabe mencionar que en este Centro de Formación Docente se han realizado encuentros regionales en 2016 y 2017 que han incluido al estudiantado de cuarto año de la carrera de profesorado, cuarto año de la carrera de magisterio y a egresados con escasos años de trabajo profesional que viven

en la región. Encuentros que han estado a cargo la División Planeamiento Educativo del CFE; pero no se incluye a los y las estudiantes de tercer año de profesorado.

En la revisión realizada sobre trabajos de investigación que toman a la construcción del conocimiento profesional docente se ha encontrado que Demuth (2011), trabajó sobre el conocimiento profesional docente: su construcción y evolución. En esa instancia trabajó con docentes egresados de diferentes disciplinas: Historia, Matemáticas, Biología y Filosofía en el Polimodal de la ciudad de Corrientes, Argentina. Su investigación se encuadra en la línea de investigación didáctica; en ella se describen y analizan los discursos docentes en relación con la construcción de su conocimiento académico, los saberes basados en la experiencia profesional y las rutinas y guiones de acción que los docentes pudieron identificar.

En este sentido se suman otros trabajos que apuntaron a conocer la epistemología del profesor y buscaron producir conocimiento sobre los profesores y profesoras, centrándose en los procesos cognitivos que realizan, en este sentido Becker (1993) y Machado (1995), entre otros, que aportan evidencia sobre qué piensan los y las docentes acerca del conocimiento cuando lo enseñan; sobre la relación que existe entre la concepción epistemológica del profesor y su práctica pedagógica: qué piensan los y las profesoras mientras planifican, ejecutan y evalúan sus actividades.

Siguiendo esta línea existen otros trabajos que pretenden enfocar más las prácticas pedagógicas y, junto con los profesores, definir mejor qué serían las teorías de acción: la epistemología de la práctica es el caso de Marcelo García, 1992; Gómez, 1992; Pimenta, 1998; Schön, 1987; Zeichner, 1992, (Citados por Barbosa 2004) entre otros. Las investigaciones que ellos realizaron versan sobre el conocimiento de los y las profesores/as egresados/as, en relación con su actividad en el aula, como forma de favorecer y superar el desfase entre lo que piensan los y las docentes y la acción que llevan a cabo.

Marcelo García (2016) presenta trabajos sobre el/la profesor/a principiante y su inserción en la docencia, se habla del novel docente que se inserta en su práctica profesional. En los antecedentes mencionados se refiere a los y las profesoras en formación, es decir no se hace el foco en la formación inicial, objeto de análisis en esta investigación.

Justificación y relevancia

En la formación inicial se sientan las bases para la construcción permanente de la práctica profesional docente, práctica que requiere del desarrollo de un pensamiento complejo, de reflexión, y de sólidos conocimientos, supone autonomía y buen manejo del contexto. Cada futuro y futura docente construye su propio conocimiento profesional docente y se considera que aproximarse al conocimiento de los factores que inciden en esta construcción a partir de las significaciones atribuidas por el propio estudiantado es un aporte empírico que permitirá realizar abordajes futuros tomándolo como insumo.

En este sentido es importante aportar al conocimiento a fin de fortalecer el tránsito en la práctica docente, facilitar intercambios entre docentes involucrados, profesores de didáctica y profesores adscriptores, y entre docentes y estudiantes. Podrá a su vez favorecer el desarrollo de futuros docentes reflexivos, críticos y autónomos con mayor poder de decisión en cuanto a sus prácticas.

El conocimiento resultante de esta investigación será de utilidad para trabajar con los futuros y las futuras profesoras de Biología, a fin de facilitar su tránsito en cuarto año de formación docente. En esa instancia deberán continuar la construcción de su conocimiento profesional docente realizando la práctica docente en un centro de Enseñanza Media, con un grupo a cargo y sin la compañía de un profesor adscriptor. En este sentido se intenta aportar conocimiento que será de utilidad para la formación inicial y permanente de los futuros y futuras docentes.

A su vez, se intenta aportar a la práctica educativa y sus problemas, proporcionando algunas perspectivas que puedan enriquecer el pensamiento y la construcción de conocimiento sobre la formación de docentes y en especial sobre la construcción de la profesión docente, que se comienza a realizar en instancias tan sensibles como lo son los primeros ingresos a la práctica docente.

A su vez la información obtenida en este trabajo podrá contribuir para que en el espacio de la formación de profesorado se puedan implementar dispositivos que promuevan y propicien el aprendizaje trabajando desde la reflexión crítica. La explicitación y el

conocimiento de los factores que intervienen en la construcción del conocimiento profesional docente constituyen un aporte relevante para docentes y estudiantes, pues de este modo se facilita trabajar en la acción, en la reflexión y en tomar las decisiones apropiadas para lograr mayores avances.

Desarrollo

En el Marco Teórico se amplía y profundiza en los soportes teóricos –conceptuales sobre el conocimiento profesional docente y sus referentes, que se toman como aportes para la construcción de un marco para esta tesis. Se busca comprender si alguna de las categorías conceptuales postuladas ofician como factores de influencia en la construcción del mencionado conocimiento, esto es factores como: el conocimiento disciplinar, el conocimiento práctico, la biografía escolar y la cultura de la región.

En el desarrollo del marco teórico se avanza con la descripción de estas categorías conceptuales; intentando construir una teoría que posibilite la identificación de qué factores tienen mayor incidencia. Resulta fundamental para este trabajo de investigación esclarecer y comprender de qué manera se operacionalizan estos factores que se intentan definir.

En el capítulo metodológico, se explica el diseño metodológico construido para este estudio teniendo en cuenta que a la hora de definir los propósitos de una investigación surgen dificultades teóricas relacionadas especialmente con la complejidad de la propia temática. Así lo sostiene Zabalza (1999) que propone que la realidad social es el componente principal de un proceso de investigación donde se mezcla una red de significados que el propio investigador debe poder desentrañar.

Se trata de sumergirse en la realidad reconociendo que los enfoques metodológicos con los que se parte para investigar constituyen sucesivas aproximaciones a los problemas que presenta esa realidad, intentando del modo más adecuado abrir una cadena de interrogantes con las cuales abarcar el problema del tema escogido.

Se da cuenta de la metodología aplicada, de corte cualitativo; el enfoque cualitativo se considera apropiado para trabajar en el problema de investigación que se propone: abordar el problema desde la perspectiva de los actores involucrados de acuerdo con Sautu (2005).

La presente investigación necesita de la descripción y explicación de los procesos, interacción de los actores y la construcción de significados pues busca aproximarse a conocer y comprender qué factores inciden en la construcción del conocimiento disciplinar docente y cuáles son aquellos factores a los que los futuros y las futuras docentes de Biología otorgan mayor importancia.

También se explicitan allí las razones para definir por qué se selecciona la muestra: a este grupo de futuras y futuros profesores aún les resta más de un año de formación para su egreso, están cursando su tercer año de formación inicial por lo que están en condiciones de identificar y reconocer cuáles son los factores que inciden en la construcción de conocimiento que realizan; trabajar y reflexionar en torno a ellos y a su grado de incidencia.

La tarea ha resultado interesante y compleja en el sentido de que la procedencia de los integrantes de la muestra y sus características personales y académicas brindan un abanico de respuestas que aporta información que ha de ser analizada y comparada siendo en ocasiones coincidente y en otras opuestas.

Se reconoce que los resultados obtenidos no son aplicables a otros grupos de estudiantes esto es no son generalizables. Sin embargo la información obtenida podrá ser utilizada para referenciar y contrastar otros estudios sobre futuros/as docentes. También puede servir de base a futuras investigaciones sobre el conocimiento profesional docente del profesorado en formación inicial.

Por su parte en el capítulo III de análisis de resultados se realiza análisis de la información obtenida y discusión a la luz de los marcos teóricos construidos. Se consideró oportuno enriquecer el enfoque cualitativo, por el que se opta, con la cuantificación de algunas evidencias de la presencia de los factores que se proponen analizar.

En las conclusiones se presentan hallazgos significativos, se da cuenta de información recabada en el proceso de la investigación, datos relevantes y novedosos que aportan para generar nuevos aprendizajes. Se contrastan con la propuesta curricular de Formación Docente para el plan actual (2008) y finalmente se proponen líneas de trabajo futuras que buscan aportar a la temática tratada.

Capítulo I: Marco Teórico

1.1. La construcción de conocimiento profesional docente

1.1.1. El presente y el contexto.

En el marco de las políticas educativas que se instituyen en Uruguay y en consonancia con las metas educativas de la CEPAL para el año 2021, en referencia a la formación y profesionalización docente, se establece el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD).

“Su diseño curricular es concebido e integrado por tres Planes únicos Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos, fue pensado por el colectivo de Formación Docente para aproximarlos a la realidad uruguaya y mundial en los tiempos que corren”. SUNFD (2007, p.5).

La propuesta del Sistema Único Nacional de Formación Docente plantea lineamientos y sugerencias, entre ellas propone ampliar en profundidad y extensión el necesario vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente, indica que las prácticas son un elemento central del proceso formativo y que constituyen un eje articulador en la formación de la especialidad y en la formación pedagógica. Esta propuesta contempla la vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Es importante destacar la visión de procesos definidos como: instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación intensa con los centros educativos, que es desde donde se construye el conocimiento práctico de la profesión.

La docencia integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar, conocimiento específico; saber cómo enseñar, conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica y saber a quiénes se enseña en el marco del instituto educativo y de su comunidad. En la formación de profesores se entiende que el profesor/a novel debe construir su identidad profesional en la relación dialéctica entre los contenidos teóricos, aportados desde la disciplina, la didáctica y la propia práctica docente, que lo sitúa en la realidad en la cual ha de intervenir.

La enseñanza no se reduce a una cuestión de contenidos, sino que implica un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que el aprendizaje se lleve adelante críticamente. Se concibe el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimiento pero, principalmente, en la que los individuos se construyen como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer y de transformar. El aprender a enseñar, así como el aprender en su sentido más amplio, implica concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus propias estructuras cognitivas.

Aprender a enseñar puede ser definido entonces como lo hace Montero (2001):

“Proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor/a, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar”. (p.153)

Los profesores y las profesoras deben ser capaces de enseñar los saberes que el currículo indica, deben adherir a los valores y a la filosofía subyacentes pero, aún más, disponer de la relación con el saber, la cultura, la pedagogía, la didáctica, así como también conocimiento y manejo del contexto en el que se desempeñan, sin lo cual este currículo prescripto no tendría posibilidad real de ser llevado a la práctica. En este sentido es que se adhiere a la idea de “es sólo una condición necesaria, pero no suficiente, para una verdadera articulación entre teoría y práctica” Perrenoud (2006), y agrega “No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes”.

El desarrollo del conocimiento profesional de profesores y profesoras supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido tanto de su experiencia en relación al mundo como en su formación académica. Ese proceso de transformación se da a partir de la práctica, de ahí que el estudio del desarrollo del conocimiento profesional de los profesores y las profesoras es necesario se realice en la instancia previa al ejercicio de la profesión, es decir en su actuación como practicante.

En este sentido, se pretende investigar qué factores inciden en la construcción de conocimiento profesional docente según las y los estudiantes de profesorado de Biología de tercer año del Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay, y desde la identificación que las y los estudiantes hacen de ellos, su descripción y la importancia que las y los futuros docentes otorgan a estos factores a la hora de construir conocimiento.

Se considera importante trabajar desde los primeros años con aquellos factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente que realizan las y los futuros profesores pues la mayor parte de su trabajo depende de su formación educativa inicial. Esta formación habilita a las y los estudiantes a ser críticos con su trabajo y tener una visión abierta sobre su propia práctica, aspectos que deberán integrar en su camino profesional.

La explicitación y el conocimiento de los factores que intervienen en la construcción del conocimiento profesional docente son importantes para docentes y estudiantes, pues conocerlos facilita trabajar en la acción, en la reflexión y tomar las decisiones apropiadas para lograr mayores avances. Este conocimiento permitirá fortalecer su accionar en la práctica docente, favorecer intercambios entre docentes de didáctica, docentes adscriptores y docentes en formación, que interaccionan y favorecen la formación de los/las futuros/as docentes. En este sentido se cumple con el objetivo del Sistema Único de Formación Docente que orienta hacia la formación y el desarrollo de futuros docentes reflexivos, críticos y autónomos, con mayor poder de decisión en cuanto a sus prácticas.

Los y las estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente aprenden a enseñar y deben construir conocimiento profesional docente que es imprescindible para su desarrollo profesional. Estos y estas jóvenes provienen de diferentes zonas de la región Este del país, poseen antecedentes culturales específicos y puntos de vista, que aun no habiendo sido elaborados conscientemente actúan como supuestos obvios, sin los cuales carecería de sentido lo que hacen. Concepciones que siendo de naturaleza esencialmente cognitiva intervienen como marcos organizadores implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas, según Bondar y Corral (2005).

En la cotidianidad de la práctica docente los y las estudiantes de profesorado aplican el modelo de enseñar que han adquirido en un proceso de apropiación y construcción configurada en los cursos de formación por los que transcurren, allí se incluye la asimilación de ciertos saberes que provienen de diversos ámbitos tanto escolares como culturales y referenciales. Estos saberes proyectados en la práctica docente muestran una continuidad histórica, sobre todo aquellas prácticas que han ido incorporando a sus esquemas de conocimiento. Muchas de las acciones docentes que realizan están determinadas por decisiones inconscientes, más que por sus propias opciones teóricas.

Desde esta perspectiva cobran fundamental importancia las enseñanzas implícitas y la biografía escolar. Las primeras implican una serie de actitudes, acciones, y rasgos de los docentes que han dejado huellas en su pensamiento, y que se manifiestan en las acciones cotidianas. En el decir de Jackson (1999) las enseñanzas implícitas afectan a todas y todos los que han transitado por las aulas del sistema educativo dejando huellas perdurables a lo largo de la vida, que a veces en forma inconsciente, se expresan en la actividad profesional.

En relación a la biografía escolar se rescata el planteo que realiza Rivas (2007), para quien las biografías escolares representan la expresión de elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. El contexto y la biografía interactúan en la construcción de la profesión docente, de acuerdo a las realidades y opciones que van caracterizando la vida profesional.

1.2. Categorías conceptuales

1.2.1. Conocimiento profesional docente.

Las y los futuros docentes construyen conocimiento profesional con insumos que surgen desde la práctica y desde la teoría. Lo deseable es que integren práctica y teoría, que jerarquicen el valor de la primera porque es en su desempeño donde la reflexión teórica despliega la verdad del conocimiento o de lo contrario, lo cuestiona evitando su permanencia.

El conocimiento profesional docente es el conocimiento que las y los profesores utilizan en su práctica cotidiana, en la cual, es menester acercar los conocimientos teóricos de las disciplinas a los conocimientos prácticos escolares.

Los conocimientos teóricos no derivan tan directa y simplemente en aplicaciones, en el conocimiento práctico, sino que demandan transformaciones. Las y los docentes buscan dentro de un contexto formativo la conexión del conocimiento académico sobre estrategias de aprendizaje con su propio conocimiento previo del tema. Se guían, desde una perspectiva funcional, por el propósito de construir conocimiento que sea útil y transferible a su práctica docente y que, además, sea suficientemente extenso y completo para infundirles confianza y seguridad en el momento de aplicar a sus clases la secuencia aprendida, según expresan Badia y Monereo (2004).

Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1998) señalan que el constructo conocimiento profesional está conformado por al menos dos tipos de conocimiento que difieren en la fuente de origen. Estos dos tipos de conocimiento son: el conocimiento denominado proposicional, de tipo teórico y el conocimiento práctico entendido como los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes tales como saber, saber hacer y saber ser, que se integran para generar lo que se denomina conocimiento profesional. Esta postura coincide con Baartman y Bruijn (2011) quienes sostienen que la conformación del conocimiento profesional implica una relación dialógica entre conocimiento proposicional y el práctico.

Uno de los desafíos principales que enfrentan las y los profesores principiantes tiene que ver con la transformación del conocimiento disciplinar en un conocimiento apropiado para la enseñanza. Ello supone algo más que el conocimiento de la estructura sustantiva de la disciplina, requiere también el conocimiento respecto de las alumnas y los alumnos y su aprendizaje, del currículum, del contexto, de la acción didáctica específica de la asignatura. En este sentido el desarrollo de la práctica de aula supone un proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central ya que posibilita la exploración y revisión de las experiencias y del conocimiento dando lugar a una nueva comprensión que se traduce en acción.

El conocimiento práctico docente de las y los profesores/as de acuerdo con Moreno (2011), es una amalgama compleja en donde el conocimiento profundo del contenido disciplinar fundamentado en su orientación epistemológica personal es un elemento clave; en este sentido, considera que el conocimiento profundo del contenido permite al docente tomar decisiones pedagógicas y didácticas más sólidas.

En relación a la construcción del conocimiento profesional docente, Porlán y García (1990) señalan que:

“El nuevo saber profesional no es la mera suma de conocimientos parciales sino el resultado de elaborar partiendo de ellos y los problemas relevantes de la profesión un conocimiento genuino [...] con reelaboraciones conceptuales que sustenten principios, esquemas y guiones de actuación, flexibles, versátiles y dotados de cierto grado de complejidad” (p.34).

Como se plantea el saber profesional no es la suma de conocimientos, es el resultado de elaborar y reelaborar conceptos, estos conceptos van permeando en el futuro y la futura docente a fin de construir conocimiento que, partiendo de estos conceptos, facilite el trabajo de la profesión y puedan ir complejizándose a medida que trabajan e interaccionan con ellos. En esta construcción se acuerda con la idea que postula Moreno (2011), quien indica que el conocimiento práctico docente de las y los profesores es una amalgama compleja en la que el conocimiento profundo del contenido disciplinar facilita al docente tomar decisiones pedagógicas y didácticas más sólidas.

En este sentido señalan Vaillant y Marcelo (2015, p.52), “Los docentes han de poseer conocimiento de la materia que enseñan” [...] “cuando el docente no posee conocimientos adecuados de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos”. En algunas ocasiones el conocimiento profundo de la asignatura puede actuar como obstáculo de esta construcción, dado que cuando él o la docente en formación se posiciona solo en el conocimiento disciplinar se observa que se dificulta la construcción de herramientas apropiadas para lograr una buena transposición didáctica.

La construcción del conocimiento profesional docente implica una relación dialógica entre el conocimiento proposicional y el práctico. Los conocimientos teóricos no derivan tan

directa y simplemente en aplicaciones, en el conocimiento práctico, sino que demandan transformaciones. Estas transformaciones están mediadas por la postura epistemológica del/a futuro/a docente. Los cambios en la construcción de conocimiento personal y en la práctica de las y los profesores implican cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que posibilitan una reestructuración de su pensamiento.

El análisis del proceso de las prácticas de la enseñanza revela que las mediaciones que atraviesan el saber en la instancia de ser enseñado se constituyen en ejes de las reflexiones, lo que pone en juego la relación del futuro profesor y de la futura profesora con el conocimiento y su proyección en la construcción de la identidad profesional, de acuerdo con Compagnucci y Cardós (2007).

En el proceso de construcción de conocimiento profesional docente se evidencia que: “En la vida se trabaja grupalmente y es necesario que aprendamos a hacerlo, posibilitando la formación de comunidades de aprendizaje” Jiménez et al. (2003, p.20) las y los futuras/os docentes no construyen en solitario, necesitan de otras miradas, de referencias y de intercambios con sus pares y con docentes de mayor experiencia, se necesita realizar un trabajo colectivo y colaborativo. Las profesoras y los profesores en formación son seres sociales, que se sitúan en lo que se ha denominado campo social, Bourdieu (1997).

Este campo social definido por Bourdieu (Ob. Cit.) como “un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él”; obliga a que los y las futuros/as docentes lleven adelante un esfuerzo importante por dar sentido a las relaciones con los integrantes de la comunidad educativa donde se desempeñan y dar sentido, también, a las acciones que se imponen y a todo aquello que los identifica y define como grupo. La discusión e intercambio entre los sujetos, con marcado dominio por parte de docentes experientes, hace que se ponga de manifiesto el capital cultural específico y favorece la integración de los futuros/as docentes ante las presiones generadas dentro de los grupos de individuos, en el seno de la institución, o sea en la realidad compleja en la que han de intervenir, y que exige construir de manera activa aprendizajes situados y significativos.

La construcción de conocimiento de los futuros profesores y las futuras profesoras y el proceso de desarrollo que demanda el saber profesional docente pueden ser abordados desde las conceptualizaciones vigotskianas, en este sentido, Baquero (2009) destaca que las contribuciones de esta teoría ofrecen un importante marco para realizar abordajes que describan y expliquen las prácticas educativas y los procesos de desarrollo institucionalmente regulados al interior de dispositivos de formación. La adquisición de ciertas competencias y habilidades surge a partir de la participación en procesos de socialización específicos, donde se construye conocimiento inherente al rol y a los procesos que han de desarrollar.

El aprendizaje considerado como actividad situada para Lave y Wenger (1991) implica la participación. Los futuros profesores y las futuras profesoras participan en comunidades de profesionales y esto les exige dominio del conocimiento y de la práctica, en este sentido se genera en la formación profesional una demanda de participación más exigente que en las prácticas socioculturales de la comunidad. En la comunidad profesional deben estar activadas todas las intenciones de aprender contribuyendo al desarrollo de nuevos significados. Este proceso incluye el aprendizaje de habilidades y competencias tales que conciernen específicamente al saber de la profesión docente.

Vigotsky (1989), definió la Zona de Desarrollo Próximo como:

"La distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración otro par más capaz" (p.97).

El enfoque vigotskiano considera los factores sociales como fuente del desarrollo de la persona; propone que la influencia social interviene en la construcción de procesos. Deja sentadas las bases para afirmar que el conocimiento que construyen los y las futuras docentes es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad con el otro, del contexto y de la cultura, destacando la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada.

Las funciones mentales, según Vigotsky (1988) son construidas paulatinamente mediante la apropiación de las herramientas y prácticas desarrolladas, que son puestas de manifiesto y andamiadas en las acciones significativas y en las palabras de los que participan en la actividad conjunta. En este sentido, cuando las y los estudiantes realizan actividades conjuntas con los y las docentes expertos/as, sus acciones, gestos y discursos facilitan la participación y hacen públicas las actividades mentales implicadas, quedando así disponibles para que se apropien de ellas.

Aprender implica entender e internalizar los símbolos y signos de la cultura y el grupo social al que pertenecen. Los futuros y las futuras docentes se apropian de las prácticas y bagajes culturales a través de la interacción con docentes experientes. De ahí que interesen los procesos del andamiaje que realizan los y las docentes cuando enseñan y el que pueden realizar los pares, la negociación de significados y la construcción conjunta de los saberes.

Se considera importante situar el proceso de formación profesional desde la perspectiva del aprendizaje situado, pues aprender implica la participación en una comunidad de práctica; poniendo el énfasis en el carácter social del aprendizaje, destacando la potencialidad del contexto; la acción o actividad situada ha de verse como interacción con los dispositivos e instrumentos en las circunstancias sociales que los envuelven y no sólo como interacción entre sujetos sociales, Lozares (2000).

El campo social provee a los futuros y las futuras docentes de elementos que servirán para elaborar una estructura cognitiva internalizada, que expresarán en su práctica cotidiana. En este sentido se asocia a la idea que expresa Giroux (1990), acerca de que el/la profesor/a es un intelectual transformativo/a y que su trabajo docente como toda actividad humana implica formas de pensamiento. Con el uso de la mente los y las futuras docentes deben ser capaces de integrar pensamiento y práctica para de este modo pensar y actuar como profesionales reflexivos/as de la enseñanza.

En este sentido, siguiendo a Litwin (2008), el conocimiento profesional docente, en particular, es pensado como una construcción que se nutre de diversas fuentes: experiencias de vida, formación académica y socialización profesional; que se reelabora y resignifica

gradualmente, en cada uno de los espacios por los que el sujeto transita, y su cambio y transformación se ve especialmente motivado por experiencias cargadas de sentido para el sujeto particular y para los grupos de los que participa.

A su vez, Davini (2015) plantea:

“Las prácticas docentes están integradas por un grupo de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar específico en el que el docente se desempeñe [...] la formación de estas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente y deben ser orientadas desde la formación inicial” (p.83).

En la docencia las prácticas y representaciones pueden estar adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente y el dominio expreso de operaciones necesarias para alcanzarlo. Estas representaciones funcionan como un corpus organizado de conocimientos y facilitan la integración a un grupo y a relaciones de intercambios; de acuerdo con Moscovici (1979) estas representaciones se han construido en base a experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento, se transmiten a través de la educación y juegan un papel importante en la construcción y transmisión de esos saberes construidos en común.

En el mismo sentido, en la continuidad de la práctica docente, las representaciones se manifiestan y son elementos activos que interpelan o integran y a su vez constituyen un principio de identificación entre los semejantes, cuyas características: modo de hablar, ademanes, detalles de indumentaria, forma de acción, emanan sin que se necesite racionalizarlas o enunciarlas de modo explícito.

En este sentido el conocimiento profesional del profesor es una categoría que refiere al saber teórico y práctico de las y los docentes; se trata de un sistema complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Se integra a este sistema la reflexión, que realizan las y los docentes respecto a lo que deben aprender las y los alumnos y a cómo lo aprenderán, lo mencionado motiva la interacción entre sus creencias, saberes y las condiciones contextuales, que facilitan configurar y orientar sus acciones.

La profesionalización de las y los docentes entendida como la formación y el cambio en las maneras de ser y de estar en la profesión se basa en el sentido y significado que se da al trabajo docente. El conocimiento práctico estructura ese proceso e involucra tres aspectos, según Barbosa (2004): a- el conocimiento sobre y para la enseñanza; b- la articulación interactiva con la institución educativa como contexto de trabajo y producción de saberes docentes; y c- las maneras de ser y estar en la profesión, que lo/la convierten o no en profesional competente y comprometido.

El conocimiento profesional docente es un tipo de conocimiento complejo, que requiere de formas de construcción y asimilación de conocimiento específicas y multidimensionadas. Convoca todo un sistema de aprendizaje y procesos en condiciones de actuación según Pozo (2008); implica aprendizajes y conductas, habilidades, actitudes y representaciones sociales, patrones de respuestas, conceptos y teorías así como supone la aplicación de técnicas y estrategias de intervención ante los requerimientos del contexto.

1.2.2. La disciplina

La naturaleza de las ciencias agrupa y combina saberes que sirven a modo de herramientas intelectuales para pensar sobre Ciencias Biológicas en el ámbito de formación de profesores y profesoras, es necesario tener en cuenta que estos saberes han pasado por un proceso de selección y transformación desde su formulación original, desde una postura que abarca dos vertientes: reflexión didáctica y de contenidos a enseñar.

Los conceptos juegan un papel importante en la formación de las teorías biológicas; en Biología hay una serie de conceptos específicos y el desarrollo de ellos es crucial en la construcción de conocimiento. El aprendizaje de alguno de estos conceptos requiere de una diferenciación, ampliación o una explicación más detallada, mientras que otros conceptos requieren de un cambio conceptual profundo.

Pozo (2008) caracteriza al conocimiento académico vigente en términos de inabarcable, de duración y fiabilidad limitada, relativo y en constante transformación. Respecto de las consecuencias epistemológicas que esto acarrea es importante destacar la noción de Morín (1999) a partir de la cual es posible afirmar que hoy conocer es dialogar con la incertidumbre.

En esa línea, entiende que la impronta en la formación de docentes debería profundizar en la construcción de competencias, y apuntar a formar estudiantes capaces de autogestionar la construcción de nuevos conocimientos, que sean críticos y capaces de generar abordajes eficaces sobre las problemáticas que deban afrontar.

La fragmentación del saber en disciplinas, fundamentalmente en Biología, donde durante el último siglo se han logrado grandes avances, ha promovido una separación entre las prácticas profesionales y el ámbito de formación en la disciplina. Según Coll (2003), la especialización creciente y las modalidades de generación de conocimiento al interior del campo de investigación contribuyen a que se profundicen las distancias entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención docente.

De acuerdo con lo expresado y siguiendo a Astolfi (2001):

La concientización cada vez más clara de que los contenidos de enseñanza no vienen dados de antemano en el texto de los programas, sino que quedan en gran medida por construir. El saber erudito no proporciona tal cual un contenido de enseñanza, es necesario proceder a la elaboración específica para cada nivel diversificando las prácticas de referencia (p.74).

Se elabora conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que están situadas en un contexto social y cada vez que se intenta construir conocimiento nuevo se lo relaciona al conocimiento previo que se ha elaborado. Siendo la actividad práctica en interacción social el motor del desarrollo de actividades psicológicas superiores, se puede señalar que la actividad práctica es el proceso a través del cual los sujetos se relacionan con la realidad y se apropian de la cultura respondiendo a una necesidad a través de acciones. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es concebido como proceso y no como producto, es continuo, enraizado, consiste en adaptarse al mundo y construir conocimiento, según Ferrier Kerr (2009).

Según Driver (1989, citado por Dibarboure 2015):

“Aprender es el proceso activo y personal de construcción de significados, durante el cual la persona reestructura progresivamente sus esquemas conceptuales, de modo de adaptarlos al amplio rango de experiencias e ideas que se ensancha permanentemente, en contacto con el mundo exterior” (p.36).

Aprender Biología es más que construir conceptos, implica apropiarse de ellos, de una forma particular, expresados como contenidos procedimentales y vinculados estrechamente con una actitud científica que exige un modo especial de relacionarse con el objeto de conocimiento. La enseñanza acentúa la importancia de fundamentar en la conceptualización teórica los conocimientos empíricos y tener en cuenta las expectativas y los grados de conciencia de los sujetos que aprenden.

Aprender a enseñar Biología implica jerarquizar la formación a través de la aproximación científica sustentada en valores de flexibilidad, participación y cooperación en un contexto determinado. Promover una actitud cuestionadora que a través de una construcción personal, desde una postura crítica y comprometida que lleve al docente a participar en la comunidad educativa y en la sociedad.

Según Bain (2007, p.26-27), los grandes profesores “conocen su materia extremadamente bien”; son “eruditos, artistas o científicos en activo” afirma también que tengan o no muchas publicaciones, están al día y estudian con cuidado las novedades en sus disciplinas, además de leer muchas cosas de otros campos. Así, consiguen simplificar y clarificar conceptos complejos, llegando a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la asignatura.

El conocimiento de la materia afirma Bain (Ob. Cit) lleva al docente a elegir unas determinadas relaciones en el aula, ciertas tareas de aprendizaje y no otras, así como a determinar los procesos de evaluación que se llevarán a cabo. En este sentido la enseñanza, la buena enseñanza, facilita la comunicación con él y la docente y de los estudiantes entre sí, habilita la autonomía del estudiante y favorece el aprendizaje.

1.2.3. Práctica docente

El conocimiento práctico y en particular el de los profesores y las profesoras, según Feldman (2004, p. 97) "...combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales". Se conjugan desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que no solo se han visto contruidos a través de la experiencia personal como estudiante, sino también con el aporte de la formación académica y la impronta de las tendencias pedagógicas de actualidad. Estas construcciones con diferente nivel de elaboración consciente, generalidad y organización permiten dar sentido, significar y orientar la acción del profesor y de la profesora en la práctica.

La noción de práctica docente refiere a la actividad social que ejerce un/a profesor/a al dar clase y esta práctica está determinada por el contexto social, histórico e institucional. En la práctica se desarrolla la profesión de enseñar y se construyen esquemas que funcionan como organizadores de la acción. Las futuras y los futuros profesores construyen un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, o sea como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones; estas representaciones implican hacer presente algo con palabras, figuras o formas de actuar.

En el espacio de la práctica docente el futuro profesor y la futura profesora podrán evidenciar el proceso que han de realizar, integrando los saberes que han construido en su paso por primer y segundo año, con los nuevos aportes teóricos y el conocimiento que adquiere de su práctica docente. Es importante el trabajo sobre la construcción de conocimiento profesional docente en este nivel por que el estudiantado transita por procesos de autorregulación, los que al llevarse a cabo le permitirán apropiarse de procesos por los cuales podrá anticipar y planificar su acción autogestionando las dificultades y los errores.

En la observación de las prácticas de aula cotidianas que los/las futuros/as docentes de Biología de tercer año del Centro de Formación Docente desarrollan, se visualiza la existencia de dos posturas cuando enseñan. Una postura que revela cierta concepción conductista; con fundamentos de la educación transmisora, aquélla que considera que la

enseñanza y el aprendizaje son resultado de facilitar conocimiento absoluto a quien lo ignora por parte de quien lo sabe, como sostienen Demuth y Alcalá (2005).

Otra postura, muestra, que los futuros docentes se posicionan fundamentalmente en conocimientos prácticos con insuficiencia de contenidos conceptuales de la disciplina. En ambos casos existe falta de sustento teórico y disciplinar integrado y por lo tanto no se logra transferir a las y los estudiantes los conceptos y habilidades que éstos deberían aprender para trabajar en una buena transposición didáctica.

Según Chevallard (1998):

“Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que va a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma el saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica” (p. 35).

Por lo expresado es necesario realizar un trabajo con el contenido disciplinar indicado para transformarlo en objeto de enseñanza, esta transformación requiere de un conocimiento profundo del contenido. En este sentido coincide con Bain (2007), quien plantea que el hecho de manejar con soltura los conceptos disciplinares facilita la planificación y el éxito de la propuesta que se pretende llevar al aula en la práctica docente.

Sin embargo el conocimiento disciplinar no es el único que importa para llevar adelante el trabajo en aula. De acuerdo con Hernández y Sancho (1998, p.23) “Para enseñar no basta con saber la asignatura”; es importante conocer como aprenden los estudiantes, y como presentar el contenido a enseñar de acuerdo al contexto. En este sentido, para promover una actitud crítica es necesario plantearse la visión del conocimiento que se transmitirá; y de acuerdo con Fenstermacher (2006, p.6) “El profesor instruye al estudiante sobre como adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto o de otras fuentes. A medida que el estudiante es capaz de adquirir el contenido, aprende”.

En relación a la práctica de la enseñanza Finkel (2000) plantea que las prácticas docentes utilizando la palabra como materia prima son la imagen cultural que se rescata de los y las

profesores/as, y afirma que es importante generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes sean los protagonistas, puesto que lo que interesa es el aprendizaje de las otras personas.

Participar de un proceso de enseñanza y de aprendizaje es una actividad creativa para la cual no existen recetas. Se entiende que el desafío de enseñar es identificar maneras convenientes para poder interactuar en un contexto particular. Esa identificación es en última instancia un proceso individual, un proceso que tendrá que ser internalizado y construido, la elaboración personal se potencia participando en una comunidad de diálogo y reflexión.

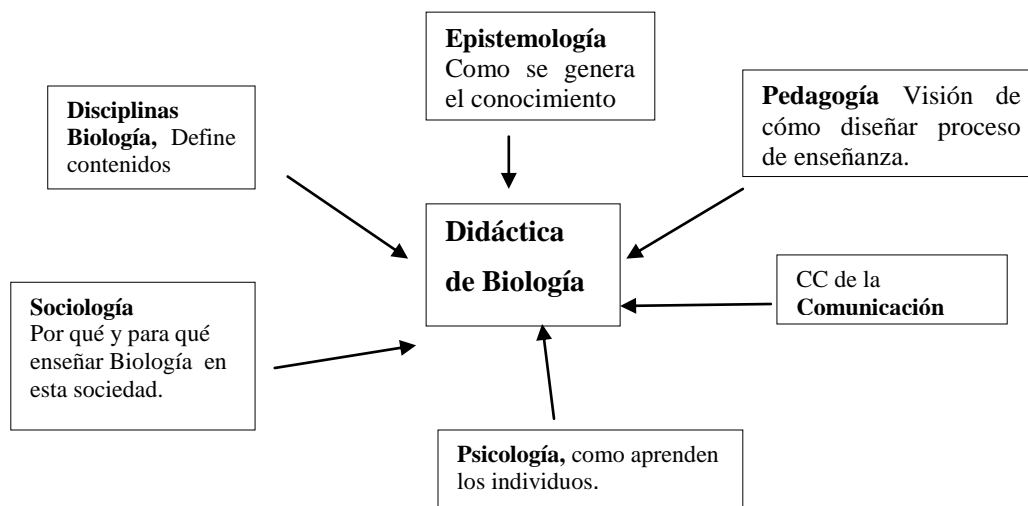
La formación inicial integral del futuro docente, no habrá de remitirse a la formación académica, de acuerdo con Gunstone y Northfield (1994) citados por Perales y Cañal (2000):

“Es necesario la enseñanza y el aprendizaje en contextos específicos de enseñanza, y que simultáneamente pueda construir más conocimiento procedimental y más esquemas prácticos de acción en el aula” (p.230).

En este sentido la Didáctica debe poner en palabras hechos que suceden habitualmente durante los procesos de formación, contribuyendo así a habilitar a los docentes en formación a un ámbito de profundización en el conocimiento y en la comprensión de su práctica y por lo tanto de que necesita para enseñar su disciplina.

Se pretende que los futuros docentes conozcan las características de los jóvenes, la organización del trabajo en el aula y en la institución, y especialmente, que comiencen a desarrollar las competencias necesarias para ejercer la docencia en la educación media.

Cuadro N° 1- Saberes que se integran para realizar la enseñanza de la Biología.



Cuadro N°1. Adaptado de Sanmartí, Neus. (2002) Didáctica de las ciencias en Educación Secundaria Obligatoria. Se presentan aportes que se deben integrar para enseñar ciencias, en este caso la Didáctica de la Biología debe integrar otros conocimientos disciplinares a fin de apoyar la construcción de conocimiento profesional docente.

Desde la postura de Sanmartí (2002) hay que integrar conocimientos que provienen de disciplinas que convergen para facilitar la enseñanza de las ciencias, se aplica por tanto a la Biología como se representa en el cuadro N°1, (pág.39). Esta propuesta coincide con la que formulan Porlán y García (1990) quienes plantean que las y los futuros/as docentes deben integrar los conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos si adjudican mayor importancia a uno u otro se dificulta la integración y ello incide en la construcción de conocimiento profesional docente.

En el mismo sentido se rescata que en la propuesta programática de Formación docente Didáctica II, para tercer año de profesorado de Biología (2007), se apuesta a un docente capaz de pensar y repensar la práctica, a partir del diálogo con los teóricos que discuten los fundamentos de la docencia, amalgamando teoría y práctica. El quehacer del docente en esta concepción es un hacer científico, abierto a correcciones sucesivas, contrastable en la práctica, apoyado en procesos metacognitivos y de autorreflexión permanente llevando a cabo la construcción de un proyecto personal en el cual será capaz de participar de investigaciones e innovaciones en la forma de enseñar.

El conocimiento profesional demanda la interacción dinámica y reflexiva entre los conocimientos que se involucran, tanto teóricos como prácticos, los que a su vez cursan a través de procesos de aprendizaje, reconociendo en cada uno de ellos cierto grado de complejidad y apoyados en la reestructuración de saberes previos. El control de los propios procesos de aprendizaje y su integración favorecen el uso estratégico del conocimiento, el mejor desenvolvimiento en su acción y una buena interacción con el contexto favorecerá su acción en la comunidad educativa.

En definitiva, construyen conocimiento práctico y es en relación al conocimiento práctico que Moraes (2004), expresa:

“El conocimiento práctico que requiere la práctica docente se construye en interacción con referentes teóricos. Este saber se estructura haciendo un recorrido que va de la acción práctica a la reflexión teórica para volver sobre la práctica. El futuro docente como profesional de la enseñanza, no sólo aprende cómo se enseña sino, qué enseñar, para qué y porqué hacerlo de determinada manera” (p. 6).

En la práctica de aula se encuentra la diversidad social y cultural dotada de una complejidad tal, que exige de un importante proceso de construcción basado en una reflexión fuerte por parte del futuro y la futura docente; puesto que profesores y profesoras se constituyen en intelectuales, trabajadores de la cultura, reflexivos y críticos. Su hacer implica reflexividad en tanto requiere la toma de decisiones contextualizadas y conocimientos que provienen de su experticia y de sus hábitos, lo que Perrenoud (2006, p.13) denomina *habitus* profesional; “considerado como los esquemas adquiridos que vamos construyendo como docentes y como alumnos, es la gramática generativa de las prácticas”. Esta gramática generativa implica que los futuros y las futuras docentes puedan darse cuenta y reconozcan los atravesamientos que condicionan sus prácticas, lo que supone la existencia de elementos externos al docente que le desafían e interaccionan con su intervención, dificultando o facilitando el reconocerse a sí mismo como docente, o sea, como profesor o profesora de Biología.

Según afirma Bourdieu (1980) la práctica social es resultado y se origina en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados y socialmente compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social. Allí se construye el concepto de *habitus* como sistema de disposiciones duraderas, transferibles, estructuradas y predispuestas para funcionar como estructurantes, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones colectivamente orquestadas y compartidas. En el espacio de la práctica docente él y la estudiante de profesorado construyen su *habitus*, entra en contacto con costumbres, principios compartidos y formas de hacer que son propios de la docencia, en este caso, de la docencia de Biología en educación media.

Reconocer lo multidimensional de los procesos que se llevan a cabo en el contexto educativo hace necesaria la presencia de una perspectiva epistemológica donde se rescate el dinamismo del ámbito educacional y lo complejo del sistema social en que éste se encuentra inserto. La toma de conciencia de las y los futuros profesores respecto a las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza requiere un compromiso que atienda a la complejidad de la práctica docente y, además, que permita desarrollar la comprensión y reflexión sobre las instituciones y los procesos educativos.

1.2.4. Biografía escolar.

La biografía según Rivas (2007) representa la construcción de la identidad del futuro profesor y de la futura profesora en un determinado contexto, implica la reconstrucción de su historia escolar, esto es, su pasaje por la escuela en Educación Primaria, por el liceo en Educación Media e incluso los años que pasó en Educación Superior. En este sentido el sujeto construye conocimiento en base a las vivencias que han atravesado su trayecto de vida, vincula el presente con ese pasado que afectivamente le ha generado movilización y lo ha marcado en alguna forma.

Estos jóvenes, futuros profesores y futuras profesoras de Biología, han pasado muchos años de su vida y desde edades tempranas en las aulas, de manera que tienen ideas concretas acerca de qué es enseñar, qué es aprender y como se vive y actúa en un centro de enseñanza; tienen internalizadas formas de actuar, de pensar, valores y actitudes que formarán la base de su formación como profesionales de la enseñanza. En este sentido los futuros y las futuras docentes toman decisiones al desarrollar el oficio de enseñar y se apoyan en su propia epistemología que es producto de su biografía escolar.

El conocimiento implícito de los y las futuras docentes es la base de su postura epistemológica y este posicionamiento actúa como mediador de las transformaciones que se realizan en los contenidos y en las acciones. En este sentido la postura de los y las docentes da lugar a giros conceptuales y metodológicos que favorecen cambios en la estructura cognitiva del futuro docente. Estos giros, que atraviesan el saber, en la instancia de aprender

y de ser enseñado, se transforman en los ejes de las reflexiones que son imprescindibles para su proyección en la profesión.

En el proceso de convertirse en profesor o en profesora las enseñanzas implícitas cobran gran importancia, al decir de Jackson (1999) estas enseñanzas afectan a todas y todos los que han transitado por las aulas del sistema educativo dejando huellas perdurables a lo largo de la vida, que a veces en forma inconsciente, se expresan en la actividad profesional. Este conocimiento implícito, según Jackson (Ob. Cit), es puesto en evidencia cuando se decide el contenido, el diseño de estrategias, se generan valoraciones y se llevan a cabo evaluaciones. De este modo la biografía y el contexto profesional interactúan en la construcción de la profesión.

Según Caporossi (2012)

“La biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente” (p.113).

Cada estudiante tiene una biografía personal y ha generado concepciones acerca de la construcción del conocimiento profesional docente, las pone en juego cuando realiza su práctica y reflexiona sobre su accionar en ella. Esta reflexión implica realizar un examen minucioso, crítico, activo y persistente de creencias y supuestos, a la luz de teorías y fundamentos; la base primaria de las concepciones epistemológicas sustentadas por los y las profesores/as que impactan a la hora de la reflexión fundamentalmente es la experiencia adquirida durante la propia historia escolar.

Estas concepciones resultan al mismo tiempo la materia prima y el obstáculo más relevante en la construcción de un conocimiento profesional significativo afirman Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1998). Son materia prima por que estas concepciones, que se han construido en forma vivencial, acrítica y asistemática, están totalmente internalizadas y es con ellas con las que el futuro y la futura docente responden

cuando es interpelado/a en su práctica docente, por lo que es necesario que sean explicitadas y reconocidas para construir conocimiento a partir de ellas.

Las mencionadas vivencias, funcionarán como obstáculo en la medida en que se opongan al perfil de docente que se intenta construir; pues, están muy arraigadas y aun siendo explicitadas, reconocidas y trabajadas siempre se mantienen en la mente de las y los docentes y afloran en situaciones emergentes.

En este sentido, afirma Caporossi (2012):

“La exposición prolongada a formas de enseñar de los docentes, a formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar es algo que se vive, y también se sufre, se padece y a veces se disfruta. De allí la fuerza de esta experiencia como instancia previa y definitivamente formativa” (p. 114).

Por lo expresado, es que se afirma que los diversos saberes que se construyen a lo largo de la vida escolar son saberes fuertes, resistentes a los cambios, contruidos acriticamente y con valor afectivo muy importante; por lo tanto son también muy resistentes al cambio y afloran con facilidad en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Al momento de ingresar al tercer año de su proceso de formación inicial docente, las futuras profesoras y los futuros profesores ya han interiorizado modelos de enseñanza e imágenes sobre la docencia y su trabajo. Es decir, traen un bagaje acumulado de conocimientos de por lo menos catorce años de escolaridad, los que en la mayoría de los casos no han sido explicitados ni trabajados en procesos reflexivos. Los conocimientos implícitos que las y los docentes en formación sostienen, constituyen una estructura que integra todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones. Importa tener en cuenta la historicidad de las y los futuras/os docentes por que las prácticas que engendran están comandadas por condiciones pasadas, y a su vez prefiguran las prácticas futuras orientándolas hacia su reproducción.

1.2.5. Cultura de la región de origen.

Se integra, en la construcción de conocimiento profesional docente que las futuras y los futuros docentes realizan la cultura de la región de la que provienen, pues la exposición a ciertas condiciones en su vida lleva a los individuos a construir una captación activa del mundo que permite internalizar las necesidades del entorno social. Según Arocena y Gamboa (2011, p.36) “Las regiones culturales no están dadas como un dato sino que son construcciones sociales que involucran un sustrato geográfico, económico, cultural e histórico”.

Existen sentimientos de pertenencia al lugar de origen, identidad. Expresiones propias del lugar, comidas, música, lenguaje, formas de comunicación e historias comunes. Personas e instituciones que participan de actividades tanto educativas como artísticas e incluso percepciones que son compartidas. Entre estas percepciones están las que se construyen acerca de la profesión docente.

Según Hillert (2011) el reconocimiento como respeto moral de la sociedad hacia el/la docente supone reconocimiento de la experticia profesional y su formación para la profesión. Reclama responsabilidad y presencia en el ejercicio de la profesión y en la interacción con la comunidad social.

Cada una de las siete regiones que se demarcan en Uruguay según Arocena y Gamboa (2011) tiene sus caracteres propios y una percepción referida a la profesión docente. Así el entorno de referencia condiciona al individuo para que formule y construya una imagen del profesional en la que se ha de convertir.

Desde lo social, los cambios que ha sufrido la sociedad han ido transformando el trabajo docente, como expresan Marcelo y Vaillant (2010), también se ha transformado la imagen del docente y la valoración que de ellos/as se tiene y de su trabajo. A su vez se le adjudican nuevas responsabilidades por parte de los actores sociales en especial por las familias, por lo que en estrecho contacto con los estudiantes no es de extrañar que los y las docentes de los diferentes grupos sociales dejen marcas importantes en sus jóvenes estudiantes.

Los y las futuras docentes deben integrar sus propias percepciones con las características que define y propone el perfil de la institución donde realizan su formación docente y construir identidad profesional lo que puede generar tensiones.

1.3. Supuestos

Cuando los futuros profesores y las futuras profesoras construyen conocimiento profesional hay múltiples factores que inciden; en este trabajo se busca aportar conocimiento acerca de esos factores que influyen y determinan la construcción del conocimiento profesional docente. En el supuesto del que se parte se considera que entre los factores incidentes en la construcción del conocimiento profesional de este grupo de futuros/as docentes se encuentran el valor que se otorga al conocimiento disciplinar y al conocimiento práctico, el peso de la biografía escolar y de la cultura de la región de la que provienen las y los estudiantes. Se genera de este modo una tensión entre teoría y práctica, entre biografía escolar y formación, que se constituye en dispositivo para construir nuevos aprendizajes.

Capítulo II: Marco Metodológico

2.1. Selección del paradigma de investigación

En este trabajo se buscó entender y comprender cuáles son los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente desde la descripción que los participantes han realizado y desde la jerarquía que estos/as futuros/as docentes les otorgan.

El trabajo se enmarcó en el paradigma cualitativo; desde este paradigma se toma a los investigados como sujetos activos que construyen y determinan las realidades sociales en las que se encuentran, los futuros profesores y las futuras profesoras expresan sus propias percepciones, sentidos y experiencias al ser requeridos.

Para llevar a cabo esta investigación se tomaron decisiones metodológicas, desde una postura que entiende que la comprensión del objeto de estudio propuesto debe verse en su totalidad, lo que supone una mirada holística de la realidad que se propone conocer y comprender a partir de las voces de los actores. El diseño que se realizó en esta investigación es de tipo descriptivo y exploratorio y permitió llegar al significado que los y las futuros/as docentes asignan a los factores que reconocen como incidentes en la construcción de conocimiento que estuvieron realizando.

Taylor y Bogdan (1986) definen el concepto de metodología cualitativa, en su acepción más amplia, y plantean que ésta refiere al modo como se enfocan los problemas y se buscan las respuestas, es un modo de encarar el mundo empírico; se considera a la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. A su vez se propone la integración de métodos cuantitativos para otorgar apoyo a lo cualitativo según Miles y Huberman (1994).

Con respecto a la investigación cualitativa Hernández (2014) plantea:

“La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y

experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad” (p.16).

Se trata de conocer e interpretar los datos, contextualizados en un entorno determinado y lograr detalles específicos, únicos para estos/as futuros/as docentes. En este sentido se trató de construir conocimiento que permitiera conocer, interpretar y comprender qué factores inciden en la construcción del conocimiento profesional docente de los y las estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente¹; y obtener además una jerarquización y descripción de cada uno de los factores mencionados por parte de estos/as futuros/as docentes, la información obtenida implica que se trabaja con experiencias personales únicas.

2.2. Tipo de investigación

Existe una larga tradición de investigación educativa, desde el paradigma positivista, que se centra en un modelo de ciencia y de conocimiento científico propio de las ciencias naturales que no resulta muy adecuado para la investigación educativa, pues el hecho educativo no puede ser visto como un hecho natural sobre el que se buscan regularidades de carácter general. Asimismo, la finalidad de la investigación educativa no tiene como único cometido reducirse a incrementar el corpus de conocimiento; su finalidad consiste en el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en la situación educativa apuntando a procesos transformadores de prácticas de referencia.

La presente investigación, como investigación educativa se constituye en un campo complejo en el cual se integran y tensionan disciplinas donde conviven diferentes posturas teóricas y metodológicas, las que, según Pérez Gómez (1993) apuntan a explicar, interpretar, describir y comprender los fenómenos educativos. Es por tanto una investigación exploratoria y descriptiva.

- a- Es una investigación exploratoria porque es realizada con el fin de obtener información sobre construcción de conocimiento profesional docente en formación

1 De acuerdo con objetivos específicos 1 y 2.

inicial de profesores, en el estudiantado que cursa tercer año de Biología, donde se considera que los aportes son muy escasos. En esta oportunidad se podrá recolectar información, identificar problemas y posibles soluciones u oportunidades, establecer prioridades para trabajar sobre los factores que inciden. A su vez el resultado puede ser tomado para investigaciones futuras donde se logre ser más concreto y precisar el objetivo.

- b- Se considera una investigación descriptiva porque de acuerdo con Hernández (2014, p.92) “Busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”. La descripción nos otorga información acerca de atributos que nos interesan en cuanto a los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente del grupo de estudiantes.

Se trabajó desde un proceso dialéctico confrontando con la teoría, la experiencia y la reflexión de los actores. Se buscó llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción que los y las estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente realizaron, para de este modo caracterizar indicando los rasgos más peculiares o diferenciadores.

No se limitó el trabajo a la recolección de datos, sino que se trabajó en la comprensión e identificación de las relaciones que existen entre las preguntas y evidencias encontradas. Se buscó recoger datos de lo que perciben los actores y captar el significado, focalizando el trabajo en el significado que se otorgó al objeto de estudio. Al investigar se recogieron datos sobre la base de una hipótesis o teoría, se organizó y resumió la información de manera cuidadosa y luego se procedió a analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer en este centro información significativa que contribuya al conocimiento y mejora de los acontecimientos de la formación de profesores.

Desde la perspectiva que se ha planteado se asumió la investigación como un proceso de construcción permanente que permitió comprender lo que verdaderamente preocupa, esto es, considerar un esfuerzo por parte de quien investiga en la búsqueda de explicaciones y

conocimiento valioso para comprender qué condiciona o favorece el tránsito que deben realizar los y las estudiantes para la construcción del conocimiento profesional docente.

2.3. Estrategia metodológica

El objeto de estudio se aborda mediante una estrategia metodológica múltiple que combina diferentes técnicas de indagación social tales como: entrevista semi-estructurada, entrevista auto-administrada narrativa y grupo de discusión. La validación de los instrumentos se realizó por consistencia interna según Hernández (2014), administrados una vez a cada integrante de la muestra y sus respuestas han resultado coherentes.

Desde el comienzo de la investigación se realizó revisión documental del documento que corresponde a la propuesta del Sistema Nacional de Formación Docente, documento final de ANEP (2007) y de la propuesta programática de Didáctica II de Ciencias Biológicas tercer año, CFE (2008). Se analizó el contenido de cada uno de los mencionados documentos; este análisis de contenidos permitió conocer la orientación que los sustentan, objetivos, perfiles docentes propuestos y contenidos curriculares prescriptos.

En este sentido, Hernández (2014) considera que “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos [...] Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio”. Facilitan conocer antecedentes y situaciones. Según Pardini (2014, p.100) “Es una técnica de observación complementaria, en caso de que exista registro de acciones y programas”. La revisión documental permite hacerse una idea del desarrollo y las características de los procesos y también de disponer de información que confirme o haga dudar de lo que el grupo entrevistado ha mencionado.

Tabla N°2- Organización del diseño metodológico.

Problema.	Qué se investigó.	Objetivos específicos	Preguntas planteadas	Técnicas	Técnica complementaria	Tiempos
Los y las estudiantes que cursan tercer año de profesorado de Biología del CFD tienen dificultades para construir conocimiento profesional docente.	Factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente que realizan los y las estudiantes que cursan tercer año de profesorado de Biología en el CFD ¿Hay algún factor que se considera más importante?	Identificar los factores que los estudiantes consideran inciden en la construcción del conocimiento profesional docente. Describir los factores que los estudiantes consideran incide en la construcción del conocimiento profesional docente.	1-¿Cuáles son los factores que los estudiantes de profesorado identifican? 2-¿Hay jerarquización de los factores que se identifican por parte de los estudiantes de profesorado? ¿Qué características identifican y describen en cada factor? ¿Qué valor adjudican a cada uno? ¿Qué factor tiene más incidencia? Cómo incide? ¿Qué valor le otorga?	Entrevista semi-estructurada. Grupo de discusión. Grupo de discusión Entrevista auto-administrada, en narrativa sobre el factor más importante.	Análisis documental	Octubre y noviembre. Semana 1, 2 y 3 de octubre Semana 4 de octubre Semana 4 de octubre Semanas 2 y 3 de noviembre.

Elaboración propia, 2018. Fuente: Organización del diseño metodológico.

Se presenta la organización de la investigación donde se plantea el problema, preguntas que surgen en el trabajo, objetivos propuestos, técnicas que se aplicarán y tiempos de trabajo.

En el comienzo del trabajo de campo se apuntó a cuestiones generales que facilitan conocer mejor a la población objetivo y sondear diversos aspectos relativos a la construcción de conocimiento profesional que podrían profundizarse posteriormente con la aplicación de otros instrumentos.

En relación a los tiempos, el trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de Octubre-noviembre. En la primera semana de octubre se realizaron las entrevistas a los estudiantes

que no viven en el departamento donde se ubica el Centro de Formación Docente, son cuatro, y en la semana dos y tres a nueve estudiantes que viven en el departamento donde se ubica el Centro de Formación Docente. En la cuarta semana de octubre se llevó a cabo el trabajo en los grupos de discusión, dado que en esa instancia han terminado las evaluaciones parciales disciplinares y es el fin del año lectivo. En las semanas 2 y 3 de noviembre se llevó a cabo la entrevista auto-administrada por vía mail pues ya no se concurre al centro de estudios en forma diaria.

2.3.1 Organización del trabajo de campo.

2.3.1.1. Primera fase: entrevista semi-estructurada.

En fase inicial y con el fin de recabar información general, se realizó entrevista semi-estructurada que conlleva un esquema de preguntas organizadas, propuestas con un orden flexible para su realización y los contenidos que involucra. Este instrumento tiene la finalidad de obtener información sobre cuáles y cuántos son los factores que los estudiantes de profesorado identifican como influyentes en la construcción del conocimiento profesional docente; también facilitará tener datos acerca de la descripción y análisis de los mencionados factores y el grado de importancia que les adjudicaron. (Anexo, p.100)

Se trabajó con entrevista semi-estructurada y se define ésta como una conversación que se propone un fin determinado. Es una técnica que adopta la forma de un diálogo coloquial, es flexible y dinámica. Canales (2006, p.253) define la entrevista como “La comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”. Tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende entender los significados que los entrevistados atribuyen a los temas en cuestión.

Durante el desarrollo de la entrevista es importante mantener una actitud pasiva con el fin de interpretar lo que expresa la persona entrevistada y comprender a medida que se desarrolla la información que se recibe. La entrevista es eficaz porque obtiene información completa y profunda, además permite la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso,

asegurando respuestas más útiles. A su vez es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos pues se puede ir preguntando sobre la información obtenida y trabajar con datos más completos. Se registró en grabación oral y registro escrito por parte de la investigadora.

Al avanzar en el trabajo de campo el desafío consistió en proponer cuestiones que invitaran a los estudiantes a dar explicaciones sobre sus percepciones y facilitar que se manifiesten. Se tiene en cuenta que las interrogantes están condicionadas por la visión del que las formula y a su vez obliga al entrevistado en la organización de sus ideas y como las exponga va a depender del tipo de interrogantes a que se enfrente.

2.3.1.2. Segunda fase: grupos de discusión.

Como otra forma de recoger información se llevó a cabo el trabajo en grupos de discusión, esta técnica se realiza en dos instancias. Se dividió la muestra en dos grupos de estudiantes y se llevaron a cabo dos reuniones realizadas en diferentes momentos, debido a que se recomienda trabajar con grupos pequeños en esta técnica. (Anexo, p.102)

Los Grupos de discusión son: “Una herramienta de gran utilidad, la cual se puede aplicar en diferentes áreas, contextos y poblaciones. Esto permite obtener datos con un nivel de profundidad al que no se puede acceder desde otras técnicas o metodologías”. (Escobar y Bonilla-Jiménez, (2009, p.51) indican a su vez que son entrevistas grupales, donde un moderador guía una entrevista colectiva donde un grupo de personas discute en torno a un tema de su interés, en un breve período de tiempo.

El primer grupo se conformó con siete estudiantes y el segundo grupo contó con seis estudiantes; se trató que los grupos fueran integrados por jóvenes de diferente procedencia para lograr mayor heterogeneidad, a fin de que se facilite profundizar con base a diferentes perspectivas y realidades.

En los grupos de discusión, coordinados por quien investiga, se presentaron preguntas guía y materiales para motivar la discusión, se tuvo en cuenta observar y registrar las controversias, los consensos y explicitaciones que se emitieron, así como también se adjudicó importancia a las actitudes y posturas de cada uno de los participantes. En esta

técnica resaltaron aquellos jóvenes que se expresan con mayor facilidad en público y se favorece a los que no se expresan con facilidad por escrito. Se trató de obtener información acerca de si adjudican importancia a otros factores que no hubieran sido mencionados en la entrevista semi-estructurada.

Por medio del trabajo con los grupos de discusión se buscó obtener información que permitió analizar la influencia de ciertos factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente, así como los aspectos de la práctica docente y el vínculo que cada uno de las futuras y los futuros docentes sostienen con la disciplina puesto que los jóvenes los consideran importantes.

En este sentido es que se intentó que los participantes mencionaran y describieran los factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional que construyen, dado que, si bien coinciden en ciertos aspectos, la incidencia es específica en cada individuo y los efectos que resultan de ello también.

La técnica de grupo de discusión favorece la reflexión colectiva y como actividad consciente permite relacionar en forma conjunta ideas, conceptos y/o experiencias con el fin de arribar a conclusiones. Su aplicación fue planteada luego de llevar un tiempo de trabajo de campo y haber construido ya una base de datos que permitiera esclarecer puntos que no quedaron suficientemente claros en las entrevistas. Para el grupo de discusión se cuenta con la presencia del docente de didáctica del grupo que acompañó en los grupos de discusión para asistir en el grabado oral y registro escrito.

2.3.1.3. Tercera fase: entrevista auto-administrada a distancia.

Con el fin de recabar más información y completar los datos que se fueron construyendo los datos se decidió realizar entrevista auto-administrada. Esta técnica facilitó que aquellas/os estudiantes que no se sientan cómodos/as para expresarse en forma oral, en la entrevista semi-estructurada presencial y en el grupo de discusión, puedan hacerlo por escrito. Ruiz (2012, p.167) señala que “La entrevista puede adoptar una serie interminable de formas diferentes desde la más común, la entrevista individual hablada, hasta la entrevista de grupo, o las desarrolladas por correo o teléfono, de forma estructurada y controlada o libre”.

En este sentido se diseñó y utilizó una consigna escrita, trabajó vía correo electrónico, dado que en noviembre los estudiantes no estaban asistiendo a clases. Cuatro estudiantes que viven en otros departamentos, diferentes al de la sede del centro de estudios, ya regresaron a su lugar de origen, y otras/os ya se encontraban realizando trabajos de temporada que no permitieron encuentros formales con quien entrevista. Se solicitó a todos los integrantes de la muestra, por medio de consigna escrita, que en forma narrativa profundizaran en aquel factor que para ellos, como futuros/as docentes, influye con mayor intensidad y marca de alguna forma la construcción de conocimiento profesional docente que llevan a cabo. Se propuso trabajar con esta técnica para complementar la información que se obtuvo con las técnicas ya aplicadas y de este modo se busca obtener la mayor cantidad de aportes posibles. Se adjudicó una semana para que su realización. (Anexo, p.101).

La entrevista auto-administrada permite que se realice una narrativa y a su vez cuando se da espacio para que sea administrada por el propio entrevistado sus planteos suelen, ser más auténticos/as, al no estar presente el entrevistador. Se optó por esta técnica por que por medio de ella se pueden realizar preguntas largas de respuesta compleja, para ello debe darse a los encuestados las instrucciones pertinentes, y el tiempo necesario para responder. El registro se realiza por escrito.

Finalmente se trabajó con tres vías, entrevista semi-estructurada, grupo discusión y entrevista auto-administrada, que se complementaron con el análisis de contenidos realizados para recoger información dado que esto favorece cruzar los datos obtenidos y cotejar información.

2.3.1.4. Información, registro y vínculo con los actores.

A su vez, durante todo el trabajo de campo se llevó un registro escrito de todo lo que se observó en las diferentes instancias del trabajo. En las notas fueron registrados diversos aspectos incluyendo los referidos a cuestiones teóricas, metodológicas y/o personales. Se tiene en cuenta que la descripción no interfiriera y no lleve a inferir en forma prematura. La forma de registro que se llevó a cabo favoreció no perder detalles que pudieran ser

relevantes, es así que se realizaron grabaciones en grupo de discusión y en entrevista semi-estructurada, correo electrónico y notas escritas en todas las instancias.

La metodología seleccionada posibilitó que mientras se llevó a cabo la recogida de información por medio de fuentes diversas, se pueda realizar exámenes cruzados de datos obtenidos, lo cual permite la triangulación necesaria para contrastar y validar la información obtenida a través de ellas. A la triangulación se sumó como técnica de validación la saturación, entendida como la búsqueda de evidencias suficientes. La identificación de recurrencia desde diversas fuentes también otorga credibilidad a los resultados.

Al invitar a los estudiantes a participar de la investigación se puso especial atención en dejar en claro cuáles son los objetivos de este trabajo, su importancia y qué aporte se hace a la comunidad educativa a la cual pertenecen. La idea es que entendieran el trabajo y se interesaran en participar en él; a su vez se recoge el consentimiento informado de cada uno de los y las estudiantes y se explicita que si deciden retirar la información que han brindado lo pueden realizar, cumpliendo con lo que expresa Meo (2010). También es importante que los/as entrevistados/as se sientan contenidos y protegidos o sea que entiendan que no se va a utilizar su información de forma desordenada o insegura, tienen que tener confianza en que no serán identificados. (Incluida en instrumentos, p.100-102)

2.4. Muestreo

2.4.1. Selección de la muestra.

La muestra está integrada por el grupo de profesorado de Biología, conformado por trece estudiantes, es una muestra por conveniencia pues son el total del universo de tercer año del profesorado de Biología de un Centro de Formación Docente de la región Este del país. Se elige este nivel, porque son los y las estudiantes que trabajan con profesor/a adscriptor/a y han realizado práctica de observación en aula, con escasa intervención, tres a cinco clases dictadas, al cursar segundo año.

En tercer año deben tener una participación mayor en la práctica de aula y han observado, al menos, dos modelos de docente que se supone influyen en la construcción del rol docente que ellos/as están realizando.

De acuerdo a la propuesta programática de Didáctica II de Ciencias Biológicas, tercer año (2008):

“Este curso está estructurado como Didáctica –Práctica Docente porque es la encrucijada o sitio de convergencia de las teorías, metodologías, herramientas, y su campo de aplicación, propiciando una aproximación a la práctica como proceso complejo, multidimensional y multirreferencial, sin que por ello sea percibido como algo inaccesible” (p.2).

Se construye conocimiento profesional en la relación dialéctica entre los contenidos teóricos, aportados desde la disciplina, la didáctica y la propia práctica docente, que sitúa a los y las docentes en la realidad en la que han de intervenir. Es así que estos/as futuros y futuras docentes están en plena construcción del conocimiento profesional docente y han interactuado con diversos referentes que son fuente de ejemplos y soportes teóricos.

A su vez han avanzado en su trabajo académico, tanto en lo disciplinar específico (asignaturas), como en Ciencias de la Educación, caracterizando a las y los estudiantes de Educación Media a los que deben enseñar, y se supone que han analizado y reflexionado en torno a cómo aprenden los adolescentes. Se encuentran cursando el tercer año y asisten a su tercer curso de didáctica por lo que se supone que pueden presentar recursos y estrategias apropiados para la enseñanza, así como también reflexionar en lo que a construcción de conocimiento profesional docente se refiere.

A su vez, este grupo de estudiantes, no fueron alumnos/as de la docente que investiga durante el año 2017, ni forman parte de los grupos en que esta docente dicta clases durante el año 2018. Esta situación evita posibles implicaciones de la docente que investiga con el grupo y viceversa.

2.4.2. Características de la muestra.

Para caracterizar la muestra se tomó en cuenta su lugar de procedencia, edades, nivel académico y si es asistido con beca, trabaja o no lo hace. Se presentan dos tablas a continuación.

Tabla N°3. Origen del estudiante y presencia/ausencia de apoyos (becas).

Estudiantes	Beca total	Beca transporte	Trabajan	No trabajan
Proviene de departamentos limítrofes al de la sede del CFD.	23%		8%	
Proviene del interior del departamento sede del CFD		31%		
Proviene de ciudad sede del CFD			15%	23%

Elaboración propia, 2018. Fuente: Datos emergentes de aplicación de entrevista semi-estructurada.

Se presenta el origen de los estudiantes y el apoyo que reciben algunos de ellos para cursar profesorado, los estudiantes becados proceden del interior de la región y no trabajan, con excepción de uno de ellos que es profesional universitario

El grupo que se toma para muestra es sumamente heterogéneo. En cuanto a sus lugares de procedencia, existen diferencias dado que 31% provienen de departamentos de la región Este que son limítrofes al departamento en que se encuentra el Centro de Formación Docente; 31% provienen del interior del departamento sede del Centro de Formación Docente y el resto corresponde a la ciudad sede del Centro de Formación Docente, esto hace que sea diferente su posicionamiento frente a elección de carrera, percepciones frente al rol docente y a la necesidad de formarse.

En el caso de los estudiantes que provienen del interior de la región, esto es de pueblos y ciudades situadas en departamentos que conforman la región, han solicitado beca total, esto es alimentación, residencia y pasajes, nos habla del aspecto económico como elemento determinante para seleccionar una carrera.

Tabla N°4. Nivel académico y edad de los integrantes de la muestra.

Edad/nivel académico	Egresado UDELAR	Asignaturas de 2do año pendientes	Asignaturas de 1er año pendientes	Asignaturas de 1er y 2do año pendientes	Sin asignaturas pendientes
20/30 años		8%	15 %		46%
30/40 años				15%	8 %
40/50 años	8%				

Elaboración propia, 2018. Fuente: Datos emergentes de aplicación de entrevista semi-estructurada.

La tabla muestra el nivel académico de los integrantes de la muestra y las franjas de edad en que se encuentran, se observa que hay diferencias importantes entre ellos.

En relación a la edad promedio de 26 años, se destacan estudiantes de 22 años, de 38 años y de 47 años lo que refleja diferencias, además del número de años, vivencias y costumbres distintas.

Los niveles académicos son también diversos, pues (8%), uno de ellos es egresado de UDELAR y cursa la práctica docente solamente, mientras hay 15% de estudiantes que aún no han aprobado asignaturas de primero y segundo año y 15% de estudiantes que no aprobaron aún asignaturas de segundo año y existe, uno de ellos (8%) debe una asignatura de primer año. Solo 54% de los estudiantes tienen todas las asignaturas de años anteriores aprobadas.

2.4.3. Contextualización del trabajo de campo.

Se elige el Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay por ser éste un instituto de referencia de la región en la formación de profesores. Este centro es un enclave cultural de la región Este del país, cuenta con docentes formadores con un caudal académico importante, que brindan su apoyo y orientación constante a los y las futuros docentes. Sus estrategias se dirigen a dar mayor flexibilidad a la propuesta curricular, apoyos académicos personalizados, se contempla no sólo la diversidad de aspectos de la gestión institucional sino también una entrada gradual al aula, generando una serie de interacciones que producen un efecto de convivencia pedagógico-didáctico positiva para los involucrados.

El Centro de Formación Docente tiene una breve existencia, 20 años, y se gesta su comienzo cuando informes de CEPAL (1995) señalaban que en Uruguay había problemas de inequidad en el acceso a la carrera docente, y que este hecho influía directamente en la baja calidad de la Enseñanza Media. Se destacaba que en el interior del país existía carencia de docentes titulados/as para trabajar fundamentalmente en los primeros años de Enseñanza Media.

El informe McKinsey (2007), identifica como el principal factor de impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes la calidad de los docentes y señala la necesidad de implementar políticas docentes integrales que apunten a mejorar la formación inicial de los/as educadores/as y garantizar condiciones para desarrollar un trabajo educativo de calidad, trabajo en equipos de los y las docentes, incorporación de otros profesionales, profesionalización de la carrera docente, estímulo a la formación continua, años sabáticos para desarrollar investigaciones, entre otras, según expone Viera (2013, p.3).

En este contexto, surgen los Centros de Formación Docente, para formar profesores en Salto; Rivera; Maldonado, Florida, Colonia y Atlántida, constituyendo una línea de acción más, en el conjunto de decisiones tomadas dentro de una reforma global del Sistema Educativo uruguayo en 1996.

En suma se proponen acciones de cambio, con una concepción de diseño curricular, donde se propone el trabajo por áreas disciplinares y fuerte impronta en Investigación y Ciencias de la Educación, que se esperaba incidieran en lograr formación de calidad para docentes del interior del país. En el año 1997, por resolución de CODICEN, se hace el llamado a aspiraciones para proveer cargos docentes de dedicación exclusiva, esto implica que el docente cumple 40 horas semanales en el centro, estas horas son dedicadas a enseñanza, investigación y extensión. Esta carga horaria, en el centro, permite generar mayor contacto con los estudiantes y dedicar tiempos a tutoría, a trabajos en espacios compartidos con otros docentes, con los y las estudiantes y con la comunidad.

Se ofrecía a los y las estudiantes (futuros/as docentes) becas de alojamiento, transporte y alimentación ya que el régimen de inmersión era total (ocho horas reloj diarias), por lo que

se obliga al becado a dejar de trabajar. Con todas estas medidas se pretendía tener lo más pronto posible y con calidad profesores titulados en el interior profundo del país. En la actualidad se mantiene la existencia de becas de alojamiento, alimentación y transporte, beneficio que usufructúa un número importante de estudiantes, en especial los que provienen de zonas del interior profundo de la región Este del país.

En el presente y desde el año 2008, el Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay es un Centro de Formación de profesores cuya currícula es la misma que los demás centros de formación de profesores y profesoras del país, esto es plan 2008. Cuenta con diez docentes que tienen dedicación exclusiva que están a tiempo completo en el centro y agrega a ellos, 127 docentes interinos. Al momento se ha logrado un grupo de docentes estable que trabajan un alto número de horas en el centro y que han sostenido en su cultura institucional los fundamentos de su inicio.

Lo mencionado favorece el acompañamiento a los estudiantes, tutorías y actividades que facilitan la construcción de conocimiento y el crecimiento personal de cada uno de los involucrados. También se facilita la interacción en la comunidad educativa con actividades que favorecen la inserción del CFD y de los futuros y futuras docentes en el contexto en que se desempeñan.

2.4.4. Procesamiento de la información.

En esta investigación se pretende conocer y comprender cuales son los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente en los estudiantes que cursan tercer año de profesorado de Biología en el Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay. La información que se ha obtenido y procesado es una apreciación subjetiva y personal de los actores, frente a interrogantes como: ¿Hay factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente? ¿Cuáles son? ¿Qué valor e importancia adjudican a los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional? En este sentido la información se circunscribe a la percepción y sentir de estos/as futuros/as docentes.

En función de lo planteado en los objetivos se buscó la enumeración, importancia y descripción de los factores involucrados en la construcción de conocimiento profesional docente

La tarea de procesamiento de la información consistió en revisar, organizar y sistematizar esos datos que se encontraban dispersos, desordenados e individuales obtenidos de la población que fue objeto de estudio para agruparlos y ordenarlos en función de los objetivos y supuestos generados.

La organización del trabajo fue la siguiente:

a) Las respuestas y datos obtenidos, se organizaron de acuerdo a la categoría conocimiento profesional docente y a los factores que inciden en su construcción, esto es: ¿hay factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente? o ¿consideran que no los hay?, mencionan factores? ¿Describen factores? ¿Jerarquizan los factores? ¿Qué valor otorgan?

b) Se agrupan los datos con la idea de seguir el orden de los objetivos, esto es tener en cuenta la enumeración de factores que influyen en la construcción del conocimiento profesional docente y el orden de jerarquía que le es adjudicada a cada uno. En función de ellos se construye la tabla N°5 (Pág. 67).

c) Luego se organiza la información de acuerdo a la descripción de esos factores, para buscar recurrencias y discordancias.

d) Finalmente se ordenan aquellas respuestas que no están tan directamente relacionadas con los objetivos, pero que forman parte de la información y que pueden cumplir la función de contextualizar y dar sentido a la información que se recabó.

e) Se organizó y se registró la información que se vinculaba con los supuestos considerados en el comienzo de la investigación con los objetivos propuestos.

f) Se triangula los datos reportados por los estudiantes con la propuesta curricular de Formación Docente CFE (2007) y la propuesta programática de Didáctica II de Ciencias Biológicas tercer año, CFE (2008)

Capítulo III: Análisis de resultados

3.1. Intercambio con el contexto

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados, de carácter descriptivo, cualitativo y analítico. El mismo se enmarca en los objetivos planteados, por lo que busca conocer y describir los factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente, a partir de los datos recogidos en un contexto en particular: el Centro de Formación Docente de la región Este del país y su estudiantado de tercer año del profesorado de Biología.

Los resultados se organizan en función de los datos obtenidos a partir de las siguientes técnicas que fueron seleccionadas para la recolección de información: entrevista semi-estructurada, entrevista auto-administrada y grupo de discusión. Para el análisis se realizó la integración de la información que surgió de los instrumentos aplicados, incluyendo lo que los futuros profesores y las futuras profesoras señalan y reconocen explícitamente, esto es la disciplina, práctica docente, biografía escolar y cultura de la región.

Las cuestiones que se indagaron constituyen aspectos centrales de la construcción del conocimiento profesional docente según los sustentos teóricos con los que dialogó nuestro trabajo de campo. El análisis busca dar cuenta de: a) El objetivo específico que busca conocer qué factores inciden en la construcción de conocimiento profesional docente. ¿Cuáles son los factores que inciden? b) El objetivo que busca la descripción y jerarquización de los factores que se mencionan. ¿Cómo inciden? ¿Hay unos más importantes que otros? ¿Se describen? ¿Qué valoración hacen de ellos?

3.2. Factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente

Las respuestas fueron variadas y en muchos casos coincidentes, los factores mencionados con mayor frecuencia se analizan a continuación y fueron los siguientes: lo disciplinar (la asignatura), la práctica docente, el interés por enseñar, su propia biografía escolar, la influencia de algunos docentes en el transcurso de su vida escolar, el ámbito familiar y social del que provienen. (Ver tabla N°5).

Tabla N°5: Factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente.

Factores	% de estudiantes
Lo disciplinar	85%
Práctica docente	69%
Interés por enseñar	54%
Biografía escolar	46%
Influencia de docentes	46%
Ámbito familiar y social	31%

Elaboración propia, 2018. Fuente: Datos emergentes de aplicación de entrevista semi-estructurada.

La tabla da cuenta de la enumeración y jerarquización que realizan los futuros y las futuras docentes cuando enumeran los factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente que llevan a cabo.

Los futuros profesores y profesoras en sus respuestas mencionan algunos elementos que pueden agruparse en un mismo factor para organizar el análisis. Se irá haciendo mención a ellos en el transcurso del presente capítulo. Así, por ejemplo, el deseo de aprender, la situación económica, la presencia de familiares docentes, el jugar a ser docente, su vocación, la única opción de estudio en el lugar de vida se consideran como aportes para realizar el análisis sobre los factores que según estas futuras y futuros docentes de Biología, inciden en la construcción de su conocimiento profesional docente.

3.3. Análisis de los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente

3.3.1. Lo disciplinar.

Lo disciplinar es el factor que los entrevistados y las entrevistadas mencionan con mayor prevalencia y el 85% de ellos adjudica mayor jerarquía. En adelante se referencia a los y las entrevistadas/os como E y se codificó de acuerdo al orden de entrevista realizada.

En el universo de análisis, la asignatura en que se preparan para trabajar en el futuro como docentes es significada a partir de referencias diversas: los vínculos que los unen con la asignatura, la mención a que es en ella donde más se han destacado en su vida escolar, su gusto por el ambiente y su cuidado y el vínculo de estos gustos con la Biología como campo de conocimientos, la rememoración de clases con docentes de la disciplina que en su percepción fueron muy gratificantes, el recuerdo de actividades realizadas con compañeros en el entorno de lo disciplinar, los avances de la disciplina a nivel de descubrimientos, y en algún caso, la mención a lo disciplinar como vehículo para vincularse con la sociedad, son algunos de los sentidos atribuidos a este factor de la construcción profesional docente. En palabras de una futura profesora: “Específicamente lo disciplinar considero que es una herramienta útil para organizar cualquier tipo de tarea a desempeñar con eficacia y eficiencia”. (E.3)

La actual sociedad del conocimiento, hace énfasis en la información vinculada a la complejidad en su producción, circulación y desarrollo de acuerdo con Davini (2015). En este sentido, demanda la posesión de un conocimiento experto, altamente especializado, a la vez que requiere saberes generales que se apoyen en competencias estructurales, a saber: conceptualización, abstracción, planificación, previsión, análisis y resolución de problemas, capacidades interactivas, comunicativas e investigativas.

Resulta oportuno tener en cuenta que el conocimiento permite construir nuevo conocimiento, siempre puede ser ampliado y además se puede utilizar por diferentes individuos (estudiantes, profesorado, científicos), requiere para ello creatividad, actitud, intercambio, acompañamiento; habilidades que el docente ha de poseer para interactuar y ser mediador entre el nuevo conocimiento y quien ha de construir. Lo mencionado implica que el/la profesor/a debe estar formada y poseer competencias que favorezcan el trabajo que según Fenstermacher (2006) es apoyar y guiar al estudiante en la tarea de ejercer su trabajo de aprender, esto es de construir conocimiento, y donde agrega el autor... “el profesor es importante”.

Según SUNFD (2007), la formación inicial del profesorado ha de facilitar además del dominio de conocimiento disciplinar y técnico, el desarrollo de competencias básicas, a

saber: diseñar situaciones de aprendizaje, identificar problemas específicos, creatividad, capacidad para la atención de situaciones emergentes, trabajar en equipo y colaborativamente, responsable, autónomo y comprometido con la sociedad en la que interactúa.

En este sentido las exigencias sobre los futuros profesores y las futuras profesoras para llevar adelante su profesión constituyen un desafío que interpela a la educación superior y a los procesos de formación que promueve, exigiendo el dominio de determinadas competencias que faciliten la actuación en un ámbito profesional, que se caracteriza por la integración de conocimientos, de acuerdo con Perrenoud (2001).

En la descripción que hacen los futuros y las futuras docentes de Biología entrevistados, lo expresan de este modo:

“Con respecto a lo disciplinar considero que esta formación nos da la seguridad frente al grupo, tenemos la obligación de ser idóneos y algo más en nuestra asignatura” (E.6)

“...la disciplina que elegí es decir profesorado para la especialidad en Biología es un elemento importante porque es la materia que me interesa” (E.4)

Se destaca la importancia que otorgan a lo disciplinar en el intercambio que realizan en el grupo de discusión los y las jóvenes estudiantes de profesorado donde manifiestan:

“Me gusta estudiar, y me siento interesado por lo que me aporta conocimiento sobre la Biología, y cada vez encuentro que hay nuevas cosas que necesito saber y comunicar”. (E.1)

“De acuerdo, me interesa saber Biología, pero comunicar y enseñar a los chicos es lo principal para mí”. (E.7)

“Pero, te gusta enseñar y podrías enseñar otra asignatura; a mí solo me interesa enseñar lo que yo sé”. (E.10)

“Para enseñar, tomo en cuenta siempre de referentes a los buenos profesores de Biología; ese es el ejemplo que yo sigo”. (E.9)

De acuerdo a las respuestas brindadas, para 85% de los/as entrevistados/as el aspecto disciplinar es uno de los más ponderables en la construcción de su profesionalidad docente. Es posible inferir que consideran de gran importancia la disciplina que les ha interesado para formarse como docentes, en la explicación de los componentes de ese desarrollo.

Lo académico se muestra aquí como el factor preponderante, jerarquizado como el primero dentro del conjunto de elementos que inciden en la construcción de la profesionalidad docente, para el universo seleccionado.

Esta respuesta es coincidente con lo que plantea Moreno (2011). Según el autor, en las propuestas de aula se incluye parte de los contenidos disciplinares que se elaboran y diseñan en función de la selección que se hace de ellos, esta selección es más organizada y logra mejores resultados cuanto mayor es el conocimiento de la disciplina. Sin embargo, la transformación del conocimiento disciplinar en un conocimiento apropiado para la enseñanza, es un gran desafío que deben enfrentar quienes están en proceso de formación. Esta transformación supone más que conocer la disciplina. Implica un conocimiento acerca de cómo aprende el estudiantado de nivel secundario, cuáles son los contenidos adecuados para cada nivel, conocer el contexto de enseñanza, y seleccionar las estrategias didácticas apropiadas para la temática y la asignatura que se ha de trabajar.

La elaboración de las propuestas de enseñanza se inscribe dentro de la gramática de lo que el docente debe hacer en el aula, en el ejercicio de su rol y siguiendo a Porlán y García (1990), en la docencia, se exige tener el conocimiento acerca de cómo enseñar y el conocimiento de cómo aprenden los alumnos.

La idea de cómo enseñar, sigue siendo, aún en la actualidad, una cuestión muy compleja; y puede verse obstaculizada por una determinada concepción de cómo aprender a enseñar. Una tradición del campo de la formación docente considera que el conocimiento científico académico y profundo de la disciplina por sí sólo basta para entender la lógica de la enseñanza. Una buena parte de lo emergente del trabajo de campo puede leerse a la luz de dicha tradición.

Resalta el hecho que entrevistados y entrevistadas se refieren a lo disciplinar como campo de contenidos que desean estudiar y aprender. Refieren a ese factor como uno determinante de su formación profesional, al que debe atender especialmente. Sin embargo, no mencionan en sus discursos el conocimiento de la estructura de la disciplina. El conocimiento disciplinar, según Moreno (2011) es uno de los pilares que afirma al docente en la construcción de su rol, facilitando el desarrollo de la profesión.

Predominan a su vez aspectos afectivos que vinculan a los futuros y futuras docentes con lo disciplinar. En algunos de los discursos relevados, por ejemplo, una de las personas en formación sostiene: “Para mí estudiar Biología es algo hermoso que me motiva a seguir estudiando carreras posteriores” (E.5); éste futuro docente considera la disciplina como factor que motiva y permite su proyección hacia el futuro, coloca en el centro de su construcción profesional un elemento que le da significatividad a su formación, de carácter afectivo.

En la información que brinda un/a estudiante plantea: “Me ubico desde el conocimiento disciplinar de mi asignatura, me da seguridad”. (E.2)

Su planteo evidencia la falta de reelaboraciones que es necesario realicen los futuros y las futuras docentes, pues el contenido no se maneja tal cual se produce en la academia, sino que necesita de reelaboración para poder ser transferido de acuerdo con Astolfi (2001).

De acuerdo a lo expresado, el necesario trabajo de integración entre los conocimientos teóricos y prácticos que han ido construyendo en estos años de pasaje por la formación docente, aún parece no ser visible para el estudiantado que compone la muestra de esta investigación. Es posible sostener que su privilegio a la formación disciplinar entre el conjunto de factores que construyen su profesionalidad docente, refleja que la formación que se encuentran recibiendo corresponde a una mayor carga disciplinar de las asignaturas específicas que cursan, como se observa en la tabla N°6 (pág.89)

A su vez están cursando Didáctica II, cuya carga horaria es baja, tres horas semanales, y su intervención en la práctica docente es de diez a veinte clases en el año según la propuesta

programática de Didáctica II Ciencias Biológicas, CFE (2008). Lo mencionado podría influir en la construcción de un perfil hacia la disciplina que quizá genere cierta dificultad en la construcción y maduración de estrategias y reflexiones que son construidas desde el trabajo en Didáctica.

3.3.2. La práctica docente.

La práctica docente es otro de los factores que son planteados por el estudiantado de formación docente participante del estudio: el segundo en importancia que mencionan los futuros profesores y las futuras profesoras de Biología; 69% señala que la práctica docente incide en la construcción del conocimiento profesional docente que están llevando a cabo. Entre sus respuestas se destaca que:

...“uno de los factores que me ayudan a construir el conocimiento profesional docente es la práctica como tal, cada experiencia es una nueva enseñanza que nos ayuda a crecer como docentes”. (E.9)

“Creo que cada año de práctica es fundamental, porque vas adquiriendo una postura diferente y se seguirá adquiriendo a lo largo de la labor docente”. (E.12)

La práctica docente, según define Davini (2015.p.15) se entiende como “...campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas de enseñanza”. En el caso de los y las estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente, esta práctica es su inmersión en un aula de educación media y está acompañada por el/la profesor/a adscriptor/a, de quien los futuros y futuras docentes toman ejemplo de modelo para construir su rol.

En el marco de su práctica, los futuros y la futuras docentes realizan intercambios con los diferentes actores institucionales, asisten a diversidad de situaciones en el marco del centro educativo y deben integrar el conocimiento disciplinar, (saber), con el saber hacer y el ser. En la práctica se aproximan al conocimiento y la aplicación de diferentes estrategias didácticas para generar una propuesta de aula que lleve al estudiantado a construir conocimientos. Lo mencionado requiere el conocimiento de cómo llevan a cabo el

aprendizaje las alumnas y los alumnos de secundaria en su etapa evolutiva específica, a la vez que conocer el currículum, el contexto, y la acción didáctica específica de la asignatura.

La Didáctica según plantea Litwin (1999):

“Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio- históricos en que se inscriben. (...) Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones” (p.46).

La didáctica de Biología es fundamental como disciplina en el proceso formativo del futuro docente de Biología, porque es dentro de ella que podrá elaborar propuestas para los desafíos y la complejidad de la educación, en particular de la enseñanza que es la acción que puede regular el docente, y que no se puede resolver desde el conocimiento de la disciplina psico- pedagógicas, establece de este modo un compromiso con la práctica educativa.

Según la propuesta programática de Didáctica II de Ciencias Biológicas, CFE (2008):

“Es preciso que el futuro docente evidencie el proceso de construcción que realiza capitalizando los saberes con los que cuenta, los nuevos aportes teóricos a los que se aproxima y el conocimiento práctico que adquiere de su práctica docente” (p.2).

Esto implica que el estudiantado que cursa tercer año de profesorado irá construyendo nuevos conocimientos que irá integrando y pondrá en práctica a lo largo del curso, con el apoyo de docentes expertos y en un trabajo de reflexión continua que ha de situar su construcción de conocimientos tanto en la teoría como en la práctica.

Curricularmente en Didáctica II de Ciencias Biológicas se proponen objetivos muy específicos tales como: acercar nuevas lecturas, guiar en la observación, promover el proceso de reflexión – acción sobre la práctica educativa, valorar la práctica de aula y guiar a los futuros y las futuras docentes en la construcción del habitus profesional. En este sentido desde las orientaciones curriculares actuales y desde las perspectivas teóricas se ubica la práctica docente como eje de la carrera docente, articulando todos los espacios curriculares.

La práctica es el lugar de encuentro con la realidad; donde se confronta y se trata de integrar la teoría con la práctica misma. Para los futuros y las futuras docentes de Biología el valor educativo de la práctica docente es altamente reconocido, así es que consideran y mencionan el crecimiento con cada experiencia que llevan a cabo y plantean la importancia de participar en ella y a continuar ese crecimiento, reconocido por alguno de los futuros y futuras docentes como cambio o mejora en su accionar, así también como el reconocimiento de que esta construcción es permanente y es hacia adelante, hacia el futuro.

La práctica profesional y la práctica docente en especial, según Compagnucci (2006) suponen el uso responsable, autónomo y contextualizado de los conocimientos adquiridos en el trayecto formativo, requiere del desarrollo de un pensamiento complejo, el que se construye partiendo una formación crítica y reflexiva.

La práctica que se integra en el conocimiento profesional docente se desarrolla al interior de una comunidad de práctica, en un centro de educación media, que a través de un proceso histórico y cultural instituye acciones, intervenciones y significados. De este modo define modelos o patrones de desempeños que son socialmente mediados y construidos para la profesión de enseñar.

Los entrevistados y las entrevistadas se expresan acerca del lugar donde realizan su práctica docente y manifiestan:

“El liceo de práctica es ordenado y facilita mi inclusión en la práctica”. (E. 5)

“Voy a la práctica y me siento libre y feliz”. (E. 3)

“Siento que la práctica docente exige, pero el apoyo de los compañeros del liceo hace que me sienta más confiado”. (E.1)

El contexto es determinante de su condición, es además inherente a su desarrollo, impregna su naturaleza y genera una particular modalidad en cuanto a las significaciones que se instituyen en complejos procesos de negociación socio cultural. Si bien se particularizan en la acción individual de un sujeto ante las situaciones que requieren de su intervención,

representan y se enmarcan en modelos de actuación social que están legitimados por el contexto.

Resulta interesante que los futuros y futuras docentes se refieren a la práctica como algo experiencial, mencionan "...la práctica es una experiencia como tal" (E.10), pero no hacen referencia a las bases teóricas necesarias para llevar adelante la práctica docente. Sólo dos futuras docentes mencionan la necesidad de construir estrategias para desarrollar su trabajo en el aula (Didáctica), y no se hace referencia al aprendizaje de los estudiantes (Psicología y Pedagogía), y al contexto en el que han de interactuar.

3.3.3. Interés por enseñar.

El interés por enseñar, incide en la construcción del conocimiento profesional docente, según emerge de los discursos de los futuros y las futuras docentes, 54% de ellos responden con afirmaciones tales como..."necesito explicar a los demás algo que yo sé" (E.13);..."deseo por comunicar" (E.1);..."me interesa enseñar" (E.2), respuestas que coinciden y ubican el interés por enseñar como factor importante para gran parte del grupo (más del 50%).

Para Fenstermacher (2006):

La enseñanza es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto contenido, trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido, de manera tal que ambas personas se comprometen en una relación a fin de que esta segunda persona adquiera ese contenido (p.97).

Se trata de acercar el contenido al otro, es necesario motivar al otro a apropiarse de ese contenido, el/la docente debe movilizar en los alumnos y las alumnas el deseo por aprender; en este sentido los y las docentes ponen a disposición del alumnado recursos que sean adecuados para que se motiven y se apropien del contenido y puedan construir conocimiento.

Conocimiento este, que podrán utilizar para resolver nuevas situaciones que se presenten y vincularlo con otros conocimientos que se han construido en otras instancias.

Está presente la intención de enseñar por parte de una persona sobre otra u otras, es así que comentan:...“les acerco todo el material que pueda, me interesa que aprendan”. (E. 7), también existe un significado social pues se generan procesos de comunicación, asociación, transmisión y construcción. Según Fenstermacher (2006) la buena enseñanza promueve el desarrollo social del sujeto y su autonomía de pensamiento, en este sentido le cabe al docente una gran responsabilidad.

Finalmente y como expresa una futura docente entrevistada: ...“uno debe cuestionarse el tipo de docente que quiere ser, preocuparse por actualizarse tanto en lo didáctico, pedagógico y en lo académico y tener compromiso con la tarea que ejercemos”. (E.2)

En lo expresado por esta estudiante se expresa la noción que aportan Porlán y García (1990), quienes señalan que el conocimiento profesional no es la suma de conocimientos, sino que además es necesaria una reelaboración a partir de ellos. Esta reelaboración requiere, vincular e integrar conocimientos específicos de la disciplina, con conocimientos didácticos y pedagógicos que hacen a la profesión docente. De este modo, la construcción de este saber específico requiere del conocimiento de cómo enseñar la disciplina y cómo aprenden los estudiantes en un contexto determinado; resolviendo problemas concretos que hacen a la profesión.

Los y las futuros/as docentes tienen una idea formada de en qué consiste enseñar Biología adquirida de manera implícita a lo largo de los años de escolarización. Esta es la principal razón por la que resulta difícil modificar las tradiciones o rutinas docentes; se tiende a reproducir más o menos inconscientemente aquello que se ha aprendido en las aulas, no sólo los contenidos, sino sobre todo la manera de enseñar, aprendizajes, éstos, que involucran sus biografías personales.

Como expresan Porlán y García (1990) con relación a los profesores y las profesoras en formación, es muy importante la reelaboración de conceptos, la integración de la disciplina con el ser y el hacer, que les permita construirse como profesor y profesora. Esta

reelaboración está vinculada estrechamente con la reflexión que realizan antes de planificar una propuesta de aula, al llevarla a la práctica y luego de haberse desempeñado en ella.

Según la Propuesta programática de Didáctica II Ciencias Biológicas (2008):

“Es preciso que el futuro docente evidencie el proceso de construcción que realiza capitalizando los saberes con los que cuenta, los nuevos aportes teóricos a los que se aproxima y el conocimiento práctico que adquiere de su práctica docente. Es de esperar también que continúe madurando la autorregulación de sus procesos de aprendizaje” (p.2).

El proceso reflexivo es requisito del curso de didáctica, facilita la elaboración e integración de conocimientos para construir saberes inherentes a la profesión.

En las respuestas que brindan los futuros y futuras docentes, se observa que algunos de ellos vinculan su interés por enseñar con la vocación y cuando se pregunta por el grado de relevancia responden...“elección de la carrera” (E.11);...“desde la motivación y vinculado a la orientación vocacional” (E.7);...“necesidad de conocer aquellas herramientas que me permiten un mejor desenvolvimiento en mi práctica docente”. (E.9)

3.3.4. La biografía escolar.

La biografía escolar ha sido mencionada como factor que incide en la construcción del conocimiento profesional docente por parte de los futuros profesores y las futuras profesoras de Biología, 46% de ellos, indican que la biografía escolar es importante en la construcción que se encuentran realizando. Con relación a la biografía escolar, los y las futuras docentes se expresan con comodidad y entusiasmo, explicitan sus vivencias motivándose unos a otros en los grupos focales y se expresan con entusiasmo en la entrevista auto-administrada.

Las respuestas de los futuros y las futuras docentes refieren a momentos vividos en su pasaje por Educación Secundaria, se observa que no mencionan Educación Primaria, al reflexionar sobre este hecho, se tiene en cuenta que estos jóvenes son futuros profesores y futuras profesoras, por lo que su formación y especialmente su práctica docente los vincula con Educación Media. Por lo expresado, no es de extrañar que se refieran únicamente a sus vivencias en Educación Media.

Las vivencias que los futuros y las futuras docentes mencionan como muy importantes y que inciden en la construcción del conocimiento profesional que realizan y mencionan son:

a) “El reconocimiento académico por parte de sus docentes” (E.1); “Fui abanderada y era un orgullo” (E.8); aquí se vincula con lo afectivo, son buenos momentos y facilitan el apego a determinado tipo de docente, al esfuerzo reconocido y que tiene buenos frutos para el docente y la estudiante.

b) El estatus resulta importante dentro de las vivencias, explicita uno de los jóvenes: “Era reconocido por lo que hacía, recitaba y era feliz” (E.13). “Siempre me pedían que leyera” (E.5).

c) Los jóvenes con los que compartieron, compañeros y amigos, y las actividades que con ellos realizaron. Consideradas como...“horas felices” (E.8). “Nos encontrábamos para trabajar juntos, fuera y dentro del liceo” (E.1). “Organizábamos exposiciones de ciencias” (E.11). En éste sentido mencionan la importancia de reunirse a trabajar en equipos, los deportes compartidos, el trabajo colectivo para realizar exposiciones, visitas realizadas con sus compañeros de clase y sus docentes.

d) Hacen mención a instancias no tan agradables catalogadas como...“traiciones” (E.4); “hubo una sanción colectiva, o sea a todo el grupo” (E.9); “En casa casi me matan cuando llamaron a mi madre” (E.4), este es el caso de momentos en los que eran sancionados por realizar alguna acción que no era correcta.

e) Aspectos desagradables o negativos se mencionan solo en una ocasión, donde se expresa por parte de una futura docente, el hecho de recibir una observación dura por parte de una de sus docentes que planteó... “no merece ser abanderada, en mi materia tiene seis apenas” (E.8). Cuando la futura profesora lo recuerda y menciona lo hace desde una connotación negativa.

Finalmente, en el 92% de los casos, con excepción de una futura docente, se refieren a instancias agradables de su vida escolar, que han dejado una huella que genera bienestar y los hace sentir en una zona de confort. Estas vivencias generan conocimientos que sientan

las bases para el hacer docente y facilitarán u obstaculizarán la construcción de conocimiento profesional cuando entren en contacto con el contexto adecuado. En éste sentido se debe tener en cuenta que cuando estos futuros y estas futuras docentes llegan a cursar su formación terciaria ya han transcurrido más de trece años por el sistema educativo y han vivenciado estilos docentes y de formas de enseñar que tienen un peso muy importante.

Es preciso tener en cuenta que el tiempo por el que los futuros y las futuras docentes han transcurrido en las aulas es muy importante dado que ocurre a edades muy tempranas, lo que facilita el aprendizaje de manera inconsciente de conocimientos que son implícitos al decir de Jackson (1999). Estos conocimientos implícitos, que dejan huellas perdurables, tienen sus características propias de acuerdo al momento histórico, social y político en que suceden.

Estas huellas se manifiestan como ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que los sujetos se insertan, condicionando su acción, su modo de actuar y la forma en que construyen su conocimiento, interaccionan y se desenvuelven en la profesión docente. Se destaca la respuesta de una futura docente, que menciona:...“Esa profesora siempre se preocupaba por todos”. (E.2).

En el sentido de la construcción de conocimiento profesional las futuras profesoras y los futuros profesores no reproducen los conocimientos implícitos de igual forma en que ocurren en sus experiencias, por el contrario, estos conocimientos implícitos son la base para construir su propia posición acerca de ese conocimiento. Es entonces que desarrollan teorías que son confrontadas con las tradiciones académicas, pedagógicas y didácticas, que se desarrollan en la práctica docente.

En vinculación con saberes prácticos y de referencia, los futuros y las futuras docentes manifiestan la importancia de la influencia de algunos docentes que dejaron huellas en su vida escolar contrastando la práctica que desean llevar a cabo, la de referencia y la que se logra concretar. Barbosa (2004) indica que la primera fuente de conocimiento es la visión que el futuro y la futura docente tiene de su práctica como alumno y como docente. A su vez estos saberes acerca de la docencia toman forma al ponerse en contacto con la práctica docente.

En todos los casos la práctica docente se vincula al proceso de reflexión, donde se incluye el contexto para analizar las rutinas y rupturas que surgen en esta construcción profesional.

En relación al proceso de reflexión que es necesario para avanzar en la construcción de conocimiento profesional docente, es preciso que se entienda que la reflexión es muy importante a la hora de formarse como profesor y/o profesora. De acuerdo con Sanjurjo (2012) la reflexión tiene vínculos con la capacidad de comprender el mundo, reflexionar, consiste en analizar algo con detenimiento, un acto reflexivo intenta formar un mapa de la realidad, intentando comprender las relaciones entre lo que se lleva a cabo y los referentes teóricos que hacen a la acción. Es por ello que un acto reflexivo intenta formar conocimiento, es decir, elaborar una visión integral de las circunstancias, buscando en esa contrastación la mejora.

3.3.5. Influencia de docentes.

Los futuros profesores y las futuras profesoras mencionan que han sido influenciados por docentes con los que han estado en contacto directo durante su vida escolar. Destacan la influencia de docentes, a los que califican de buenos docentes, a los cuales quisieran emular y mencionan también a docentes de quienes no quieren tomar ejemplo y expresan que: ... “No quiero ser como ellos” (E. 12).

Los futuros profesores y las futuras profesoras de Biología hacen referencia a los docentes con los que no se identifican, quienes también dejaron huellas, aquellos representan lo que no desean ser, esto es:...“enojosos, muy rígidos, transmisivos” (E.7),...“no nos tomaban en cuenta, cuestionaban” (E.10).

En relación al desempeño en el aula de los docentes con los que no se identifican indican:... “no preparaban sus clases para los alumnos” (E.8),... “solo utilizaba tiza y pizarrón, nunca un texto, imagen, algo que llamara la atención”... (E.5). “No sonreía y siempre estaba como enojado” (E.2).

Se visualiza la presencia de un vínculo docente- alumno, es así en los casos en que los futuros profesores y las futuras profesoras consideran a los buenos docentes y manifiestan: ...“saben de la asignatura y eran amables” (E. 13),... “escuchaban; no tenían apuro; no gritaban; dispuestos a explicar” (E.9);...“utilizaba recursos que atrapaban; daba gusto estar en su aula”.. (E. 3).

La tarea de los y las docentes incluye la utilización de recursos y estrategias, esto es, seleccionar y adaptar el material a utilizar para adecuarlo al nivel del estudiante, a fin de proporcionar oportunidades para que se tenga acceso al contenido, en un tiempo y en un contexto determinado. Es necesario resaltar las ayudas contingentes que el docente brinda y el clima de aula que promueve de acuerdo con Bain (2007) “los mejores profesores intentan crear un entorno para el aprendizaje crítico natural [...] natural, porque los estudiantes se encuentran con tareas auténticas que despiertan la curiosidad y se convierten en intrínsecamente interesantes”.

Los futuros y las futuras docentes se encuentran motivados desde lo que es el rol docente, en este sentido destacan la postura en el aula, la llegada al estudiante, el vínculo afectivo con los jóvenes. Según Finkel (2000, p. 98) “Los mejores profesores saben que enseñar no es meramente transmitir conocimiento, sino que conciben la enseñanza como creación de buenos entornos para el aprendizaje”. En este sentido se resalta que el rol de enseñar exige también un ambiente compartido que genere la posibilidad de comunicación entre docentes y estudiantes utilizando como nexo ciertos contenidos, como también afirma Bain (2007).

En el caso de los estudiantes que consideran buenos docentes a aquellos que saben mucho de su asignatura, se profundizó en las cuestiones y resulta que consideran el conocimiento profundo de la asignatura como la condición para ser un/a buen/a docente. Hacen referencia a la importancia de conocer en profundidad los contenidos y a la admiración que les causaba y les causa aquel docente que se especializa en una temática, expresa una futura docente: ...“Mi campo específico es la botánica, a eso me voy a dedicar porque me encanta” (E.8). En este caso se está perdiendo de vista el docente profesional de la cultura y su rol social, no se manifiesta el interés por que el alumnado aprenda. Lo

mencionado coincide con la importancia que dan a la disciplina como factor más importante que incide en la construcción de conocimiento profesional docente.

3.3.6. El ámbito familiar y social.

La influencia familiar y social agrega a este trabajo parte de la historia de vida de los y las futuros/as docentes, y completa la imagen que se pretende exponer de la muestra con que se trabaja; habla de las huellas que han grabado en ellos la familia y la comunidad en la que han vivido.

El grupo familiar donde se desarrolla la vida de los futuros profesores y de las futuras profesoras tiene su propia característica, valores y formas de actuar y con respecto a la decisión de ser profesores o profesoras también tienen sus opiniones. En el caso de los futuros profesores y las futuras profesoras de Biología que cursan tercer año de formación de profesorado en el Centro de Formación Docente de la región Este, se han relevado manifestaciones tales como: “Mi madre es maestra, ella me acercó a la docencia” (E.1). “En mi familia hay docentes que han influido en mi elección de carrera” (E.7).

En estas expresiones se muestra la importancia que cobra la presencia de un docente al que afectivamente se está ligado, dejando huellas que marcan una ruta a seguir. La presencia de docentes en la familia genera un vínculo que ha influido en la decisión en el momento de optar. Se genera una identificación con el rol y la profesión que es anterior a la formación, en estos casos las huellas que han generado sus familiares y allegados intervienen en su decisión.

En este sentido se observa que se ha influido a la hora de decidir qué carrera elegir y esta influencia no alcanza a la construcción del conocimiento profesional docente. Sin embargo, al requerirse información al respecto, manifiestan influencias desde estos referentes sobre su hacer cuando deben realizar su intervención en el aula... “Consulto con mi referente familiar sobre qué recursos voy a utilizar” (E.4)... “He pedido apoyo y orientación a mi madre sobre cómo organizarme con las intervenciones de los estudiantes de mi grupo” (E.6)... “Consulté como controlar el tiempo en el aula” (E.7).

Otras manifestaciones muestran una postura que atañe a la realidad que se vive y a la influencia de factores que no se vinculan tan directamente con los afectos:...“Mis padres decían siempre que el estudio es lo único que me podían dejar” (E.1). “No había dinero para poder estudiar otra carrera” (E.4). “El ser profesor era a lo que podía aspirar en mi lugar de vida” (E.3).

En estas afirmaciones coinciden seis estudiantes, al expresar que su familia los ha impulsado por motivos básicamente económicos, los que se vinculan a la oferta educativa en su lugar de origen y la situación económica propia de la familia. El lugar de procedencia tiene una oferta educativa determinada y en el interior del país existe una realidad y es que no se facilita la concurrencia a carreras universitarias, éstas se radican básicamente en la capital. Esta realidad implica afrontar costos de traslado, vivienda y alimentación para quienes decidan estudiarlas; por lo que no son accesibles para estudiantes de muy bajos recursos.

Para los casos mencionados la posibilidad de cursar la carrera docente está facilitada por la oferta de becas completas, es decir residencia, pasaje y comida a la que pueden acceder, previa solicitud, cuando deciden cursar la carrera de profesorado en el Consejo de Formación en Educación, en este caso, Centro de Formación Docente de la región Este del país.

En relación a la influencia del medio social en que estos futuros y futuras docentes han crecido y se han desarrollado, ser docente es sinónimo de ser importante. Se destaca que la estima y el reconocimiento social hacia la docencia en algunas ciudades y pueblos de los que proceden los y las estudiantes de profesorado es elevado, y en éste sentido influye positivamente para elegir la docencia. En algunos casos destaca la intervención de docentes en actividades relevantes para el núcleo social y el estatus que el grupo social reconoce por ello.

En suma los futuros y las futuras docentes han proporcionado información valiosa que constituye la base para enfrentar el desafío de construir un proyecto profesional que promueva la construcción y la producción de sentido de las prácticas educativas, donde el

profesor y la profesora se encuentran y se confrontan consigo mismos/as y con otros/as, en un campo de acción sembrado de incertidumbres, necesidades y expectativas, que exigen un esfuerzo para que se efectúen cambios en el trabajo de los y las docentes, y también en la institución educativa.

Conclusiones

Esta investigación parte de un supuesto en el que se sostiene que los estudiantes de profesorado de tercer año de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este (período 2017-2018), tienen dificultades en la construcción de su propio conocimiento profesional docente, no logran integrar en forma adecuada conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, debido a la incidencia de ciertos factores que influyen en la construcción de conocimiento profesional docente que realizan.

A continuación se presentan las conclusiones que se construyen a partir del análisis de la información relevada, la discusión teórica correspondiente, su comprensión e interpretación.

En relación al objetivo general: indagar cuales son los factores que inciden en la construcción de conocimiento profesional docente de los y las estudiantes que cursan tercer año de profesorado de Biología en un Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay, con el fin de facilitar la construcción de ese conocimiento en su formación inicial.

- ✓ Los factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente de los futuros y las futuras docentes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente, participantes en este estudios, son: lo disciplinar, la práctica docente, el interés por enseñar, la biografía escolar, los docentes y el medio familiar y social, mencionados en este orden de importancia.
- ✓ Surge de la información que lo disciplinar, es decir lo específico de su asignatura, es para estos jóvenes, futuros y futuras docentes el factor principal que incide en la construcción de conocimiento profesional docente. En este sentido, el principal factor mencionado por los futuros y las futuras docentes coincide con lo que se plantea en el supuesto inicial. Se resalta que lo disciplinar es lo más importante incluso, siendo para algunos/as estudiantes el contenido lo más importante y no la estructura de la disciplina.
- ✓ *Se destaca como hallazgo:* el interés por enseñar se señala cómo el tercer factor incidente en la construcción de conocimiento profesional docente. Las y los

futuros/as docentes mencionan la importancia de comunicar algo a otros/as. “La enseñanza supone un conjunto de acciones que el docente realiza con el objetivo de que sus alumnos aprendan” Dibarboure (2015, p.55). Las situaciones de enseñanza suponen objetivos, contenidos, y proponen un hacer, exigen la intervención del docente y conllevan un saber que debe ser transformado para ser enseñado, por lo que enseñar no puede ser visto solo como comunicar algo a alguien.

En este sentido se puede concluir que los y las estudiantes que cursan tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este del país (2017-2018) se apegan a un interés por enseñar, con una muy escasa referencia a la necesidad de construir estrategias y competencias que hacen a la acción del docente en el aula con el fin de trabajar en la transposición didáctica y obtener el logro que persigue el trabajo en el aula y esto es que el estudiante aprenda.

Se destaca que el factor interés por enseñar, no fue considerado como interviniente en el supuesto de que se parte, por lo que implica encontrar un factor más para trabajar en la formación de estos/as futuros/as docentes en su proceso de formación inicial ya que aún deben cursar cuarto de año de profesorado.

En relación a objetivos específicos: identificar, jerarquizar, describir y explicar cómo inciden los factores que mencionan sobre la construcción de conocimiento profesional docente que realizan los y las estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente.

- ✓ *Se considera un hallazgo* el hecho de que los y las estudiantes del interior de la región Este se muestran más influidos por el respeto que en su lugar de origen se presenta hacia los y las docentes, donde se reconoce positivamente su presencia. Lo mencionado se vincula con la cultura de la localidad a la que pertenecen. Este factor se presenta y analiza más como un factor que influye a la hora de decidir qué carrera elegir y no tanto como factor que influye en la construcción del conocimiento profesional docente. Sin embargo, al requerirse información al

respecto, manifiestan influencias desde estos referentes sobre su hacer cuando deben realizar alguna intervención en el aula.

- ✓ Se reconoce como relevante que el factor que incide en segundo lugar de importancia en la construcción de conocimiento profesional docente es la práctica docente. En la práctica docente, los y las jóvenes futuros/as docentes destacan el hacer, la experiencia a llevar a cabo, la estancia en el aula y el contacto con los y las estudiantes de Educación Media. En este sentido, se tiene en cuenta que la formación del profesorado es un proceso permanente, los futuros y las futuras docentes que forman la muestra, objeto de estudio, se encuentran en la formación inicial y desde lo curricular prescripto, se ubica a la práctica docente como el eje vertebrador de la carrera docente, considerando ésta como campo articulador del resto de los espacios curriculares.

En el supuesto inicial se indica la práctica docente como factor importante en la construcción de conocimiento profesional docente, por lo que es coincidente la información obtenida con el mencionado supuesto.

- ✓ La profesión docente tiene profundas raíces en conocimientos implícitos que se han construido en la vida escolar del estudiante, y para la construcción de conocimiento profesional docente, estos conocimientos han de ser revisados en una reflexión crítica y cotejada a la luz de conocimientos que se construyen desde la disciplina, la didáctica, la pedagogía y la psicología.

La biografía escolar es considerada importante entre los factores mencionados y fundamentalmente las referencias que se expresan aluden al pasaje por Educación Secundaria, considerándose este hecho vinculado a que estos futuros y futuras docentes realizan su formación en profesorado para trabajar en enseñanza media. A su vez, de su biografía escolar rescatan los momentos agradables y el modelo de docente que quieren llegar a ser, mostrándose identificados con docentes que dejaron una marca en ellos tanto en lo positivo como en lo negativo. Consideran buenos/as docentes aquellos que

conocen mucho de su asignatura y a los profesores y profesoras que generan un buen clima para el aprendizaje.

En este sentido se verifica la afirmación que se postuló en el inicio de la investigación en relación a la importancia que se adjudica a la biografía escolar en la construcción del conocimiento profesional docente, si bien, no aparece indicado por los estudiantes como factor predominante como se esperaba. Solo 48% de los y las futuros/as docentes que forman la muestra destaca la biografía escolar como importante a la hora de construir conocimiento profesional docente.

- ✓ Es relevante que desde la perspectiva de análisis de la dimensión social se observa que algunos estudiantes de tercer año profesorado de Biología del Centro de Formación Docente que nos ocupa, 46 % han decidido seguir esta profesión influidos por el vínculo con docentes que forman parte de su familia y la visión que desde su entorno se ofrece del docente.

Desde el supuesto inicial se consideró como importante la cultura de la región desde la que se proviene, en este sentido se encuentra coincidencia con lo expresado desde el comienzo del trabajo. Se destaca que 31% de los/las jóvenes estudiantes señalan la influencia de las características sociales en las que se desarrolla su vida y el contexto económico. La dificultad económica y el contexto en que viven se verifican como determinantes a la hora de decidir la carrera a seguir, esto es profesorado, no se vincula en forma directa con la construcción del conocimiento profesional docente en forma estricta, pero forma parte del contexto en el que se desarrolla la construcción.

- ✓ Dentro de estos factores se consideró: el valor que se otorga al conocimiento disciplinar y al conocimiento práctico, el peso de la biografía escolar y de la cultura de la región de la que provienen las y los estudiantes. Se concluye finalmente que los mencionados son factores incidentes en la construcción del conocimiento profesional docente para la muestra que se estudia; pero no son los únicos, dado que se agregan: el interés por enseñar y la influencia de docentes que han estado en contacto con los y las futuras/os profesores/as de Biología.

- ✓ Según Porlán y García (1990) es necesario integrar los conocimientos teóricos: disciplinares, pedagógicos y didácticos para construir conocimiento pertinente para desarrollar la profesión de enseñar. Esto implica integrar conocimientos de contenidos disciplinares, qué enseñar; conocimientos didácticos, cómo enseñar; conocimientos pedagógicos y psicológicos o sea como aprenden los y las estudiantes, debiendo integrar el contexto.

En este sentido se enfatiza que las futuras y los futuros docentes no mencionan, en su gran mayoría, como factores que inciden en la construcción del conocimiento profesional docente, conocimientos didácticos, pedagógicos, psicológicos y del contexto; será necesario realizar un fuerte trabajo de estudio, análisis, reflexión y puesta en práctica para hacer posible que logren integrarlos a la hora de construir conocimiento profesional docente.

Se sostiene como problema en el inicio del trabajo que los futuros profesores y las futuras profesoras no integran los conocimientos prácticos con los teóricos y esto genera dificultades en la construcción del conocimiento profesional que están realizando; en este sentido se destaca que sólo 23% de los integrantes del grupo de futuros y futuras docentes mencionan la importancia de generar estrategias para trabajar en el aula y el necesario vínculo entre la práctica y sus sustentos teóricos.

En relación a la integración de los sustentos teóricos imprescindibles para construir conocimiento profesional docente, 77% de los futuros y las futuras docentes no los menciona. Los sustentos teóricos consisten en lo disciplinar o sea saber el contenido; la dimensión didáctica, saber cómo enseñar ese contenido, incluyendo la estructura de la disciplina; y saber cómo aprenden los y las estudiantes, esto es saber de Psicología, Pedagogía y Sociología; conocer el contexto en el que se ha de intervenir.

- ✓ Al triangular la información obtenida y trabajada, con la revisión de documentos y el análisis de contenidos realizada sobre la propuesta curricular SUNFD (2007) vigente, para validar y contrastar la información registrada se observa que coincide la

información reflejada en las conclusiones con lo que se expresa en la propuesta curricular vigente para la formación del profesorado de Biología.

En la propuesta curricular del SUNFD (2007, p.20) se destaca la distribución de la carga horaria del nuevo plan a nivel de horas - aula de docencia directa para profesorado de Biología es la siguiente:

Tabla N°6- Carga horaria en docencia directa para profesorado de Biología.

Nivel	1	2	3	4	Total
Núcleo Profesional de Formación Común, horas por nivel.	15	13	10	10	48
Formación específica, horas por nivel.	18	18	20	23	79

Las cargas horarias son horas semanales mensuales de 45 minutos y se tradujeron a cursos anuales. (Tomado de SUNFD (2007, p.20)

En el detalle que se presenta en la tabla N°6 se observa una clara supremacía en la carga horaria que se adjudica a la formación específica en relación a las asignaturas del Núcleo Profesional de Formación Común. De lo expresado en la tabla referida, se extrae como dato relevante que al término del curso de tercer año de profesorado de Biología, los y las estudiantes cursaron 38 horas de asignaturas del Núcleo profesional Común y 56 horas de formación específica disciplinar.

- ✓ Esta realidad que se establece desde lo curricular se puede vincular en forma directa con los resultados obtenidos en esta investigación, donde en las respuestas de los estudiantes que conforman la muestra se refleja una neta prioridad de lo disciplinar específico como factor incidente en la construcción del conocimiento profesional docente y no se reconoce casi la formación en asignaturas del Núcleo Profesional de Formación Común.

Se destaca que el Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 en su propuesta curricular SUNFD (2007) expresa:

Con respecto a los contenidos estos planes parten de la convicción teórica y la experiencia práctica recogida a nivel nacional e internacional de que el saber debe buscar una integración de los conocimientos disciplinares para aproximarse lo

máximo posible [...] En este sentido los docentes deben ser conocedores profundos del saber disciplinar para llegar a entender sus vínculos con las demás áreas del conocimiento y poder enseñar las disciplinas desde esa perspectiva de integración. Cuando el docente conoce la estructura epistemológica profunda de lo que debe enseñar así como los procesos puestos en juego en los aprendizajes de los estudiantes, será capaz de desarrollar una mirada crítica sobre sus propios saberes y por tanto abrirlo en todas las direcciones necesarias para mejorar su comprensión del mundo” (p.5).

“Este nuevo plan tiene esta doble vertiente, actualiza los conocimientos pensando en el mañana a través de programas nuevos, enfatiza en el saber disciplinar” SUNFD (2007, p.6)

Lo expuesto en este trabajo conduce, en especial, a reflexionar sobre la necesidad permanente de construir un mejor conocimiento profesional docente, para hacer frente a las diversas exigencias educativas, con flexibilidad en el manejo de los contenidos que incluya y favorezca a sus estudiantes; apoyando y sosteniendo espacios de reflexión y negociación para la toma de decisiones. Se espera también aportar a favorecer el fortalecimiento del vínculo entre la institución educativa y el desarrollo personal y profesional de los futuros profesores y las futuras profesoras.

Finalmente y a la luz de los teóricos trabajados se advierte que se presentan desafíos a nivel académico y en vistas al futuro; esto es considerar dos líneas de investigación en educación:

- a- Una línea de investigación vinculada con la necesidad de profundización en la construcción del conocimiento profesional docente.
- b- Una línea de investigación cuyo aporte trabaje sobre la visualización de los saberes pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociológicos entre los factores incidentes en la construcción de su conocimiento profesional docente, por parte de los futuros y futuras docentes, y es en este sentido donde se puede aportar desde un próximo trabajo.

En definitiva se trata de lograr que la formación inicial de los futuros profesores y las futuras profesoras se transforme en un componente determinante de cambios, de modo tal, que cada proyecto individual sea tejido con calidad en las redes de la profesión.

Bibliografía

- ANEP- DFPD. (2007). Sistema Nacional de Formación Docente, documento final 2008.
Disponible en:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- ANEP-CFE. (2008). Propuesta programática Didáctica II, Ciencias Biológicas, Tercer año. Disponible en:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/biologia/tercero/didactica_2.pdf
- ANEP-CFE. (2015). Orientaciones y objetivos Consejo de Formación en Educación 2015 – 2020 Disponible en:
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones_objetivos.pdf
- ANEP-CFE. (2015). Proyecto “Noveles docentes”. Disponible en:
<http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/noveles-dg>
- Arocena, Felipe. (2011) Regionalización cultural del Uruguay. Universidad de la República. Dirección Nacional de Cultura. Programa: Viví Cultura. Uruguay, Montevideo. Disponible en:
http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/14013/1/regionalizacion_cultural_del_uruguay.pdf
- Baartman, Liesbth.y Bruijn, Elly. (2011). La integración de los conocimientos, habilidades y actitudes: La conceptualización de procesos hacia la competencia profesional. *Revista búsqueda educacional*, vol. 6, pp.125-134.
- Badia, Antoni y Monereo, Carles (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. *Anuario de Psicología*, vol. 35, pp. 47-70. Disponible en:
<http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo3.pdf>
- Bain, Ken. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universidad de Valencia. Disponible en:
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>

- Baquero, Ricardo. (2009) ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, Número Especial, pp. 1-26 Disponible en:
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci5810897
&pid=S0328-9702201500030000600001&lng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci5810897&pid=S0328-9702201500030000600001&lng=es)
- Barbosa Abdalla, María. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.9, pp. 159-181. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002011.pdf>
- Becker, Fernando (1993). *La epistemología del profesor: el cotidiano de la escuela*. Brasil, Petrópolis: Voces.
- Bondar, Sandra y Corral De Zurita, Nilda. (2005). Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Universidad Nacional del Nordeste*. Resumen: D-012. Disponible en: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (1980). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1997). Espacio social y espacio simbólico. En Jiménez, Isabel (Cooomp.), *Capital cultural, escuela y espacio social* (p. 23-40). México: siglo XXI.
- Compagnucci, Elsa. y Cardós, Paula. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Orientación y sociedad*, vol. 7, pp. 1-12. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v7/v7a05.pdf>
- Compagnucci, Elsa. y Cardós, Paula. (2006). Dispositivos de Formación para la Enseñanza en Psicología. *Praxis Educativa*, vol. 10, pp. 29-32. Disponible en: <Http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114357005>
- Canales, Manuel. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Chile, Santiago: LOM Ediciones.
- Caporossi, Alicia. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, Liliana. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp.107-150). Argentina, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Coll, César. (1993). *Los fundamentos del curriculum*. En: *Psicología y curriculum*. pp. 28-36. España, Barcelona: Paidós.

- Coll, César. y Solé, Ignacio. (2003). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación Escolar (pp.357-386). España, Madrid: Alianza.
- Davini, María Cristina. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Dermuth, Patricia. (2011). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*, vol.11, pp. 95-123. Disponible en: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/907/public/907-3926-1-PB.pdf>
- Demuth, Patricia. y Alcalá, María. (2005). El Conocimiento Profesional de los Formadores. *Cuartas Jornadas de Investigación en Educación*, vol.44, pp. 1-30. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- de La Fuente Arias, Jesús. (2003) ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico- académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del psicólogo*, vol. 24, pp.18-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808604.pdf>
- Escobar, Jazmine; Bonilla-Jimenez, Francly Ivonne. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Editor José Antonio Sánchez G. *Universidad El Bosque*, Bogotá, Colombia. Vol. 9 No. 1, pp.51-67
- Feldman, Daniel. (2004). *Ayudar a enseñar*. Argentina, Buenos Aires: Aiqué.
- Fenstermacher, Gary. (2006). *Un concepto de enseñanza*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/133548539/Un-concepto-de-ensenanza-Gary-Fenstermacher>
- Finkel. Donald L. (2000). *Dar clase con la boca cerrada*. España, Valencia: PUV Publicaciones.
- Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*. España, Barcelona: Paidós.
- Hillert, Flora. (2011) El reconocimiento en las representaciones mutuas de los sujetos del campo profesional de la educación. Passo Fundo. *Revista Espaço Pedagógico*, vol. 18, n. 2. pp. 282-292.
- Disponible en: <http://www.seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2428/1567>

- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, María (2014) Metodología de la investigación. México. México: Mc Graw Hill
- Jackson, Philip. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Argentina, Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez, María Pilar (coord.) Caamaño, Aureli. Oñorbe, Ana. Pedrinaci, Emilio. de Pro, Antonio. (2003). *Enseñar Ciencias*. España, Barcelona: Graó.
- Lave, Jeane. y Wenger, Etienne. (1991). Situate dlearning: legitimate peripheral participation. *Cambridge UniversityPress*. Disponible en:
https://books.google.com.uy/books?id=CAVIOrW3vYAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ley N° 18.437- Ley General de Educación. Disponible en:
<http://www.cfe.edu.uy/index.php/normativa/27-institucional/normativa/122-ley-no-18437-ley-general-de-educacion>
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. (1999). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Lozares, Carlos. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. Universidad Autónoma de Barcelona. *Departamento de Sociología*, vol.62, pp. 97-131.
 Disponible en: <https://papers.uab.cat/ojs-papers/papers/article/view/v62-lozares>
- Mckinsey y Co (2007) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Disponible en:
http://www.mckinsey.com/client-service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/
- Machado, Nilson José (1995). *Epistemología y didáctica: las concepciones de conocimiento e inteligencia y la práctica docente*. Brasil, San Pablo: Cortez.
- Marcelo, Carlos. (2016). Cómo piensan los profesores principiantes. Las escuelas a través de las metáforas. En V Congreso internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. República dominicana (6-8 de junio de 2016).

- Marcelo, Carlos. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. España, Barcelona.
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2010) *Desarrollo profesional docente*. España, Madrid: Narcea.
- Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p97.pdf>
- Marcelo, Carlos. (1992), *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de Profesores principiantes*. España, Madrid: CIDE
- Meo, Analía (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. Institute of Education (Universidad de Londres) y CONICET. *Revista de Ciencias sociales*, vol. 44, pp.15-19. Disponible en: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- Miles, Matthew. y Huberman, Michael. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/56963097/17-Huberman-y-Miles-1994>
- Montero, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Moraes, E. (2004). La Práctica Docente en la Formación Inicial. Curso de didáctica para formadores de los Centros Regionales de Profesores. ANEP-CODICEN. Disponible en: ipes.anep.edu.uy/documentos/ger_inno_matema/ger_matemaperfecc
- Moreno, Alberto. (2011). Percepciones del Profesor Universitario en relación a la función de transformación social de la educación física como asignatura del currículo escolar. *Universidad de granada*. Disponible en: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/19580046.pdf>
- Morin, Edgar. (1999). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. España, Madrid: Cátedra.
- Nossar, Karina y Sallé, María Cristina (2016). Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones. ANEP, CFE. Disponible en: <file:///C:/Users/HP/Desktop/revisión%20tesis/noveles%20nossar%20%20salle.pdf>
- Pardinas, Felipe. (2014) *Metodología y técnicas investigación en Ciencias Sociales*. México, México: SIGLO XXI.

- Pérez Gómez, Angel y Sacristán, José. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Madrid: Morata
- Perrenoud, Phillipe. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España, Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Phillipe. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Disponible en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Pimenta, Selma Garrido (1998). Formación de profesores: saberes de la docencia e identidad del profesor, en *I. Hacienda (ed.) Didáctica*, Campinas: Papirus, pp.153-176. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1978920/mod_resource/content/1/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf
- Porlán Ariza, Rafael y García, José. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la escuela*, vol. 11, pp. 25-37. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/11/R11_3.pdf
- Porlán Ariza, Rafael; Rivero García, Ana y Martín del Pozo, Rosa. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. Departamento de Didáctica de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, vol.16, pp.271-288. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v16n2/02124521v16n2p271.pdf>
- Pozo, Ignacio. (2008). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España, Madrid: Alianza Editorial.
- Rivas Flores, José Ignacio. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (coord.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Argentina, Buenos Aires: Noveduc.
- Rivas, José y Leite, Analía. La biografía escolar en la formación del profesorado. Disponible en: <http://C:/Users/HP/Desktop/biografía/3 La%20biografía%20escolar>.

- Ruiz, José. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. España, Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en:
http://www.academia.edu/25368791/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa
- Sanjurjo, Liliana. (2012). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En: Sanjurjo, Liliana (coord.) Caporossi, Alicia; España, Ana; Hernández, Ana; Alfonso, Iris y Foresi, María. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. (pp.15-42). Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Shulman, Lee y Shulman, Judith. (2004) ¿Cómo y por qué los profesores aprenden?: una perspectiva de cambio. *Revista de estudios de plan de estudios*, vol. 48, pp. 1-33.
 Disponible en:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000148298#.UbOVNudgdB>
- Shön, Donald. (1998). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. España, Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. España, Barcelona: Paidós.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. España, Barcelona: Paidós.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos, (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. España, Madrid: Narcea
- Viera, Patricia. (2013) Proceso de innovación curricular de Formación Docente en Uruguay Jornadas Binacionales de Educación 5 y 6 de septiembre. Rivera-Livramento. Disponible en:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerp_norte/informacion/201309matjorn/Ponencia%2520VIERA%2520Formaci%25C3%25B3n%2520Docente%2520en%2520Uruguay.pdf
- Vigotsky, Lev. (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina, Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, Lev. (1989). Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V. Cuba. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Zabalza, Miguel. (1999). *Diseño y desarrollo curricular*. España, Madrid: Narcea.

Zamudio Franco, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 8, pp. 87-104. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v7/v7a05.pdf>

Zeichner, Kenneth (1992). Nuevos caminos para el practicum: una perspectiva para 90 años. En Nóvoa A. (ed.) *Los maestros y su formación. Instituto de Innovación Educativa*. Lisboa: Publicaciones Don Quijote, pp. 105-138.

Anexos

Anexo 1. Instrumentos

1.1. Entrevista semi-estructurada.

Este instrumento se enmarca en la investigación “Factores que intervienen en la construcción del conocimiento profesional docente de los estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay”; que se está realizando en la Maestría Educación, Política y Sociedad, en el marco institucional del Consejo de Formación en Educación, y a cargo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Uruguay (FLACSO Uruguay). El uso de los datos obtenidos con este instrumento es anónimo, confidencial y los datos solo serán utilizados para los fines de esta investigación.

Cuestionario

- 1- En la actualidad, se encuentra construyendo conocimiento profesional docente, ¿qué factores considera que inciden en esa construcción?
- 2- Describa cada uno de los factores mencionados.
- 3- ¿Por qué considera contribuyen u obstaculizan la construcción de conocimiento profesional docente que usted realiza?
- 4- ¿Podría ordenar los factores por grado de relevancia? (de más a menos).
- 5- ¿Qué papel considera que juega el propio trayecto como estudiantes en esta construcción?

1.2. Entrevista auto-administrada

Este instrumento se enmarca en la investigación “Factores que intervienen en la construcción del conocimiento profesional docente de los estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay”; que se está realizando en la Maestría Educación, Política y Sociedad, en el marco institucional del Consejo de Formación en Educación, y a cargo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Uruguay (FLACSO Uruguay).

El uso de los datos obtenidos con este instrumento es anónimo, confidencial y los datos solo serán utilizados para los fines de esta investigación.

Consigna: Realizar una narrativa personal teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- 1- Explícite cuales son las características del factor de mayor incidencia en la construcción del conocimiento profesional que usted realiza.

1.3. Grupo de discusión

Este instrumento se enmarca en la investigación “Factores que intervienen en la construcción del conocimiento profesional docente de los estudiantes de tercer año de profesorado de Biología del Centro de Formación Docente de la región Este de Uruguay”; que se está realizando en la Maestría Educación, Política y Sociedad, en el marco institucional del Consejo de Formación en Educación, y a cargo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Uruguay (FLACSO Uruguay).

El uso de los datos obtenidos con este instrumento es anónimo, confidencial y los datos solo serán utilizados para los fines de esta investigación.

Consigna: Vamos a comentar, discutir y analizar qué elementos han estado incidiendo en la construcción del conocimiento profesional docente que ustedes están realizando.

Anexo 2. Características de la muestra

Estudiante N°	Edad	Sexo	Localidad/origen	Nivel académico
1	47	masculino	Pueblo de la región	Egresado de UDELAR
2	38	femenino	Ciudad sede del CFD	Sin asignaturas previas
3	25	femenino	Capital de otro departamento de la región	Con una asignatura previa
4	21	femenino	Ciudad no capital de otro departamento de la región	Con dos asignaturas previas
5	22	masculino	Capital de otro departamento de la región	Sin asignaturas previas
6	24	masculino	Ciudad sede del CFD.	Con una asignatura previa
7	21	femenino	Ciudad sede del CFD.	Sin asignaturas previas
8	31	femenino	Pueblo del departamento sede del CFD	Sin asignaturas previas
9	20	femenino	Balneario del departamento sede del CFD	Con tres asignaturas previas
10	20	femenino	Ciudad del departamento sede del CFD	Sin asignaturas previas
11	28	femenina	Ciudad del departamento sede del CFD	Sin asignaturas previas
12	24	masculino	Ciudad sede del CFD	Sin asignaturas previas
13	21	femenino	Ciudad sede del CFD	Sin asignaturas previas

Elaboración propia, 2018. Fuente: Entrevista semi-estructurada

Anexo 3. Imágenes.



Edificio del Centro de Formación Docente



Parte del grupo en visita a un liceo de la zona.



Algunos estudiantes del grupo en jornada de integración con profesor de Didáctica y profesora que realiza la investigación.