

Consejo de Formación en Educación
Institutos Normales de Montevideo

INVESTIGACIÓN

***“Se hace camino al andar”¹. Perspectiva de algunos docentes
acerca del rezago recursante***

Laura Abero

Lilián Berardi

Alejandra Capocasale

Ana Lía Macedo

Selva García Montejo

Mirtha Ricobaldi

Sala de Sociología de los IINN

Diciembre/2016

¹Frase extraída de: Machado, Antonio (1917) “Poesías completas.”, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/Imp. de Fortanet, Madrid.

En línea: <http://archive.org/stream/poesascompletas00machgoog#page/n11/mode/2up>

Agradecimientos

“Las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas rutas.”

(Carbonell, J., 2001. “La aventura de innovar. El cambio en la escuela”)

A los Institutos Normales de Montevideo, por abrir sus puertas y permitirnos seguir aprendiendo; y por lo tanto, al equipo de Dirección y sus funcionarios por el apoyo brindado.

A todos los Colegas y Compañeros que nos brindaron su tiempo, afecto, ejemplos y enseñanzas ya que sin su ayuda hubiera sido difícil llegar a la meta.

Índice

1.- Introducción	5
2.- Problema de investigación, definición del objeto de estudio y objetivos propuestos.	6
3.- Marco teórico	7
3.1.- Antecedentes	7
3.2.- Estado del arte.	10
3.3.- Marco teórico-conceptual.	13
4.- Diseño metodológico: tipo de diseño, universo de estudio, técnicas de recogida de datos.	19
5.- Principales hallazgos. Construcción de categorías.	21
5.1.- Lo objetivo: historia de ingreso como formadores y trayectoria académica	21
5.2.- Lo subjetivo: valoraciones de los actores	22
5.3.- Cultura institucional: visión acerca de la gestión.	25
5.4.- Concepción de la Formación Docente Magisterial	27
5.5.- Papel de la asignatura: la perspectiva de los docentes. Mirar más allá de la asignatura.	30
5.6.- Qué piensan los docentes que piensan los estudiantes acerca de su asignatura. La objetivación de la subjetividad.	34
5.7.- Porqué se rezagan los estudiantes. La voz de los docentes protagonistas.	36
5.8.- La enseñanza de la asignatura desde la perspectiva de los docentes: principales dificultades.	42
5.9.- El aprendizaje de la asignatura desde la perspectiva de los docentes: principales dificultades.	47
5.10.- Concepción acerca de la evaluación en la asignatura: la palabra de los docentes.	54
5.11.- Implementación de la Evaluación por parte de los docentes.	58

5.12.- Las voces de los actores institucionales vinculados a la gestión.	61
6.- Discusión teórica de análisis de los hallazgos obtenidos.	64
Bibliografía citada	73
Anexos	78

1.- Introducción

El rezago educativo en las últimas décadas se ha transformado en un problema estructural del sistema educativo público nacional. La Formación Docente no ha permanecido ajena a esta problemática que a esta altura ya tiene un perfil pandémico para algunos países de América Latina.

En cuanto a los Institutos Normales de Montevideo, se observa retraso en el egreso, superpoblación en algunas asignaturas, situación cíclica que también impacta en los aprendizajes y motivación de los alumnos. La merma de estudiantes se hace visible en la disminución del número de grupos a medida que se avanza en los grados de la carrera. Dicha realidad educativa trae encadenadas otras situaciones como: deserción; sobrepoblación estudiantil que impacta en la instanciación educativa; fracaso en la implementación de las políticas institucionales a nivel micro y macro. Desde lo micro: la composición de los grupos con sobrepresencia áulica de estudiantes rezagados que recursan; problemas de integración intergrupal y de conformación de cultura colaborativa entre estudiantes. Desde lo macro: la formación docente magisterial como servicio público no está cumpliendo con la demanda cuantitativa de maestros que se requieren desde las necesidades para el buen funcionamiento del subsistema educativo primario.

El antecedente de la investigación de tipo cuantitativo centrada en los estudiantes rezagados recursantes “Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recursante en los IINN (2010-2012)” (2012), permitió verificar la incidencia de la situación laboral del estudiante, del nivel educativo del hogar de origen, de los factores académicos (curricular, docente y estudiantil), y de los factores personales en el rezago recursante. Además, se rescató de la citada investigación, que las asignaturas que muestran mayor nivel de rezago recursante, son: Físico-Química, Historia y Matemática.

La relevancia de esta investigación se sustenta en que: 1) posibilita el abordaje de la temática desde un enfoque cualitativo; y 2) incorpora la voz de otro actor social: el docente, lo cual otorga un control epistémico. En efecto, en el proceso

de triangulación se propone indagar en la “subjetividad” de los docentes, hurgar en el “sentido subjetivo” de sus acciones, a partir del discurso de estos agentes de la educación. Al decir de Weber (1997) “comprender interpretando”.²

2.- Problema de investigación, definición del objeto de estudio y objetivos propuestos.

El tema que se aborda es “**El rezago recursante en la formación de maestros en Montevideo**”. El Problema de investigación: “***El rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo: perspectiva de los docentes que dictan las asignaturas Físico-Química, Historia y Matemática en primer año.***”

El **objetivo general** que se planteó fue *aportar conocimiento acerca del rezago recursante en la formación de maestros desde la perspectiva de los docentes.*

Paralelamente, como **objetivos específicos**, se focalizó en:

- 1) Indagar en las palabras de los docentes actores que dictan las asignaturas Físico-Química, Historia y Matemática en primer año, su perspectiva³ acerca del rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo.
- 2) Interpretar el sentido⁴ que le atribuyen los docentes al rezago recursante.
- 3) Construir categorías que contribuyan a la comprensión del rezago recursante en la formación magisterial.

2Max Weber ha sido figura clave en el campo de la Sociología Comprensiva que proponía la comprensión del significado de las acciones para complementar la explicación científica de los fenómenos sociales.

3El término “perspectiva” supone el enfoque particular que cada sujeto tiene acerca de un tema determinado.

4Aquí se utiliza el término “sentido” siguiendo a Weber (1997): “Por sentido entendemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien a) existente de hecho: 1) en un caso históricamente dado, 2) como promedio y de un aproximado, en una determinada masa de casos; bien b) como construido en un tipo ideal con actores de ese carácter”.

3.- Marco teórico

3.1.- Antecedentes

En lo que refiere al **Marco Teórico**⁵ primeramente se indagó en los antecedentes sobre la temática, en diferentes autores e investigaciones. Se plantea una síntesis de lo indagado:

- Muñoz García, Humberto y Suárez Zozaya, María Herlinda (1993): “Las nuevas dimensiones del rezago educativo”. En Revista de la UNAM/Nº 006. En línea: www.journals.unam.mx

El artículo muestra la centralidad del tema para el Proyecto de Modernización que se propuso en su momento -1989/1994- el gobierno mexicano. Dicha centralidad la justifica asociándola a los requerimientos que impone la competencia económica internacional junto a la necesidad de avanzar también con Programas de Equidad Social.

Desde lo estrictamente conceptual, el informe refiere al rezago como “condición de atraso”; destaca que dicho problema, en el campo educativo profundiza la desigualdad social.

- González Fieghen, Luis Eduardo (2006): “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”. En “Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005”. UNESCOI. IESALC. Caracas. En línea: <http://mt.educarchile.cl>

El capítulo tiene por fin medir la repitencia y la deserción en los países de América Latina y el Caribe. En este sentido, trabaja el rezago escolar como atraso que refleja tanto la repitencia en un período como en una asignatura. El rezago escolar es definido como la prolongación de los estudios por sobre lo establecido formalmente para el caso de carreras o programas. El autor destaca la fuerte relación entre rezago y repitencia reiterada.

⁵Cabe señalar que el Marco Teórico, en su rastreo bibliográfico y conceptual tiene como punto de partida lo trabajado en la investigación “Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo” (2012).

- Secretaría del Rectorado de la Universidad de la República (2000):

“Algunos tópicos sobre la Educación en Uruguay”. Documento de trabajo N° 2. En línea:

http://www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/trabajos_rectorado/doc_tr2.pdf

El Informe focaliza en diferentes temáticas que incumben a la educación uruguaya superior. Específicamente, trabaja la responsabilidad educativa del Estado, la cobertura educativa, el gasto público en educación, la equidad en la enseñanza universitaria y el rezago curricular de los estudiantes universitarios. En lo concerniente a este último tópico, se realiza un acercamiento al análisis de los comportamientos de estudiantes que concurren a la Universidad. En especial, cómo la decisión de distribuir el tiempo entre trabajo y estudio, aumenta el tiempo real de realización de las carreras.

- Moreno Chandler, Luis Roberto (2006): “El rezago escolar en Matemática”. V Festival Internacional de Matemática. De costa a costa. “9 al 31 de marzo de 2006.

En línea: www.cientec.or.cr/matematica/pdf/R-2-Moreno.pdf

La ponencia aborda la temática del rezago escolar en matemática y presenta una propuesta para su estudio. Define el rezago desde el punto de vista de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología, en relación con los logros académicamente alcanzados por los estudiantes.

- Boado, Marcelo: (2004) “Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay.” UNESCO. IESALC. En línea: opac.um.edu.uy/index.php?lvl=author_see&id=12829

El trabajo estudia el tema de la titulación y como temas complementarios, la deserción y el rezago estudiantil, en las Universidades Uruguayas. La base de este trabajo es la información de series temporales de ingresos y egresos de estudiantes a Universidades de Uruguay que se encuentran disponibles en la Universidad de la República y en los Anuarios del Ministerio de Educación y Cultura. Por otra parte, desde un abordaje cualitativo, se realiza un acercamiento a los condicionantes de la deserción estudiantil, mediante entrevistas en profundidad a desertores de tres carreras: Abogacía, Medicina e Ingeniería Civil. Se complementa la información con entrevistas a informantes

calificados.

- Salazar Mendivil, Javier: (2001) "El rezago académico de los estudiantes de la Administración en la UAM-I", Trabajo de tesis, México D.F.

Esta investigación de tipo descriptiva se llevó a cabo en la UAM-I desde el mes de Septiembre de 1999 hasta el mes de julio del 2000. Se plantea el fenómeno del rezago como problema que está relacionado al rendimiento académico, que afecta la calidad del profesional, encontrándose en desventaja ante la creciente competencia del campo laboral, originándose así un fenómeno con alcances que van más allá del marco académico y lo convierte en un problema social, económico y cultural. Se realiza un exhaustivo análisis de la correlación entre variables de distinta naturaleza y el rezago académico. Como resultado solo se encuentra una relación significativa ente el rezago académico dos principales circunstancias: la primera, es la programación de materias y horarios, y la segunda, es el número de grupos, es decir una problemática institucional.

Fernández Aguerre, Tabaré (2009): "Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay" en Revista de Educación Superior, vol. 38, n° 152, pp. 13-32, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Distrito Federal, México. En línea: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?jCve=60416812002>

Este artículo refiere a la Educación Superior en el Uruguay: describe las desigualdades sociales a partir de la segmentación social y académica de aquellos alumnos que se encuentran en situación de rezago en la Educación Media Superior. Fundamenta su Tesis en el desarrollo curricular, poco diversificado y las pedagogías de respaldo no enmarcadas en el proceso democratizador a partir de la teoría de Basil Bernstein y la perspectiva sobre las escuelas eficaces.

3.2.- Estado del arte.

Otro aspecto que se ha considerado es el **Estado del arte**, vinculado al problema de investigación. En este apartado se presenta la relevancia que posee el debate en torno al tema rezago educativo a nivel internacional en el período 2010- 2015.

- Osorio-Pérez, Oscar (2015) “Rituales de degradación en la práctica docente”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 34. Julio-septiembre. En línea:

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/34/34_Osorio.pdf

El autor presenta y analiza hallazgos acerca de cómo ciertas prácticas docentes, a nivel de bachillerato, alimentan el deterioro en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sus apreciaciones surgen de un estudio de carácter etnográfico y en su posterior análisis centra su mirada en los siguientes descriptores: *Educación, Rituales de degradación, Rezago escolar, Formación y Práctica Docente*. Entre los significativos aspectos que menciona Osorio-Pérez señala que algunos docentes en la búsqueda continua por alcanzar estatus, poder y prestigio, muestran la tendencia a reproducir conductas que se estructuran en forma de rituales de degradación que inciden directamente en los altos índices de reprobación, ausentismo y rezago escolar. Si bien el autor menciona la multi-causalidad que rodea la situación de rezago educativo, enfatiza en causas residuales negativas, generadas en los propios procesos educativos que inciden en las condiciones de vida de los individuos. Su análisis es recurrente en el señalamiento de que las implicaciones del rezago educativo trascienden las fronteras del aula y la institución.

- Barilá, M y A. Amoroso (2014) En Espacios de investigación y divulgación del I Encuentro Internacional de Educación. En línea: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/76/5421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Los autores presentan resultados de su trabajo de indagación desde una perspectiva cualitativa, acerca de lo que llaman: “historias escolares y

personales de algunos jóvenes pertenecientes al sector social definido como medio-bajo que cursan carreras de Formación Docente en situación de recursantes”. Advierten que las biografías de dichos estudiantes poseen el sello de las instituciones que han transitado, así como también huellas de “determinadas prácticas y posicionamiento sobre la docencia”. La centralidad del análisis está en el abordaje del recursado de materias, fenómeno que equiparan al de la repitencia, identificado con la interrupción de los cursos. Para Barilá y Amoroso esta situación condiciona la autoestima y restringe las posibilidades en la construcción “de su identidad como docente”. Especifican acerca del peso que contienen aspectos institucionales-organizativos como facilitadores u obstaculizadores en la permanencia y egreso del sistema. El propósito del trabajo realizado lo destacan como forma de conocer: “algunos recorridos, pensamientos e interrogantes respecto de las subjetividades de algunas jóvenes alumnas de formación docente”. En cuanto al aporte de resultados, coinciden en que los **determinantes personales** son factores explicativos del rendimiento académico y de la situación de recursado, incidiendo en las trayectorias de los estudiantes. Dificultades familiares, económicas, laborales, se le unen a la percepción de que poseen “**dificultades académicas** o de rendimiento”. Destacan que no son ajenos factores escolares e institucionales que entienden suman a la estigmatización que rodea a la situación de recursante.

- En línea: <http://contratosocialeducación.blogspot.com/>

El Contrato Social por la Educación (CSE) apoya la declaración del CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación) en relación a la masiva movilización ciudadana que se desarrolla en Chile, exigiendo una política de Estado “para la realización efectiva del derecho a una educación pública, en condiciones de igualdad, de gratuidad, universalidad, y libre de toda forma de discriminación”. Este conjunto de demandas está vinculado educativo como tema actual y de debate.

- Abero, Laura, Lilián Berardi, Alejandra Capocasale, Selva García Montejo, Ana Lía Macedo y Mirtha Ricobaldi (2013) “Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recursante en los

Institutos Normales de Montevideo”. En Revista Superación N° 5, abril de 2013.

Esta investigación, de corte cuantitativo y de carácter censal, refiere al rezago recursante en la formación magisterial. Entre las variables explicativas se hallaron: situación laboral del estudiante, nivel educativo del hogar de origen, factores académicos (lo curricular, lo docente y lo estudiantil) y factores personales (desinterés por la asignatura, tiempo dedicado a la misma, clima de aula adverso, vínculo insatisfactorio con el docente y horario inadecuado de la asignatura).

- González Raga, L. y asociados (2012) “Factores que influyen en la duración de las carreras de Formación Docente”. Informe Preliminar. CIFRA. Montevideo. En línea:

www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000050027.pdf

El Informe Preliminar muestra los hallazgos de la investigación cualitativa que se realizó en nueve Institutos de Formación Docente del Uruguay. Estudia los factores que influyen en la duración de la carrera de Formación Docente. Examina las trayectorias educativas de dos generaciones de estudiantes: 2005 y 2008. Entre las conclusiones a que se llega, se destaca que el factor más significativo para explicar el rezago es la situación laboral y familiar de los estudiantes.

- Meléndez Vizcarra, Dora (2011) “Un ejercicio de evaluación de las trayectorias escolares en la Universidad de Guadalajara”, ponencia presentada en el Eje Temático 2 del 6° Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad. El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad, Puebla, México. En línea:

http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_111.pdf

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación realizada en la Licenciatura de la Lengua Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad de Guadalajara. Se estudió la trayectoria de los estudiantes y los factores que inciden en el rezago, deserción, rendimiento y eficiencia terminal y titulación.

- Bolívar, Antonio (2010) “La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual”, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. REICE-2010 volumen 8 número 2.

En línea: www.oei.es/docentes/articulos/index.htm

Este artículo hace referencia primero a una investigación sobre la literatura del compromiso docente; segundo analiza lo que supone una institución educativa que asegura los aprendizajes imprescindibles; y tercero se cuestiona acerca de las políticas actuales que promueven la responsabilidad y el compromiso. Estos tres aspectos están vinculados a la generación de comunidades de aprendizaje efectivas que evitan el rezago y la deserción.

3.3.- Marco teórico-conceptual.

Respecto al **Marco teórico conceptual**, cabe aclarar que el nivel de complejidad de la unidad semántica “rezago educativo” supone un análisis multidimensional. Por lo tanto, en su desarrollo en esta investigación, se opta en primer lugar, por presentar una construcción teórica del concepto desde distintos enfoques. En segundo lugar, se presenta sintéticamente el concepto dentro del marco de la realidad socioeducativa de la institución de formación docente en el Uruguay.

Más allá de que en esta investigación no se presente lo que significa la relación entre el rezago educativo y la equidad educativa, cabe mencionar que Bolívar (2005) hace un planteo claro desde el punto de vista conceptual del posible abordaje de las trayectorias escolares y su relación con la desigualdad en educación en la igualdad de oportunidades. Él desarrolla el recorrido teórico por los más altos exponentes de la teoría crítica en Sociología de la Educación (Bourdieu y Passeron, Boudon) y su análisis acerca de cómo las desigualdades sociales previas de los estudiantes a su trayectoria escolar, determinan su logro escolar. En este sentido, este enfoque es medular en esta investigación

puesto que posibilita el debate acerca del concepto de equidad educativa como eje de toda política educativa más allá del discurso (ya ahora tradicional) de la igualdad de oportunidades.

Qué es rezago educativo.-

Se toma como punto de partida en el análisis el sentido estrictamente semántico del término. Según el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2001) rezagar significa “dejar atrás algo; atrasar, suspender por algún tiempo la ejecución de algo; quedarse atrás”. De aquí, ya se puede captar la connotación negativa del concepto. Ahora bien, estrictamente, en cuanto al concepto “rezago educativo”, su significado es mucho más complejo. Es un fenómeno de carácter multifactorial. No es posible la construcción de una definición exhaustiva y completa si no se consideran los factores endógenos y exógenos al sistema educativo que tienen carácter causal. Es decir, que si se pretende dar una definición del concepto de rezago educativo tendría que tener valor exclusivamente operativo. De lo contrario, se puede caer en falacias y carencias teóricas de alta relevancia dentro de la Sociología de la Educación. Por este motivo, aquí se presentan aproximaciones sucesivas al concepto de “rezago educativo”. Reyes Baños (2008) asocia el rezago escolar con el rendimiento escolar. Para este autor existe una correlación entre el atraso curricular y la reprobación de asignaturas a rendir y aprobar. No obstante, su punto de vista conceptual se centra principalmente en el docente como evaluador de este estudiante y su rendimiento escolar: “Generalmente, el rezago escolar se asocia con la reprobación constante de una o varias materias, y aunque los parámetros para definir operacionalmente lo que significa una calificación aprobatoria y una reprobatoria ya están establecidos por la institución siempre será de la competencia del profesor definir hasta qué punto el alumno logra el dominio necesario o suficiente de una materia determinada”. En este sentido, se plantea que la institución y el docente de referencia son quienes definen el parámetro para considerar si un estudiante es o no rezagado. Este enfoque, centrado en el docente y la institución en referencia al rendimiento escolar, es claramente funcionalista. Aparece denotado el concepto parsoniano de “expectativa de rol”. El rol estudiantil implica determinado rendimiento previamente configurado y se

plantea como parámetro general a ser tenido en cuenta para la evaluación escolar. Este enfoque estrictamente funcionalista, a su vez, se ha ampliado conceptualmente al hacer referencia a que el rezago educativo tiene un estrecho vínculo con el “rezago social”. Se presenta el rezago educativo como consecuencia del rezago social. Esto supone un claro análisis sistémico funcional, a partir del cual el rezago escolar tiene que ver con la desigualdad social y la exclusión social directamente. Es entonces cuando se plantea al rezago educativo como uno entre tantos problemas funcionales del sistema educativo en tanto sistema social. Se lo asocia a la deserción escolar, la repetición escolar, el fracaso escolar, e inclusive a la inasistencia escolar. Moreno Chandler (2006) presenta una definición y análisis del “rezago escolar” en consonancia con lo planteado hasta este momento que extrae del Diccionario de Psicología y Pedagogía (Anónimo, 2002): “En los campos de la pedagogía y la didáctica, significa que el alumno o grupo de alumnos no logró alcanzar los objetivos programados y propuestos como metas a alcanzar para todos ellos. Estos objetivos pueden referirse a una materia específica del *currículum* o a todas las materias que lo integran. Un sistema educativo está organizado de tal modo que el mayor número de educandos obtenga el más alto rendimiento académico-educativo, tanto posible como deseable; sin embargo no todos los individuos alcanzan los mismos logros y por ello el rezago está presente en cualquier sistema educativo”. En esta concepción de rezago escolar, se hace visible el positivismo más tradicional durkheimiano como antecedente al funcionalismo de Parsons. Aquí se hace hincapié en los objetivos operacionales y programados. Esta concepción paradigmática del sistema educativo y del funcionamiento de la institución educativa tiene un énfasis en lo que es la “eficacia en la trayectoria escolar”. Dicha trayectoria se plantea no solo a nivel individual sino también en cuanto a grupos de estudiantes. En este sentido el mismo autor refiere a que el problema del rezago escolar ha cobrado interés social por el pasaje histórico desde una educación elitista, clásica o gremial a una educación generalizada, fundamento de sociedades democráticas. Él señala como proceso que hicieron visibles este “problema”: la progresiva democratización de la escuela, la creciente tecnificación del sistema educativo y la implantación de la obligatoriedad como principio estructural de la política de igualdad de oportunidades. Por lo tanto,

este autor adhiere a un enfoque funcionalista cuyo fundamento es claramente positivista clásico.

El sistema de Formación Docente en el Uruguay y el rezago.-

En el año 2002 en el documento “La Formación Docente en cifras” se presenta en el Uruguay el concepto de rezago educativo vinculado al de “desgranamiento” aplicado a la formación docente: “En la fase de formación inicial de los docentes uruguayos se registra un preocupante fenómeno de “desgranamiento” de la matrícula entre el primer año y el segundo. A pesar de lo interesante que puede resultar este documento y sus datos, cabe aclarar que el concepto de “desgranamiento” está desacreditado, dada su ambigüedad. Es que se lo define como la pérdida de matrícula en el transcurso de una cohorte en una carrera. No obstante, el dato se obtiene a partir del residuo constituido por todos los individuos que no hicieron la carrera en tiempo y forma y en función de sumar repeticiones y abandonos. Tomando como punto de partida lo planteado es que se puede hacer referencia al planteo de Fernández Aguerre (2009) quien profundiza en el rezago en su carácter estructural. Establece que en nuestro país existe una larga tradición de políticas educativas que han sido orientadas por la democratización de la enseñanza y que, la consecuencia visible ha sido el rezago. Es decir que, de alguna forma no se ha logrado una consonancia entre los objetivos de las políticas educativas y sus resultados a nivel micro institucional. A su vez, este sociólogo esgrime una hipótesis de trabajo que establece que la transformación reciente de la Educación Superior en el Uruguay ha generado un proceso de mayor segmentación de las trayectorias académicas (ya socialmente estratificadas). Esto ha orientado, según él, a la élite académica y a los originarios de las clases altas, al sector privado, “y por otro, consolidada la Formación Docente como el estrato socio-académico bajo de la Educación superior donde convergen estudiantes de clases medias bajas o de baja competencia académica”. A su vez, esta hipótesis la fortalece con el argumento de los estudios comparados a nivel regional en los cuales se establece que la segmentación con el paso del tiempo tiende a generar circuitos cerrados de socialización y capital social (Landinelli, *et.al.*, 2008; Aponte-Hernández *et.al.*, 2008).

Si bien el aporte de Fernández Aguerre resulta coincidente con algunos de los hallazgos obtenidos en la investigación: “Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recursante en los Institutos Normales de Montevideo”⁶, el rezago recursante en la formación docente magisterial no ha sido una temática suficientemente indagada a nivel nacional. De la citada investigación, emerge que es en las asignaturas: Físico-Química, Historia y Matemática, donde se evidencian los mayores guarismos en lo que refiere a estudiantes rezagados que recursan. Las tres disciplinas mencionadas poseen status de ciencia. Parfraseando a Serres (1989), hablar de ciencia es referir a una construcción social, ya que se ha constituido en la imbricación de instancias culturales, socio-económicas y políticas a lo largo de la historia.

Físico-Química, Historia y Matemática en la formación de maestros.-

En consideraciones de las salas docentes de Físico-Química que se recogen en el Plan 2008 para Magisterio, se destaca la importancia de dicha asignatura en la formación de maestros. Al respecto, se expresa:

“La formación científica de un futuro maestro debe ser sólida en los conceptos y procesos básicos de Física y Química (asignatura Físico- Química en este plan), para que pueda actuar luego como profesional autónomo capaz de encarar los temas científicos y tecnológicos con solvencia” (Programa de Físico-Química, 2008: 1).

Por otra parte, se recogen y sintetizan ideas de Sanmartí (2002), cuando se expresa:

⁶Abero, L., L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó, A. L. Macedo y M. Ricobaldi (2013).

“La enseñanza de las ciencias es un componente fundamental en la formación académica como forma de contribuir a la alfabetización científica del alumnado, considerando que una de las finalidades de la escuela es preparar a los individuos para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad, de manera responsable, justa, solidaria y democrática” (Programa de Físico-Química, 2008: 2).

Entre los objetivos que se plantea la sala de la disciplina, se destacan: que el estudiante adquiera conceptos básicos y estructurantes de la Física y la Química, que utilice un lenguaje científico, que comprenda la Ciencia como una construcción social, que desarrolle competencias de trabajo experimental que le posibiliten un adecuado desempeño profesional en el aula.

Respecto a la Historia y su importancia en la formación del maestro, también surgen, de las salas docentes, argumentos que refieren al perfil del futuro enseñante en cuanto a su formación como sujeto que analiza la realidad, desde la Historia y en la Historia (ANEP-CODICEN, 2008). El aporte de la disciplina supone en la formación del maestro la adquisición de recursos historiográficos, vocabulario técnico y metodología específica de este campo disciplinar. El estudiante en el proceso de apropiación conceptual podrá “explicar y explicarse en su contexto el aquí y el ahora”.

Desde el Área del conocimiento matemático, la sala docente se plantea: desarrollar procesos intelectuales en los estudiantes, apreciar los diferentes recorridos de aprendizaje que realiza cada alumno, promover la adquisición de un lenguaje específico de la disciplina con la inclusión de los diferentes software matemáticos, generar una dialéctica que incorpore la capacidad de trabajo matemático autónomo y colaborativo.

Por otra parte, se señala la importancia de crear un clima de trabajo que propicie en el estudiante la creatividad y la adquisición de conocimientos

teóricos que sean aplicables a situaciones prácticas en su desempeño como futuros docentes. Asimismo, la Sala aspira a: incentivar el manejo bibliográfico específico de la Matemática desde una mirada crítica, articular el conocimiento matemático con otras áreas de conocimiento y trabajar con el obstáculo cognitivo como posibilitador de aprendizaje.

4.- Diseño metodológico: tipo de diseño, universo de estudio, técnicas de recogida de datos.

En cuanto al **Diseño metodológico**, esta investigación se enmarca dentro del paradigma metodológico cualitativo. El tipo de estudio es descriptivo-exploratorio. Kornblit (2004) expresa que este análisis supone un paradigma de la comprensión sobre la base de la búsqueda de los sentidos construidos por los sujetos docentes tomando como base el lenguaje. Este es tomado como materia prima de lo social en tanto se vincula con el contexto. “El texto, en sus diferentes formas, se convierte en el objeto de análisis” (Kornblit, 2004: 9). En este caso, cuando se hace referencia al concepto “texto” se está considerando exclusivamente la textualidad oral de los sujetos.

El método fenomenológico.-

A su vez, dentro de esta tradición de investigación educativa, el enfoque propuesto es de tipo fenomenológico. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006) en los estudios fenomenológicos se busca la descripción y comprensión de los fenómenos, desde la perspectiva de cada participante.

Los autores al respecto señalan:

“El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron, corporalidad) las personas físicas que la vieron y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)” (Hernández, et. al., 2006: 712-713).

Este tipo de diseño posibilita la búsqueda del sentido subjetivo que los sujetos asignan a sus experiencias como parte de las instituciones en las cuales participan. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) explicitan la intencionalidad final de todo estudio que aplica el método cualitativo fenomenológico con claridad:

“En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Rodríguez Gómez, et. al., 1999: 42).

Población de estudio.-

La población a estudiar la constituyen docentes de los IINN, que dictan las asignaturas: Físico-Química, Historia y Matemática, en primer año de la carrera. Se trabajó con una muestra intencional de acuerdo con el criterio de antigüedad y continuidad en el desempeño profesional de que hayan dictado la asignatura en la Institución en los años 2009, 2010 y 2011⁷.

Asimismo, se consideró a los integrantes del equipo de Dirección y a los DOE (Docentes Orientadores Educativos) de la Institución.

En esta investigación, y de acuerdo con el proceso exploratorio previsto, se interpretó el sentido que los docentes de los IINN tienen acerca del rezago recurrente y sus implicancias para la formación magisterial. A partir de la palabra de estos actores, de forma inductiva, se procedió a elaborar categorías que representen este fenómeno en la formación docente.

Técnicas de investigación.-

En relación con las **Técnicas de investigación**, se utilizaron como forma de

⁷Se toman estos años pues el Censo de referencia fue realizado en el año 2011 y el rezago considerado fue de tres años.

recolección de información la entrevista y el cuestionario auto-administrado.

Se realizaron ocho entrevistas semi-estructuradas a docentes de Físico-Química, Historia y Matemática, de reconocida trayectoria en la Institución.

A su vez, se aplicó un cuestionario auto-administrado a: integrantes del equipo de Dirección y docentes orientadores educacionales (DOE), en cuanto su calidad de informantes calificados.

5.- Principales hallazgos. Construcción de categorías.

5.1.- Lo objetivo: historia de ingreso como formadores y trayectoria académica

En la narración de la historia de ingreso y la trayectoria profesional por parte de los entrevistados, emergen aspectos de interés para el análisis: se trata de profesores con larga trayectoria profesional en la docencia y en el Centro de Formación. Además, dentro del campo de conocimiento en que se han desempeñado, han sido variadas las funciones que han cumplido (ayudante de laboratorio, dictado de cursos regulares de las disciplinas específicas y de cursos de Didáctica).

Todos los entrevistados hacen referencia a su formación de base (maestro, profesor, universitario), así como a colegas que fueron fuertes referentes en su trayectoria profesional.

“Tuve colegas como xxx que me amadrinó. Había gente muy sólida, que eran referentes y muy generosos. Compartí muchos espacios con ellos” (ED).

En cuanto a la formación de posgrado, se mencionan: Maestría en Educación, Diploma en Evaluación, Especialización en la Enseñanza de la asignatura (...) aspectos que aparecen valorados en relación a su formación y resultados de la enseñanza.

“Empecé a especializarme en la enseñanza de la Matemática para Magisterio,

para la escuela. En esas dos vertientes me fui transformando con la mirada de la Matemática para la Educación Primaria (...) Me pude efectivizar” (ED).

5.2.- Lo subjetivo: valoraciones de los actores

Sentimiento de pertenencia, compromiso con la formación y respeto a la Institución, son dimensiones que definen la categoría **valoraciones de los actores**.

Sentimiento de pertenencia

Existe relación entre la formación y el lugar en que se elige para trabajar.

“Soy más maestra que profesora (...). Mi condición de maestra me exige estar aquí” (EB) -refiere a los IINN- , expresa una de las docentes de Matemática que fue entrevistada. Esto refleja el sentido de pertenencia a una institución.

El sentido de pertenencia se une a la satisfacción por la tarea cumplida. La entrevistada A se expresa al respecto:

“Me siento muy conforme, con mi trabajo y el ambiente de trabajo, creo que es el lugar en que me siento más cómoda, me siento con mayor potencialidad de aplicar y utilizar mi formación y mis intereses. Se puede decir que este es, es MI lugar”.

Sentimiento de pertenencia, satisfacción por el logro alcanzado, sueño cumplido, son aspectos a destacar en las opiniones de los docentes entrevistados:

“Estoy feliz, estoy feliz, lo que siento es que es como la culminación de mi carrera, es como el cierre de mi carrera. Me enorgullece y me implica una responsabilidad que tengo, claro no es mía sola, hay otros que también están involucrados para que las cosas salgan bien. Esto no es un problema solo del Uruguay, está pasando en todos lados. Hubo un concurso para la efectividad y eso implica más responsabilidad, somos menos pero con más horas, implementamos tareas, como talleres, planificamos cosas” (EB).

A su vez, otros docentes ratifican lo que expresa la entrevistada anterior:

“Yo creo que esto es un paraíso, yo me siento en un paraíso. Es el lugar que yo soñaba con estar, afincarme, focalizarme en lo que quería estudiar” (ED).

“Impecable. No quiero salir de acá” (EE).

“Personalmente siento que tengo la camiseta en el Instituto Magisterial, tengo aquí un sentimiento de pertenencia muy fuerte. Me siento cómodo, es mi laboratorio, son mis cosas, es mi lugar de trabajo (...). También es bueno decirlo, cuando ingresé al IPA, sentí el cumplimiento del sueño del pibe, estar allí, el lugar de donde había egresado, era lo más” (EG).

Compromiso con la formación

Hay una valoración de la Formación Magisterial, que se relaciona con el compromiso con la formación. El EF sostiene:

“Siento que tengo que luchar contra muchísimas cosas pero ese desafío siempre me atrajo y siento las cosas realmente como las pienso: que soy útil, muy útil. Por eso hice la opción. Creo que en el campo de nuestra formación la Educación Primaria es sustancial y los maestros necesitan un tanto más que los profesores (...).”

Más allá de la trasmisión de los contenidos disciplinares, se vislumbra, como decíamos, un compromiso con la formación docente magisterial. Las palabras de la entrevistada B son clarificadoras al respecto:

“Mi condición de maestra me exige estar aquí. En el trabajo puedo ir contando experiencias desde la escuela. Las experiencias que acumulé a lo largo de estos años es lo que entiendo que es valioso y fortalecedor en mi práctica, es complementario. Me gusta mucho este trabajo, me gusta mucho (...).”

En el mismo sentido, otra docente manifiesta el compromiso que asume:

“Entré siendo profesora de Matemática; hacía poco que me había recibido: dos años y estudié Ingeniería en ese momento, pero como estaba trabajando acá, entendía que tenía que tener una formación que tuviera que ver con mi trabajo

y dejé Ingeniería y empecé la Maestría en Educación” (ED).

El compromiso con la formación se visualiza cuando, más allá del rol formal, el docente destaca otros ámbitos, que enriquecen la interacción entre los diferentes actores:

“Como ayudante preparador el rol que tenemos aquí es como una especie de coordinador, organizamos las prácticas, orientamos, apoyamos a los estudiantes, en sus prácticas y en consultas. Esto de estar con los estudiantes en un ámbito diferente al de la clase es muy rico, nos permite tener una visión enriquecida del sentir del estudiante” (EG).

Porque, como expresa el EF, la docencia *“es un trabajo profesional que no queda en el dictado de clases”*.

En el mismo sentido, la EC opina acerca de la importancia del trabajo en equipo, fundamental para el adecuado funcionamiento de la Sala de Departamento. Al respecto, la docente señala:

“Bien, tengo un equipo de trabajo, que sacando las diferencias por años (...) y eso (...) todos trabajamos al mismo ritmo. Creo que saben ustedes que nosotros tenemos un equipo bastante unido. Hemos tenido algunos problemas, pero como todos. Funcionamos bien. Tenemos una idea de cómo funcionar juntos (...)”.

Respeto a la Institución

Este aspecto se observa en las palabras de un docente, cuando expresa:

“En realidad yo comencé tardíamente a dar clase en Formación Docente por un excesivo respeto a la Institución. Es como que siempre consideré que no tenía la formación suficiente como para llegar, hasta que la realidad me golpeó demasiado. Fue cuando me enteré quiénes estaban en Formación Docente y dije ¿qué estoy haciendo yo? Y es así que en los años 1999-2000 me inserto en Formación Docente. Pero podría haberlo hecho mucho antes (...)” (EE).

Con el mismo tenor, y en referencia a los Institutos Normales, otra docente afirma:

“Yo me siento cómoda. De hecho tengo la opción de trabajar en otras Instituciones de Formación Docente (...), trabajé 2 años en el IPA, y sigo teniendo la posibilidad de tomar horas allá pero me siento más cómoda acá por el perfil de los estudiantes y por el clima docente” (EH).

5.3.- Cultura institucional: visión acerca de la gestión.

Diferentes dimensiones delimitan el concepto de **Visión acerca de la Gestión**: la crítica, la demanda, los cambios y la humanización.

La crítica...

Del análisis de la cultura institucional, emerge una primera actitud crítica y demandante referida a la gestión. Respecto a lo crítico, como señala el EE:

“Se conjugan carencias de gestión por parte de las autoridades hacia abajo en la escala jerárquica”.

Se mencionan también la inercia direccional, la falta de apoyo y los controles formales.

La demanda...

Por otra parte, en relación con la actitud demandante, se traduce, entre otras cosas, en la necesidad de vehicular la información.

“Te pongo otro ejemplo que creo que es importante: no es posible que por unos pocos pesos una revista institucional como es “Superación” no pueda salir (...); una revista que sale anualmente -lo que es muy poco- por ejemplo

este año está parada porque no hay recursos para que salga (...). Encima los alumnos ni siquiera saben que existe. Estas son las carencias que hay que superar” (EF).

Los cambios...

Otro aspecto de relevancia que es manifestado por los entrevistados, alude a los *cambios en la gestión institucional*, cambios que generan políticas que impactan en el clima institucional. El EF señala al respecto:

“Existen relaciones humanas muy lindas; una cosa son las personas, otra cosa son los roles asignados a esas personas; por ejemplo la Dirección que ha tenido idas y vueltas ha sufrido un proceso de cierto deterioro desde que yo vine a hoy siendo las mismas personas. Cuando yo vine (...) era más vigorosa, era más vital, mucho más involucrada con esto (...) siento un enorme respeto en todo sentido, se lo ganó. Cubría la mañana, cubría el intermedio, cubría la noche, los estudiantes sabían quién era ella, estaba con y para los estudiantes (...).”

Otro aspecto del cambio de gestión, se concreta en el pasaje de una Dirección efectiva a una interina, que impulsa nuevas políticas.

“(...) fue muy positivo, digo muy positivo desde el punto de vista muy funcional y en relación con los muchachos” (EF).

La humanización...

En diferentes entrevistados, se destaca la humanización de la gestión y el reconocimiento profesional.

Se entiende por una gestión humana, aquella que trasciende las tareas formales. Específicamente, tal cual es destacado por los docentes, una gestión que acompaña, atiende y protege a los actores que integran la comunidad educativa.

“Acá me controlaban sin que yo me diera cuenta para que no me pasara nada y estaban alertas para llamar a los médicos por si algo me ocurría; entonces no

dejaron faltar nada; no tengo palabras de agradecimiento” (EF).

Respecto a la profesionalización, el entrevistado G resalta:

“Pero aquí tengo un sentimiento de pertenencia que me han dado las propias autoridades, me siento tratado como profesional, siento tener un espacio propio, hay autonomía, hay un trato de respeto, hay un halo de respeto, siento que somos privilegiados. Hay una libertad otorgada; todas las direcciones nos han dado una gran libertad para hacer; el laboratorio hace cosas y son tomadas con profesionalidad, se les otorga el lugar de profesionalidad. Esto a su vez se refleja en las memorias anuales de la Institución donde siempre aparecen las cosas hechas en el laboratorio, hay reconocimiento”.

5.4.- Concepción de la Formación Docente Magisterial

Respecto a cómo conciben los docentes entrevistados la Formación Docente Magisterial, se puede referir a una concepción dialéctica entre el ser y el deber ser. Mientras algunos docentes se centran en describir cómo se la representan, la mayoría parte de una visión crítica, a partir de la cual se puede interpretar su construcción del deber ser.

Las palabras de dos docentes son clarificadoras al respecto:

EF: *“la Formación Docente es Prioritaria, más en un país donde lo social rompe los ojos”.*

EA: *“La Formación Magisterial yo la considero como una formación por supuesto terciaria, con una amplitud de conocimientos muy grande, no tan profundos pero sí muy amplios, muchos campos, y con un destino que es el trabajo con niños pequeños, lo cual le confiere a la Formación Magisterial un perfil muy distinto o básicamente distinto de la formación docente para Media, para Técnica, y por supuesto, si lo hubiera, Universitaria”.*

La escolarización de la Formación Docente emerge como preocupación de algunos actores.

“La formación no debe ser un funcionamiento escolar” (EB).

Asimismo, EH subraya:

“Bueno yo la veo hoy muy escolarizada (...); no hay margen, porque tiene una estructura curricular muy atomizada, muy cargada y son alumnos que trabajan y tienen poco espacio para otras alternativas (...).

Las carencias

Diferentes son las carencias señaladas por los docentes entrevistados: en la formación de los estudiantes, en el compromiso con el estudio, en la vocación; asimismo, son señaladas algunas carencias en lo referente a recursos materiales y humanos.

Formación, compromiso, vocación.

Respecto a la formación que traen los estudiantes, se opina que ha descendido el nivel de la misma y que esto se ha dado no solo en la Formación Docente Magisterial, sino a nivel de todo el Sistema Educativo uruguayo.

“La mochila que traen es por lo general bastante liviana o sea los conocimientos previos (...) son pocos (EE)”

También se alude al escaso compromiso con el estudio, que repercute en el resultado final.

“A todo nivel falta de recursos, falta de compromiso, falta de formación previa, hacen que el resultado final no sea el deseado” (EE).

El mismo docente se expresa respecto a la falta de vocación al momento de elegir la carrera:

“(...) yo noto que no existe la vocación que podía existir hace 30 o 40 años. Vocación previa no noto mucha. Si bien la vocación creo que se va generando también como un proceso que se despierta y alimenta en la carrera (...). Cuando nosotros ingresamos al IPA queríamos ser docentes pero la vocación se fue fortaleciendo a lo largo de la carrera donde el IPA ya se nos convertía

en una filosofía de vida. Era una filosofía de vida; eso todavía no lo noto en estos muchachos, no lo noto con tanta fuerza, por lo menos como antes (...)”.

Algunos docentes apuntan al necesario espacio protagónico que deberían tener los estudiantes:

“(...) tiene que ser una formación donde ellos puedan tener trayectos, donde puedan definir, donde puedan hacer énfasis, (...) creo que tienen que pesar más los aspectos de extensión, incluso la investigación con los estudiantes, pero que no hay margen (...) que tiene que ser más tendiente a que ellos decidan trayectos y el plan no se los permite en definitiva” (EH).

A pesar de la crítica a la formación de los estudiantes, un docente rescata el componente humano positivo desde el momento de la elección de la carrera:

“Yo lo que noto es que a nivel de alumnos si bien no tienen mucha formación previa, no van a salir excelentes maestros, yo veo que estos muchachos son buena gente” (EE).

La estructura curricular y los recursos humanos

Al respecto, se señala que hay problemas institucionales, debería haber un cuerpo docente efectivo, estable, no deberían quedar sin docentes.

Otro señalamiento que emerge, es la fuerte crítica a la estructura curricular de la formación, en cuanto a aspectos como: carga horaria y excesivo número de asignaturas.

“(...) hay demasiada carga horaria, hay demasiada carga de asignaturas. Se debería cambiar la cabeza, pero aquí, hasta que no se nos cae, no cambiamos” (EG).

“La formación adolece de problemas, demasiadas asignaturas, que se deberían reordenar (...) se debería reestructurar” (...) lo primero es un problema en la carga horaria, cada profesor entiende que su materia tiene que tener más carga horaria, que eso es lo que se necesita, que eso es lo mejor para la suya. Hay que superarlo, hay que superar esto, hay que solucionarlo”

(EB).

La entrevistada A refuerza esta idea, cuando señala:

“A mi modo de ver tendría que estar articulada la Formación Magisterial en torno al perfil deseado para el egresado, y muchas veces falta un toque de realidad en cuanto a lo que aspiramos y la realidad que los muchachos necesitan. Creo que en este momento hay que revisar todo eso con una perspectiva diferente, o sea que hemos andado mucho a lo largo de planes, programas, etc, etc, (...) y mirar la Formación Magisterial como un todo”.

El deber ser trasciende lo material y aparece la concepción de la Formación Docente Magisterial como promotora del cambio social:

“(...) debería pasar a ser emergencia nacional, destinar recursos humanos, materiales, de todo tipo, como para fortalecer el punto de partida del mejoramiento social, estructura adecuada para ellos, adecuar la currícula con horas adecuadas para las materias que consideremos que son los ejes centrales de lo que un maestro debe ejercer y a partir de allí comenzar” (EF).

5.5.- Papel de la asignatura: la perspectiva de los docentes. Mirar más allá de la asignatura.

Las Ciencias como instrumento para el desarrollo del pensamiento.

Las Ciencias son consideradas, desde la palabra de los docentes de Físico Química, además de importantes en lo referente a sus contenidos necesarios para la formación de un maestro, como instrumento formativo y útil para la vida. En cuanto a la importancia que se le otorga a lo académico, se destacan las expresiones de tres docentes:

“El campo de las Ciencias es un campo ineludible en la formación de cualquier ciudadano” (EA).

“Es necesaria en Magisterio” (EC).

“Casi hay que empezar de cero. No vienen con una formación científica y

nosotros nos situamos en el campo de la Ciencia” (EG).

Y agrega:

“Significa enseñar otros lenguajes, enseñar a abstraer, cosa que no es fácil, a eso no están acostumbrados. Cuando comienzan a entender, les gusta, pero llegar a eso no siempre es posible” (EG).

Si se ahonda en los aspectos formativos de las Ciencias, debe prestarse atención a las palabras de la entrevistada A, cuando señala:

“Y es una asignatura importante en la formación de los maestros también porque implica el desarrollo de ciertas formas de pensamiento, que vinculan lo teórico con lo concreto de la asignatura. De lo teórico con lo experimental”.

De las entrevistas se desprende que el desarrollo del pensamiento científico también estructura el pensamiento cotidiano y es una herramienta útil para la vida.

“La Ciencia, el contenido científico, con la vida y el alrededor. ES importante. No creo que deba faltar”, manifiesta la entrevistada A. En el mismo sentido, la EC expresa:

“El trabajo en Ciencias es importante para la escuela. Es importante para el resto de la vida, no solo para Magisterio”.

En síntesis, las palabras de los docentes muestran claramente la revalorización del campo de la Ciencia, no solo en lo que respecta a los contenidos, sino también en la relación dialéctica entre el pensamiento científico y el pensamiento cotidiano. De la vida a secas (Morin, 1995).

La Historia como herramienta de comprensión de lo social

Respecto a la Historia y su relación con los conocimientos que los futuros maestros abordarán en la escuela, así como en lo referente al sentido que

tiene la disciplina para la propia formación de este joven que va a ser maestro, los profesores de la asignatura de los Institutos Normales manifiestan:

(...) se pretende dar una Historia que sea reflexiva dentro de las posibilidades y las limitaciones incluso de tiempo. Se supone que los conocimientos previos que deberían traer tendrían que estar presentes (...) pero no los traen. Por eso yo hablo de una formación escasa previa, conocimientos previos escasos (EE).

Emerge de las entrevistas, entonces, la idea de que los estudiantes no tienen conocimientos previos pero sí tienen prejuicios (caso del artiguismo, el Uruguay, la idea de patria...).

“Entonces surge Artigas como padre de la patria, ¿qué patria? ninguna patria. Ese es un discurso que prevaleció hasta el día de hoy, y lo que tratamos por lo menos de romper con esos prejuicios y cuesta mucho pero yo no puedo romper con esos prejuicios si no sabe cuándo fue la Batalla de Las Piedras” (EE).

Asimismo, se ve a la Historia como un instrumento de reflexión y de formación para la vida.

“A la Historia le asigno un papel muy importante tanto en cuanto a disciplina que te permite no solamente comprender lo ocurrido sino de lo social ocurrido, podés interpretar el presente actual y por qué no de alguna manera proyectarte hacia adelante” (EF).

“(...) la Historia también le sirve para reflexionar acerca de la realidad que le rodea porque permanentemente el análisis de períodos anteriores nos lleva al análisis de situaciones hoy por hoy (...)” (EE).

En ambas citas se hace referencia a la Historia como un instrumento prospectivo, que permite comprender el presente para proyectar el futuro.

Por otra parte, también emerge la visión de la Historia como conformadora de ciudadanía y como instrumento formativo:

“(...) yo (...) no es que saque la bandera por la materia, pero es clave (...) es clave por el hecho de formar aparte de socializar, formar la idea de una

ciudadanía o a un ciudadano; la historia es clave desde una concepción crítica y construcción (...), son docentes que van a formar ciudadanos, son docentes que van a realizar actos patrióticos o fechas cívicas, que van a realizar discursos, que van a hacer una salida didáctica y explicar la ciudad desde lo histórico o sea la historia va a atravesar varios aspectos (...)" (EH).

La Matemática como instrumento estructurante del pensamiento

La importancia de la Matemática en la formación de los maestros, como lenguaje estructurante para la comprensión e interpretación de la propia tarea docente y de la vida misma, surge del discurso de los profesores entrevistados:

"Yo comparto la visión de que una de las áreas que sí o sí hay que enseñar es Matemática (...) es una de las áreas prioritarias"(ED).

La misma docente expresa:

"(...) volver a resignificar los conocimientos matemáticos (...); hay cosas que no solo porque son socialmente válidas, no solo porque la familia te lo exige; la Matemática te ayuda a formar una manera de pensar. Los modos de pensar de la Matemática son valiosos".

En el mismo sentido, la entrevistada B señala al respecto:

"(...) Matemática me parece importante pero no es la única, Lengua también es fundamental en la formación. Son ejes vertebradores, no quiero decir con esto que sean lo más importante pero son pilares".

En los tres campos de conocimiento analizados, se visualiza, por parte de los docentes entrevistados, la coincidencia en lo que refiere a la función que cumplen. De hecho, queda claro que las Ciencias Naturales, la Matemática y la Historia, tienen tanto un papel instrumental como formativo.

5.6.- Qué piensan los docentes que piensan los estudiantes acerca de su asignatura. La objetivación de la subjetividad.

La visión de los docentes con respecto al pensamiento de los estudiantes acerca de la disciplina que dictan los primeros, se focaliza en los obstáculos para el aprendizaje.

Dificultad, prejuicios, recelos, mala relación con la asignatura, problemas de comprensión, son aspectos que aparecen resaltados por los docentes.

“Es difícil generalizar, no es para todos igual, a la mayoría, a la mayoría les parece que es difícil” (EG).

“Hay cosas muy variadas. La mayoría tiene prejuicios contra la asignatura. Creo que son muchas las razones por las cuales hay una predisposición general a mirar con cierto recelo la asignatura” (EA).

“En términos generales, vienen con una mala relación, vienen con una relación malísima con la asignatura desde Secundaria, es una asignatura, que muchos se la han llevado, como ellos dicen, que no la han entendido, que no le han encontrado el sentido, el para qué les sirve. La expresión más reiterada es, que la han sufrido. La idea es: con esto no puedo. Asumen que son un desastre, que no pueden con la materia” (EB).

Desde los docentes, existe una visión común: los estudiantes llegan a la Formación Magisterial con una perspectiva negativa acerca de determinadas asignaturas, en función de sus trayectorias escolares anteriores.

Fusión entre la asignatura y quien la dicta, formación carente de sentido, concepción lineal de la Historia, son aspectos que se destacan desde la opinión de los profesores de Historia. Los alumnos, según estos, no logran separar la asignatura de quién la dicta:

“(…) ellos unen la experiencia de la asignatura con la experiencia con el docente. Esa experiencia a través del docente continúa acá. Dicen cosas como: tal docente nos hace reflexionar sobre la Historia, nos hace ver cosas que nosotros no conocíamos, no veíamos (...) entonces ahí cambia la postura;

la visión que tienen ellos de la asignatura está muy vinculada al docente, a la experiencia con él” (EE).

En el mismo sentido, desde una visión más crítica, un profesor de Historia construye el pensar de los estudiantes acerca de su disciplina. Atribuye a otros colegas, específicamente de enseñanza Primaria y Secundaria, el haber ofrecido a los alumnos una formación errónea, carente de significado y basada en falsas concepciones. Esto ha llevado, según el docente, a que los estudiantes magisteriales se sientan “estafados” en lo referente a su formación histórica.

“Es todo un impacto para ellos, provoca impacto; la primera sensación generalizada es: “a mí me estafaron” (...). En definitiva se manejan dos aspectos: uno, el tema de la materia específica en sí, cómo se ha transmitido tradicionalmente, y por lo tanto cómo se da también dentro del Instituto; y a su vez estamos en la realidad institucional inter-colegas de la misma disciplina (EF).

Nuevas variables cualitativas surgen vinculadas a las analizadas anteriormente. Según una docente, la opinión de los estudiantes respecto a la asignatura Historia, se relaciona con tres factores: la pérdida de carga horaria de la asignatura en los diferentes Planes de Estudio, la procedencia de Bachillerato y la forma de abordaje de la materia en Enseñanza Secundaria.

“La opinión tiene que ver con el lugar que ocupa la asignatura en el plan” (EH).

“De repente yo me encuentro (...) empiezo a trabajar con alumnos que proceden de la opción Bachillerato Artístico o Medicina o Ingeniería, que hace dos años que no ven Historia, entonces se presenta como una dificultad, epistemológica (...)” (EH).

“Es una Historia a la que ellos no están acostumbrados a estudiar porque vienen de una historia lineal, pautada y acá a uno lo desestructura y les cuesta, les cuesta tener que pensar, les cuesta el análisis (...)” (EH).

En síntesis, desde los docentes de Historia se plantea que la gran dificultad de los estudiantes es adaptarse al pasaje de la enseñanza lineal de la Historia a un enfoque historiográfico.

“(...) les cuesta lo abundante de la bibliografía, les cuesta la perspectiva y les cuesta un programa que hay que ir llevándolo y bueno (...) se les presenta como una dificultad, que la padecen (...)” (EH).

El cambio de enfoque en la enseñanza de la asignatura se transforma en un obstáculo pedagógico de relevancia.

5.7.- Porqué se rezagan los estudiantes. La voz de los docentes protagonistas.

Escaso tiempo de dedicación, temas laborales, carencia de base en los contenidos, abultada carga horaria.

Exiguos tiempos para afrontar el estudio y las tareas en las asignaturas, es, para los docentes una de las claves para explicar el rezago estudiantil. Como señala un entrevistado:

“(...) yo hablo de tiempos para trabajar los estudiantes. Tiempo dedicado a la asignatura, sobre todo cuando vienen con esa predisposición negativa (...) o falta de continuidad en el manejo de (...)” (EA).

Otro aspecto de relevancia a la hora de comprender el rezago de los alumnos, refiere a temáticas relacionadas con lo laboral. Las palabras de dos profesores clarifican lo señalado:

“La razón de trabajo es una razón. Y como es muy pesada la carga de primer año, empiezan a optar. Y optan por aquello que les parece que sí lo pueden hacer. Lo que les presenta menos dificultad. Y lo que les presenta más

dificultad, lo dejan para una etapa posterior” (EA).

“Se incorporan mucho antes al mercado laboral. Además se incorporan en tareas de docencia, que yo he relevado en mis fichas. Eso atenta.

“Tienen menos horas. Ya hacen lo que quieren hacer, no van a dejar de trabajar en un colegio como auxiliares. Seleccionan las materias y ahí entra el rezago” (ED).

Escasos conocimientos en la asignatura, o sea formación deficiente en la misma, se transforma en otro punto álgido en el análisis de las condiciones de rezago.

“Primero, el cómo llegan, no tienen una formación fuerte en ciencias, luego, tienen una fuerte carga horaria, y los alumnos tienen que optar, cuando no pueden con todo, por supuesto en la lista de opciones, Físico Química no es la primera opción” (EG).

En el encuadre del Plan 2008, entonces, la abultada carga horaria, unida a la cantidad de asignaturas, al escaso tiempo de dedicación y a las responsabilidades familiares, se transforman en factores fundamentales de rezago. Las palabras de los docentes avalan lo señalado:

“Te digo la verdad, el Plan 2008 me parece desastroso. Acá debe semestralizarse. No pueden tener once materias” (EC).

“(…) la carga horaria del plan 2008, la cantidad de materias que tienen” (...)
(EB).

“Lo más fuerte, es que este plan de estudio los ahoga. Necesitan tiempo. Estos estudiantes no tienen tiempo. Cualquier responsabilidad que tengan: familia, trabajar, hijos, marcharon, no está pensado para ellos” (ED).

Para el EE, el programa es:

“(…) inhumano, no es largo, son quinientos años de Historia (...)

La exoneración como meta

El Plan 2008 mantiene, al igual que el Plan 2005, la posibilidad de la exoneración, con la diferencia de que elimina la exoneración parcial (del escrito). Esto incide, según la palabra de los docentes entrevistados,⁸ en el comportamiento académico de los estudiantes, a la hora de tomar determinadas decisiones. ¿Rendir examen? ¿Recursar?

“El plan 2008 merece comentarios al margen, entiendo que genera en la cabeza de los estudiantes, sentimientos competitivos, aspiraciones de logros y a veces frustraciones. Entienden que hay que exonerar y si no lo logran insisten hasta alcanzarlo, recursan, recursan, recursan” (EG).

“No dan examen, no quieren dar exámenes, no tienen cultura de examen. Si no la exoneran, la dejan. La expresión es: la dejé porque no exoneré. El exonerar es un problema, no se puede exonerar todo; en razón de esto es que dejan; el plan 2008, fomenta esto” (EB).

El temor a enfrentarse a la situación de examen por parte de los estudiantes, así como la consideración del mismo como un castigo, emerge como idea recurrente en las expresiones de los diferentes profesores:

“El tema es si se recursa o se deja de recursar (...); acá el ir a examen lo encaramos como un castigo (...). Pero tienen miedo y el miedo emerge por la inseguridad personal, pero también muchas veces por los tribunales (EF).

“Es incomprendible que recursen cuatro y cinco veces una asignatura porque no quieren dar un examen, no quieren enfrentarse al examen; les va mal en el primer escrito que es a un mes de comenzar y ya lo ven como algo insalvable y

⁸En este sentido, existe coincidencia con los datos obtenidos en la investigación de corte cuantitativo sobre el Rezago recursante realizada en los años 2011-2013.

abandonan; como no sacan 6 que es lo que les permite adquirir la exoneración, entonces dejan. Es un problema del Plan” (EB).

“La recursan; es muy difícil que vos tengas alumnos que voluntariamente vengan a dar en más de un período. Prueban en el primero. Ponele a lo sumo en el segundo, febrero. En el que se anotaron. No quieren dar examen. Quieren exonerar. Algunos dejan la asignatura, y se dedican a aquellas que les va bien, y después la cursan el año que viene. Ellos me dicen: “yo soy recursante, pero nunca la cursé” (EC).

La exoneración no es vista como un proceso positivo, sino como algo que retrasa los procesos de construcción del aprendizaje. De hecho, según algunos entrevistados, cuando los alumnos se dan cuenta de que las exigencias de Formación Docente son diferentes a las de Secundaria, y, por lo tanto, no logran los mínimos exigidos, se frustran y lo asumen como un fracaso.

“En mi humilde, personal opinión, creo que (la exoneración) ha echado el proceso para atrás. Los gurises ven que el sistema es igual que en el del Liceo, y que en el Liceo basta con aplicarse, no importa si entendí, no entendí, y que si yo hago todo salvo. Y como acá se les pide otro tipo de construcción, cuando fracasan, se frustran. Y eso (...), es una de las causas de la deserción. Porque muchos, si les va mal en el primer parcial -no es que vayan a quedar libres, porque nunca pueden quedar libres antes de fin de año- deciden (...) eh (...) no quieren dar examen y entonces recursan (...); entonces hay una cantidad de rezagos que se deben a que el chiquilín espera que recursando, eso le permita exonerar y no dar el examen” (EA).

La misma docente, de manera metafórica, describe y explica el papel que cumple la exoneración para los estudiantes:

“La persecución de la exoneración es algo así como la zanahoria delante del burro. Si no la alcanza, el burro se sienta (salvando las distancias, por favor). Y se desaniman. Convencerlos de que un examen es algo normal en una carrera, que salvo (...) Einstein o Vaz Ferreira podrían haber exonerado todas las asignaturas (...), se cuentan con los dedos de las manos (...). Ellos

idealizan esa situación, pensando que siendo buena gente (está bien, siempre hay que ser buena gente), pueden llegar a exonerar (...); entonces creo que la exoneración a algunos los estimulará, pero a los demás, a los que no llegan, habría que pensar de repente en una exoneración parcial. Yo lo que veo es que acá la exoneración está funcionando para atrás (EA).

Dificultad para pensar, aplicar, construir, justificar

Una de las preocupaciones de los docentes, refiere a diferentes situaciones que los alumnos “arrastran” desde Secundaria: conocimiento repetitivo, memorístico... Sin embargo, la postura de los profesores trasciende los aspectos descriptivos que refieren a la detección de aquellas problemáticas que se encuentran en la base del rezago estudiantil. En este sentido, se aprecia una actitud analítica y reflexiva respecto a la propia práctica docente, que se ve coronada con propuestas concretas.

“Hay que enseñarles a pensar (...), a mí un alumno me dijo que a él en el Liceo le iba muy bien pero aquí en el parcial le había ido mal ya que tenía que pensar (...). Se llenan pizarrones, se les obliga a memorizar, pero aplicar, pensar, es algo que muchas veces no enseñamos (...)” (EB).

“Hay que vivir una Matemática diferente, donde el alumno no repita, no memorice, donde construya, donde aprenda a llenar las escuelas con gente que piense. Un alumno tiene que aprender a justificar, a explicar, eso es fundamental para su enseñanza y esto es lo que debe hacer la Didáctica, y en especial la Didáctica de la asignatura” (EB).

Dificultad para responder a las exigencias del curso. Cómo se enfoca la asignatura por parte de los colegas

Así como, según los docentes, los estudiantes tienen dificultades para pensar, aplicar, justificar y construir saberes, también les resulta complejo cumplir con

los requerimientos de los distintos cursos. Otra situación a la que se enfrentan los alumnos y que influye sobre sus logros en algunas disciplinas, es el diferente enfoque que le otorgan a la materia los docentes.

Respecto a la dificultad para el seguimiento de los cursos, los docentes expresan:

“(...) otro es la dificultad de responder a las exigencias del curso, porque uno trata de adaptar su clase al alumnado pero hay un mínimo de exigencia” (EE).

“(..) a veces hay una resistencia a leer los autores (...); no hay resumen (...); el que se tengan que poner por sí mismos a leer, a veces buscan el camino más fácil, el manual (...); la perspectiva es otra, la profundización de lo epistemológico en general es diferente y es una ruptura que ellos tienen que hacer (...); el gran filtro es el primer parcial (...), es un proceso; ellos tienen que ir madurando y aún así se sacan el 6 y dejan o llegan a esta instancia y no lo hacen (...)” (EH).

Las diferencias de enfoque en el desarrollo del curso, emerge como otra de las causas de rezago para uno de los docentes preguntados.

“Cuando estuve internado y hubo una mesa de examen no es casual que dieron ocho estudiantes míos y los ocho perdieron, no porque no habían estudiado, sino porque no les gustó su enfoque a los que corrigieron, o sea, no estando yo (...) “Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está”. Si está el lobo, cambia la cosa” (EF).

Los docentes asumen una serie de factores que dan cuenta del rezago recursante de los estudiantes de Magisterio. A su vez, señalan que no existe un real aprovechamiento de instancias institucionales que podrían revertir o neutralizar la citada situación: los espacios de tutoría.

“Con tiempo de estudio y aprovechando las tutorías, pueden superar esa predisposición negativa o falta de continuidad en el manejo de (...) y la falta de

base. Nosotros mantenemos una tutoría abierta para los alumnos de todos los grupos, todos los docentes atendemos a todos los alumnos de cualquiera que sea, y esos espacios de tutoría se usan en realidad en las previas a los parciales, a los exámenes, o de presentación de algún trabajo, (...). Pero no como una cuestión metódica que forme parte del seguimiento. Si asistieran regularmente a las tutorías, no habría tanto nivel de rezago recursante” (EA).

5.8.- La enseñanza de la asignatura desde la perspectiva de los docentes: principales dificultades.

Insuficiencia en la formación básica -conocimientos previos-

Uno de los factores más importantes para la enseñanza de la asignatura que emerge de la palabra de los docentes, es la insuficiencia en la información básica que traen los estudiantes.

En su gran mayoría, estos docentes, al referir a la citada temática, para el caso de los estudiantes magisteriales, aluden al saber memorístico, al conocimiento sin sentido, a problemas de comprensión, al no manejo del lenguaje de la asignatura y al predominio de lo procedimental por sobre lo heurístico.

“Desde mi perspectiva, una de las dificultades es la insuficiente formación en Matemáticas Básica (...)” (EA). Y agrega:

“Dificultades en el manejo operativo: proporciones directas, construcción de gráficas, que son para nosotros cosas básicas para el análisis de muchos fenómenos que estudiamos”.

A su vez, el entrevistado B expresa al respecto:

“Vienen arrastrando dificultades, frustraciones, vienen con fórmulas sin sentido, que no saben para qué sirven; algunos saben de memoria alguna que otra fórmula (...). Además no tienen encuadres, sostén de la asignatura, traen una Matemática, que no voy a decir que es mala, sí digo, que es diferente a la

que ellas o ellos (...) necesitan; no saben lo que tienen que saber para seguir avanzando. No han adquirido el lenguaje de la materia que se supone es lo que deben traer de Secundaria”.

Otra entrevistada complementa la idea anterior y expresa:

“La mayor dificultad es el tema de la escritura. La expresión, expresar la idea, después la lectura. No comprender (...). Vengo de la corrección de los escritos. Me agarraste justito. Vengo (...) horrorizada, porque no puedo creer que esta gente haya llegado hasta acá, haciendo una redacción circular en la cual no dice nada” (EC).

Resulta interesante destacar los fundamentos que plantea la entrevistada D cuando analiza y reflexiona acerca de la insuficiencia en la formación básica.

“El cómo han vivido la Matemática. Cómo han aprendido (...). El modo de hacer Matemática; lo que yo he visto es que hay un foco muy importante en los procedimientos, en hacer cosas (...); el reto más grande que tienen es dar razones matemáticas sobre las cosas.

Y enfatiza:

“La dificultad está en cómo relacionan los conocimientos para poder fundamentar lo que piensan. Les enseñan el uso de una herramienta, pero no les enseñan por qué esa herramienta funciona y cómo se construyó. El cómo se construye el conocimiento Matemático, el cómo alguien puede generar ideas matemáticas que son valiosas, es decir, que la Matemática se puede ir construyendo. No han tenido la experiencia de producir conocimiento y que eso sea una cosa válida” (ED).

El entrevistado E hace referencia a la falta de información básica del estudiante (conocimientos previos), a los prejuicios con los que ingresa y a los errores conceptuales.

“Así que no tienen conocimientos previos pero si tienen prejuicios” (EE).

Coincidentemente con los entrevistados anteriores, el EG concluye:

“Yo creo que no tienen formación científica, vienen la mayoría de Humanístico. Lo que nosotros enseñamos tiene contenidos conceptuales con definiciones precisas y estrictas. Nos guste o no, enseñamos ciencia normal, no hay posibilidad de mucha metáfora, ni de muchos sinónimos con algunos conceptos y algunas definiciones. El problema insisto, es su procedencia, su formación” (EG).

Además de la Insuficiencia en la formación básica, se construyen otras subcategorías, no tan potentes como esta, pero sí relevantes a la hora de considerar las dificultades en la enseñanza de la asignatura: lo curricular/el campo didáctico (programa, contenidos, abordaje de los mismos, extensión, tensión entre el enseñar y el saber enseñar, conflicto entre “agendas didácticas”), la falta de atención personalizada debido a la relación inadecuada entre el número de estudiantes y las condiciones materiales institucionales, el desencanto/ la falta de motivación, el tiempo.

Lo curricular. El campo didáctico.

Desde el aspecto curricular, la *estructura del Plan 2008* surge como una de las dificultades que presenta la enseñanza en general. Un docente de Historia señala al respecto:

“(…) yo creo que es la estructura del plan, pero sobre todo el haber perdido una hora (respecto al Plan 2005), que a lo largo de un año una hora son 30 horas anuales casi que perdimos; imagínate que los seminarios que están programados son 30 horas; eso creo que es un tema que dificulta” (EH).

Otro aspecto que se destaca refiere al *programa de la asignatura* y a la extensión de los contenidos.

“Además es un programa intenso, tiene y damos demasiados contenidos. Hemos hecho un esfuerzo por dar los puntos, los temas que se consideran

centrales, más relevantes, pero me parece que le estamos errando, no le estamos pegando” (EG).

Desde una mirada macro en la formación de los maestros, el campo didáctico se torna protagonista. La entrevistada B observa la *tensión que existe entre lo curricular y la práctica, o sea entre el enseñar y el saber enseñar, el conflicto entre “agendas didácticas”.*

“El tema didáctico aquí también es relevante, tienen una agenda didáctica moderna y entra en colisión con lo que se sostiene aquí en el Magisterio (EB)”.

Falta de atención personalizada

En referencia a la falta de atención personalizada, debido a la relación inadecuada entre el número de estudiantes y las condiciones materiales institucionales, uno de los docentes expresa:

“(...) tenemos cursos teórico- prácticos, donde 30 personas son muchas (alude el número de estudiantes). Es mucha gente para poder hacer atención individual” (EA).

Desencanto. Falta de motivación

Los docentes entrevistados subrayan con claridad las dificultades en la enseñanza de las respectivas asignaturas, lo cual se concreta en el desencanto y la desmotivación de los estudiantes...*“Vienen arrastrando dificultades, frustraciones” (EB).*

El tiempo

El tiempo aparece como una variable interviniente que estructura lo curricular. Tiempo para desarrollar los contenidos, tiempo para trabajar con los

preconceptos adquiridos, tiempo de reflexión. Así, de forma algo irónica, un docente señala:

“Por eso digo cuatro años (...), como mínimo ocho deberían ser” (EE).

Sin embargo, el rol docente conlleva también aspiraciones que se concretan en planteos proactivos por parte de los actores involucrados.

Entre estos planteos, se destacan: la realización de tutorías a los estudiantes a lo largo del desarrollo del año, el uso de diferentes recursos (audio, video, etc...), la concreción de una nueva relación con el conocimiento, que implica que los estudiantes no se conviertan en meros reproductores de contenidos, sino en constructores de conocimiento, la creación del sentido de compromiso (Meirieu, 2001) y el logro de la motivación en los alumnos magisteriales.

Respecto a las tutorías, un docente expresa:

“(...) hicimos un trabajo interesante en las tutorías para tratar de que los muchachos fueran avanzando y adaptándose a las pautas que fuimos poniendo del 2009 o 2010 para adelante, donde empezamos a entendernos un poquito mejor” (EF).

El uso de recursos didácticos diferentes es señalado como un elemento fundamental para mitigar las dificultades en la enseñanza de la asignatura. De hecho, el EA afirma:

“Sí disponemos de recursos de audio y de video, con los cuales trabajamos con los chiquilines con mucho material elaborado por nosotros”.

La concreción de una nueva relación con el conocimiento emerge como un aspecto relevante en las palabras de una de las docentes entrevistadas.

*“Para ellos (refiere a los estudiantes) Matemática es aprender un conjunto de reglas y después que alguien te ponga unos problemas para aplicar esas reglas que te enseñó. Algo muy algorítmico. Todo lo que tiene que ver con estrategias heurísticas, con el pensar, con el plantearse hipótesis, esto porqué funcionará, con el explorar (...), el poder hacer relaciones entre los conceptos, construir (...). **Este es el tono que yo les quiero dar a mis clases, tiene que ver con eso**” (ED).*

Lograr alumnos comprometidos y motivados con el quehacer estudiantil, así como con la futura tarea de enseñar, surge como otra de las aspiraciones que manifiestan diferentes profesores de Magisterio.

“Hay que generar en ellos un sentimiento de responsabilidad, de motivación que es fácil en palabras pero en la práctica, el desencanto es mayor” (EB).

5.9.- El aprendizaje de la asignatura desde la perspectiva de los docentes: principales dificultades.

Dificultad para conceptualizar

Uno de los escollos fundamentales para el aprendizaje de la asignatura, es la dificultad que tienen los alumnos para construir conceptos, argumentar y abstraer. Al respecto, diferentes docentes acercan sus opiniones:

“(...) la dificultad para armar razonamientos, argumentaciones, que es algo que nos llama la atención, porque la redacción de textos argumentativos, descriptivos, todo eso, tendría que estar desarrollado o tendría que tener la experiencia de desarrollo en asignaturas de Letras” (EA).

“Hay problemas graves en el aprendizaje, hay problemas de aprendizaje brutal, no es posible, no puede ser que un alumno magisterial me resuelva un problema igual que un escolar, con los mismos instrumentos, con los mismos argumentos” (EB).

“El tema es que en la posibilidad de argumentar, en lo oral y en lo escrito. Desde lo escrito mucho más, que en lo oral. Un argumento escrito requiere de otras herramientas. Ellos no están acostumbrados a que tú le preguntes porqué” (ED).

Los alumnos, según los docentes, están acostumbrados a una definición de memoria.

“De memoria y de algoritmos, básicamente. Ya está muy estructurado, muy mecanizado. Cuando el alumno llega a la mitad de año y me dice algo y automáticamente me tienen que decir porqué (...)” (ED).

La misma docente reafirma lo dicho y así expresa:

“Tienen que aprender a que un problema tiene muchas soluciones, y que todas son buenas. El ir escuchando un argumento, darlo, son cosas muy importantes, y diferentes a lo que estaban acostumbrados” (ED).

El capital cultural familiar y las trayectorias escolares anteriores de los estudiantes de Magisterio, son dos componentes sustanciales que dificultan la conceptualización. Las palabras de los profesores son clarificadoras al respecto:

“En cuanto al aprendizaje, para los chiquilines (...) el lenguaje se les hace dificultoso por su origen, su formación anterior. Hay exceso de contenidos precisos, de contenidos complejos” (EG).

“Les faltan contenidos conceptuales, no saben lo mínimo de la ciencia normal, no hay conceptos básicos, no hay posibilidades de metáforas, de construcción ni creación de conocimiento básico (...). El curso es intenso, tiene niveles necesarios de abstracción, de un trabajo mental necesario para el manejo de fórmulas, de ecuaciones, de lecturas de materiales científicos y el manejo de lecturas de gráficos. No solo se requiere de lenguajes conceptuales, sino

también de lenguajes procedimentales que están implícitos en las ciencias y que llevan un tiempo para incorporarlos (...) son necesarios para su formación ya que después lo van a tener que trabajar en la Escuela” (EG).

Los docentes coinciden en que los estudiantes no logran construir los lenguajes específicos de cada campo del conocimiento que son necesarios para su formación.

Carencia de ideas previas o ideas previas erróneas. Aprendizajes “desaprendidos”.

Carencia de ideas previas, ideas previas erróneas, que dificultan o mutilan las posibilidades de aprender, surgen como explicaciones de las palabras de algunos profesores magisteriales. Podríamos decir que hay un analfabetismo funcional.

“Han venido trabajado muy compartimentado, muy segmentado, muy procedimental. Falta más profundidad. Además, ellos solo traen (...) titulares que son muy difusos a su vez. No es que lo que estudiaron lo tienen (...)” (ED).

Desde la especificidad, los actores entrevistados afirman que existe falta de conocimientos básicos.

“Es un proceso muy duro, muy fuerte para darlo en pocos meses y además hay que tener conocimientos previos (...)” (EE).

El docente ejemplifica con Artigas como contenido, y aclara que la ausencia de conocimientos previos implicaría tratar la temática en tiempos mucho más amplios que los que existen para ello. Y plantea, además, que: *“(...) el ciclo escolar es la figura central (...)”.*

Otro docente subraya también la problemática de la ausencia de conocimientos con que llegan los estudiantes a Magisterio, así como la fuerte carga de ideas previas erróneas que han sido internalizadas como verdaderas y se convierten en trabas para el aprendizaje de la asignatura.

“Mirá, recién yo demoré en llegar al aula porque una chica me traía un fragmento de algo que le dio una maestra para trabajar sobre Artigas en la escuela. Lo peor que le tuve que decir es vamos a tirarlo y armar uno nuevo, porque la imagen de Artigas estaba hecha a partir de un relato literario cuando ella lo que tenía que hacer era transmitir un relato histórico medianamente documentado. Era para niños de 7 años. Si tú a un niño ya le generás una visión literaria de un personaje que luego seguirá trabajando por el resto de sus vidas, cuando te llega aquí te llega con el personaje creado y es lo que yo recibo, contra eso se debe de luchar” (EF).

Este docente agrega:

“(…) los estudiantes no tienen información histórica (...), ninguna, ninguna, totalmente carente de ella. Pero pasan por la escuela (...) pasan por la escuela con una formación deformada de un relato de un cuento (...); digamos si yo digo que Pinocho es de madera para todo el mundo lo vale, si yo dijera que es de plástico reaccionarían mal porque eso se da permanentemente de esa manera y pasa de generación en generación. Con la historia están haciendo lo mismo, hacen un cuento que pasa de generación en generación donde lo que se manejan son tres o cuatro conceptos de tiránicos a históricos y carecen de todo criticismo (...) (EF).

Los aspectos señalados tienen fuerte incidencia en los alumnos al momento de estudiar las asignaturas:

“Lo que vamos a tratar es de estudiar Historia que luego veremos cómo eso se transmite en nuestros ámbitos escolares, pero que la función aquí es estudiar Historia y para ellos es impactante y normalmente seductor (...) (EF).

La carencia de ideas previas o el hecho de que lleguen a la formación terciaria con ideas erróneas, aparece directamente relacionado a la forma en que se dieron los aprendizajes en los subsistemas anteriores. De hecho, los docentes afirman que los estudiantes llegan con conocimientos fragmentados, aprendizajes memorísticos, “cultura del manual”. En síntesis, el trabajo a partir de documentos no ha sido el predominante como estrategia didáctica.

“(...) trabajamos a partir de los documentos. No soy yo que habla, son los personajes con los documentos que yo traigo que jamás lo vieron antes. Eso es lo interesante y aquellos que vieron lo dieron fragmentado y no en un contexto general. Se analizan los documentos íntegramente y cuando ven que el documento admite la cantidad de preguntas que están mal que ellos mismos hicieron y se las formulamos, quedan boquiabiertos” (EF).

“No traen mucho aprestamiento con respecto a lo que tiene que ver con lectura de documentos o de fuentes en general. Tienden a parafrasear, hay todo un trabajo heurístico, de lectura interna y externa del documento que lleva un tiempo trabajarlo. La fuente es muy importante! No se puede dar historia sin fuente, si no se transforman en reproductores de manuales (...)” (EG).

Aprendizajes “desaprendidos”, vacío, retroceso, conocimientos “truncados”, son aspectos preocupantes que emergen de las palabras de una docente, cuando refiere a los motivos por los cuales los alumnos no aprenden la asignatura o presentan dificultades para internalizar los contenidos, relacionarlos y aplicarlos.

“(...) hay seis años que no existen (refiere a Secundaria); habrán aprendido otras cosas pero Matemática no, qué pasó en el liceo que no se ve! No se les dan problemas que les permitan avanzar, que les permitan pensar (...). Es como si en Secundaria en lugar de aprender, desaprendieran. La Enseñanza Secundaria produce en el momento actual un retroceso en los alumnos; parece que el liceo no estuviera presente, salvo en algunos; es como que el

aprendizaje se truncó” (EB).

Aparece nuevamente el énfasis en la falta de articulación entre los diferentes subsistemas educativos. Específicamente, en este caso, entre la Enseñanza Secundaria y la Formación Docente.

“Yo soy profesora en Secundaria, sé de lo que hablo, no lo hago por la crítica vacía. Es muy difícil para el estudiante hacer el puente entre Secundaria y la formación que le pedimos aquí; no hay continuidad, no tiene sentido lo que se le enseña y lo que pedimos aquí (EB).

Y subraya: *“Hay un problema de aprendizaje grupal, hay un avance que se truncó, se paró en unos cuantos años atrás (,,). Sus aprendizajes son escolares, se saltean la formación en Secundaria, desaprenden, ya que el tipo de aprendizaje que reciben en el liceo es un desaprender lo aprendido, es como desandar un camino” (EB).*

“Yo trabajo en Secundaria, y veo que lo que antes podían resolver los alumnos de 3° hoy no lo pueden resolver los de 6°, algo no anda, no puedo generalizar pero en los mismos liceos hoy las cosas son diferentes, diría deficientes, sus aprendizajes son escolares, hay un desaprender en el liceo” (EB).

Si se recogen las ideas que expresan los docentes entrevistados, se corrobora que en el aprendizaje de las distintas asignaturas, resulta central como dificultad la ausencia de conocimientos previos o construcciones erróneas.

Baja autoestima respecto a la capacidad de aprender la asignatura

Los docentes hacen hincapié en la necesidad de fortalecer y motivar a los estudiantes, de modo de que superen el sentimiento de baja autoestima respecto al aprendizaje de determinadas asignaturas, dado que la citada falta de autoestima resulta uno de los factores que limitan la capacidad de aprender. Las palabras de una entrevistada son esclarecedoras al respecto:

“A veces vienen con experiencias en las cuales ellas no tienen ninguna

confianza en Matemática. Ellos creen que no pueden (...), que siempre les ha ido mal (...)" (ED).

La misma docente agrega:

"Sí, yo creo que para ellos es una ganancia importante, sentirse capaces de hacer y producir Matemática. Tener una experiencia positiva es importante, es construir, yo puedo, yo quiero (...), si ellos no adquieren esa experiencia personal como aprendices, ¿por qué vas a enseñar una cosa que te tortura?. Vos te tenés que enamorar. Para eso le tenés que encontrar sentido. Divertirte, jugar. El disfrute, el disfrute de aprender (...)" (ED).

En síntesis: falta de confianza en sí mismos y en sus posibilidades, baja autoestima e ideas anteriores equivocadas, son algunas de las dificultades que hay que superar, según opinión de los docentes.

Limitaciones para leer y organizarse

Otro aspecto que surge como condicionador de los aprendizajes de los alumnos, según una docente, es el que refiere a aspectos prácticos, específicamente a carencias al momento de encarar el estudio de la asignatura. Los estudiantes no saben estudiar, no saben leer, no dominan la lectura veloz, tienen problemas para organizarse...

"Bien, la falta de vocabulario específico de la materia se plantea como un problema. A veces te digo la falta de vocabulario en general, que le permita a ellos leer cantidades en poco tiempo, saber organizarse (...). En eso, hay muy poca gente que tenga técnicas de lectura veloz. En realidad, lo tiene poca gente" (EH).

Según la entrevistada, los alumnos carecen de macrohabilidades (leer, escribir, escuchar, hablar) que son piedra angular para el aprendizaje disciplinar.

5.10.- Concepción acerca de la evaluación en la asignatura: la palabra de los docentes.

En las palabras de los docentes entrevistados se percibe claramente una preocupación por el tema de la Evaluación. Preocupación que se traduce en: cómo se concibe, cómo se implementa y cómo se institucionaliza. En síntesis: la evaluación se constituye en una temática compleja, que se encuentra aún en construcción, tanto a nivel individual como en el plano colectivo, o sea, de las Salas Docentes.

“El tema de la evaluación es el más álgido, el cómo evaluar y el qué, es algo que está en proceso también en nosotros como docentes y como departamento” (EB).

La Evaluación como proceso

Si bien los actores destacan la importancia de la evaluación, también señalan las dificultades que presenta la evaluación de los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes.

“La evaluación de todo proceso tiene que estar de acuerdo con el proceso”, afirma la entrevistada B.

“Trato de realizar una evaluación en proceso. Miro el proceso de la clase y desde allí voy preparando la evaluación” (EB).

Por su parte, otra docente refiere a la misma temática cuando dice:

“Al comienzo del año, les comentamos (...) qué continuidad tienen en segundo, para que vean la continuidad. También les planteamos las condiciones de la evaluación: qué implica, qué requisitos tiene, cómo es, qué

acordamos como sala” (ED).

Sin embargo, otra entrevistada hace hincapié también en los escollos que se plantean al momento de valorar, en los estudiantes, no solamente el producto, sino el proceso que estos siguen para incorporar y construir los conceptos de la disciplina.

“Recoger evidencias sobre el proceso de aprendizaje (...) y lo que pretende construir (...). Es un problema difícil. Las cosas a las que uno apuesta, no son fácilmente evaluables (...). Es evaluar, cualitativamente, con dispositivos que no son fáciles de construir. Lo que para mí es importante, no es fácil de evaluar” (ED).

El hecho de que la evaluación sea concebida no solo como producto sino también como proceso, como instancia didáctica, se visualiza con claridad en la concepción sobre el examen y los parciales. Así se expresan dos de los docentes involucrados:

“(...) el examen debería ser (a veces se logra pero muy aisladamente) una instancia didáctica más y una instancia pública” (EF). Y agrega:

“(...) es visto como castigo, no como un derecho”

“Nosotros hacemos una encuesta a los estudiantes luego de las evaluaciones para obtener insumos e intentar mejorar estas instancias” (EG).

En suma: gran parte de los profesores adhiere a una visión de la evaluación como proceso, aunque señala la dificultad de concretarlo, debido a su dimensión cualitativa y al tipo de dispositivos que se deben construir. Por otra parte, estos docentes reconocen que los parciales y exámenes deberían ser una instancia didáctica.

Evaluación colaborativa

Uno de los aspectos positivos que destacan los profesores, es el trabajo colectivo que se lleva a cabo en las Salas Docentes. Las palabras de los entrevistados son clarificadoras al respecto:

“En el Departamento, hacemos evaluaciones conjuntas; los exámenes y los parciales se revisan entre todos; unos leen una pregunta, una propuesta y luego intercambiamos. Hacemos rúbricas de cómo corregir (...)” (EB).

“La evaluación es clásica, normativa, ajustada al curso, definida por sala, es justa para todos” (EG).

Respecto a la evaluación y su relación con el examen y los parciales, la entrevistada D, al referirse al trabajo colaborativo, sostiene:

“Es uno de los temas que la Sala de Matemática está trabajando. Nosotros sentimos que no hay relación entre el pensar, o sea, entre nuestros modos de enfocar la enseñanza y la evaluación. No es fácil. Hay ciertas tradiciones; no todos los docentes tenemos el mismo perfil, trayectorias, entonces (...). Sabemos que necesitamos pensar”.

Las tensiones.

✓ *Innovación vs. Tradición*

Esta tensión se visualiza en las palabras de una docente cuando hace referencia a diferentes propuestas innovadoras en cuanto a las formas de evaluar, que a lo largo de su vida académica ha aplicado. De hecho, el planteo que realiza es que no siempre los cambios que se implementaron, dieron resultados positivos, lo que la llevó a retornar a formas tradicionales de evaluación.

“Pero la vida en los hechos se transforma. Volví a los temas, lean tres temas, lo clásico y lo tradicional y bueno y en lo que puedo innovo en esto” (EH).

Otros docentes también han intentado introducir estrategias innovadoras como la autoevaluación.

“(...) yo he ido incorporando la autoevaluación. Ellos saben si están para exonerar o no, si han hecho su mejor esfuerzo. Hemos ido haciendo acuerdos y se los comunicamos” (ED).

En el mismo sentido, la entrevistada A plantea el uso de autoevaluaciones, aunque destaca que estas se encuentran condicionadas a diferentes factores:

“(...) todo depende de cómo se den las circunstancias. Los devenires de los grupos y la disponibilidad de profesor también”.

✓ *Objetividad vs. Subjetividad*

Tradicionalmente, la evaluación aparece asociada a posturas objetivas. Como expresa la Entrevistada A:

“Son importantes, porque son evaluaciones que las hacemos parejas para todos los estudiantes y eso va matizado con el resto de las evaluaciones” (EA).

Sin embargo, desde la perspectiva de otro docente entrevistado, no existe tal objetividad, y, por lo tanto, toda evaluación es injusta. Cada profesor evalúa en función de sus propios intereses; de hecho, entonces, la evaluación está siempre teñida de subjetividad. La postura escéptica del docente es clara:

“Sobre esto te diría que mi postura es muy escéptica respecto de que se pueda un día evaluar con algo que se parezca a la justicia porque evaluamos en función de lo que cada uno de nosotros pensamos. Hay cargas muy subjetivas, hay valoraciones distintas y además hay compromisos distintos y además hay colegas que no quieren ponerse a prueba frente a un colega y salvan a todo el mundo (...). Porque hay compañeros que no se animan a exponerse (...)” (EF).

Esta postura escéptica se repite en la entrevistada D, cuando afirma:

“Al final terminamos diciendo qué es lo evaluable? Ahí es cuando (...). Hay marcos que no se pueden mover mucho, el examen tiene que ser así (...)” (ED).

Aparecen, finalmente, otras ideas vigentes, en palabras de una de las docentes preguntadas, que introduce el término *competencia* desde sus dos acepciones conceptuales: una, como desarrollo de capacidades y habilidades y otra, como adaptación a las demandas y vaivenes del mercado. La expresión que sigue es clara al respecto:

“Entre los docentes no siempre el enfoque es igual. Hay que ver más lo de las competencias, se deben enseñar competencias y se deben evaluar competencias, para el desempeño del maestro esto es fundamental” (EB).

Desde la palabra de los docentes, la Evaluación aparece concebida desde diferentes perspectivas: evaluación como proceso, evaluación colaborativa y evaluación como campo de tensiones.

5.11.- Implementación de la Evaluación por parte de los docentes.

De lo normativo a lo innovador

Las expresiones de los profesores entrevistados muestran, respecto a la evaluación y su implementación, la tendencia a que, sin dejar de lado lo “normativo”, se flexibilizan las diferentes propuestas en función de motivar al estudiantado y, paralelamente, mejorar los logros educativos. De hecho, se evalúan diferentes aspectos del trabajo de los alumnos: parciales, orales, exámenes, intervención en el aula, pequeñas investigaciones que puedan aplicar en la escuela, presentación y discusión de temas.

En cuanto a los aspectos normativos, reglamentarios de la evaluación, los docentes dicen:

“(...) los parciales por supuesto son una evaluación de sistema u obligatoria

del sistema (...)" (EA).

"El examen es absolutamente clásico. Altamente sumativo, tiene un alto grado de estandarización, es altamente estandarizado" (EB).

Uno de los entrevistados explica que, además de lo reglamentariamente establecido por el Plan 2008, existen determinados acuerdos de Sala que se respetan.

"El programa del Plan exige que en la evaluación pase los dos parciales; pero para lograr la nota 9 (esa nota famosa que todos aspiran para exonerar) deben demostrar solvencia en los parciales. El primer parcial por lo general son preguntas, digamos que los parciales repiten o anticipan lo que van a ver después del día del examen. El primer parcial pregunta básicamente sobre contenido de lo estudiado. El segundo parcial ya apunta a que demuestre que es capaz de armar un tema. De la segunda parte del año se eligen tres temas (esto es acuerdo de Sala) elegimos tres. Esto es para que prepare tres y el día de clase sorteamos uno de esos tres. Se pretende que desarrolle ese tema y al final ponga la bibliografía utilizada para preparar este tema (EE)".

"La evaluación es clásica, normativa, ajustada al curso, definida por Sala, es justa para todos. También digo que el examen es absolutamente clásico, sumativo, se ajusta a las reglas tradicionales de la evaluación clásica"; (...) con las reglas de juego claras, se ven las reglas de juego, los alumnos las saben de antemano, se trabajan en el curso, no hay misterios. Previo a los parciales se trabaja sobre ellos (...); se presentan casos previos, se hacen casos previos, semejantes a los que tendrán que resolver" (EG).

Respecto a aspectos innovadores, las palabras de los entrevistados son claras.

*"Estamos innovado este año, poniendo otros temas diferentes, de manera de que tomen el contacto personal directo no solo con los contenidos del teórico sino con el hacer. Muchas veces encontramos que a los gurises les gusta igual que a los chiquilines chicos, hacer con sus manos. Y aprenden viendo y aprenden jugando. Lo cual a mí me resulta **maravilloso**. Porque me está*

diciendo: pueden” (EA).

La docente agrega: *“Nosotros no ponemos nunca la nota o la perspectiva total en los parciales. Son importantes, porque son evaluaciones que las hacemos parejas para todos los estudiantes y eso va matizado con el resto de las evaluaciones” (EA).*

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS), es un recurso didáctico empleado por algunos docentes como elemento innovador en la implementación de la evaluación.

“Lo que yo hago en la plataforma es poner todos los contenidos que vamos dando, con videos. Aparte hay un blog que es del Departamento. Yo tengo uno a mi ritmo (...) hay un trabajo online (...); tiene clase de apoyo” (EC).

Se visualiza la preocupación de los docentes en cuanto a la aplicación de formas no tradicionales para evaluar a los estudiantes: devolución de escritos, monografías, reseñas, trabajo con audiovisuales, investigación, debates, entrevistas, son algunos de los recursos didácticos que se emplean para motivar al estudiantado.

“Por ejemplo, tienen el primer escrito del año, y les va mal (...); normalmente esos escritos, yo por lo menos, se los devuelvo a los alumnos (...)” (EA).

“(...) informes monográficos, una reseña de un libro específico y después con algunos alumnos, trabajar un producto audiovisual; han salido algunos trabajos que yo los contemplo como evaluación porque forman parte de un trabajo de investigación; un debate historiográfico: para trabajar en eso ese grupo leyó e investigó, entrevistó historiadores (...), se busca otra motivación” (EH).

La entrevistada H señala también los cambios que ha implementado en la formulación de los escritos:

“(...) escritos y la forma de escritos la hemos implementando de diversas maneras: una es dándole los temas, después durante dos años como les costaba armar esos temas porque son globales, lo que hice fue armar

preguntas o sea el mismo tema pero en preguntas, doce preguntas para el parcial; de tres temas dos transformándose en preguntas; se los daba y ellos quedaban muy contentos porque podía dar resultado”.

De la lectura de las entrevistas emergen dos aspectos de interés: por una parte, el reconocimiento de los profesores de la necesidad de innovar las prácticas evaluativas; por otra parte, la preocupación frente a las dificultades para introducir cambios en las formas de evaluar.

“Hay algo que cambiar, tenemos la sensación de que hay algo que cambiar, pero no estamos sistematizados. Entiendo que en algo le estamos errando, pero sabes qué, somos un colectivo bastante envejecido, le falta gurisada joven. Estamos en la búsqueda de dar manija para la incorporación de gente joven al grupo (...); cuando el grupo está armado el que llega en general trata de amoldarse, pero igual se generan cambios, eso se percibe” (EG). El mismo docente plantea:

“No es fácil, cuando hay un grupo consolidado, como el nuestro, que es un grupo cerrado, es bastante eficaz, pero cerradito, y puede ser un problema para el que viene y también porque no tenemos cabezas creativas, funcionamos bien con lo que tenemos” (EG).

5.12.- Las voces de los actores institucionales vinculados a la gestión.

Los actores institucionales vinculados a la gestión a quienes se les aplicó el cuestionario auto administrado son DOE (Docentes Orientadores Educativos) e integrantes del equipo de Dirección. Las respuestas recibidas fueron cinco (tres DOE y dos integrantes del equipo de Dirección).

Los DOE⁹ son actores de gran relevancia, en función de la relación diaria y directa que tienen con los estudiantes. De hecho, son los profesionales que

⁹El perfil de los Docentes Orientadores Educativos se modifica a partir de un llamado abierto que realiza el Consejo de Formación en Educación, según Acta 23, Resolución 11, agosto 22 de 2012. En el mismo, se establecen los objetivos del cargo, los cometidos, requisitos, tareas y relación de dependencia.

“orientan” a los alumnos en su cotidiano transcurrir en la Institución Magisterial. Sin dudas, constituyen un referente permanente para los estudiantes, no solamente a la hora de resolver problemas, sino cuando se convierten en “escuchas” y receptores de comentarios positivos como negativos respecto a los diferentes docentes y la Institución misma. En este sentido, es que se considera que la palabra de estos docentes orientadores, es fundamental a la hora de comprender el rezago educativo de los estudiantes. Su visión, más global y general de la temática, posibilita interpretar, desde otra mirada, la problemática del rezago educativo.

Asimismo resulta relevante la mirada macro del funcionamiento institucional del equipo de Dirección, dado su rol articulador de las distintas dimensiones de la gestión institucional (administrativa, académica y comunitaria).

Básicamente, son dos los aspectos a presentar a partir de los cuestionarios auto administrados:

- a) concepción de la formación docente magisterial, y
- b) causas de rezago recursante.

Ante la pregunta *¿cómo concibe la formación docente magisterial?* Surge, desde los DOE, la respuesta de que se la concibe *“Como una carrera terciaria de nivel profesional para la cual deben darse una serie de estudios superiores que garanticen un saber teórico, un sentido ético que apunte a la formación de un ser autónomo”* (S2). Por otra parte, S3 señala que es una carrera *“(…) muy estructurada, en algunos casos con poca articulación entre teoría y práctica (…)”*.

Desde el equipo de Dirección, S4 al referirse a la formación docente magisterial focaliza su mirada en la organización curricular. En este sentido, destaca aspectos positivos del Plan 2008 y enfatiza en algunas debilidades. En cuanto a las fortalezas expresa que *“el Plan vigente 2008 conforma un sistema integrado de formación docente, su especificidad con un núcleo profesional común y la departamentalización como espacio para el desarrollo profesional en las áreas de enseñanza, investigación y extensión”*. En relación a las debilidades expresa *“excesiva cantidad de asignaturas, gran fragmentación*

con modalidad presencial y poca flexibilidad en cuanto a asignaturas optativas que permitan al estudiante construir parte de sus trayectos formativos. Diversidad de talleres y seminarios cuyos contenidos en la mayoría de los casos están incluidos en las asignaturas”.

Por su parte, S5 manifiesta que la Formación Docente *“es un espacio que no logra los objetivos que el Plan vigente se propone en cuanto al funcionamiento de los departamentos académicos y que no concreta la estructura orgánica del IUDE prevista por Ley”.*

En referencia a las causas del rezago recursante hay coincidencia en que son múltiples; entre ellas se mencionan reiteradamente: situación laboral de los estudiantes, excesiva carga horaria de la carrera y búsqueda de exoneración de asignaturas que posibilita el Plan 2008 que cuando no se logra se decide recurrir por temor a rendir examen (*“Solo piensan en la exoneración, parece no existir la cultura de dar un examen como proceso de aprendizaje. Lo viven como castigo”* S3). También aparecen referencias al perfil socioeconómico de los estudiantes, situación familiar, jefas de familias, entre otras.

A lo antes mencionado, uno de los integrantes del equipo director, agrega: *“la diversidad de actividades que realizan los estudiantes de manera simultánea con el cursado de la carrera”* (S4). S5 manifiesta que adhiere a los hallazgos de la investigación cuantitativa sobre rezago recursante realizada por el Departamento de Sociología de los Institutos Normales de Montevideo. Y menciona también la discontinuidad de las políticas educativas de las autoridades, respecto a los logros del Plan 2008.

Un actor al que aluden tanto las DOE como integrantes del equipo de Dirección es al docente. Señalan: falta de compromiso que desmotiva a los alumnos a continuar sus estudios, inasistencia a tutorías, falta de cultura colaborativa.

6.- Discusión teórica de análisis de los hallazgos obtenidos.

Análisis a partir de las categorías elaboradas

Desde lo objetivo surge como relevante que son actores con larga *trayectoria profesional* en la docencia y en el Centro en el cual se desempeñan.

“(…) la trayectoria profesional se construye y se proyecta en el trabajo en aula y en la comunidad escolar” (Gobierno de Chile, 2010: 17).

En este sentido, los entrevistados han desarrollado diferentes funciones. Al respecto Tardif cuando refiere a la “práctica profesional”, específicamente a una “epistemología de la práctica profesional”, la define como “el conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004: 19).

Cabe agregar que los entrevistados son maestros, profesores o egresados universitarios con formación de posgrado.

Desde lo subjetivo: la *valoración de los actores* refiere al sentimiento de pertenencia, al compromiso con la formación y al respeto a la Institución.

En cuanto al concepto de pertenencia Castells (1997) alude a un espacio de identidad que otorga sentido a las prácticas de la cotidianidad, en la cual se comparten lenguajes comunes. De acuerdo con la opinión de los entrevistados se presenta una clara relación entre la formación de grado que poseen (maestro) y la elección del lugar de trabajo, que luego redundará en la satisfacción por la tarea cumplida y por sentirse parte de un grupo profesional. Según Dubet los actores sociales se definen, entre otras cosas, por su pertenencia: “La pertenencia a un grupo que constituye o refuerza la identidad se construye por comparación y oposición a otros grupos” (Dubet, 1989:3).

En referencia al compromiso con la formación, los entrevistados destacan que más allá de lo específicamente formal, plasman su entrega a la profesión en diversos ámbitos que trascienden el aula. En este sentido, Berger y Luckmann

(1999) lo conceptualizan como entrega individual a una causa desde lo subjetivo.

El respeto a la Institución queda claro en las entrevistas realizadas puesto que los discursos coinciden en una sobrevalorización -sacralización- de la Institución de la formación docente magisterial. Esto se visualiza en un tardío ingreso a la docencia institucional por respeto-temor para cumplir con un mandato fundacional normalista.

Cultura institucional: visión acerca de la gestión. Fernández (1994) considera a la Institución como un objeto cultural que traduce una cuota de poder social. Para la autora, la cultura institucional es un lenguaje, son imágenes sobre la institución, sobre sus funciones; refiere a los distintos roles funcionales, a las modalidades para llevar a cabo acciones.

Schein (1989) aplica el término cultura a diferentes niveles estructurales. Específicamente, la cultura institucional en los Institutos Normales de Montevideo, se puede inscribir en lo que el autor señala como nivel de ocupación, profesión o comunidad laboral. Los actores y grupos se posicionan frente y dentro de la Institución, de modo de criticar, demandar pero también reconocer aspectos positivos de la gestión. Para el caso que nos ocupa, estas posturas resultan validadas en función de que los entrevistados son docentes con amplia trayectoria profesional e institucional.

A partir de las entrevistas realizadas se evidencia una crítica referida a diferentes aspectos de la gestión institucional: inercia de la Dirección, falta de apoyo y excesivos controles formales vacíos de contenido.

Por otra parte, la demanda se traduce, fundamentalmente, en la necesidad de que la comunicación sea más fluida.

Finalmente, en cuanto a los aspectos positivos, se señalan: la humanización de la gestión y el reconocimiento profesional.

Concepción de la Formación Docente Magisterial

Según Diker y Terigi (1997: 239),

“la formación general de docentes tiene un sentido pedagógico, mucho más específico (...); se trata de incluir en la formación de todos los docentes un conjunto de esquemas conceptuales y prácticos de los cuales la vida cotidiana en los jardines, las escuelas y los colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles”.

En este sentido, los docentes entrevistados conciben la formación docente magisterial desde una dialéctica entre el ser y el deber ser. En cuanto al ser, hacen referencia a que la formación magisterial es de nivel terciario. No obstante, expresan preocupación por el formato escolarizado y escolarizante de la citada formación.

El deber ser es percibido a partir del señalamiento de un conjunto de carencias: en recursos materiales y humanos, en la formación previa de los estudiantes, en su compromiso con el estudio y en su ausencia de vocación al momento de ingresar a la carrera.

El modelo acerca de la formación docente magisterial (el deber ser) se vincula con la propia historia de los entrevistados como estudiantes, en un contexto determinado: docentes del siglo XX, con una visión de la sociedad de su tiempo (modernidad sólida) que opinan acerca de estudiantes del siglo XXI, con una visión que integra la incertidumbre, la complejidad, las bifurcaciones y los azares (modernidad líquida) (Bauman, 2002; Morin, 1995).

Se hace una fuerte crítica a la estructura curricular y a los recursos humanos: carga horaria y excesivo número de asignaturas y cuerpo docente no estable.

Emerge la síntesis dialéctica de la formación docente magisterial como promotora del cambio social.

Papel de la asignatura: la perspectiva de los docentes

Las voces que se relevaron fueron las de los docentes de Físico-Química, Historia y Matemática. A pesar de que se trata de campos diferentes del conocimiento, se encuentran posturas coincidentes al momento de opinar acerca de la función de la asignatura que dictan, en la formación de un

maestro.

Los profesores de Físico-Química revalorizan el campo de la ciencia no solamente en lo que refiere a los contenidos, sino también en la relación dialéctica entre el pensamiento científico y el pensamiento cotidiano.

En el caso de los docentes de Historia, consideran a la signatura como un instrumento de formación y reflexión para la vida; instrumento prospectivo en el sentido de que posibilita comprender el presente para interpretar el pasado y proyectar el futuro; conformadora de ciudadanía.

Surge del discurso de los profesores de Matemática, que esta disciplina es un lenguaje estructurante del pensamiento y de la acción de los individuos.

La Ciencia y la Matemática se conciben como instrumento para el desarrollo del pensamiento, la Historia como herramienta de comprensión de lo social. En los tres campos de conocimiento que se estudian, se visualiza por parte de los docentes entrevistados la coincidencia en lo que refiere a la función que cumplen los citados campos. De hecho, queda claro que las Ciencias, la Matemática y la Historia tienen tanto un papel instrumental como formativo. Mirar más allá de la asignatura, es la perspectiva que surge desde estos actores. En la línea de Feldman (1999) y Elton (1998), para ser un buen docente no es suficiente con conocer la asignatura que se dicta; es necesario que exista una preocupación por el progreso de la clase, entusiasmo y una práctica reflexiva e innovadora.

Sobre la asignatura: la opinión de los estudiantes en palabras de los docentes

Los docentes focalizan su discurso en los obstáculos para el aprendizaje. Dificultades, prejuicios, celos, mala relación, problemas de comprensión, dificultad que tienen los estudiantes para separar la asignatura de quien la dicta, son diferentes aspectos que los docentes entrevistados se representan acerca del pensamiento del estudiantado. Se observa cierta circularidad en la opinión que manifiestan: los alumnos tuvieron dificultades en su trayectoria

escolar anterior por lo suponen que esto se repetirá. En este sentido, se visualiza claramente la idea de reproducción y de capital cultural de Bourdieu (1997). El capital cultural con el que llegan los alumnos a las aulas los posiciona, y son, a la vez, posicionados por sus propias expresiones.

Otros aspectos que señalan los docentes son: formación errónea, carente de significado y basada en falsas concepciones. Estos son aspectos acerca de los cuales los estudiantes toman conciencia a medida que avanza el curso.

El Rezago Recursante

Causas del rezago recursante desde las voces de los docentes de Físico-Química, Matemática e Historia

La abultada carga horaria, unida a la cantidad de asignaturas del Plan 2008; el escaso tiempo de dedicación a los estudios, las responsabilidades familiares y temáticas referidas a lo laboral, se transforman en factores fundamentales al momento de explicar el rezago recursante. En este sentido, existe coincidencia con los datos obtenidos en diferentes investigaciones: Consultora CIFRA (2012), Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó, Macedo y Ricobaldi (2013). De acuerdo con el Informe de ANEP-CFE (2015), más del 60% de los estudiantes de Formación Docente trabaja (en el caso de los Institutos Normales, la inserción laboral es de casi un 65%). Específicamente, de las mujeres que trabajan, el 43,5% lo hace entre 21 y 40 horas semanales; si a esto se le suma un 27% que lo hace más de 40 horas, se genera un total de un 70,5% de estudiantes mujeres insertas al mercado laboral.

En lo que refiere a la cantidad de horas promedio semanales dedicadas al estudio, según la investigación de Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó, Macedo y Ricobaldi (2013), se verifica que los porcentajes descienden de modo inverso al número de veces que se recursa. Por otra parte, el estudio realizado por ANEP-CFE (2015), muestra que un 45,9% estudia de 3 a 6 horas promedio de estudio.

La exoneración es otra variable que, según los docentes entrevistados, incide

en la decisión de los alumnos de recurrir las asignaturas. Los estudiantes que no logran exonerar, tienen temor a enfrentarse a la situación de examen porque lo consideran como un castigo, como un fracaso, como una situación de frustración. Se ha perdido la cultura del examen. Al decir de Bauman (2002), este fracaso aparece como responsabilidad individual.

Surgen otras preocupaciones de los profesores, que apuntan a explicar el rezago estudiantil magisterial: dificultad para pensar, aplicar, construir, justificar, aspectos que redundan en problemas para responder a las exigencias del curso. Estas situaciones, subrayadas por los docentes, no logran ser neutralizadas ni superadas, debido al insuficiente aprovechamiento de los tiempos de tutoría por parte de los estudiantes.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los docentes entrevistados hacen hincapié en la ausencia de conocimientos previos de la asignatura (Ausubel, Novak y Hanesian (2009). Además, señalan: aspectos curriculares, falta de atención personalizada, desencanto y falta de tiempo para desarrollar los contenidos. Respecto a lo señalado, Feldman (1999:21) sostiene:

“La definición genérica de enseñanza que utilizo acepta límites para la enseñanza; admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos del estudiante una parte importante de la responsabilidad”.

Desde el punto de vista del aprendizaje, los principales aspectos que se nombran son: dificultad para conceptualizar, carencia de ideas previas o ideas previas erróneas (Bachelard, 1987), baja autoestima respecto a la capacidad para aprender la asignatura y limitaciones para leer y organizarse. Steinman (2004) explica algunos de los elementos antes nombrados. Enfatiza en la necesidad de que el estudiante se apropie de herramientas definidas como condición imprescindible para la apropiación del conocimiento.

La evaluación, en tanto temática compleja, que se encuentra en construcción, desde el plano individual y colectivo, emerge como clara preocupación desde la palabra de los docentes entrevistados. Preocupación que se traduce en: cómo se concibe, cómo se implementa y cómo se institucionaliza. En este sentido,

Cabrera (2003: 17) señala:

“(…) la evaluación se plantea como un proceso asociado a la formación, desde la planificación de las actividades formativas hasta la comprobación de sus resultados, con el fin de conocer cuáles son los elementos que funcionan y cuáles no, a la vez que asegura la calidad de todo el sistema y proceso de la formación”.

Los profesores de Matemática, Físico-Química e Historia adhieren a una concepción de la evaluación como proceso, aunque subrayan la dificultad de concretarlo, debido a su dimensión cualitativa y al tipo de dispositivos que se deben construir.

La importancia de la evaluación colaborativa es otro aspecto que resaltan algunos de los docentes entrevistados. Aluden a propuestas de evaluación que se elaboran de manera conjunta y construcción de indicadores para la corrección. Cabrera (2003), cuando refiere a la evaluación, destaca que no es solamente un proceso técnico complejo que se encuentra bajo la responsabilidad individual de un experto; se concibe, además, como una instancia compartida.

Cuando los docentes se expresan respecto a formas de implementar la evaluación, refieren a aspectos normativos del Plan (parciales, intervenciones orales, exámenes). No obstante, aluden también a propuestas más flexibles, que motiven al estudiantado (pequeñas investigaciones, presentación y discusión de temas). Algunas propuestas innovadoras aparecen nombradas por los profesores (devolución de escritos, elaboración de monografías y reseñas, trabajo con audiovisuales, realización de investigaciones y entrevistas, planteo de debates).

En síntesis, de las entrevistas surgen dos aspectos de interés: por un lado, el reconocimiento de los profesores de la necesidad de innovar las prácticas evaluativas; por otro, la preocupación frente a las dificultades para introducir cambios en la forma de evaluar. Tensiones entre: lo tradicional y lo innovador y lo objetivo y lo subjetivo.

Si bien no aparece, de forma explícita, en las palabras de los docentes, que el

proceso de evaluación sea una causa de rezago recursante, sí surge de forma implícita en la afirmación de que es un tema álgido (el qué y el cómo evaluar). La preocupación (como estado de desasosiego, de inquietud) que marcan los docentes, da muestra de una temática que puede ser causa de rezago. Preocupación respecto a: el examen no como una instancia didáctica sino como un castigo, la postura escéptica por parte de los docentes, las cargas subjetivas, las valoraciones diferentes, los compromisos distintos, los diferentes enfoques, la necesidad de cambio, la convicción del error y la falta de creatividad. En definitiva, la palabra de los docentes muestra las tensiones entre: lo normativo-tradicional y lo innovador y lo objetivo y lo subjetivo.

Actores institucionales vinculados a la gestión

Se indagó acerca de dos aspectos fundamentales: la concepción de la Formación Docente Magisterial y las causas de rezago recursante.

La Formación Docente Magisterial

Para los DOE, es concebida como una carrera terciaria de nivel profesional. Una formación estructurada, con una escasa articulación entre la teoría y la práctica.

El equipo de Dirección focaliza la mirada en la organización curricular; destaca aspectos positivos y debilidades del Plan 2008. La Formación Docente es un espacio que no logra los objetivos del plan vigente.

Causas del Rezago Recursante

Existe coincidencia entre el equipo de Dirección y los DOE. Mencionan factores intra y extra institucionales.

Como reflexión final: quizás el gran hallazgo de esta investigación es la preocupación de los docentes entrevistados sobre la búsqueda de las causas de rezago. Esta preocupación apunta en forma implícita a los procesos de evaluación del Plan 2008.

“(...) el problema de la evaluación ha ido adoptando (...) importancia. (...) muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose esta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera, el docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones (...) en las prácticas de enseñanza la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender (...)” (Litwin, 2000:11).

Bibliografía citada

-Abero, L., L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejó, A. L. Macedo y M. Ricobaldi (2013) “Ruptura del modelo tradicional de estudiante. Un estudio sobre el rezago recurrente en los Institutos Normales de Montevideo” Revista Superación N°5. Segunda época. ZONALIBRO. Montevideo.

-ANEP-CODICEN-Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa

(2002) “La Formación Docente en cifras”, Serie Estadística Educativa, junio, N°1, Uruguay.

-ANEP-CODICEN-DFYPD-CFE (2008) “Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008”, Tomo I, ANEP, Montevideo, Uruguay, Noviembre/ 2007. En línea:

http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program/plan2008/presentacion/sundf_2008.pdf

-ANEP-CODICEN-DFyPD (2008) “Programa Físico-Química Magisterio 2008”
En línea:

www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/1/fisico_quimica.pdf

-ANEP-CODICEN-DFyPD (2008) “Consideraciones generales”. En línea:
www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/1/historia_magisterio.pdf

-ANEP-CFE (2015) “Los estudiantes de Formación en Educación. Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del CFE, 2014-2015”. En línea:

http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2015/estudio%20censo%202014-2015.pdf

-Aponte-Hernández, E. (2008) “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”, En línea: www.iesalc.unesco.org.ve/index.php

-Asensio Muñoz, I. y M. J. Fernández Díaz (1991) “El clima de las instituciones de educación superior”. Revista Complutense de Educación. Vol. 2 (3). Editorial Universidad Complutense. Madrid.

- Ausubel, D., J. Novak y H. Hanesian (2009) “Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo”. Editorial Trillas. Méjico.

-Bachelard, G. (1987) “La formación del espíritu científico”. Editorial Siglo XXI.

Méjico.

-Barilá, M. y A. Amoroso (2014) En Espacios de investigación y divulgación del I Encuentro Internacional de Educación. En línea: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/76/5421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-Bauman, Z. (2002) "Modernidad líquida" Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

-Berger, P. y Th. Luckmann (1999) "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Buenos Aires.

-Bolívar, A. (2005) "Equidad educativa y Teorías de la justicia" en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm., 2.

-Boado, M. (2004) "Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay." UNESCO. IESALC. En línea: <http://proyecto.unlam.edu.ar>

-Bourdieu, P. (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI Editores. Méjico.

-Cabrera, F. (2003) "Evaluación de la formación". Síntesis. Madrid.

- Castells, M. (1997) "La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura". Vol. II. El poder de la Identidad. Siglo XXI Editores. Méjico, DF.

-Consultora CIFRA (2012) "Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente". Informe Final. ANEP-CODICEN_CFE. Setiembre, Montevideo

-Diker, G. y F. Terigi (1997) "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Editorial Paidós. Buenos Aires.

-Dirección de Información y Estadística (s/f) "Desgranamiento en Educación. Datos básicos para el análisis de la retención. Dirección General de Cultura y Educación. Gob. de la Prov. de Bs. As. La Plata. Bs. As. Rep. Argentina, buscado en línea marzo 2011. En línea:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/pdf/%20documentos/informe03.PDF>

- Dubet, F. (1989) "De la Sociología de la identidad a la sociología del sujeto".
En línea:

codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/KF6CHTDP34Y88Y7MHI66P6IY14TVTV.pdf

-Ediciones Euroméxico, S.A. de C.V. (2002) "Diccionario de psicología y pedagogía", Colombia.

-Elton, L. (1997) "Criteria for Teaching competence and Teaching excellence in Higher Education. In: Aylett, R; K. Gregory. Evaluating Teacher Quality in Higher Education. London Press.

-Feldman, D. (1999) "Ayudar a enseñar. Relaciones entre Didáctica y Enseñanza". Aique. Buenos Aires.

-Fernández, L. (1994) "Instituciones educativas". Paidós. Buenos Aires.

-Fernández Aguerre, T. (2009) "Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay" en Revista de la Educación superior, vol. 38, núm. 152, octubre-diciembre, pp. 13-32, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Distrito Federal, México.

-Gobierno de Chile (2010). Ministerio de Educación "Construcción de una carrera profesional docente orientada al reconocimiento del mérito y el desarrollo profesional" Santiago. En línea:

www.oecd.org/edu/school/44687141.pdf

-González Fieghen, L. E. (2006) "Repitencia y deserción universitaria en América Latina". En "Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005". UNESCOI. IESALC. Caracas. En línea:
<http://mt.educarchile.cl>

-Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2006) "Metodología de la

Investigación”. Mc Graw Hill. Méjico.

-Kornblit, A. L. (coord.) “Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis”, Editorial Biblos, Buenos Aires.

-Landinelli, J. (2008) “Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe”, En línea: www.iesalc.unesco.org.ve/index.php

-Litwin, E. (2000) “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”, en: Camilloni, A., S. Celman, E. Litwin y M. C. Paulou, “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Paidós. Buenos Aires,

-Moreno Chandler, L. R. (2006): “El rezago escolar en Matemática”. V Festival Internacional de Matemática. De costa a costa. “9 al 31 de marzo de 2006. En línea: www.cientec.or.cr/matematica/pdf/R-2-Moreno.pdf

-Moren, E. (1995) “Sociología”. Editorial Tecnos. Madrid.

-Muñoz García, H. y M. H. Suárez Zozaya (1993): “Las nuevas dimensiones del rezago educativo”. En Revista de la UNAM/Nº 006. En línea: www.journals.unam.mx

-Osorio-Pérez, Oscar (2015) “Rituales de degradación en la práctica docente”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, 34. Julio-septiembre. En línea: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/34/34_Osorio.pdf

-Programa de Físico-Química (2008). SUNFD. En línea: iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/laboratorio/fisico-quimica.pdf

-Real Academia Española (2001) “Diccionario de la Lengua Española”, Vigésimo segunda edición, España.

-Reyes Baños, F. (2008) “Rezago escolar: algunas consideraciones”, En línea: <http://periplosenred.blogspot.com/2008/02/rezago-escolar-algunas-consideraciones.html>

-Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (1999) “Metodología

de la investigación educativa”, Ediciones Aljibe, Granada.

-Salazar Mendivil, J. (2001) “El rezago académico de los estudiantes de la Administración en la UAM-I”, Trabajo de tesis de Licenciatura en Administración en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México D.F. En línea: <http://148.206.53.231/UAM4092.PDF>

-Sanmartí, N. (2002) “Enseñar y aprender Ciencias: algunas reflexiones”. En línea: es.scribd.com/doc/44660794/Enseñar-y-aprender-Ciencias-Algunas-reflexiones-Neus-Sanmarti

- Schein, E.(1989) “Cultura organizacional y liderazgo”. Josseybass publicaciones. San Francisco.

-Secretaría del Rectorado de la Universidad de la República (2000): “Algunos tópicos sobre la Educación en Uruguay”. Documento de trabajo N° 2. En línea: http://www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/trabajos_rectorado/doc_tr2.pdf

-Serres, M. (1989) “Historia de las Ciencias”. Ediciones Cátedra. París. En línea: es.scribd.com/doc/48278436/HISTORIA-D-LAS-CIENCIAS

-Steinman, J. (2004) “¿Qué debatimos hoy en Didáctica?”. Editorial Baudino. Buenos Aires.

-Tardif, M. (2004) “Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Narcea. Madrid.

-Weber, M. (1997) “Economía y Sociedad”, Fondo de Cultura Económica, México.

Anexos

A- Pauta de entrevista

Pauta de entrevista a docentes. Año 2014

Esta entrevista se realiza en el marco de una investigación de corte cualitativo,

sobre el tema: rezago recursante en los IINN. El antecedente es la investigación cuantitativa realizada en los años 2011 y 2012. De la misma, surge que las asignaturas donde se da el mayor porcentaje de rezago recursante, son: Matemática I, Historia y Físico-Química. Usted fue seleccionado en función de su trayectoria profesional en los IINN.

1.- ¿Podría decirnos brevemente su historia de ingreso a esta Institución?

2.- ¿Cómo se siente al ser parte de la formación docente magisterial?

3.- ¿Cómo concibe la formación docente magisterial? (qué concepción tiene de la misma)

4.- ¿Qué papel le otorga a su asignatura en la formación de un maestro?

5.- ¿Qué opinión piensa ud. que tienen los estudiantes sobre la asignatura que dicta?

6.- Según la investigación de corte cuantitativo realizada en los años 2011-2012, entre varias asignaturas, Físico Química/Matemática/Historia es una de las que tiene mayor nivel de rezago recursante. En términos generales:

¿A qué atribuye el rezago de los estudiantes en la asignatura?. Fundamente su respuesta.

7.- ¿Qué dificultades considera usted que presenta la enseñanza de la asignatura que dicta?

8.- ¿Qué dificultades considera usted que presenta el aprendizaje de la asignatura que dicta?

9.- ¿Cuál es su concepción acerca de la evaluación en la asignatura?

10.- ¿Cómo implementa la evaluación con sus estudiantes?

La exoneración: ¿Que opina acerca de ella?.

¿Desea realizar algún comentario final?

Muchas gracias por su tiempo!

B- Cuestionario auto-administrado

Preguntas a Informantes clave

Esta entrevista se realiza en el marco de una investigación de corte cualitativo, sobre el tema: rezago recursante en los IINN. El antecedente es la investigación cuantitativa realizada en los años 2011 y 2012 (publicada en la Revista Superación). Usted fue seleccionado en función de su trayectoria profesional en los IINN.

Se le envían preguntas a los efectos de la obtención de datos cualitativos para nuestra investigación. Se solicita sean respondidas y enviadas a los siguientes mails:

mylaura@gmail.com

ricobaldimirtha@gmail.com

selvagarciamontejo@gmail.com

Nombre:.....

Función que cumple en la Institución:.....

Se le garantiza que sus datos personales se mantendrán en la confidencialidad.

1. ¿Cómo concibe la formación docente magisterial?

2. ¿A qué atribuye el rezago recurrente de los estudiantes de Magisterio?.

Fundamente su respuesta.

3. Desea hacer algún aporte que considere importante?

Muchas gracias.