



Proyecto: FSED_3_2018_1_150954

Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga – 2019

Título:

Estudio de caso sobre la implementación del Plan de Maestro en Primera Infancia: recorridos académicos de los estudiantes, y gestión de prácticas educativas de los profesores

Responsable: Analí Baráibar

Co- responsable: Martha Fernández

Entrega: 1/2/2020

Indice

RESUMEN	4
ANTECEDENTES DEL PROYECTO	6
Desarrollo Curricular	6
Trayectorias	8
Prácticas de los docentes	9
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	11
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	12
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	13
Selección de la muestra	14
Técnicas	15
Pauta general de las técnicas empleadas	17
Plan de análisis	20
Criterios de calidad	21
DESARROLLO CURRICULAR: RECORRIDOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE MPI	22
Conceptualizaciones necesarias	22
Descripción del proceso	23
Síntesis	32
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS	33
Conceptualización	33
Proceso de decisiones del estudiante	35
Los estudiantes de MPI a nivel nacional	37
Recorridos de los estudiantes	38

Síntesis	40
PRACTICAS DOCENTES	41
Conceptualizaciones	41
Caracterización de las prácticas según los estudiantes	42
Síntesis	45
CONCLUSIONES Y APORTES POR CADA DIMENSIÓN DE TRABAJO	46
PROPUESTAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

Resumen

Esta investigación se implementó en el año 2019, en el marco de “CFE investiga” en un proceso de interacción entre el Consejo de Formación en Educación y la Universidad Católica del Uruguay.

Una de las líneas que se desarrolló para fortalecer la calidad de intervención en la Primera Infancia fue crear a nivel terciario público una Carrera específica llamada Maestro en Primera Infancia.

El objetivo de este trabajo fue sistematizar como se ha implementado el nuevo curriculum, de qué manera afectó en sus trayectorias académicas (estudiantes) y como se caracterizan la gestión de prácticas de enseñanza (docentes).

Es un estudio de caso único en un Instituto Formación Docente que se distingue por ser uno de pioneros en desarrollar la carrera y ser uno de los impulsores. Se aplica un modelo de investigación mixto utilizando técnicas cualitativas como cuantitativas.

Los resultados se articulan en tres ejes conceptuales que están en sintonía en todo el trabajo; Desarrollo Curricular, Trayectorias Estudiantiles y Prácticas Docentes.

Como resultados más relevantes se arribó que en relación con el Desarrollo Curricular todos los actores relevados señalan que esta Carrera es un cambio fundamental para el área, a pesar de las dificultades en su implementación. Es necesario que permanezca y que se mejoren las dificultades para lograr mejor calidad.

En términos de las Trayectorias se señala que la primera generación tiene características sociales con mayores eventos de riesgos para la permanencia en el sistema y esto se agravó con las irregularidades administrativas y académicas que se sucedieron en la implementación.

Respecto a las prácticas de los docentes los estudiantes lo caracterizan como tradicional, pero en términos de los vínculos el docente es considerado como actor fundamental para canalizar las dificultades enfrentadas.

En síntesis, es un trabajo que aborda la complejidad de un proceso de cambio curricular, se logra sistematizar e identificar las potencialidades y dificultades que ha tenido la implementación del Plan de forma rigurosa.

Palabras claves: Primera Infancia, Formación Docente, Desarrollo Curricular, Trayectorias Educativas.

Antecedentes del Proyecto

El tema que se desarrolló en esta investigación es la implementación del desarrollo curricular del nuevo Plan de Maestro en Primera Infancia (en adelante MPI) desarrollado desde el Consejo de Formación en Educación (en adelante CFE). Para comprender su complejidad se abordaron tres líneas conceptuales y las mismas se desarrollan en las diversas etapas de la investigación, estas son: Desarrollo Curricular, Trayectorias Educativas y Prácticas Docentes.

Desarrollo Curricular

La preocupación por la Primera Infancia ha venido en aumento en estos años y se considera como un punto crucial para su revalorización la aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20/ 11/ 1989 de la Convención de Derechos del Niño (CDN).

La misma ha promovido el reconocimiento del niño como persona sujeta de derechos. A nivel nacional el Uruguay la ratifica el 28 de setiembre de 1990, y asume, como Estado, el rol de garante para hacer efectivo su cumplimiento.

Entre los mojones importantes de este proceso se puede señalar a los constantes avances que desde las neurociencias dan cuenta que las intervenciones en esta etapa son fundamentales para el desarrollo del niño, y sin duda los aportes del economista el Dr. James Heckman, con su premio Nobel en Economía, quien demostró que, invertir en la Primera infancia tiene altos rendimientos para la sociedad en su conjunto. (UNICEF, 2010)

Estos avances determinan enfrentar el desafío de educar y atender esta etapa implementando políticas públicas, sociales y educativas interinstitucionales e intersectoriales. En este marco la aprobación de la Ley General de Educación 18.437 instituye, por un lado, el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) instado a colaborar al logro de la mejor atención de la niñez. Por otro lado, a nivel del Sistema Nacional de Educación Pública se crea el Instituto Universitario de Educación (IUDE) que luego el Consejo Directivo Central de la ANEP resuelve sustituirlo, en el año 2010 por el CFE. Este último, conjuntamente con el CCEPI fueron los

encargados de crear, a nivel de formación docente, las carreras que den respuesta a la demanda en la atención educativa de esta área.

En el 2013 se ofrece como innovación en nuestro país la creación a nivel público, de una formación docente en Primera Infancia a nivel terciario. La misma se inscribe en cambios curriculares más profundos pues se está en proceso de que la formación en educación tenga carácter universitario

Desde el año 2015 el CFE promueve un proceso participativo para el diseño de una nueva “Propuesta Curricular 2017” que incluye a todas las carreras. La misma pretende dar cumplimiento a lo que la Ley 18.437 cuando expresa: “...contribuir a la dignificación de la profesión docente; así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde nivel inicial hasta el superior.” (CFE Propuesta 2017, p.1)

En este contexto se crea la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (en adelante ATPI) que comienza a dictarse en el segundo semestre del 2013 en algunos departamentos, y se propone en el 2017 un Plan de Maestro en Primera Infancia que pretende integrar los avances realizados en términos de formación. De esa manera, los alumnos egresados de ATPI, pueden comenzar el tercer año en vista a culminar la carrera de grado MPI. Este proceso es un desafío, en términos de política educativa, pues se le agrega a las innovaciones intrínsecas de la Carrera, el que su creación es simultánea a su implementación, por lo que es importante relevarla paso a paso.

Los cambios curriculares requieren cierta legitimidad en los actores para que el Estado pueda intervenir y lograr los objetivos esperados. En este marco el currículo es definido por Kemmis, como “...una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (Stenhouse, 1984, p. 29). La selección de estos contenidos no es neutral, y denota principios e ideas que responden a una visión política, epistemológica y pedagógica.

En base a estos autores se abandona la idea de currículo como sinónimo de programa y se conceptualiza como una herramienta de labor pedagógica, abierta y compleja, que

adquiere diferentes formas en su concreción. Su implementación requiere de dos niveles: el diseño curricular (currículo prescripto) y el desarrollo curricular (dimensión operativa). Es desde esta óptica que interesa relevar cómo lo viven los actores y cómo han vivido este proceso de elaboración de currículo.

En este marco la acción de los actores es fundamental para comprender el proceso que está ocurriendo. Se definen tres actores determinantes; los profesores que gestionan dicho currículo, los estudiantes y el equipo directivo (tanto dentro como fuera de la organización).

Trayectorias

Desde esta conceptualización del currículo el estudiante es el protagonista pues vive este proceso y él se ve afectado por las decisiones de este. En ese nivel de escolaridad los estudiantes están en una etapa particular de la vida de la persona que es la transición hacia la adultez. Por tanto, se preparan para asumir las responsabilidades de la vida adulta, se definen proyectos vitales y se establecen prioridades y objetivos de futuro. Este trabajo se sustenta en la perspectiva sociodemográfica y específicamente en las nociones de “cursos de vidas”. El mismo investiga fundamentalmente cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, que configuran las vidas individuales. (Elder, G., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R, 2003).

En este sentido adquiere relevancia la noción de trayectoria, que está asociado al estudio de eventos, ya que la persona al haber experimentado determinados eventos modifica la probabilidad de cursar otros. En estos estudios son objetos de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el estatus social, por ejemplo, acreditar un determinado nivel de estudios. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

“El evento es un acontecimiento puntual que cambia la vida de las personas, que puede producirse tanto en forma voluntaria. En los estudios sobre transición son objetos de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el status social” (Fernández, 2010, p. 19).

La trayectoria es entendida como una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración en la sociedad. (Boado, M. Fernández, T., 2010). Desde esta perspectiva cada trayectoria es el resultado entre las bibliografías personales y las posibilidades que presenta el sistema educativo. En las mismas intervienen las decisiones que son tomadas por los estudiantes, condicionados en parte por su clase social, entorno familiar, sus experiencias y expectativas acerca de los beneficios de acceder a una acreditación. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

Prácticas de los docentes

En este proceso de desarrollo curricular el profesor adquiere un rol protagónico pues es quien organiza sus prácticas de enseñanza en función de ese plan de estudios, que en este proceso tuvo que crear. El estudio de la enseñanza desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral. (Steiman, 2008) Coe, Aloisi, Higgins & Major (2014) definen la enseñanza efectiva como aquella que conduce a un mejor rendimiento estudiantil, tomando en cuenta los resultados que importan para su éxito futuro. Los autores proponen que para dar un juicio sobre si la enseñanza es efectiva, para determinar si es confiable, se debe comparar con el progreso que están realizando los estudiantes (Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014). En resumen, el impacto que tienen los docentes en los estudiantes es determinante, por lo que pensar en la formación de los mismos se vuelve esencial: “Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras” (Vélaz y Vaillant, 2009, p. 8).

En este sentido, Zabalza (2016) menciona los desafíos centrales a tener en cuenta para que una práctica sea de calidad. A continuación, se exponen algunos:

- Prestar especial atención a los contenidos de aprendizaje.

- Generar un adecuado y completo sistema de evaluación.
- Contar con sistemas de tutoría y supervisión adecuados.
- Tener en cuenta las competencias necesarias en los supervisores de prácticas
- Que los centros de práctica sean los adecuados.
- Tener en cuenta que las emociones son fundamentales, pero no quedarse estancado en ellas sino ir más allá.
- Crear redes.
- Incorporar de a poco las TIC.
- Relacionar las prácticas con la investigación.

Descripción del Proyecto

En la actualidad existe un amplio consenso entre los investigadores de que las Carreras docentes son una arista importante si se busca mejorar la calidad educativa (Mancebo 2010, Vaillant 2013), dado que es considerada como el primer eslabón de la cadena cuando se proyecta mejorar los estándares de calidad educativa. “El desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender (Marcelo y Vaillant, 2009). Son muchos los factores intervinientes, aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender” (Marcelo García, 2011, p. 51)

Sumado a esto, hay una revalorización de la Primera Infancia como la etapa clave del desarrollo siendo considerada en varias investigaciones como una "ventana de oportunidad" en el desarrollo del niño (Mara, 2001; Young y Fujimoto, 2003; Berlinsky et al, 2008).

Esta preocupación por la niñez, en un marco social cada vez más desigual no parecen dar cuenta del ejercicio pleno de estos derechos (Canciani, 2007). Esta mirada de la infancia llevó a cambiar el rumbo en cuanto a las políticas sociales y educativas tanto a nivel internacional como nacional (UNICEF; 2015).

En relación, al derecho a la educación de la infancia, se han realizado acciones que ampliaron la oferta y cobertura educativa, principalmente en el nivel inicial. Asimismo, se continúa trabajando en mejorar el perfil docente (INEED, 2014)

Dentro de las distintas acciones que se han realizado para la infancia lo que nos interesa relevar es sobre la carrera de MPI. Esta Carrera se inició como una tecnicatura llamada ATPÍ que comenzó a dictarse en el ámbito público de Formación Docente en el año 2013 y que luego se transformó en la carrera de MPI. Este cambio de Plan generó ciertas dificultades y oportunidades para los estudiantes, aspectos que nos parece fundamental relevar en la generación de los primeros egresados.

Esta nueva oferta educativa representa un cambio fundamental para el área, ya que hasta el momento esta formación no tenía espacios en el nivel terciario público, lo que limitaba el acceso a ella. El proceso de creación de la carrera de MPI fue como todo cambio curricular tiene sus controversias, y particularidades. En este proceso interesa recuperar como fueron las vivencias personales, las trayectorias académicas de los estudiantes que transitaron como primera generación y las prácticas de los docentes vivida por los participantes.

En síntesis, en este proceso de cambio curricular interesa relevar las vivencias del estudiante y cómo se traducen en su trayectoria académica, (primera generación del Plan), y los profesores con sus prácticas de enseñanza.

Objetivos y preguntas de la investigación

Tabla N° 1 Objetivos y preguntas de la investigación

Objetivo general	Objetivos específicos	Pregunta general	Preguntas específicas
Generar insumos para nuevos procesos curriculares en base a la experiencia de los docentes y estudiantes en el proceso de implementación del Programa de estudio de Maestro en Primera Infancia.	Identificar en un Instituto de Formación Docente concreto las fortalezas y debilidades en la implementación del nuevo Plan de Estudios.	¿Cómo se llevó a cabo el proceso de implementación del nuevo Plan de Estudios de Maestros en Primera Infancia en un Instituto de Formación Docente particular?	¿Qué experiencias se vivieron en el proceso de implementación del Plan por parte de los principales actores?
	Relevar los relatos de las experiencias vividas de los principales actores involucrados en la primera generación del Plan de Estudios de MPI		¿Cuáles son las trayectorias académicas predominantes de estos estudiantes en este proceso de implementación particular?
	Construir las trayectorias académicas en los recorridos de los estudiantes de esta primera generación del Plan.		¿Cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de profesores que participaron de este cambio curricular?
	Identificar las principales características de las prácticas educativas de los docentes que participaron de esta implementación.		
Elaboración propia en base a lo realizado en el grupo de investigación.			

Diseño de investigación y metodología

Para relevar las vivencias de los principales actores se realizó un diseño no experimental, dado que no hay manipulación intencional de las variables independientes para ver el efecto en otras. (Sampieri, 2010) “Estudios que se realizan sin manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos” (Sampieri, 2010, p.149)

La propuesta es realizar un estudio de caso único de carácter transversal de carácter retrospectivo, descriptivo y exploratorio.

Seleccionamos un Estudio de Caso pues se centra en un objeto de estudio con fronteras debidamente delimitadas, que se analiza en su contexto y se considera relevante entre otros factores, por su valor intrínseco. Seleccionamos el Estudio de Caso único, que analiza el fenómeno o proceso “sin otro objetivo que el de dar cuenta del caso para conocerlo mejor, lo cual no quiere decir que no se utilice el acervo de conocimientos sociológicos para interpretarlo” (Coller, 2005, p. 33). El mismo es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través de este se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989). En este estudio el caso concreto sería lo que les sucedió a los actores principales respecto a la incorporación de la carrera de MPI en un IFD específico.

Es un estudio transversal pues se recolectan los datos en un solo momento, (Sampieri, 2010). En este caso todas las técnicas serán abordadas en el correr del primer semestre del 2019, con los actores seleccionados. Se propone una investigación retrospectiva (Sampieri, 2010), lo que significa que se indaga sobre eventos del pasado a fin de reconstruir lo que sucedió, Específicamente en el propósito de construir las trayectorias académicas de los estudiantes (para ello se triangularán con datos administrativos)

Es un estudio exploratorio de naturaleza descriptiva, que se dará cuenta de un proceso único o excepcional en un terreno que no ha sido explorado previamente, o lo ha sido de manera insuficiente. Tal sería el caso de la implementación por vez primera de una Carrera nueva en Formación Docente. “En tales casos los investigadores deben justificar claramente por qué conviene explorar este caso, indicar los temas en los que se centra,

y explicitar los criterios de la exploración” (Coller, 2005, p. 42). Si bien este autor especifica que este tipo de investigaciones son conducentes a realizar reflexiones teóricas a partir de los resultados emergentes durante la investigación, el equipo de trabajo del presente proyecto considera relevante contar previamente con un marco teórico referencial que oficie como guía de algunos conceptos imprescindibles para el mismo. Esto, sin dejar de considerar que, por la naturaleza del caso, la reflexión teórica suele tener lugar, tanto al comienzo de la investigación, al final de la misma, como en sus fases intermedias, en un proceso permanente de construcción desde la realidad a la teoría. En este caso concreto consideramos que esta característica es un tema poco explorado principalmente por el tiempo que se ha desarrollado el Plan.

Se busca describir lo que los actores vivieron separando los estudiantes, (trayectorias) profesores (prácticas de enseñanza) y autoridades.

Se apuesta a abordar esta problemática mediante una investigación mixta, que implica apostar a una complementariedad entre la perspectiva cualitativa y cuantitativa. Sin dejar de tener presente los límites particulares de los enfoques metodológicos, con el objeto de poder trascender estos y lograr el diálogo entre ambos “Mixed methods research is formally defined here as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study (Johnson & J. Onwuegbuzie, 2014 p.17)

Selección de la muestra

Una de las decisiones que Valles (1999) considera como fundamentales en una investigación es la selección de los casos a estudiar. El primer criterio que seleccionamos es considerar los contextos relevantes para el problema de investigación, es por eso que el primer recorte fue considerar solo los centros educativos donde se desarrolló en un inicio ATPI y que luego se transformó en MPI. En la línea del autor citado otro de los criterios que utilizamos fue el de accesibilidad, realizando una evaluación de los recursos humanos y materiales disponibles. En base a este criterio fue que seleccionamos el Instituto de la Costa, dado que tiene un número de alumnos capaces de ser relevados por este equipo de investigación, y también por conocer la dinámica del mismo lo que permite un ingreso con mayor facilidad.

Con respecto a los actores de quienes se requerirá información, serán: coordinadora de la Carrera ATPI, directora del Centro Educativo, profesores de práctica y específicos de MPI, y estudiantes de la generación 2013-2014 que aún permanezcan en el sistema.

Estos actores se seleccionaron por distintos motivos:

- Coordinadora de la carrera ATPI, pues nos puede brindar información pertinente del proceso vivido y brindarnos un panorama de qué desafíos quedan por delante.
- Directora del Centro Educativo, para comprender el fenómeno desde el propio contexto. (u otro referente del Equipo de Dirección)
- Profesores de Práctica de toda la carrera, se seleccionaron los profesores que acompañaron a la generación en estos años. Los mismos tienen una mayor carga horaria en el Plan por tanto se da por supuesto un mayor involucramiento en el área y con las vivencias de las estudiantes. Además de ser el espacio que permite la interdisciplinariedad en el marco de la circulación de saberes.
- Estudiantes de la primera generación de ATPI: se seleccionó esta generación pues fue la primera que vivió la transformación curricular de un plan al otro. Se consideran a todos los estudiantes que se hayan inscripto en la generación 2013-2014, se le llama así porque comenzaron en agosto de 2013 y luego en 2014 se integraron nuevos estudiantes, pero pertenecen a la misma generación.

A todos ellos se les aplicará una encuesta retrospectiva con preguntas que ayuden a reconstruir lo vivido en esos años.

Técnicas

Se seleccionaron tres técnicas centrales: la entrevista, el análisis de documentos y la encuesta.

Las entrevistas según Valles, pueden adoptar una variedad de formas. La más común es la entrevista semi estructurada, guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, donde ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas están predeterminados. El investigador y el investigado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas. “Un elemento conversacional que se

incorpora en las entrevistas cualitativas, es el tratamiento del entrevistado como sujeto más que como objeto de investigación” (Valles, 2002; p. 37)

En cuanto a las entrevistas en profundidad, el autor sostiene que si bien éstas distan de ser meras conversaciones cotidianas, se aproximan a ellas en cuanto a la interacción producida, en condiciones históricas y socio-biográficas determinadas “Se trata de conversaciones profesionales, con un diseño e implementación orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad y capacidad analítica” ((Wengraf, 2001 en Valles, 2002; p. 41) Por otra parte, el estilo especialmente abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados. Según el autor, durante el desarrollo o fase final de la investigación, este tipo de entrevista comparte con otras técnicas la doble ventaja de ofrecer el contraste o contrapunto cualitativo a los resultados obtenidos mediante procedimientos cuantitativos, así como de facilitar la comprensión de los mismos (Valles, 1999). Este último punto resulta pertinente a la metodología de la investigación planteada, ya que se realizó una encuesta previamente a las entrevistas de algunos roles determinados.

Se realizó una entrevista en profundidad a la Coordinadora de la Carrera de MPI con el propósito de obtener una mirada técnica de cómo se ha desarrollado el Plan y qué dificultades se han logrado visualizar durante las primeras experiencias del proceso.

Esta técnica también será utilizada bajo la modalidad de entrevista semiestructurada para obtener información referente a los profesores de Práctica de la generación 2013-2014.

También se entrevistó: a) A aquellos estudiantes que en las encuestas dieran cuenta de avances importantes en la Carrera, ya que las mismas contienen información sobre todo el proceso, b) a la directora del Centro, ya que, al ser un estudio de caso, es necesario contextualizar el lugar donde se desarrolló la acción para tener una mayor comprensión del objeto.

Se utilizó al análisis de documentos para: construir las trayectorias académicas y para obtener información sobre los estudiantes. Así como también para analizar los insumos

que se han generado en el proceso participativo, específicamente de las Jornadas Institucionales realizadas en cada instituto con la participación de los distintos actores y los Informes del Consultor académico

La utilización de materiales documentales presenta algunas ventajas que han sido tenidas en cuenta a la hora de incluirlas como técnicas en el presente trabajo: a) bajo costo de una gran cantidad de material informativo, b) no reactividad a la influencia del investigador ya que en general se obtiene en contextos naturales de interacción social, c) el contenido es de carácter único, diferente del material obtenido de las técnicas de observación y conversación, y d) aporta la dimensión histórica al análisis sociológico ya que permanecen en el tiempo si alguien los conserva o archiva. (Valles, 1999). En este caso se utilizarán los datos administrativos para construir las trayectorias de los estudiantes y las actas más relevantes de la sala de docente que den cuenta de las opiniones de los distintos actores en este proceso participativo.

Se realizaron encuestas a todos aquellos estudiantes que ingresaron en el 2013 -2014 en este instituto con la finalidad de relevar su perfil y lograr construir sus trayectorias académicas. Se selecciona esta técnica pues permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz (Cea D Ancona, 1996) En este caso las preguntas servirán para construir un perfil de estudiante, de opinión sobre lo vivido y de reconstrucción de lo vivido en términos académicos.

[Pauta general de las técnicas empleadas](#)

Encuestas a estudiantes

Dimensiones generales:

- Datos sociodemográficos
- Datos académicos
- Nivel de avance de la carrera
- Nivel de satisfacción con la carrera
- Experiencias del proceso de implementación
- Desafíos de la carrera

Análisis de documentos de datos administrativos

Dimensiones generales:

- Datos sociodemográficos
- Datos académicos
- Nivel de avance de la carrera

Entrevista a Coordinadoras de la Carrera de Maestro en Primera Infancia

Dimensiones generales:

- Datos sobre la construcción de su rol.
- Relato sobre el proceso de implementación del Plan en Primera Infancia.
- Obstáculos para su implementación.
- Desafíos de implementar y elaborar un plan en forma simultánea.

Entrevistas a autoridades

Dimensiones generales:

- Relato sobre el proceso de implementación
- Cambios que ha provocado esta nueva carrera
- Dificultades concretas para su implementación

Profesores de práctica

Dimensiones generales:

- Relatos sobre el proceso de implementación
- Dificultades que se han encontrado para la implementación de la práctica
- Como visualiza que se ha implementado el plan
- Desde que manera ha aportado para mejorar esta implementación.
- Como se ha desarrollado la práctica estos años
- Qué estrategias se han implementado en el desarrollo de los cursos

Entrevista a alumnos

Dimensiones generales:

- Experiencias del plan
- Estrategias de enseñanza

- Aportes de mejora de la práctica
- Como fueron los cambios de la carrera

Tabla N 2 Resumen del trabajo de campo

TÉCNICAS	ACTORES
Entrevistas	Consejero Luis Garibaldi Coordinadora de la Carrera de MPI actual Coordinadora de la Carrera anterior Articulador de la Carrera Directora del Centro Dos docentes de Orientación Estudiantil Dos estudiantes avanzadas Cuatro egresadas de la Carrera Tres representantes de la Comisión de Carrera Cinco profesoras de práctica
Encuestas	Cuarenta y tres estudiantes de 50 (según actas de curso)
Análisis de documentos	Actas de las Salas Docente a nivel Nacional. Legajos de los estudiantes. Plan de estudio de Maestro en Primera Infancia 2017. Reglamentaciones que regulan las elecciones de cargo. Informes estadísticos nacionales.
Elaboración propia a partir del trabajo realizado en el proyecto	

Plan de análisis

Se realizaron tres capítulos de análisis en base a los tres conceptos principales que trascienden todo el trabajo: Desarrollo Curricular, Trayectorias educativas y Prácticas Docentes.

Para realizar cada capítulo de análisis se utilizó como estrategia la triangulación de técnicas, a continuación, se presenta un esquema donde se explicita que fue lo utilizado en cada caso.

Tabla N° 3: Triangulación de técnicas		
DESARROLLO CURRICULAR	TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES	PRÁCTICAS DOCENTES
Entrevistas a los diversos actores. Análisis de documentos: Actas de las salas Nacionales de docentes. Plan de estudio de ATPI y Plan 2017. Entrevistas a estudiantes y egresadas. Encuestas a estudiantes.	Encuesta a los estudiantes generación 2013-2014 Legajos de los estudiantes Entrevista a estudiantes y primeras egresadas, Directora del Centro e integrantes de Comisión de Carrera. Análisis de estadística nacional.	Entrevista a docentes. Encuesta a estudiantes de generación 2013-2014 o que estén cursando cuarto. Entrevista a estudiantes, egresados y directora del Centro. Reglamentaciones que regulan las elecciones de cargo.
Elaboración propia en base a lo realizado en el grupo de investigación.		

Criterios de calidad

En este apartado se exponen las acciones que se realizarán para que el trabajo tenga la mayor credibilidad y autenticidad (Vasilachis, 2006).

El trabajo se realizó con el aval Ético de la Universidad Católica teniendo presente los requisitos del mismo. Se cuenta con los Consentimientos firmados de cada actor e institución participante. Se realizó un trabajo comprometido con un riguroso trabajo de campo, se respetaron las ideas de los entrevistados, así como los horarios asignados, se realizaron los registros de cada etapa del proceso de la forma más fiel posible de lo que sucedió en el mismo.

Para asegurar la calidad de los instrumentos se realizaron los pilotajes necesarios y se elaboraron pautas de entrevistas a partir de las dimensiones presentadas en el proyecto.

Para el trabajo de análisis se realizó un proceso de triangulación de técnicas en torno a los tres conceptos abordados: Desarrollo Curricular, Trayectorias educativas y Prácticas Docentes.

Antes de realizar el Informe Final: - los resultados se pusieron a discusión en dos “Encuentros de Difusión”, donde participaron además las autoridades de CFE.

- se realizó una actividad por video conferencia en el que participaron los IFD del interior del país para lograr un mayor alcance de los mismo.

-Se elaboró una página web donde se puso en consideración los resultados de los mismos. <https://sites.google.com/view/primera-infancia-uruguay/p%C3%A1gina-principal>

-En ambos encuentros se escuchó y difundió en forma escrita e individual el resumen de los resultados. Se proporcionó un mail de contacto a fin de escuchar los actores involucrados y de validar el trabajo realizado.

Desarrollo curricular: recorridos en la Implementación del Plan de MPI

Conceptualizaciones necesarias

El currículo se conceptualiza como una herramienta de labor pedagógica, abierta y compleja, que adquiere diferentes formas en su concreción. Su implementación requiere de dos niveles: el diseño curricular (currículo prescripto) y el desarrollo curricular (dimensión operativa).

El cambio curricular es entendido como un proceso complejo que requiere para su implementación el acuerdo de los actores involucrados. (Marsh 2009, Kemmis, 1998 y Stenhouse, 2003)

En este caso el proceso se enmarca en un cambio a nivel Institucional más complejo que es el pretender avanzar hacia una cultura universitaria. Este proceso implicó la creación de nuevas estructuras de participación de los diferentes actores involucrados y formas de gestión de las instituciones formadoras, a la vez que ordenanzas que garanticen los cambios. A tal efecto se instrumentan Comisiones Nacionales y Locales de Carrera; Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular y los Departamentos Académicos (CFE Propuesta 2017)

La propuesta curricular tiene características centrales: un enfoque desde los Derechos; una concepción de Aprendizaje Situado que pone el foco en el sujeto y valida diferentes maneras de enseñar y de evaluar; apuesta a la interdisciplinariedad y promueve el trabajo en equipos pedagógicos.

Otro aspecto importante es la flexibilidad y navegabilidad como básicos para construir la trayectoria del alumno. (CFE Propuesta 2017) Para ello se crea un modelo de creditización; con diversas modalidades de cursado, semestralización y diferentes temporalidades, dispositivo transversal y espacio articulador; trabajo final tutorizado que puede incluir actividades de investigación, articulación y/o extensión.; trayectos optativos y elegibles. (CFE Propuesta 2017)

Estas innovaciones curriculares son para la FD un salto cualitativo muy importante, entendiendo como Marsh 2009, Kemmis, 1998 y Stenhouse, 2003, al cambio curricular

como un proceso complejo que requiere para su implementación el acuerdo de los actores involucrados.

Elementos curriculares innovadores del proceso en el marco de Formación Docente



Descripción del proceso

Este proceso comienza antes de la implementación de la carrera de ATPI, dado que muchas de las discusiones que se consolidaron en esta situación fueron parte de muchas reflexiones de los docentes.

La creación de ATPI en el 2013 fue el comienzo de un proceso de formación en Primera Infancia en el ámbito de Formación Docente, fue allí donde comienza a gestarse el surgimiento de la Carrera MPI (Plan 2017).

Desde el CFE empieza a ser más fuerte la postura que la formación en primera infancia debería ser una formación de grado y no una especialización como lo habría sido Educación Inicial hace unos años atrás. Se profundiza a nivel de los docentes y autoridades la necesidad de una carrera con especificidad en Primera Infancia, contando con profesores con formación específica.

Para avanzar en el proceso se forman Comisiones a fin de relevar la posición de los docentes y estudiantes, en relación con el perfil del egresado, el perfil de los docentes y

demás temas que atañen a la implementación de una nueva carrera. Con este espacio se propició una forma de implementación participativa. Para enriquecer la Comisión se convocaron a académicos internacionales del tema a fin de tener mayores fundamentos para la toma de decisiones.

En el 2015 se nombra a Esther Chalá Coordinación de Carrera, que fue designada por el Consejo hasta que se realizó un llamado a concurso. Como parte de su gestión es de destacar que impulsó la realización de Salas Nacionales en las que participan autoridades profesores y estudiantes generando insumos para avanzar en la implementación de la Carrera MPI. De estas Salas se llegan a acuerdos importantes los cuales se expresan en actas para ir ajustando las decisiones a las necesidades de cada Instituto.

En este proceso se crea la Comisión de Carrera para MPI, la misma es integrada por profesores y estudiantes y colaboró en la elaboración de los documentos base y fue la encargada de dinamizar los procesos de navegabilidad, o sea estudiar cada caso y le asignar los créditos correspondientes en relación con el perfil de la Carrera específica. El funcionamiento de la misma fue diverso en cada localidad, y según los actores relevados las tareas asignadas superaban la capacidad de funcionamiento, sin duda en estos años se ha mejorado, pero aún sus dificultades de funcionamiento afectan las trayectorias de los estudiantes.

Se destaca desde la Coordinación y autoridades competentes que se cuenta con una escasa sistematización del proceso de implementación de MPI y que no se tenía un plan de implementación, sino que se iban resolviendo las situaciones en concreto.

La creación de MPI surge como propuesta de formación diferente a la de Magisterio, configurando lo que uno de los actores de la Coordinación entrevistados denomina “una matriz diferente” dado que abarca de 0 a 6 años.

En la transición entre el Plan de ATPI y MPI se planteó un desfase en términos de años por tanto desde las autoridades les autorizaron a los estudiantes a cursar ciertas materias para que puedan ir avanzando en la misma.

Uno de los principales problemas que surgió en el desarrollo de esta Carrera es el desarrollo de la Práctica Pre profesional que no siempre existe oferta adecuada a los cupos necesarios, sumando a eso la complejidad de que las instituciones responden a diferentes organismos, y la coordinación interinstitucional es muy compleja.

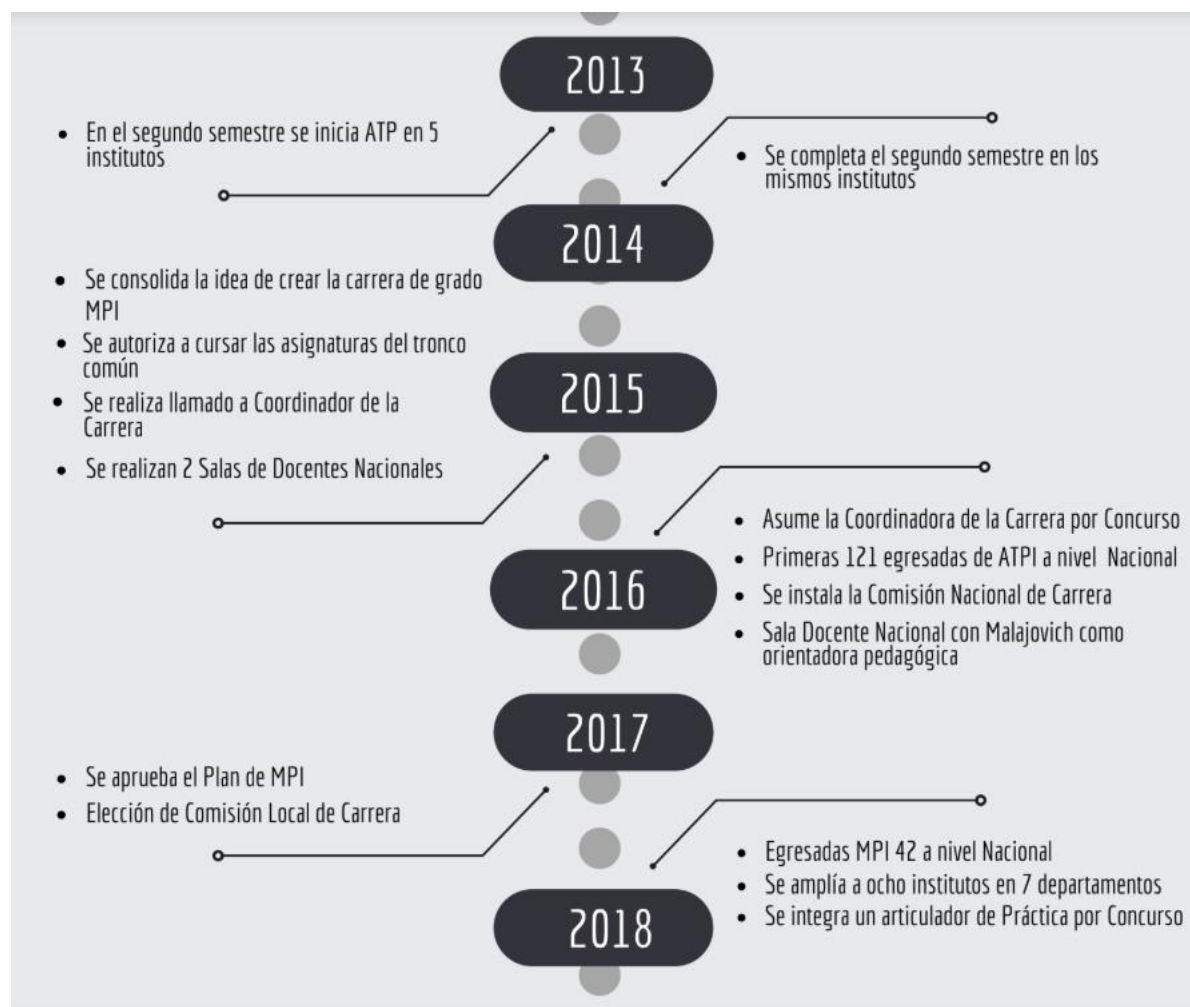
Para resolver estas problemáticas es que en el 2016 se integra Valentina Jauri como Coordinadora de la Carrera, la cual ingresa por un llamado público y continua en el cargo hasta la actualidad. Es en el 2018 que se crea el rol de Articulador de Práctica ocupado hasta la actualidad por Herman Caballero.

En cuanto al desarrollo de la práctica pre profesional se presentaron problemas importantes para su implementación. Estos problemas se pueden sintetizar en dificultades en acuerdos institucionales e interinstitucionales. Entre los problemas institucionales se señala la falta de claridad de cómo debe ser llevado a cabo el rol de docente de Práctica y las complejidades que este involucra, así como la falta de docentes de esta área, y la dificultad geográfica para lograr el acompañamiento a los estudiantes. Los problemas interinstitucionales son las coordinaciones que implica la realización de esta Sin duda esta problemática es muy profunda y requiere una investigación específica para dar cuenta de herramientas concretas para mejorar la misma.

La figura del Articulador colaboró con una mejoría de estas principalmente en ayudar en la búsqueda y coordinación de centros (públicos y privados) para el desarrollo de las prácticas y generar acuerdos de permanencia con las distintas instituciones. Las demandas y/o necesidades de los IFD que poseen esta oferta educativa, se realizan a través de los Equipos de Gestión, aunque se propone avanzar en la participación los distintos órdenes.

A fin de sistematizar un recorrido de los principales eventos sobre la creación de la tecnicatura de ATPI a la creación de la carrera MPI se realiza una línea de tiempo.

Esquema N °2 Mojonés en el proceso de implementación



Fuente: elaboración propia en base a los datos recogidos de las entrevistas y documentos,

Como se visualiza en el esquema el proceso de transición entre ATPI y MPI fue un proceso largo que implicó cierto nivel de conflictividad y demanda de los estudiantes de la primera generación que fueron quienes se perjudicaron más con este proceso¹.

Desde las diferentes fuentes utilizadas se constata que la transición de ser una tecnicatura a una carrera de grado tuvo sus dificultades y oportunidades. Las mismas se pueden englobar entre las administrativas, y académicas.

El aspecto administrativo, es una de las bases para que la implementación (en concreto) pueda tener cierta fluidez, pero según manifiestan los actores involucrados no se logró

¹ En el capítulo siguiente se cuantifica este efecto en las trayectorias educativas.

sintetizar la idea en el personal administrativo que llevó a cabo este proceso. Se señala que no se integró al Sistema Gestión Estudiantil la primera generación y eso generó dificultades para poder acompañar las trayectorias de los estudiantes. Describen esa etapa como muy artesanal, y muy librada a lo que cada instituto podría llegar hacer.

Otra dificultad señalada por las estudiantes es el reconocimiento de créditos en asignaturas anuales y que luego cambiaron a semestrales.

Los cambios propuestos por las autoridades se enmarcaron en un proceso participativo, pero éste no estuvo acompañado por la suficiente comunicación y diálogo con quienes se encargan de los aspectos administrativos en los Centros de Estudios donde se implementaba

Los cambios que provocaron mayores dificultades son: la creditización, la navegabilidad y las optativas. Si bien a nivel teórico son ideas potentes estas no lograron en los primeros años de implementación el efecto que se buscaba.

La dificultad de implementar estas innovaciones en los primeros años se comprende desde lo expresado desde los actores por; una escasa comunicación, ausencia de un plan de trabajo sobre cómo realizarlas, y una falta de preparación del personal de los Centros para abordar esta nueva forma de cursado y sus fundamentos, todo lo que hace que aparezca una falta de aprendizaje organizacional necesario para estos cambios

...Tampoco era que encontré mucha información y me fue muy difícil encontrar información para bueno, para orientar a los alumnos, y... como que los procedimientos estaban siendo muy básicos, todo era muy básico, todo eran planillas manuales... o alguna cosa hecha en la computadora porque no había sistema de bedelías que contuviera esa carrera, todo el plan 2013 está por fuera... de todo sistema informático digamos. Está hecho todo a mano y todo bueno cosas caseras que, que yo en mi caso era yo que inventaba... (DOE 1)

En términos académicos, este proceso tuvo como fortaleza el elaborar llamados a docentes con perfiles específicos relacionados al área de intervención. Esto permitió el ingreso de muchos docentes con perfiles específicos, que no pertenecían con anterioridad al CFE. Este movimiento fue visto tanto por las autoridades del Sistema

como del Centro Educativo como una oportunidad para revitalizar al cuerpo docente. Pero también tuvo la dificultad de no tener referentes ni estructuración de la tarea, por ende, esa energía de los primeros años no se logró capitalizar, lo que es señalado por los docentes y autoridades entrevistados.

“...y nosotros teníamos intercambio bueno, de ideas de cómo íbamos, para qué íbamos y con toda la intencionalidad que esto fuera, o sea no solo que la carrera fuera la primera carrera universitaria en educación, y esa bandera, nos agarramos de esa bandera muy fuerte...” (Profesora Comisión de Carrera)

En cuanto a los profesores que ya estaban dentro del Sistema y tomaron horas en Primera Infancia, faltó mayor nivel de comunicación y compromiso para que puedan comprender la profundidad del área, y actuar con profesionalidad en la misma. Las estudiantes tanto en las encuestas como en las entrevistas señalan que muchos profesores desmerecían la carrera y no abordaban los contenidos con la profundidad que merecía.

Los estudiantes, profesores y autoridades señalan que más allá de estas dificultades, esta nueva propuesta curricular fue para muchos profesores, un espacio de trabajo comprometido con el área y con los alumnos, Muchos de los docentes sentían que ese era el proceso para lograr la Universidad de la Educación. En este marco se han generado varios proyectos de extensión e investigación.

...nosotros, este grupete de docentes que además trabajábamos muy a la par con... acá, con los estudiantes, era... este centro, tuvo una particularidad de los estudiantes, los primeros delegados estudiantiles a nivel nacional vinieron de este Centro. ¿Ta? Eran de acá... eso era muy fuerte la movida estudiantil, trabajábamos mano a mano con todos los estudiantes, pero era un mano a mano con los estudiantes de, primera infancia. Se organizaron jornadas, se organizaban proyectos... se organizaba... que era todo extracurricular ¿ta? Y no era con respecto... y pensábamos, y seguimos creyendo algunos... que el perfil del Maestro en Primera Infancia no es para trabajar exclusivamente en un aula. Es una mirada educativa, educativa... de todos los ámbitos. Porque además lo dice el Plan. Entonces, esos eran los proyectos que hacíamos con los estudiantes y esos grupetes de docentes.... (Profesora Comisión de Carrera)

Otros aspectos a considerar en este proceso son: la participación de los Órdenes, la puja dentro del cuerpo docente involucrado, los Departamentos Académicos, la práctica pre profesional

En cuanto a los profesores las Salas docentes, por Centro y a Nivel Nacional fueron los espacios, por excelencia donde los profesores pudieron coordinar y crear proyectos, programas, plantear ideas. Pero las mismas no fueron sostenidas en el tiempo, lo que provocó desencuentros entre las propuestas de docentes y estudiantes y el acompañamiento institucional. En relación a los proyectos de extensión aún no están dadas las condiciones organizativas y operativas para que estos funcionen de manera articulada y posibiliten una acreditación rápida como otras asignaturas.

Tampoco se reconoce a aquellos profesores con iniciativa y compromiso que marcaron avances importantes en la implementación de la Carrera, y que en esta Primer generación llevaron varios Proyectos de extensión

En relación con los estudiantes, en los primeros años la participación fue intensa y a nivel del IFD, el porcentaje de involucramiento fue muy elevado (en el que se realizó la investigación), tanto en reuniones, asambleas, elaboración de cartas a las autoridades y el nombramiento de delegados que representaron el área a nivel nacional. El aporte de este orden influyó en los avances en la implementación tanto en contenidos, reglamentaciones y tiempo de concreción de la Carrera de Grado.

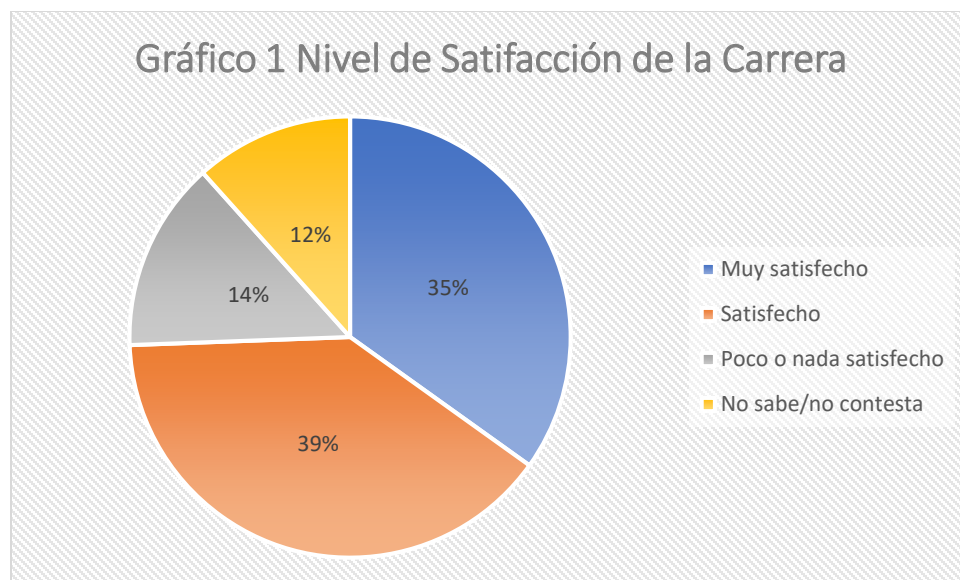
La participación por ser abierta y voluntaria generó un desgaste en estudiantes que a lo largo de los años no pudieron mantener el porcentaje de participación y las tareas recayeron en un grupo que se vio muy recargado. Dificultad que se visualiza en la actualidad en lo que hoy son las Comisiones de Carrera.

Tanto de las entrevistas como de las encuestas emerge que, si bien la acción estaba orientada en base a la participación a través de la creación de órganos específicos, no se realizó una “hoja de ruta” de como orientar y promover esa participación. Fue en el mismo proceso que se fueron definiendo las acciones y participaban los estudiantes que podían en los espacios brindados.

En relación con la creación de esta nueva Carrera se expresan dificultades y pujas desde los distintos actores involucrados según las diferentes concepciones. Según sea ésta se opta por la reformulación del área en la que se fundamenta la Carrera de Maestro en Primera Infancia como Carrera de grado. Sin duda la profesionalización y especificidad de los docentes aún resulta un desafío para esta formación.

Tabla N° 4 Dificultades y oportunidades de la implementación del Plan.				
	IFD en general		IFD Particular	
	dificultades	oportunidades	dificultades	oportunidades
Administrativo	Optativas Navegabilidad Créditos	Optativas Navegabilidad Créditos Título intermedio Órganos de participación de los ordenes	Dificultades de comunicación. Falta de respuesta del Equipo de Dirección en los primeros años del proceso	Innovaciones que permitieron movilidad horizontal. Reconocimiento de trayectorias Título intermedio con rápida inserción laboral
Académico	Perfil de los docentes Salas docentes	Perfil de los docentes. Salas docente que funcionaron con docentes del Área y no por asignatura.	Falta de información básica para integrarse al Sistema. Falta de control sobre el uso de las horas de departamento	Requerir perfil con formación específica. Creación de proyectos interdisciplinarios y/o investigaciones comunes a varias asignaturas

Al considerar la pregunta de la encuesta que indaga sobre el nivel de satisfacción, visualizamos que es las respuestas se encuentran mayoritariamente entre satisfecho 39% y muy satisfecho 35%. Las estudiantes valoran mas allá de todas las dificultades que la carrera haya salido y visualizan como se ha ido mejorando a lo largo de los años por las diversidad de estrategias implementadas.



“Yo estoy super agradecida a la carrera y a los profesores. Tuve docentes muy buenos que me enseñaron muchísimo, y bueno ta nada, creo que después de pasar uno ve las cosas de otra manera (Egresada 1)”

Otro elemento que se destaca de las entrevistas es que, si bien la carrera se llama Maestros en Primera Infancia, destacan que es una profesión que trasciende el propio título de la misma, porque lo vinculan a los procesos educativos formales y no formales referidos a esta área, y no la limitan a un aula de clase, o gestión de un Centro.

“... MPI es la carrera uno, es la carrera pionera, es la que rompió los esquemas... es la que requiere de alguna forma mayor atención, y es la que menos recursos está teniendo; humanos, materiales.... Entonces bueno repito, hay pocos recursos destinados a una carrera que está en pleno crecimiento y que no es solo para lo, lo educativo... tradicional formal, sino para ámbitos de salud... para otros centros en los que haya niñez, en los que haya infancias ¿no?... (DOE)

Síntesis

En síntesis, fue un proceso curricular que implicó cierta conflictividad propia de procesos que no se planifican ni se organizan con el tiempo que estos requieren. Aun así, el balance de los involucrados valora positivamente que se haya abierto la posibilidad de formarse en esta área en el sector público, en la que no existía oferta.

Una de las mayores dificultades en la implementación es el desarrollo de la Práctica pre profesional. Ésta requiere establecer acuerdos con los Centros de Prácticas que implican coordinaciones interinstitucionales no previstas por las autoridades. Esta coordinación la realizaron y en parte la siguen realizando, los mismos profesores de Práctica para poder realizar su tarea. Mejoró con la incorporación de cargos como el Coordinador de Carrera y el Articulador de Práctica, pero aún se debe seguir trabajando en este aspecto según afirman los profesores entrevistados

Se mantiene la dificultad de la disponibilidad de centros educativos y cupos que en algunas franjas etarias no son suficientes para la cantidad de estudiantes.

Se visualiza la necesidad de la creación de Departamentos Académicos para mejorar la calidad educativa. Esto permitiría realizar llamados con perfiles docentes específicos. Se presenta como desafío de cara al 2020, realizar un concurso para el área de Práctica en Primera Infancia.

Desde el punto de vista de las autoridades fue un gran desafío que ya no podía postergarse. Era reclamado a nivel académico por los docentes del área y necesario por el derecho de los niños de recibir una educación de calidad desde su nacimiento (en cumplimiento de compromisos internacionales asumidos).

Trayectorias educativas

Conceptualización

La preocupación por explicar las desigualdades en las oportunidades educativas en las sociedades modernas ha despertado un interés de larga data en la investigación sociológica.

En este trabajo se relaciona este concepto a una etapa particular de la vida de la persona que es la transición hacia la adultez. En esta etapa las personas se preparan para asumir las responsabilidades de la vida adulta, se definen proyectos vitales y se establecen prioridades y objetivos de futuro. La desigualdad surge cuando existen diferencias sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social. (Filgueria & Mieres, 2010) .

Se sustenta en la perspectiva socio demográfica y específicamente en las nociones de “cursos de vidas”. El mismo investiga fundamentalmente cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, que configuran las vidas individuales. (Elder, G., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R, 2003).

La juventud hace referencia a una categoría de análisis de difícil definición, hay quienes la comprenden como un tramo biográfico, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. (Casal, Maribel, Rafael, & Miguel, 2006)

El abordaje de trayectorias, está asociado al estudio de eventos, ya que la persona al haber experimentado determinados eventos modifica la probabilidad de cursar otros. En estos estudios son objetos de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el status social, por ejemplo, acreditar un determinado nivel de estudios, o la primer maternidad. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

“El evento es un acontecimiento puntual que cambia la vida de las personas, que puede producirse tanto en forma voluntaria. En los estudios sobre transición son objetos de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el status social” (Fernández, 2010, .19)

La trayectoria es entendida como una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración en la sociedad. (Boado, M. Fernández, T., 2010). Desde esta perspectiva cada trayectoria es el resultado entre las bibliografías personales y las posibilidades que presenta el sistema educativo. En las mismas intervienen las decisiones que son tomadas por los estudiantes, condicionados en parte por su clase social, entorno familiar, sus experiencias y expectativas acerca de los beneficios de acceder a una acreditación. (Boado, M. Fernández, T., 2010)

El evento de mayor trascendencia es que tienen que haber experimentado la culminación de la Educación Media Superior (en adelante EMS). Este es un momento crucial en la trayectoria individual, pues implica que el estudiante debe decidir qué y dónde estudiar. Estas definiciones están fuertemente condicionadas por las trayectorias académicas de las familias a la que pertenece y por la oferta educativa que hay en su contexto.

En los estudios sobre trayectorias hay dos conceptos que tienen una vinculación estrecha y son centrales: el concepto de eventos de riesgo y desafiliación educativa.

El primero remite a eventos que son intermediarios entre la inscripción y la acreditación, y remite a la probabilidad de experimentar un evento que implica un estado de cosas "no deseable", así puede causar un "daño". El evento de riesgo implica para el estudiante mayores chances de desafiliarse. (Fernández T. , 2009)

El segundo concepto, es el de desafiliación, implica la no matriculación por más de dos años consecutivos en la educación formal, este proceso acarrea ciertas consecuencias sociales.

"...la desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela" (Fernández, 2010, p.99).

Es importante distinguir que no en todos los niveles educativos la desafiliación tiene el mismo riesgo. Hay que diferenciar el riesgo a la desafiliación educativa vinculado directamente con la trayectoria educativa, y el riesgo de desafiliación, que implica el debilitamiento de las oportunidades de acceso al bienestar, presente y futuro. (Cardozo, 2013) (Fernández T. , 2009) (Rios, 2013)

Por ello, tanto el ingreso, como la permanencia, y en si la acreditación en la ES formal son parte de la trayectoria de cada individuo, y en la misma se perpetúan ciertas desigualdades sociales.

Proceso de decisiones del estudiante

La perspectiva en la que se ubica este trabajo es lo que se denomina individualismo metodológico. En este marco las personas son conceptualizadas como agentes racionales que deciden entre distintos cursos de acción en base a la maximización del costo-beneficio de cada decisión. Específicamente para este trabajo son las decisiones que involucran el acceder a la educación superior y persistir ella. Desde la sociología, los desarrollos de (Boudon, 1982), (Breen & Goldthorpe, 1997) Erikson y Jonsson(1996) entre otros, son quienes abordan con matices aspectos de la teoría de la acción racional. Siguiendo los trabajos de (Boudon, 1982), se han propuesto modelos que buscan dar cuenta de la inercia de las desigualdades en las oportunidades educativas que persisten a pesar de la expansión de la educación. Para ello se torna necesario distinguir entre los “efectos primarios” y los “efectos secundarios”.

Los primeros se expresan en la observación empírica de que los niños de orígenes más favorecidos tienen mayores performances que los de orígenes menos favorecidos, mientras que los efectos secundarios se expresan en las opciones y decisiones efectivas que los niños y sus familias hacen en el curso de su carrera educativa dentro del sistema escolar. La evaluación del costo, el beneficio y el riesgo asociados a la continuación o no en el sistema educativo serían, desde este punto de vista, los que explican la persistencia de los efectos secundarios, la estabilidad de la importancia relativa de los efectos primarios y secundarios, y, de esta forma, la inercia considerable que caracteriza a la desigualdad socioeconómica en las oportunidades educativas.

Este autor, cuestiona la existencia de una única racionalidad, apoyado en la concepción de que los individuos nunca poseen completa información y que a su vez ésta no es

sinóptica, sino secuenciada, va haciéndose disponible de manera sucesiva. En definitiva, lo que cada individuo hace al decidir ejecutar una acción es movilizar sus a priori, aquellos referentes que le permiten asignar un sentido a la situación en que se encuentra y orientar su acción futura.

Los aportes de Boudon intentan superar críticas al racional choice por lo que propone el concepto de racionalidad evaluativa. La misma orienta al individuo a producir una evaluación correcta. La racionalidad práctica se orienta a perseguir de manera efectiva objetivos apropiados². Una característica importante de la noción de racionalidad boudoniana es que las "buenas razones" sobre las cuales se fundan las acciones individuales pueden ser de naturalezas muy diversas (emocionales, afectivas, por hábito o rutina, por adhesión a un valor, por adhesión a una norma, etc.), lo que hace posible tipificar estas racionalidades que los actores poseen y ponen en juego cuando deben decidir qué hacer.

Otra característica de la racionalidad refiere a su carácter situado, esto significa que toda racionalidad está situada en un contexto sociohistórico, temporal y espacial determinado. Las racionalidades no son puramente abstracciones, sino estructuras de pensamiento enraizadas en contextos concretos dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones. Las características del contexto situacional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de dicho contexto o sistema, influirán sobre el individuo, condicionándolo, aunque no determinando unívocamente su pensar y actuar. Al interior de un contexto particular dado, cada actor individual se posicionará de acuerdo a su relación con dos elementos: el poder y el saber.

Profundizando este enfoque (Breen & Goldthorpe, 1997) suponen que las aspiraciones educativas, están relacionadas a las ocupacionales y son entendidas como un plan racional. Se supone que el joven evalúa, compara, antes de tomar una decisión, pero la misma está afectada tanto por los efectos primarios de la estratificación sobre los logros educacionales como por la valoración diferencial de los costos y beneficios en función de la clase social de origen. Estos autores señalan que son tres factores que las familias consideran para tomar la decisión de continuar o no en la educación. El primero es el costo de mantenerse dentro de la educación, esto implica una serie de gastos que la

² Citado por Boudon de N. Rescher, 1995:26

familia no tendría que abordar si su hijo abandona el estudio: estos incluyen los costos directos de la educación y la pérdida del salario que percibiría ese hijo en el mercado del trabajo. El segundo factor es la probabilidad del éxito que el pupilo tiene dentro del proceso educativo. Y el último factor es por lo tanto el valor de la utilidad que los niños y su familia le dan a los tres posibles resultados. (Breen & Goldthorpe, 1997)

En cada decisión el individuo está haciendo uso de su racionalidad, enmarcado en su clase social de origen.

Los estudiantes de MPI a nivel nacional

Desde la creación de la Carrera se han elaborado 3 Informes Estadísticos por parte de CFE, donde se describen las características de los estudiantes y los eventos más importantes como ser el ingreso y egreso.

Las características de los estudiantes de la primera generación de ATPI tiene un perfil particular en tanto características sociales y económicas, comparando con otros estudiantes de CFE.

De la comparación con los estudiantes que cursan Magisterio se puede concluir que tienen un promedio de edad superior, mayor número de hijos, una proporción mayor de jefes de hogar y una mayor proporción que está inserto en el mercado laboral (elaborado a partir de los Informes de Estadística de CFE). Es de destacar que si uno realiza una mirada longitudinal esta población se va acercando cada vez más a como es el estudiante de magisterio.

Si integramos estas características con los avances teóricos sobre trayectorias educativas, se visualiza que esta generación de estudiantes tiene mayor posibilidad de desafiliación y por ende se pueden definir como trayectorias vulnerables.

Respecto a las inscripciones para cursar la Carrera se visualiza un aumento de la matrícula, a pesar de que están topeado los lugares y realizarse sorteo para el ingreso. Nuevamente se visualiza la valorización de esta Carrera en lo que es la oferta de Carreras de Educación Superior en el Uruguay. En cada Centro donde se desarrolla es una Carrera muy solicitada por los estudiantes, que muchas veces al no ingresar a MPI

realizan trayectos por Magisterio de Primaria a fin de poder avanzar de alguna manera con la Carrera. En MPI desde 2017 al 2018 se aumentó la matrícula de 1205 a 2166 estudiantes.

Los primeros egresos de ATPI fueron en el 2015/16 En la medida que las dificultades de implementación que señalamos en el capítulo anterior se vieron minimizadas fue más fácil aumentar el número de egresos. En cuanto a los egresos A nivel nacional los egresos de ATPI fueron según el Informe de CFE en ascenso en la medida que se consolidó la carrera.

Gráfico N° 2 Egresadas ATPI por año



En cuanto a las estudiantes que continuaron con la Carrera para lograr el título de MPI hasta 2018 según el informe del MEC 2018 hay 42 egresadas a nivel nacional. Este nivel de egreso da cuenta de las dificultades del sistema y de los estudiantes que ingresaron.

Recorridos de los estudiantes

Para construir las trayectorias de las estudiantes que participaron de la primera generación en el IFD seleccionado, se realizó una lista base a partir de las actas de los cursos dados que en el 2013-2014 ya que las estudiantes no fueron ingresadas a SGE. Luego se han ido integrando y en la actualidad utilizan el sistema como los estudiantes de CFE de otras carreras.

Para la investigación esto fue una dificultad dado que es posible que los estudiantes se inscribieron, pero no dieran ningún examen, se cuenten como un estudiante que está cursando.

A partir de esa lista inicial se realizaron los contactos con los estudiantes y el análisis de sus legajos, que estaban integrados en el Sistema informático.

De los estudiantes que se inscribieron en 2013-2014 y llegaron a realizar algún curso, a noviembre de 2019 el 65% de ellos logró acceder a la titulación de ATPI Este es un porcentaje importante y da cuenta de la potencialidad de la generación. Solo el 3% no llegó acceder al título intermedio pero continua en el sistema cursando alguna materia. En tanto, que el 32% no llegó acceder al título intermedio y no se mantiene.

De los que lograron llegar al título intermedio de la Generación 2013/2014, del IFD seleccionado, el 48% sigue cursando en los niveles de 3ero, 4to, o etapa de trabajo final, el 19 % accedió al Título de MPI y el 33% no continúa en la carrera.

En cuanto a los momentos que las estudiantes señalan como más difíciles de pasar son dos, las prácticas, dado el tiempo que insumen y los costos que traen el poder realizar las mismas, y realizar el trabajo final. Dado que este muchas veces se inicia a buscar la temática en el Taller de Elaboración de Monografía y no les da el tiempo para armar el proyecto, sumado a este tema es la escases y dificultad para acceder a los tutores. Así como una falta de coordinación entre los profesores de Taller, los tutores y las “directivas” de los Directores del Centro, así como también lo administrativo.

Estos porcentajes reflejan como las dificultades de la implementación impactan en las trayectorias de las estudiantes. A esta situación se le agrega que son estudiantes con características socio económicas que dada la teoría existente tienen más probabilidad de desafiarse.

Síntesis

Para los estudiantes de la carrera, mas allá del nivel que hayan alcanzado, valoran significativamente que esta nueva oferta educativa fue una oportunidad de ingresar a estudios de nivel terciarios o de volver a estudiar.

La complejidad administrativa y académica de la implementación afectó negativamente las trayectorias que ya son vulnerable, dadas sus características sociales y económicas.

Hay dos puntos de quiebre en las trayectorias una son las prácticas y el trabajo final, sin duda son dos áreas de trabajo donde hay que redoblar el esfuerzo.

Prácticas docentes

Conceptualizaciones

El estudio de la enseñanza no se reduce al aspecto conceptual, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente; esto la convierte en un objeto de estudio complejo, porque incluye la interacción de diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal, personal y valoral. (Steiman, 2008)

“Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras” (Vélaz y Vaillant, 2009, p. 8).

En este sentido, Zabalza (2016) menciona los desafíos centrales a tener en cuenta para que una práctica sea de calidad. Se exponen algunos de ellos:

- Prestar especial atención a los contenidos de aprendizaje.
- Generar un adecuado y completo sistema de evaluación.
- Contar con sistemas de tutoría y supervisión adecuados.
 - Tener en cuenta las competencias necesarias en los supervisores de prácticas
 - Que los centros de práctica sean los adecuados.
- Tener en cuenta que las emociones son fundamentales, pero no quedarse estancado en ellas sino ir más allá.
- Crear redes.
- Incorporar de a poco las TIC.
- Relacionar las prácticas con la investigación.

Caracterización de las prácticas según los estudiantes

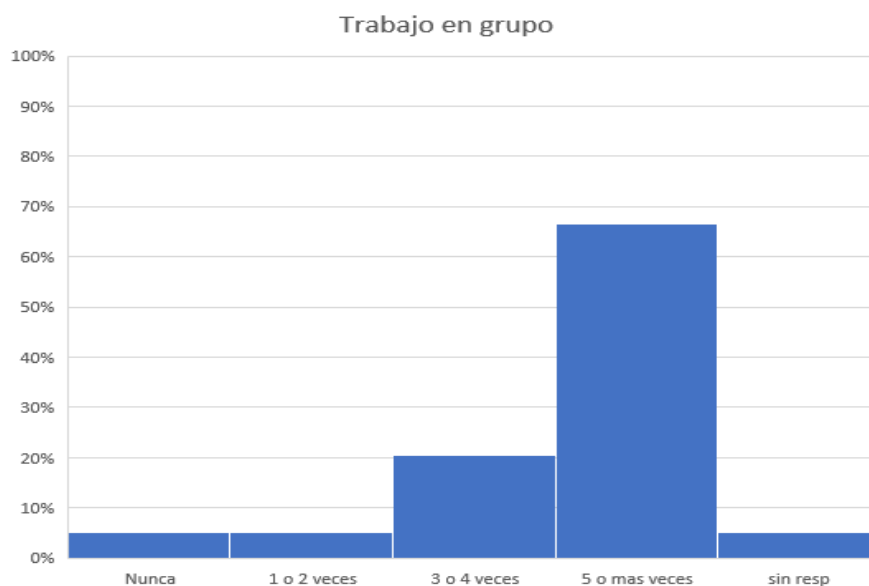
Se realiza un análisis de las prácticas de los docentes que participaron de la primera generación en el IFD seleccionado, utilizando las categorías de Zabalza (2010) que se señalaron anteriormente.

En relación con el abordaje de los contenidos de las entrevistas y encuestas se visualiza que los estudiantes diferencian a los profesores que “quieren” la Carrera de quienes no. Señalan que muchos docentes potenciaron la Carrera y que estos valoraban el armado de los Programas como parte de un proceso de aprendizaje.

En tanto otros, señalan que criticaban lo que se había avanzado hasta el momento, y desmerecían al área de Primera Infancia. En relación con los contenidos de aprendizaje destacan que variaba según la afinidad con la Carrera y no por lo que el profesor conocía o no de la asignatura.

En cuanto, al sistema de evaluación, los estudiantes señalan que están orientados por el Plan de 2008, con una evaluación por dos parciales predominantemente por escrito. Se evaluaba contenidos conceptuales y no aspectos procedimentales ni actitudinales.

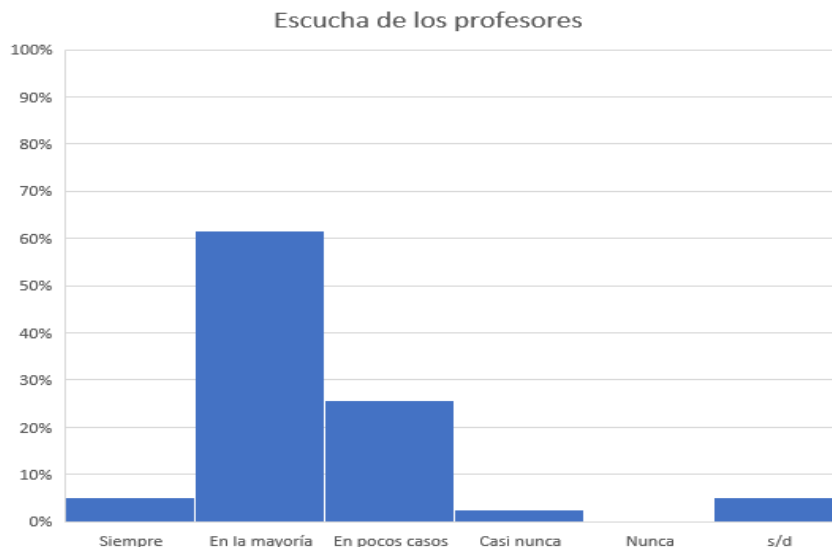
En relación a las estrategias de enseñanza los estudiantes destacan que el trabajo en grupo es una práctica habitual en el desarrollo de la Carrera.



En cuanto a las tutorías, lo relacionan más a la característica del docente y su compromiso con la Carrera, pero en general señalan que los docentes comprometidos acompañan a los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la práctica señalan que los Centros no eran apropiados para la práctica y que no había una preparación para recibir a las estudiantes. Ese vínculo quedaba muy librado al azar y que muchas veces el acompañamiento fue distanciado por la realidad geográfica de los colegios que participaban. Esta situación se fue mejorando en el sentido que se estableció como máximo 20 estudiantes por profesor, lo que supone un mayor acompañamiento.

En relación con el vínculo los estudiantes señalan que hay un grupo de profesores que contemplan al estudiante en su totalidad y en las encuestas señalan que a pesar de tener en cuenta que las emociones son fundamentales, no se quedan estancados en ellas sino van más allá.



En cuanto a la investigación y la tecnología señalan que son pocos profesores los que utilizan esas estrategias. Describen que las prácticas de los docentes son tradicionales

a pesar de que en el vínculo se sienten en general escuchados y respetados por los profesores.

“...los métodos de enseñanza fueron los tradicionales, y... bueno ta, no hubo mucha innovación. Salvo en algunas materias, pocas...” (Egr.1)

“Al principio fue... no tradicional en algunas materias en especial, las que eran más corporales eh... de juegos, de... eh, música, pero después eso como que se fue perdiendo. Después fuimos más a lo tradicional; tercero y cuarto totalmente tradicional, así.” (Egr.2)

En estas citas se resume lo expuesto por varios estudiantes, y da cuenta de lo abordado en el análisis.

Síntesis

Los estudiantes afirman que la mayoría de los docentes se enmarcan en una postura tradicional. Destacan que hay una actitud de escucha a sus demandas y que se genera una comunicación muy receptiva con la mayoría de ellos.

La evaluación es en general, por contenidos conceptuales dados en el curso muy centrado en lo escrito y de forma presencial. En relación con las estrategias de trabajo en grupo muy frecuente en la Carrera.

Se visualiza una gran dificultad en la adaptación a los temas de la Primera Infancia, desvalorización del área y quiebre entre la teoría y la práctica.

A pesar de las dificultades señaladas destacan que hay un grupo de docentes comprometidos con la Educación y que se traducen en proyectos y “prácticas” no convencionales.

Conclusiones y aportes por cada dimensión de trabajo

Varias son las estrategias que se han implementado desde la política educativa para reformular la FD. Sin duda el punto de inflexión es la aprobación de la Ley de Educación 18437, tal que propone un cambio institucional a fin de que esta formación tenga carácter universitario (Bentancur N. , 2010). Si bien en estos años hay ciertos avances la implementación de esta sigue pendiente la creación de la Universidad de la Educación.

En este sentido es que Mancebo 2010, señala que la profesionalización docente es un “modelo para armar”, y que no alcanza el cambio institucional si no viene acompañado de otros cambios más profundos.

Mancebo 2010, señala tres momentos en relación con los estudios sobre la carrera docente. En el primero discute si estas carreras cumplen con el requisito de ser profesionales o no. En este sentido (Hoyle, 1982) señala una serie de condiciones, y es ejemplificado por (Marcelo Garcia, 1995), quien sostiene que no se puede considerar como una profesión ya que es insuficiente el tiempo de formación de grado, que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que es débil (o en algunas ocasiones inexistentes) una cultura común, que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; entre otros elementos (Mancebo M. , 2010).

En un segundo momento, la discusión está centrada en las condiciones cómo se desempeña. En esta etapa se antepone al concepto las características del desarrollo de la profesión y se acuña el término de “malestar docente” (Esteve J. , 1994). A este término al cual se lo relaciona con la velocidad de los cambios sociales y la dificultad para adaptarse por parte de los estudiantes, ellos lo que desencadena en un gran deterioro de la carrera y un desprestigio social importante en relación a otras carreras. (Mancebo M. , 2010)

Actualmente nos encontramos en el tercer momento donde la FD se conceptualiza en el marco del desarrollo profesional, y este es asociado a un proceso, que implican tanto las condiciones de trabajo como el propio desarrollo profesional. (Mancebo M. , 2010). En

ese sentido, Vaillnat fundamenta que el uso de esta conceptualización es el que mejor define al docente como un profesional de la enseñanza. (Marcelo García & Vaillant, 2009) Por tanto debe entenderse como continua y actualizada, y es en este proceso los docentes aprenden a enseñar y desarrollan y mejoran su repertorio de capacidades profesionales (Vaillant D. , 2011).

El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizado a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso. Junto con el poder epistemológico dado por el fortalecimiento de su conocimiento, ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar con poder político...” (Avalos, 2009)

A partir de esta conceptualización de la carrera se aborda la necesidad de que la formación este centrada por competencias, en el sentido de (Perrenuod, 2007). Quien sostiene que es imposible pensar en que la formación inicial abarque todas las temáticas que el docente debe enfrentar sino que se le debe brindar las estrategias para que construya las competencias básicas para continuar formándose. En términos de construcción de competencias, ya que en la formación de grado no puede dotar a los futuros docentes de soluciones preestablecidas, y estáticas. Por tanto, siguiendo los aportes de Perrenoud es necesario privilegiar las competencias “flexibles, polivalentes, abiertas” ya que se comprende a la docencia como “oficio complejo” (Tedesco & Tenti, 2002) Perrenoud (1994).

El lugar que se le otorgue a la formación de grado como lo que se comprenda por competencias, son elementos básicos que hacen a la discusión de lo que debería apostar en la FD.

Propuestas a partir de los resultados

Esta investigación permitió sistematizar las diferentes acciones realizadas en el proceso de implementación de un cambio curricular. Sus conclusiones permiten visualizar que es necesario dedicar más esfuerzo a este proceso para ello se elaboró una lista, no exhaustiva, de sugerencias, contextualizadas en el Sistema Público.

- Generar diversos espacios de escucha a las distintas voces de los actores implicados, tanto los docentes como egresados, estudiantes, administrativos y autoridades.
- Crear un centro de comunicaciones, integrado por profesionales diversos del sistema a fin de que realicen un plan que tengan por función comunicar lo que se está haciendo y lograr hacer visible como y de qué manera se integra cada actor. En cada encuentro respetar éticamente a los actores involucrados tanto en el trato vincular como su saber.
- Motivar para que tanto el cuerpo docente como los estudiantes de esta Carrera estudien y discutan sobre los elementos del currículo para trascender la visión del currículo como documento terminado. Luego de esta profundización conceptual, proponer ejercicios prácticos para que puedan integrar a su experiencia y aportar desde este lugar para construir un currículo más colectivo.
- Empoderar al docente en su especialidad y dotar al mismo en su rol porque sin su accionar no es posible el cambio. Esto se realizaría con encuentros, relevamiento de información, reconocimientos de su desempeño y su compromiso con la Carrera.
- Integrar la evaluación como parte central de la elaboración del currículo, y proponer distintos tipos de evaluación ejemplo coevaluación, autoevaluación, etc. A fin de conceptualizar el lugar activo y predominante, de la evaluación, no como control sino como herramienta de aprendizaje y mejora.
- Trabajar la evaluación con distintas herramientas, que los profesores de investigación se integren a un grupo de estudio, que además ayude a formar a docentes de la Carrera. Esto permitiría generar información a nivel interno. además de la evaluación externa

- Es importante definir quién va a liderar el proceso comunicativo y definir un líder en el territorio que pueda colaborar con la implementación.
- Ese proceso de líder debe ser un profesional que no sólo sea solido en los aspectos conceptuales, sino que maneje formas adecuadas de comunicación y un tono conciliador en las propuestas. Al mismo hay que apoyarlo con los aportes de grupos de estudios propios y externos al Sistema.
- Generar procesos de comunicación real entre los que lideran el proceso y quienes lo llevan a cabo, para ello utilizar más los elementos tecnológicos dada la realidad territorial del IFD.
- Priorizar la reflexión de las etapas como eje del proceso de cambio.
- Generar documentos de fácil lectura que permita al docente visualizar los cambios propuestos y el peso de su acción en el cambio.
- Construir con acciones concretas comunidades de profesionales, que en el eje esté en el saber didáctico práctico. Por ejemplo, utilizar las herramientas informáticas con que actualmente cuenta el sistema y que no son utilizadas en todo su potencial.
- Planificar y organizar la difusión de los cambios, de manera que el docente se sienta respetado en los mismos. Ser austero en la difusión de la misma, o que este en sintonía con todos los gastos propios del proceso.
- Motivar al docente que tiene buenas propuestas, con estrategias que permitan su crecimiento profesional.
- Es imprescindible mejorar la conceptualización y valorización del área en si misma.
- Implementar estrategias de mejora en tanto las prácticas y trabajos finales a fin de colaborar con las trayectorias de los estudiantes.
- Apoyar a los docentes para que integren prácticas mas innovadoras.
- Se proyecta investigar sobre la forma de implementar la Práctica preprofesional y realizar un estudio comparativo de los egresados de la formación MPI y los egresados de magisterio u otras formaciones similares que trabajan en Primera Infancia.

Referencias bibliográficas

- ANEP – CODICEN (2007) Censo Nacional Docente. Montevideo. Uruguay: ANEP.
- ANEP- CEIP, A. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Rosgal.
- ANEP-CFE (2013) Plan de Estudio de Asistente Técnico en Primera Infancia. Recuperado el 18/02/ 2017, <http://www.cfe.edu.uy>
- ANEP-CFE (2016) Plan de Estudio de Maestro en Primera Infancia. Recuperado el 18/02/2017 <http://www.cfe.edu.uy>
- ANEP-CFE (2017). Hacia una Propuesta curricular 2017. Recuperado el 18/09/2017 <http://www.cfe.edu.uy>
- ANEP (2012), Estudios de los factores que influyen en la duración de las carreras docentes, CFE, Montevideo
- ANEP (2015), Los estudiantes de Formación en educación. Estudios sobre datos aportados por el censo de estudiantes
- ANEP (2016, b) Marco Curricular de Referencia Nacional. Documento base para la consulta, ANEP, Montevideo.
- ANEP-UNESCO/IIPE (2003) Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados. Montevideo: ANEP.
- Bentancur, N. (2007) ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005 -2007). Revista Uruguaya de Ciencia Política, 159 Braslavsky, C. y Acosta, F. (2004). -179.
- Berlinsky, S, Gagliardi, S & Manacordia, M (2008) Giving children a better start: pre-school attendance and school-age profiles Journal of Public Economics. December 2007. Vol. 92, pp. 1416-1440. Disponible en <http://personal.lse.ac.uk/MANACORM/preschool.pdf> [Recuperado 23 de octubre de 2014]

Bernardi, R., Schwartzmann, L., Canetti, A., Cerutti, A., Roba, O., & Zubillaga, B. (1996). Cuidando el potencial del futuro: el desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay.   Montevideo: Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (GIEP), Facultad de Medicina (UdelaR).

Blanco, M. R. Y COL (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO/Ofic

Blanco, M.R (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. Revista de Educación. Monográfico no 347 "Atención socioeducativa a la primera infancia", pp 33-54. Universidad Complutense de Madrid.

Birgin A. y Serra S. 2012 "Cultura y formación docente: viejas fórmulas y nuevas encrucijadas" En: Birgin A.(comp) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires. Paidós.

Bolívar Antonio (1999) Los centros educativos como organizaciones qué aprenden. Ed La muralla. S.A. España.

Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.

Braslavsky, C. & Acosta. (2006) La formación en competencias para la gestión y política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. Reice.Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963) Experimental and quasi-experimental designs for research .Chicago: Rand McNally.

Canciani, L y Fernández, M (2007) El nivel inicial en los '80: discursos pedagógicos y prácticas escolares en la Argentina democrática. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericana de historia de la educación, Buenos Aires, 2007

Cardozo, S., & Leporino, A. (2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. (F. D. Sociales, Ed.) Revista de Ciencias Sociales (25).

Cardozo, S., Fernández, T., Miguez, M. N., & Patrón, R. (2013). Transición entre ciclos: marco analítico. Montevideo: FCSS

Carli, S (comp.) (2006) La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires. Editorial Paidós.

CCEPI, & Infancia, C. C. (2014) Análisis y perspectivas de la educación en la Primera Infancia. (P. Petingi, Ed.) Primera Infancia. Revista del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. (1), 77.

CEA, D. (1996) Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

Didonet, V. (2014). Calidad en educación infantil. Revista Primera Infancia, 50-61.

CIFRA. (2012). Factores que influyen en la duración de las Carreras en Formación Docente. Montevideo Uruguay: ANEP.

ENIA, (2018) Estrategia Nacional para la infancia y la adolescencia 2010- 2030, bases para su implementación, ENIA, Montevideo.

Esteve, J. (1994). Malestar docente. Barcelona: Europa.

Elder, G., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In & M. J. Mortimer, Handbook of the Life Course (pp. (págs. 3-19)). Springer

Fernández, T. (2004). Las escuelas eficaces y las reformas educativas de segunda generación. Estudios Sociológicos,65.

Fernández, T. (2010). Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007).

Fernández, T. (2010). Incidencia y trayectorias de desafiliación. En T. Fernández, La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: CSIC-UdelaR.

Fernández, T. (2012). Estudios longitudinales en educación y los proyectos PISA-L. Montevideo Uruguay: UdelaR.

Fernández, T. (2014) El tránsito entre ciclos en la educación Media y Superior del Uruguay. CSIC Uruguay

Fernández, T., & Cardozo, S. (2013). Acceso y persistencia en el tránsito a la Educación Superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. Inédito.

Filgueira, F., Rodríguez, F., Rafaniello, C., Lijtenstein, S., & Alegre, P. (2005). Estructura de riesgo y arquitectura de protección social en el Uruguay actual: crónica de un divorcio anunciado. *Prisma (Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay)*, (21), 7-42.

GIEP (2007). Cuidando el potencial del futuro: el desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay.

Greco, B. 2012. Emancipación, Educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires, Noveduc. Montevideo: Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales, Facultad de Medicina (UDELAR).

Gimeno Sacristán, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

González, M. T. (1996) Al borde de un ataque de prácticas (segunda ed.). (A. G. Editor, Ed.) Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Aique.

Heckman J. (2015) Conferencia Magna Congreso internacional “Invierte temprano”: aportaciones para el presupuesto base cero.

Heckman, J. (2006). “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children”. *Science*. 312(5782):1900-1902.

INEED (2014) Evolución del Estado de la Educación en Uruguay 2014. Expectativas y demandas en torno a la educación. INEEEd, Montevideo.

INEED (2015) Encuesta Nacional Docente. Montevideo Uruguay

INEED (2017) Evolución del Estado de la Educación en Uruguay 2014. Expectativas y demandas en torno a la educación. INEEEd, Montevideo.

Kemmis, S. (1998) Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid

King, Gary, Keohane, Robert & Verba, Sidney El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos. Alianza editorial Madrid.

Ley de Educación N°18437 Uruguay Cap. II Art.24

Mancebo, M. (2010) Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: Un modelo para armar. III Congreso Uruguayo de Ciencia Política"/Las Políticas Educativas entre la continuidad y el cambio", (pág. 6). Montevideo-Uruguay.

Mancebo, Ma. (2000) El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio y Diagnóstico y Propuestas Públicas para el sector. Banco Interamericano de Desarrollo.

Marsh, SJ, (2009) Conceptos fundamentales para entender el currículo. Londres Routledge.

Mara, S. (2001) Estudio de Evaluación de Impacto de la Educación Inicial en el Uruguay. MECAEP, ANEP. Montevideo.

Mara, S. (2009) Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera Infancia: La Etapa Educativa de Mayor Relevancia. UNESCO MEC. Montevideo: Tradinco S.A.

Marcelo García, C. (1995) Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB-Pobla Grafic S.L.

Marcelo García, C. (2011) Evaluación del desarrollo profesional docente. Madrid, Narcea: Davinci.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2010) Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2015) El A B y C de la Formación Docente. Madrid: Narcea.

Marrero, A. (2001) La Formación Docente en su laberinto. Los debates actores y un Ley Montevideo. Uruguay: Cruz del Sur. MEC. (2016). Panorama de la Educación 2015 y Anuario Estadístico de Educación

MEC, ANEP, CODICEN, & UDELAR. (2013). Informe País 2013. Desarrollo Profesional Docente y mejora de la Educación. Recuperado el 12 de 12 de 2016

MEC, D. d. (2006) Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses. Montevideo, Uruguay

MEC, M. d. (2008) Censo Nacional de Centros de Educación en la Primera Infancia. Montevideo.

MEC-IMPO Ley general de Educación 18437. MEC ROU Dirección General de Impresiones y Publicaciones Oficiales MPO (diciembre 2008)

Meirieu, P. (2001) La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro.

Miles M., and Huberman, M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come Author(s): R. Burke Johnson and Anthony J.

Onwuegbuzie Reviewed work(s):Source: Educational Researcher, Vol. 33, No. 7 (Oct., 2004), pp. 14-26 Published by:American Educational Research Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3700093> .Accessed: 17/01/2012 22:44

ODCD. (2009). Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Francia: OECD.

OEA. (1990) Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia.

Opertti, R. (2010) Cambiar las miradas y los movimientos en Educación. Ventanas de oportunidades para Uruguay. En Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta (págs. 63-114). Montevideo Uruguay: Fondo de publicación de las Naciones Unidas.

Peralta, M. V. (2002). Programas de educación inicial en américa latina y los currículos nacionales en el siglo XXI. *International Journal of Early Childhood*, 35(1-2), 63-77.

Peralta, M. V. (2005) Nacidos para ser y aprender.   Buenos Aires: Ediciones Infante juvenil.

- Peralta, M. V. (2013) Una pedagogía de las oportunidades. Nueva ventana para los párvulos latinoamericanos de SXXI. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Peralta, M. V., & Fujimoto, G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago, Chile: OEA. Recuperado de http://www.ei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf.
- Perkins, David (1995) La Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Ed. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. (N. Riambau, Trad.) París, Francia: Graò.
- Pitluk, L. (2016) Las prácticas actuales en la Educación Inicial (3a reimpresión ed.). Rosario, Santa Fé, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Pitluk, L. (2015) Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 3 años. Buenos Aires Ediciones Novedades Educativas.
- Presidencia -Oficina de Planeamiento y Presupuesto; Uruguay crece contigo; C.E.P.P.I. (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años. Montevideo: imprenta Mastergraf.
- Sampieri, R., Collado, C., Lucio B. (2010). Metodología de Investigación. México D. F. Ed. Mc Graw Hill.
- Steiman, J. (2007). ¿Qué debatimos hoy en didáctica? La práctica de enseñanza en la educación superior. Buenos Aires: UNSAM-Baudino Ediciones.
- Stenhouse, (1984) La investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003) Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks:Sage.
- Tedesco, & Tenti, F. (2002). Nuevos tiempos, nuevos docentes. Bs As.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y Carrera docente en América Latina. Recuperado el 18 de 01 de 2017, de PREAL Documento No 50: <http://www.preal.org/publicacion.asp>

Terigi, F. (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

UNICEF, & español, C. (Eds.). (1989). Convención sobre los derechos del niño: 20 de noviembre de 1989. UNICEF-Comité Español.
http://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_Pobreza_Infantil_en_2005.pdf

UNICEF. Aasen, B., Bachelet, M., Mujica, J. (2010) Inversión en primera infancia. Montevideo.

Unesco (2013) Herramientas de Formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos. OEA

Vaillant, D., & Rossel, C. (2006) Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión. Santiago: PREAL.

Valles, M (1999) Técnicas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Ed. Síntesis. Madrid.

Valles, M (2002) Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos. Núm.32. Centro de Investigaciones Sociológicas.Madrid.

Vasilachis I (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Ed Gedisa Barcelona

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI. •

Zabalza, M. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los docentes. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana

Santillán, L., 2012. Quienes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires. Biblos

Yin, Robert (1997) Case study. Research ed Sage thousand Oaks CA. England.

Young, M (2002) Ensuring a fair start for all children: the case of Brazil. En For Early Child Development and Human Development, investing in our children ́ s future. YOUNG, ME (Ed). The World Bank. Washington DC.

Zabalza, M. (2013). El prácticum y las prácticas en Empresas. En la formación universitaria. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. Revista Practic