

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Las duplas pedagógicas como  
dispositivos colaborativos en los  
diversos niveles de enseñanza:  
percepciones de los actores  
institucionales involucrados.**

Entregado como requisito para la obtención del  
título de Master en Educación

Lucía Acuña Gorriti - 216437

Tutora: Mag. Adriana Careaga

2020

## Declaración de autoría

Yo, Lucía María Acuña Gorriti, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



21 de octubre de 2020

# Dedicatoria

A mi padre,  
por mostrarme con el ejemplo  
que la educación es el mejor legado que pudo dejarme  
para poder construir los espacios en los que quiero vivir.

## Agradecimientos

A mi madre, quien me brindó su apoyo para todo incondicionalmente.

A Juanjo, quien siempre creyó en mí, me impulsó a emprender este camino y me anima a ser mi mejor versión día a día.

A mis cuatro hijas, en sus cuatro edades bien diferentes, quienes pudieron entender mis ausencias, los reproches no existieron y el amor fue mi principal motor.

A mi hermana, ella acompaña mis pasos en cada cosa que emprendo.

A mis compañeros y docentes de ORT, especialmente a Adriana Di Fede por este último tramo y a Adriana Finno y Judith Gandini por los viajes para el recuerdo.

A todos los docentes que participaron de esta investigación, quienes muy generosamente me dedicaron su tiempo abriéndome las puertas de sus aulas y direcciones.

A Claudia Cabrera y Teresita Francia, por mostrarme el camino inicial: la guía de ambas fue vital en este recorrido.

A todas mis compañeras de la Escuela n.º 22, por cubrir mis ausencias cuando las necesité y también cuando estaba cansada.

A mi primera dupla, Ana.

A mi mejor dupla, Alicia.

Pero especialmente quiero agradecerle a Adriana Careaga, mi tutora. Su sabiduría, contención, aliento constante, pero también su humor, me hicieron romper el cascarón finalmente. Fue una fortuna encontrarla.

## Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio a la dupla pedagógica como dispositivo colaborativo para la reflexión en el desarrollo profesional docente, en tres niveles de enseñanza pública uruguaya: primaria, secundaria y formación docente. Recupera las percepciones de docentes y otros actores institucionales respecto al trabajo en duplas pedagógicas como práctica reflexiva y colaborativa.

En ese sentido, se presentan conceptos teóricos vertebradores en relación al trabajo colaborativo, el desarrollo profesional docente y el docente como profesional reflexivo.

El interés se focaliza en el estudio de las duplas pedagógicas en relación al desarrollo de la práctica docente, enfatizando el hecho de conocer cómo los docentes las perciben y llevan a cabo, según el nivel de enseñanza en el que se desarrollan.

El diseño metodológico seleccionado fue la fenomenología como una forma de acercamiento a la realidad educativa, mediante el estudio de casos. La principal técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, que se complementó con la observación no participante y el análisis documental.

Entre los hallazgos obtenidos se destaca la importancia de la reflexión docente como medio para el desarrollo profesional, en consonancia con el trabajo colaborativo, así como el rol del director como pieza fundamental en la promoción e ímpetu para que se lleven a cabo estas prácticas de forma exitosa.

También se pudo conceptualizar a la dupla pedagógica a partir de la interacción entre sus participantes y de la triangulación de información realizada, llegando a definir tres tipos de duplas. Se observó que las formas de interactuar al momento de trabajar determinan el tipo de modalidad y la simultaneidad es una característica que hace al concepto de dupla.

Por otra parte, al hacer una búsqueda exhaustiva en documentos oficiales las idas y venidas en relación a la formalización de este trabajo, así como la ausencia de registro escrito en planificaciones que evidencien la aplicación de este dispositivo, dan cuenta en ocasiones de insuficiencias que obstaculizan el trabajo o no permiten que se dé de la mejor forma posible.

Por último, se detallan factores que facilitan el trabajo en duplas como también aquellos que lo obstaculizan al momento de poner en marcha el trabajo en este dispositivo.

# Índice

Declaración de autoría .....	2
Dedicatoria .....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen .....	5
Índice .....	6
Glosario .....	10
Introducción .....	14
Presentación del tema y el problema a investigar .....	14
Justificación del tema.....	15
Capítulo 1: Marco teórico .....	19
1.1. Práctica docente .....	19
1.1.1. La formación docente .....	19
1.1.2. Desarrollo del docente reflexivo .....	21
1.1.3. Coenseñanza.....	22
1.2. Antecedentes .....	28
1.2.1. Antecedentes internacionales .....	28
1.2.2. Antecedentes latinoamericanos .....	31
1.2.3. Antecedentes nacionales .....	33
1.3. Las duplas pedagógicas en los distintos niveles de enseñanza a nivel internacional ....	33
1.3.1. Duplas pedagógicas en educación inicial .....	33
1.3.2. Duplas pedagógicas en la escuela primaria.....	34
1.3.3. Duplas pedagógicas en educación secundaria.....	34
1.3.4. Duplas pedagógicas en la universidad.....	35
1.4. Situación nacional.....	35
1.4.1. Educación primaria .....	35
1.4.2. Educación secundaria .....	36
1.4.3. Formación docente .....	37
1.4.3.1. CeRP .....	37
1.4.3.2. Institutos de Formación Docente.....	39
Capítulo 2: Diseño metodológico .....	41

2.1. Marco epistemológico-metodológico en el que se inscribe el estudio .....	41
2.2. Fuentes, estrategias técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	42
2.3. Criterios de selección de la muestra.....	45
2.4. Presentación del diseño general de la investigación.....	48
2.5. Acceso al escenario.....	51
2.6. Diseño de los instrumentos para la recolección de datos .....	52
2.7. Validez .....	52
2.8. Recolección de datos e ingreso al campo .....	53
2.8.1. Entrevista.....	53
2.8.2. Análisis de documentos.....	54
2.8.3. Observación.....	55
2.8.4. Limitaciones.....	55
Capítulo 3: Análisis de los datos .....	57
3.1. Estudio y análisis de las entrevistas .....	57
3.1.1. Estudio y análisis de las entrevistas a informantes calificados .....	59
3.1.1.1. Definición de dupla.....	61
3.1.1.2. Fundamentos y objetivos del trabajo en duplas:.....	64
3.1.1.3. Origen del trabajo en duplas .....	64
3.1.1.4. Factores facilitadores y obstaculizadores .....	65
3.1.1.5. Desarrollo profesional docente.....	69
3.1.2. Entrevistas a directores .....	70
3.1.2.1. Análisis de los datos recogidos en la entrevistas a los directores .....	72
3.1.2.2. Características de la dupla.....	73
3.1.2.3. Beneficios y obstáculos.....	76
3.1.2.4. Visibilizar el trabajo en duplas:.....	80
3.1.2.5. Percepción del trabajo en duplas .....	81
3.1.2.6. Modalidades o formas de trabajar en dupla .....	84
3.1.2.7. Rol del director .....	86
3.1.2.8. Desarrollo profesional docente.....	87
3.1.3. Entrevistas a los docentes.....	89
3.1.3.1. Percepciones docentes respecto a la finalidad del trabajo en duplas .....	96

3.1.3.2. Factores que favorecen el trabajo en duplas .....	99
3.1.3.3. Análisis de los factores obstaculizadores que encuentran los docentes al trabajar en duplas .....	109
3.1.3.4. Modalidades de incorporación de las duplas a las prácticas docentes .....	113
3.2. Observación no participante .....	117
3.2.1. Educación primaria .....	118
3.2.1.1. Dupla A.....	118
3.2.1.2 Dupla B.....	119
3.2.2. Educación secundaria .....	121
3.2.2.1. Dupla D.....	121
3.2.3. Formación docente .....	122
3.2.3.1. Dupla C.....	122
3.2.4. Apreciaciones generales .....	123
3.3. Análisis documental .....	125
3.3.1. Educación primaria .....	126
3.3.1.1. Dupla A.....	126
3.3.1.2. Dupla B.....	129
3.3.2. Educación secundaria .....	130
3.3.2.1. Dupla D.....	130
3.3.3. Formación docente .....	131
3.3.3.1. Dupla C.....	131
3.3.3.2. Duplas E y F .....	134
3.3.4. Apreciaciones generales .....	136
Capítulo 4: Conclusiones .....	142
La dupla compromete.....	143
La dupla como aporte en la construcción de una nueva escuela .....	143
Las salas de coordinación docente como palanca para la reflexión de la dupla .....	144
El director como pieza fundamental para el trabajo colaborativo .....	145
La falta de tiempo, una gran piedra en el camino .....	146
Trabajar en duplas favorece el desarrollo profesional docente .....	146
Quien hace dupla quiere seguir haciendo dupla .....	147
Dime cuánto reflexionas y te diré qué dupla eres .....	147

Trabajar en duplas como proceso de mejora educativa .....	147
Referencias bibliográficas .....	150
Anexos.....	156
Anexo 1: Carta de presentación y solicitud de consentimiento del docente .....	156
Anexo 2: Protocolo de visita al centro educativo .....	157
Anexo 3: Autorización de entrada al campo CEIP .....	158
Anexo 4: Autorización de entrada al campo CES .....	159
.....	160
.....	161
Anexo 5: Autorización de entrada al campo CFE .....	162
Anexo 6: Pauta de entrevista a INFC1 .....	163
Anexo 7: Pauta de entrevista a INFC2 .....	164
Anexo 8: Pauta de entrevista a director de centro.....	165
Anexo 9: Pauta de entrevistas a docentes .....	166
Anexo 10: Pautas de observación .....	167
Anexo 11: Pauta de análisis documental.....	169
Anexo 12: <i>Acta n.º 9, resolución n.º 18</i> .....	171
Anexo 13: <i>Acta n.º 17, resolución n.º 4</i> .....	172
Anexo 14: <i>Acta n.º 39, resolución n.º 10</i> .....	175
Anexo 15: <i>Acta n.º 45, resolución n.º 52</i> .....	176
Anexo 16: <i>Acta n.º 59, resolución n.º 68</i> .....	185
Anexo 17: <i>Memorando n.º 13/14</i> .....	195
Anexo 18: <i>Acta n.º 11, resolución n.º 45</i> .....	196
Anexo 19: <i>Acta n.º 35, resolución n.º 37</i> .....	197
Anexo 20: <i>Acta n.º 36, resolución n.º 32</i> .....	209
Anexo 21: <i>Acta n.º 38, resolución n.º 52</i> .....	210
Anexo 22: Acta de coordinación docente n.º 4.....	228
Anexo 23: Acta de coordinación docente n.º 5.....	229

## Glosario

Al iniciar este trabajo se considera importante definir algunas nociones que lo vertebran, para su mayor comprensión, por lo que a continuación se decide elaborar un glosario con los principales conceptos que se abordarán a lo largo de la presente investigación.

- **Aprendizaje profesional colaborativo:**

Según el *Diccionario de la lengua española*, editado por la Real Academia Española (2014), la palabra *colaboración* deriva de *colaborar* (vocablo que proviene del latín *collaborāre*, que significa «trabajar juntos»). El término *colaboración* significa sumar esfuerzos para trabajar conjuntamente con otras personas o instituciones con un objetivo común.

El aprendizaje colaborativo, según Vaillant (2016), es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de DPD y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. En relación a esto, Calvo (2014) plantea las prácticas colaborativas en la institución educativa como:

aquellas que tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no sólo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien. (p. 126)

De esta manera, surgen las comunidades profesionales de aprendizaje (Calvo, 2014) en las cuales la colaboración se visualiza mediante la sistematización del trabajo docente compartido, pero con instancias individuales para que los aprendizajes sean más efectivos. Debido a que las prácticas se vuelven públicas y los docentes pasan de la soledad a acompañar a sus pares, el desarrollo individual y colectivo cobra un lugar destacado.

- **Coenseñanza:**

Educación interdisciplinaria en duplas o tríos. Implica la planificación, conducción y evaluación de las clases en forma coordinada y colaborativa.

Según la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE):

Esta estrategia educativa implica el ejercicio de la labor docente en equipos de dos o tres profesores de distintas disciplinas. [...] Planifican, conducen la clase y evalúan en un trabajo interdisciplinario y coordinado durante el curso. Comparten un mismo espacio áulico y una determinada cantidad de horas semanales para enseñar en forma colaborativa e interdisciplinaria.

[...]

Ofrece la posibilidad de abordar el estudio de un objeto de conocimiento desde los múltiples puntos de vista o áreas que lo constituyen e interrogan. (CES, 2016, pp. 3-4).

- **Desarrollo profesional docente (DPD):**

Definir DPD no resulta tan sencillo debido a que no se ha encontrado una definición clara, ya que este se implementa y ejecuta en una multitud de formas y entornos (Vaillant & Cardozo, 2016), e involucra a muchos actores educativos: «Los modelos tradicionales de DPD lo conceptualizan como una actividad que tiene como objetivo ampliar la formación inicial de profesores y, de igual modo, proveerles de nuevos e innovadores conocimientos profesionales» (p. 10). Además, consideran las actividades de DPD como una intervención externa al ámbito institucional, con el objetivo de cambiar las prácticas de los docentes, rompiendo con la idea de que la formación durante la práctica es un proceso en el cual solo se recibe desde fuera la capacitación. De lo contrario, quien se está formando debe implicarse en dicho proceso, por lo que de esta manera el concepto de DPD intenta superar los enfoques tradicionales que orientaban a la formación continua como un proceso meramente de capacitación, lo cual no debe ser descartado, pero si se debe tener en cuenta que solo abarca algunas acciones puntuales.

Vaillant y Cardozo (2016) hacen referencia a un informe sobre la enseñanza en diversos países (Burns & Darling-Hammond, 2014) en el cual se identifica al DPD como uno de los caminos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles de enseñanza, ya que se convierte en una necesidad pedagógica que permitirá a los profesores adoptar una actitud de revisión y renovación de sus conocimientos, de su pensamiento, de lo que saben y pueden hacer en pos del cambio.

- **Dispositivo:**

Los dispositivos son construcciones metodológicas para Edelstein (1999). Surgen de la articulación entre el contenido a enseñar con aquello que se pretende que el alumno pueda aprender y del contexto en el cual se ponga en marcha esta práctica de enseñanza.

Sanjurjo (2009) al definir el término *dispositivo* introduce conceptos como espacios, mecanismos, engranajes o procesos, que actúan como facilitadores en «la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas» (p. 32), siendo su principal intención el poder provocar cambios mediante la posibilidad de potenciar la creatividad.

En relación a lo que lo que Sanjurjo manifiesta, Foucault (1984) introduce el término *red* para referirse al dispositivo: una red compuesta por los elementos institucionales, que incluyen discursos, instalaciones, decisiones, leyes, que circulan dentro de la institución.

En suma, los dispositivos serían mecanismos que se entrecruzan a modo de red, facilitando la puesta en marcha de iniciativas que favorezcan los procesos educativos y la dupla sería uno de ellos.

- **Dupla pedagógica:**

La dupla o pareja pedagógica se construye desde el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico de un grupo de estudiantes, ya sea a la hora de planificar, intervenir o reflexionar de forma compartida. Uno de los principales objetivos del trabajo en este dispositivo es el componente interdisciplinario y solidario entre quienes llevan a cabo el currículo.

En la revisión de bibliografía aparecen varias formas de llamar a este dispositivo. Los términos *dupla* y *pareja pedagógica* son los más utilizados en nuestras latitudes, por lo que en esta oportunidad se opta por denominar este dispositivo como *dupla*, debido a que el término *pareja* guarda un «componente simbólico» (Cotrina, García & Caparrós, 2017): esta alude a una forma específica de relacionamiento entre los docentes que la integran, destacando, en primer lugar, el respeto al momento de trabajar juntos. De esta manera, estos autores ponen el acento en la idea de que «la pareja pedagógica supone elegir-se, a veces sin conocer-se, para descubrir-se» (p. 58), dejando a un lado el azar y resaltando la intención que compromete a los involucrados. Se asume como característica propia de la coenseñanza que la relación debe estar dada por la confianza a la hora de construir conocimiento y negociar las relaciones de poder. No siempre se da de esta manera y es por eso la elección del término *dupla*, lo que no quita que en oportunidades se haga referencia a esta como *pareja* (ya que la gran mayoría de los autores utilizan este término y se respeta la denominación que ellos hacen).

Trabajar de esta manera implica que los docentes laboren conjuntamente, creando un entorno áulico en coordinación. Como dice Caporossi (2011), mediante el trabajo de esta forma se destaca la singularidad de cada docente, el cual se amalgama con el otro para construir y hacer camino dentro de la cultura del trabajo colaborativo, pudiendo generar más y mejores oportunidades en base a una mejor atención a la diversidad y en pos de la mejora de las condiciones para el aprendizaje.

- **Percepciones**

Según el *Diccionario de la lengua española*, se denomina percepción a la «sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos» (Real Academia Española, 2014).

Ander-Egg (2016) define percepción como «un conjunto de procesos y mecanismos cognitivos, mediante los cuales un individuo aprehende los objetos de la realidad a través de los sentidos» (p. 152).

Para hablar de percepciones es preciso hablar de «representaciones sociales» (p. 469) que según Jodelet (1986) son una forma de interpretación para poder pensar la realidad que nos rodea cotidianamente. Son también una forma de conocimiento social mediante la actividad mental al tomar posición respecto a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que nos competen.

López Filardo (2014) al conceptualizar las percepciones cita a Lefebvre, Deaudelin y Loisselle, quienes las definen como procesos cognitivos individuales, es decir, conocimientos elaborados por las personas a través del contacto con su ambiente. Compara percepciones y creencias, y afirma que tienen en común:

El tipo de conocimiento espontáneo, de sentido común y práctico, que no refiere necesariamente al conocimiento formal o científico, ya que son las vivencias las que van configurando el campo de interpretación del mundo y del conocimiento (representacional) con que es construida la realidad (p. 18).

- **Red Global de Aprendizajes (RGA):**

Iniciativa de colaboración internacional que integra nuevas pedagogías de aprendizaje en 10 países en los distintos continentes a través de un marco común de acciones e investigación.

Uruguay, a través de ANEP y Plan Ceibal, participa de esta red junto con otros países: Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Nueva Zelanda, Hong Kong, Japón y Taiwán.

En los centros Red, docentes y equipos de dirección trabajan juntos en torno a objetivos de centro. Los centros educativos diseñan sus propias formas de trabajo, en equipo, integrado a la comunidad ya que la red ofrece un marco para la acción y la implementación de las nuevas pedagogías. Un espacio para llevar adelante las iniciativas de los docentes tomando a los estudiantes como centro.

## **Introducción**

En tiempos de cambios socioculturales tan grandes y profundos, la capacidad de transformación de la educación es clave. Es mediante el intercambio entre pares que los docentes aprenden más (Calvo, 2014) y esta forma de aprendizaje social, que empieza a reconocerse, puede incorporarse como estrategia para el desarrollo profesional docente (DPD).

La docencia es un trabajo colectivo y «los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos» (Tenti Fanfani, 2009, p. 40).

La elección de esta temática se encuentra dentro de la línea de investigación de la profesión docente y abarca desde los procesos de construcción que el propio docente hace de su profesión, los cuales se dan mediante su propia experiencia concibiéndolo como reflexivo, hasta el desarrollo profesional que pueda hacer a lo largo de su carrera, pudiendo contribuir a una mejora de sus prácticas en el más amplio sentido de la palabra.

## **Presentación del tema y el problema a investigar**

La presente investigación tiene como objeto de estudio a la dupla pedagógica como dispositivo colaborativo para la reflexión en el DPD, dentro de tres niveles de enseñanza pública uruguaya: primaria, secundaria y formación docente. Se parte desde las percepciones de los propios docentes, (tomando a directores de los centros estudiados como tales, además de docentes de aula y alumnos docentes que cursan la práctica en las instituciones seleccionadas) los beneficios y obstáculos que ellos experimentan al trabajar de este modo y cómo lo vinculan con su desarrollo profesional. También se indaga en las diferentes formas o modalidades en que trabajan en este dispositivo.

Con tal propósito se seleccionaron diferentes experiencias llevadas a cabo en los tres niveles de enseñanza: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Formación en Educación (CFE) para ponerlas en diálogo entre sí y, de esta manera, poder obtener insumos que permitieran elaborar un recorte de la realidad, así como un marco teórico que pudiera orientar y delinear en cierta forma el camino para poder captar e interpretar el fenómeno.

A pesar de la importancia que se le da en la literatura al trabajo colaborativo (Aguerrondo y Vaillant [2015], Calvo [2014], Rodríguez [2012], Vaillant y Manso [2019]) en esta búsqueda se pudo constatar que existen escasos antecedentes nacionales de investigación que aborden específicamente la temática. De allí la contribución que supone este trabajo.

Personalmente, cuento con quince años de trabajo como docente de aula. Inicé en una escuela de tiempo completo en donde se nos impulsó, y muchas veces también se nos impuso, a trabajar en duplas pedagógicas, formándonos en servicio para el trabajo de esta forma, pero sin capacitación específica sobre cómo y por qué hacerlo. Sin embargo, debido a que encontré

múltiples beneficios en esta forma de trabajo pude adoptar estas prácticas como elemento esencial dentro del rol docente diario.

Como docente me preocupa en el contexto educativo la ausencia de proyectos de trabajo colaborativos en el día a día de las prácticas de aulas. Considero el trabajo en duplas como fuente de riqueza profesional debido a que ha aportado mucho a nuestro quehacer docente. Por otra parte, y con el transcurrir del tiempo, dichas prácticas se fueron dejando de lado y desde mi experiencia encierran un enorme potencial tanto para los docentes como para las instituciones y los alumnos, lo que despertó un gran interés personal que impulsó la elección del tema del presente trabajo.

De esta forma, se empieza a indagar en esta temática abriendo el abanico y saliendo de primaria (subsistema al que pertenezco) hacia los otros niveles de enseñanza (secundaria y formación docente), para poder conocerlos, comprenderlos y compararlos.

## Justificación del tema

El objetivo de la educación obligatoria (tal vez de toda la educación) no es simplemente el entrenamiento de cerebros cuyo potencial está predeterminado. Debe ser, más bien, el de crear los entornos adecuados para que estos se desarrollen mejor.

Andy Clark (como se citó en Magro, 2017, p. 5)

Rivas (2019) afirma que «los sistemas educativos son gigantescas máquinas culturales de distribución de conocimientos, pero están llenos de posibilidades de acción [...] en constante cambio y adaptación» (p. 10). Es en este momento más que nunca, donde se pueden ver a muchísimas personas interrelacionándose, creando y cambiando lo que pasa a su alrededor. Cada docente necesita encontrar un sentido para sus prácticas, pudiendo crearlo para actuar en estas. En los últimos años se ha comenzado a hablar del trabajo en parejas o duplas pedagógicas, una modalidad que trata de dos o más docentes que trabajan a la misma vez o alternándose en un mismo espacio y con un mismo grupo de alumnos.

Analizar y comprender lo que sucede al trabajar de esta forma colaborativa puede aportar elementos importantes para contribuir a la comprensión del papel que desempeña el trabajo en duplas en el desarrollo de la profesionalización docente y en diferentes ámbitos educativos como práctica innovadora:

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo de los principales objetivos de la educación. [...] Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y educación y la cantidad de alumnos escolarizados, pero los objetivos educativos, las formas de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalteradas. (Vaillant, 2009, p. 29)

De esta manera, se hace imprescindible «derribar los muros del aislamiento» (p. 13) a los que Fullan y Hargreaves (1999) hacen referencia, sean docentes o directores, con o sin ayuda, como manera de «promover y respetar al mismo tiempo el desarrollo individual propio y de los demás»

(p. 13). Sin embargo, con salir únicamente del individualismo no alcanza, ya que para poder diseñar dispositivos que contribuyan a una mejora en la formación de las prácticas colaborativas (Sanjurjo, 2009) es necesario, en primer lugar, conocer en profundidad acerca de estas y de qué manera ese conocimiento frente a situaciones únicas, a veces difíciles o en gran medida inciertas, permite a los docentes poder tomar decisiones.

Es al concebirse el aula desde esta perspectiva colaborativa que emergen otras formas de relación entre docentes: «La creación de otras formas de pensar el espacio y el tiempo del aula hace que los cuerpos se pongan en diálogo, en escucha, en observación, que se complementen, a partir de las diferencias y las semejanzas, para comprender y conocer qué necesitan los niños para aprender» (Caporossi, 2011, p. 66), los docentes escuchan de otra forma y también observan enriqueciendo sus prácticas a partir de las diferencias y semejanzas de cada uno, para de esta forma poder identificar más claramente lo que necesitan los alumnos.

El trabajo en duplas pedagógicas necesita de la reflexión propia y conjunta: poder pensar de qué forma se establecen los vínculos, además de los contenidos, la clase, las prácticas de la enseñanza y el contexto, y así poder llegar a comprender el sentido de las propias prácticas, tanto desde lo profesional como desde lo ético-político.

Por otra parte, y en relación a lo que se viene sosteniendo, el DPD implica y no puede prescindir de la interacción y colaboración entre pares. Vaillant (2016), en la misma línea de Calvo (2014), marca el hecho de que las iniciativas que parecen tener más éxito en América Latina comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente. Pese a que durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada «una profesión solitaria» (Fullan & Hargreaves, 1999, p. 23), siempre en términos peyorativos, cuando se propone a los docentes trabajar juntos y colaborar entre sí, aparece en realidad que los docentes lo que quieren y hacen es refugiarse en la soledad de sus clases:

El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente. El aislamiento admite —pero no siempre produce— conservadurismo y resistencia a la innovación educativa. (Fullan & Hargreaves, 1999, p. 23)

En la actualidad, el DPD va de la mano del intercambio y la sinergia entre pares, pero sin dejar de lado que dicho desarrollo profesional puede darse de forma personal y autónoma:

La formación es un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social. El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente. (Vaillant, 2016, p. 8)

Aguerrondo y Vaillant (2015), en la publicación de Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, sugieren que es «necesaria una mutación, un cambio de paradigma permanente en la educación,

que permita superar la exclusión educativa» (p.5). Es el trabajo colaborativo uno de los caminos hacia ese cambio, ya que:

Existe un sinnúmero de razones y experiencias que demuestran las ventajas del trabajo en equipo, del aprendizaje y enseñanza cooperativos, de los círculos de aprendizaje y de muchas otras experiencias de trabajo colaborativo. Todas aquellas aportan al desarrollo individual y a la instauración de nuevos modos de gestión institucional. Un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad. (p. 59)

Apoyar y atender individualmente al alumno podría resultar muy difícil al querer atender a la diversidad del aula cuando el docente está solo en ella. El trabajo en duplas pedagógicas favorece el apoyo al alumnado, mejorando la calidad educativa y ofreciéndoles modelos cooperativos que enriquecen tanto las habilidades sociales de los alumnos como el desarrollo profesional de los maestros, según Gil Esteban (2015).

La pareja pedagógica es una modalidad o figura que se podría seguir investigando para poder visualizar en qué forma «es una estrategia adecuada en diversos contextos para una inducción adecuada a la práctica de aula» (Vaillant, 2013, p.11). De esta manera, se trata de comprender si la experiencia que se está desarrollando apunta efectivamente a transformaciones más profundas, porque solo cuando esto ocurre se puede decir que está ocurriendo una innovación educativa.

Debido a los plazos acotados, se recorta el estudio direccionándolo hacia el aprendizaje colaborativo y el DPD que implica, dejando la posibilidad de incorporar la innovación en estudios posteriores. Efectivamente, la innovación no es una simple mejora, sino una transformación, una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas, pero que en esta oportunidad no será abordada.

## **Formulación del problema**

Para poder tener una mayor comprensión del fenómeno de estudio se intentará comprender las percepciones de los docentes respecto al trabajo en duplas pedagógicas como prácticas reflexivas y colaborativas que contribuyen al DPD en los diferentes niveles de enseñanza.

Estudiar a las duplas pedagógicas como dispositivo consistiría, entonces, en poder descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia responde a un acontecimiento históricamente particular (García Fanlo, 2011).

La naturaleza de estas cuestiones es lo que ha llevado a plantear como núcleo de esta investigación una serie de interrogantes: ¿Qué características definen a una dupla pedagógica y de qué manera se constituye? ¿Cuáles son los factores facilitadores para su funcionamiento? ¿Cuáles serían los obstaculizadores que impiden su puesta en marcha? ¿Cómo perciben los

docentes la relación entre el trabajo de esta manera y su desarrollo profesional? ¿De qué forma se facilitaría un entorno colaborativo docente al trabajar en duplas pedagógicas?

Para dar respuestas a estas preguntas se trazaron los siguientes objetivos:

## **Objetivo general**

- Conocer, comprender y comparar el trabajo en duplas pedagógicas en el desarrollo de la profesionalización docente como dispositivo de reflexión y colaboración.

## **Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones de los docentes, alumnos docentes y directores respecto al funcionamiento del trabajo en duplas pedagógicas como dispositivo para la reflexión docente y práctica colaborativa.
- Analizar factores facilitadores y obstaculizadores para el funcionamiento de las duplas pedagógicas en los diferentes niveles de enseñanza: primaria, secundaria y formación docente (IFD y CeRP).
- Describir, categorizar y comparar los diferentes modos en que los docentes incorporan el trabajo en duplas a sus prácticas.

# Capítulo 1: Marco teórico

Aquí se desarrollará, en primer lugar, una descripción de los antecedentes sobre el tema a nivel internacional, para luego pasar a la región y, por último, abordar las experiencias de trabajo en duplas pedagógicas en nuestro país. Simultáneamente se irán incorporando y relacionando conceptos vinculados con el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje reflexivo, dentro del marco del DPD.

Como pilar fundamental de este trabajo aparece el desarrollo profesional de los docentes para poder «aprender a pensar y actuar en relación al ambiente» (Vaillant, 2016, p. 8) y también las instancias de reflexión conjunta que pueden llevar a cabo —en relación a las duplas que conforman y a las diferentes formas de gestión y acompañamiento de los centros educativos de los que forman parte—, con el fin de promover cambios y mejoras en la forma de enseñar y, en consecuencia, en las maneras de aprender, lo que será un indicador clave a observar en esta investigación.

## 1.1. Práctica docente

Sacristán (1999) sostiene que la práctica es un saber hacer compuesto de formas de saber cómo, ligado también a creencias, a motivos y a valores colectivos. Según este autor, la práctica se entiende como algo que se construye históricamente: cada acción incorpora la experiencia pasada y genera base para las siguientes.

Las acciones docentes generan posibilidades y eso es lo que distingue a una escuela de otra, porque las diferencias se deben más a los maestros que a los niños, sostiene Francia (2013). Esta autora afirma que en las prácticas escolares cotidianas ha encontrado actitudes de los docentes muy diferentes. Las actitudes para ella se asocian a concepciones y supuestos sobre las posibilidades de enseñar, que en muchas oportunidades generan tensiones y complejidades en el quehacer docente:

No hay mecanismos mágicos pero si posibilidades de construir saberes nuevos sobre la base de mucho trabajo [...] cambiándolos si es necesario, analizando el propio pensamiento para poder reflexionar sobre el ser docente y el quehacer, revisando las practicas institucionales, repensando la escuela en colectivo (p. 62)

### 1.1.1. La formación docente

Al hacer una compilación de otras investigaciones que se han realizado referidas al tema de las duplas pedagógicas, se inicia este recorrido desde el análisis de la formación docente, la cual se ha caracterizado tradicionalmente desde enfoques positivistas en los que en un primer momento se aprendía la teoría para posteriormente pasar a la práctica.

Actualmente se posiciona a la práctica docente en un lugar de construcción reflexiva, un espacio para poder pensar sobre y desde la práctica, en el cual teoría y práctica se entrelazan pasando

a ocupar un lugar destacado y dejando a un lado la idea de la práctica como apéndice de la teoría en donde se pone en marcha y aplica aquello que se aprendió anteriormente.

De esta manera, poder transformar las prácticas demanda la formación de un docente reflexivo para, ante todo, priorizar la construcción de un «profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia». (Perrenoud, 2011, p. 23).

Para que las prácticas puedan ser reflexivas y sea posible analizarlas es importante llevar adelante trabajo de grupo: un grupo de personas llevan a cabo una práctica determinada alternadamente alrededor de un líder, quien tendrá como principal función poder fomentar y brindar herramientas para trabajar en y desde el autoanálisis. Para poder ayudar a los docentes a explicitar e interpretar sus prácticas «el interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar la interpretaciones» (Perrenoud, 2011, p. 119).

En la búsqueda de antecedentes referentes al trabajo en duplas pedagógicas aparecen autores que se reiteran en la literatura revisada: Schön (1992), Perrenoud (2011) y Hargreaves (1996). El primero aporta el concepto de profesional reflexivo afirmando que los profesionales piensan sobre su práctica no solo después de ella, sino mientras se lleva a cabo. La reflexión sobre la acción puede darse después de que ocurrió o durante la propia acción, por lo que son dos procesos diferentes:

La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión los fenómenos o las maneras de formular los problemas. (Schön, 1992, p. 38)

Poder reflexionar en la acción sería otro proceso y estaría dado en el hecho de poner en palabras lo que pensamos y así poder compartirlo haciéndolo explícito, lo cual no es para nada sencillo, ya que implica verbalizar acerca de nuestras propias competencias como profesionales. Es en la medida en que se desarrolla una práctica reflexiva que el docente aprende y cambia su propia práctica para superarse (Schön, 1992).

Para Perrenoud (2011) la práctica reflexiva se constituye en una posibilidad de formación para docentes, desde sus tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción.

Diversos autores ponen a la práctica reflexiva como motor en la profesionalización docente. Así, la concepción del docente como transmisor de conocimientos únicamente queda relegada por una postura que lo ubica como generador de estos, siendo la práctica el campo fértil donde se generan y se articulan los saberes disciplinares con los saberes pedagógicos implicados (Perrenoud, 2011).

Por otra parte, Hargreaves (1996) sostiene que cuando los tiempos cambian los profesores tienen que cambiar. Analiza las condiciones sociales y laborales docentes, y examina la aparente

contradicción entre el individualismo y el trabajo en equipo con sus ventajas y desventajas. Este autor afirma que la enseñanza es una de las profesiones más solitarias y marca la diferencia entre compartir y colaborar, aseverando que al trabajar con otro contamos con otro tipo de apoyo, pudiendo acceder a las ideas de los demás, argumentando que en una escuela colaborativa se puede hablar y tratar de solucionar el problema, en cambio en una individualista no. Establece los múltiples beneficios de trabajar colaborativamente detallando el hecho de que los docentes permanezcan más tiempo en la institución y en la profesión.

En un trabajo posterior, Fullan y Hargreaves (1999) marcan el supuesto de que «la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora» (p. 82).

### **1.1.2. Desarrollo del docente reflexivo**

Camino junto a otros, luego existo. Nadie se concientiza solo.  
Paulo Freire (como se citó en Beltramo, 2012, p.10)

El docente aprende en la medida en que esté siempre dispuesto a repensar lo pensado, capacitarse, realizar análisis críticos de sus prácticas y así, si es necesario, cambiarlas y transformarlas. Es así que la reflexión surge para poder describir aquello que se desconoce.

Es el docente quien en diferentes situaciones se deberá preguntar qué hace, qué es lo que sucede, qué fue lo que lo llevó a hacer esto y no aquello, y a partir de ahí cómo poder cambiar lo que está haciendo para mejorar su práctica docente, por lo que la reflexión se presenta como una forma de interrogar las prácticas. Litwin (1997) considera que es importante aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender del otro. Por otra parte:

Schön hace hincapié en la necesidad de un prácticum reflexivo que permita desde las prácticas realizar el ejercicio de la reflexión. Mediante este procedimiento, el autor propone que los docentes aprendan a reflexionar en la práctica desde la formación profesional. En esta instancia, creada para la tarea de aprender, se propone un diálogo constante, reflexivo y recíproco entre docente y estudiante. (Dabove, 2017, p. 48)

Por eso, y puntualmente frente al tema que interesa en este estudio, el trabajo colaborativo entre docentes es una necesidad y una oportunidad para pensar y reflexionar. Al actuar con y frente a otro la reflexión toma otro camino, tendiendo hacia la acción conjunta y compartida, y saliendo del individualismo para pasar a un plano donde son dos y pueden reflexionar después de la acción juntos.

Para Perrenoud (2011) «la noción de la práctica reflexiva remite a dos procesos mentales: a) no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; b) reflexionar sobre la acción, implica tomar la propia acción como objeto de reflexión» (p. 29). La reflexión en la acción provoca que esta sea de forma fugaz, en un momento determinado, con sus ventajas y desventajas, para lo cual es imprescindible que quien esté llevando a cabo este proceso se involucre y luego vuelva a reflexionar de forma tal que pueda interiorizarlo.

Se trata de poder mirar hacia dentro de cada uno y sus propias prácticas, haciendo uso de la reflexión como forma de buceo en el interior personal, en búsqueda de las ideas propias, como si se tratara de una investigación interna de estas, llegando a poder ver que el trabajo colaborativo pasa a ser una herramienta de interaprendizaje en la cual los docentes, en palabras de Vaillant (2016), «pueden compartir experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado» (p. 11).

Schön propone la cultura de tratar de aprender del otro quien puede aportar ideas e iniciativas que sirvan para encontrar estrategias innovadoras a los problemas de la práctica. Llama a estos diferentes puntos de vista compartidos como desacuerdos productivos (Giménez, 2014), que serían fuentes de ideas productivas para él y vienen dados por procesos reflexivos constantes sobre la acción (esto dará como resultado una teoría común, que no implica que la estrategia para llevarla a cabo sea la misma).

En suma, lo que Schön intenta mostrar en el conjunto de sus propuestas es el papel que cumple la práctica reflexiva en el desarrollo de las competencias profesionales: en la medida en que se comparta lo que se aprende durante la práctica (ya sea investigándola, tomando conciencia de esta, poniéndola frente al juicio de otros, pudiendo contarla) la competencia profesional será más eficaz.

### **1.1.3. Coenseñanza**

Cotrina et al. (2017), del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, estudian a las parejas pedagógicas (al referirse a las duplas) como estrategia de coenseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. Muestran las diferentes designaciones que se hacen del concepto de coenseñanza y los autores que refieren a ellas, señalando que:

La co-enseñanza puede identificarse bajo el paraguas de otras denominaciones como co-docencia (*co-teaching*), enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo (Chanmugam & Gerlach, 2013), cátedra compartida o co-enseñanza (Suárez-Díaz, 2016), pareja pedagógica (Bekerman & Dankner, 2010; Rodríguez & Grilli, 2013) o pareja educativa (Hoyuelos, 1994; Salamanca, 2015). (p. 58)

Rodríguez (2014), en base al trabajo colaborativo como una de las innovaciones que ha establecido el Ministerio de Educación de Chile, elabora una reseña teórica en la que analiza el origen conceptual, las principales características, beneficios y enfoques de la coenseñanza, con el fin de aclarar el concepto, profundizar en sus características y entregar algunas propuestas para su ejecución. Según este autor, el origen del término coenseñanza (en inglés, *co-teaching*) deviene de la abreviatura de enseñanza cooperativa y se define a partir de la responsabilidad de dos o más personas en relación a la enseñanza de un grupo de estudiantes de manera colaborativa. Además, el término se encuentra asociado directamente a los momentos de la gestión curricular, entendiendo que al planificar, instruir y evaluar colaborativamente se da la coenseñanza.

Suárez-Díaz (2016), entre otros autores, estudia las distintas concepciones teóricas (modelos) de coenseñanza predominantes en la Facultad de Educación de Perú. Para ella, la codocencia, *co-teaching*, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o coenseñanza es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos.

«Diversos enfoques de coenseñanza se pueden adoptar cuando un docente trabaja con su par en el aula de acuerdo con las necesidades particulares de cada clase» (CES, 2016, p. 15). Pueden distinguirse las siguientes:

**TABLA 1 Modalidades de coenseñanza**

<b>nombre</b>	<b>características</b>	<b>fortalezas</b>	<b>dificultades</b>
de observación	Mientras que un docente dirige la clase, otro se encarga de registrar y relevar datos con respecto al desempeño conductual, académico y social de los estudiantes.	Permite una mejor retroalimentación, ya que el docente que observa puede tener otra visión sobre el comportamiento de los estudiantes, los obstáculos con los que se encuentran, el empleo de herramientas, etc. Esta modalidad puede optimizarse en una instancia posterior de análisis y búsqueda de solución de las problemáticas presentadas, para luego reflejarse en las prácticas docentes.	La reiteración de esta modalidad puede quitar riqueza al trabajo en conjunto en el aula, por lo tanto deberá implementarse en aquellos momentos en los que los docentes crean necesario un diagnóstico o un replanteo del trabajo.
en equipo	Los docentes desarrollan la clase simultáneamente, alternando roles de conducción y apoyo.	Enriquece y beneficia a los estudiantes con las fortalezas y conocimientos de cada docente.	Pueden generarse discrepancias en torno a los conceptos o formas de trabajo por parte de los distintos docentes.

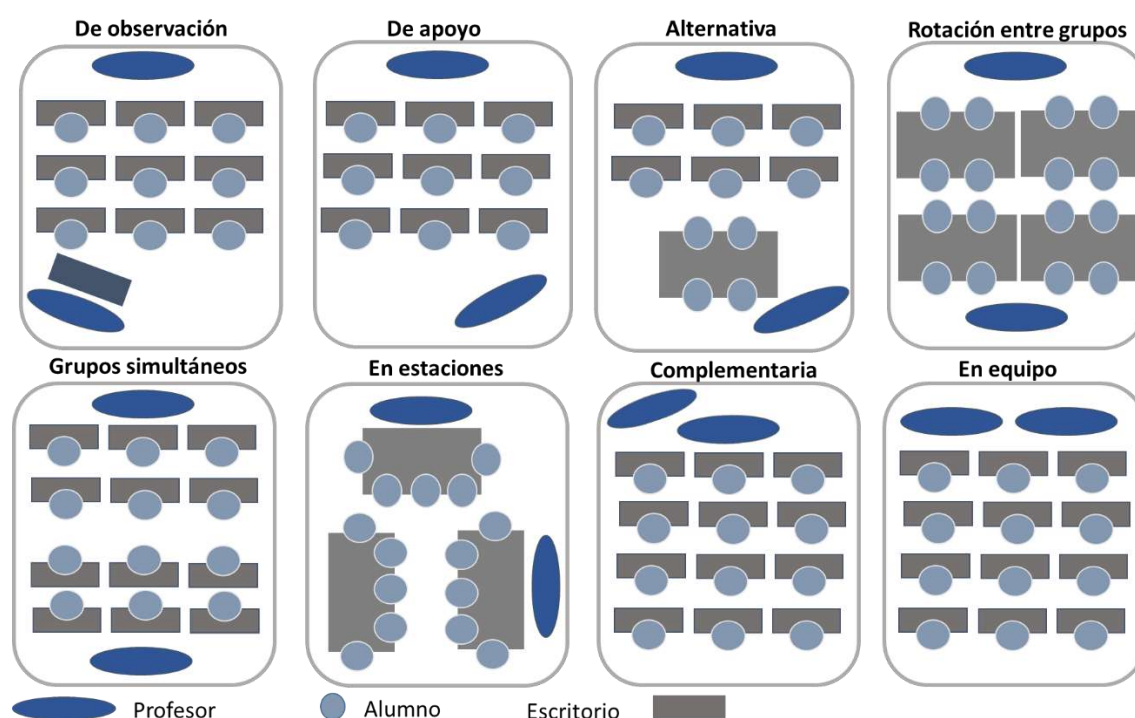
de apoyo	Mientras un docente se encarga de dirigir la clase, el otro participa apoyando a los estudiantes y reforzando los aprendizajes.	Posibilita la aclaración de dudas, complementar la información y registrar observaciones que puedan ser útiles en una instancia de análisis posterior. Por otro lado, brinda el espacio para atender en forma más personalizada a alumnos con mayores dificultades.	La reiteración de esta modalidad puede conducir a la concepción del docente de apoyo como un ayudante o una visita, y a un cuestionamiento a la autoridad del docente que asume la función de apoyo; por lo cual podría ser necesario alternar periódicamente los roles.
en grupos simultáneos	La clase se divide en dos grupos; cada docente de la dupla se hace cargo de uno de ellos. Ambos desarrollan una planificación de clase, previamente consensuada y acordada, profundizando en los mismos contenidos, pero adaptándolos a las características de cada grupo.	Incrementa la participación de los estudiantes y se alcanza una interacción más individualizada.	Puede ser un problema el ruido generado durante el trabajo de cada uno de los dos grupos y la planificación de los tiempos en sincronía puede tornarse más compleja.
de rotación entre grupos	Los docentes trabajan con los diferentes equipos de estudiantes en que se divide el grupo, en secciones diferentes de la clase. Los docentes rotan por los equipos pudiendo existir por momentos, un equipo que trabaje sin docente.	Facilita el trabajo de acuerdo con distintos ritmos y profundidades. Fomenta el trabajo independiente y autónomo.	Puede implicar desorden en el aula, impidiendo la concentración en cada actividad por parte de los alumnos.
complementaria	En este caso, uno de los docentes complementa y refuerza el trabajo del otro docente a partir del parafraseo, de la ejemplificación, de la	Habilita la enseñanza de los mismos contenidos, pero con un estilo diferente. Refuerza habilidades sociales necesarias para el	Puede darse lugar a la interferencia entre los diferentes léxicos de las distintas

	construcción de un organizador gráfico, etcétera.	aprendizaje de las tareas colaborativas.	asignaturas o diversas visiones del concepto.
en estaciones	El material de trabajo y la clase se dividen en estaciones, los estudiantes rotan por las estaciones y los docentes realizan las adaptaciones pertinentes a cada grupo de trabajo. En algunas estaciones, los alumnos trabajan con los docentes, en otras, pueden trabajar independientemente.	Dinamiza el trabajo en el aula, logrando que el alumno realice actividades diferentes en una misma clase.	Puede implicar desorden en el aula que no permita la concentración en cada actividad por parte de los alumnos.
alternativa	Mientras que un docente trabaja con la mayoría de los estudiantes, el otro se encarga de un grupo reducido con actividades complementarias que refuercen los aprendizajes.	Permite atender las necesidades especiales de aprendizaje.	La reiteración de esta modalidad de trabajo con el mismo grupo de alumnos puede llevar a su estigmatización.

Fuente: CES, 2016, pp. 16-18.

En relación a lo expuesto anteriormente, la siguiente figura grafica claramente la diferencia entre estos enfoques:

FIGURA 1 Enfoques de coenseñanza



Fuente: Rodríguez, 2014, p. 226.

Dentro de los ocho enfoques mencionados, la coenseñanza en equipo presenta muchas coincidencias con la dupla pedagógica. Rodríguez (2014) señala que la coenseñanza en equipo está caracterizada porque «todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor» (p.225). Este autor destaca la simultaneidad como característica imprescindible al momento de llevar a cabo la clase en la que los roles se irán alternando. Menciona el hecho de que en Chile existen casos donde los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012), marcando la idea de que alternarse los roles diversos como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros, puede ser mucho más enriquecedor que dividirse la clase por momentos.

Por otra parte, Suárez-Díaz (2016) afirma que son seis los enfoques considerados a partir de los cinco modelos propuestos por Cook y Friend. En ellos varía el tipo de relación profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes. La siguiente figura explica un poco más acerca de cada enfoque y del rol que adoptan los docentes:

TABLA 2 Enfoques de coenseñanza y roles docentes

enfoques	situaciones de mayor utilidad
<b>Uno enseña, uno observa:</b> Un docente es el principal responsable de la enseñanza y el otro recoge información observacional específica sobre los estudiantes o el codocente. Demanda coordinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>nuevos contextos de coenseñanza que requieren detalles sobre el proceso que atraviesan los estudiantes,</li> </ul>

<p>el tipo de información a recoger y el análisis a aplicar para procesar la información en conjunto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comparación del desarrollo de los estudiantes entre sí.</li> </ul>
<p><b>Uno enseña, otro circula:</b> Un docente es el principal responsable de la enseñanza, mientras que el otro circula en tiempo real durante la clase asistiendo discretamente a los estudiantes, según sea necesario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tema propicio para ser asumido por un profesor,</li> <li>• un profesor conoce más el tema,</li> <li>• codocentes se conocen poco,</li> <li>• estudiantes necesitan mayor atención a sus necesidades.</li> </ul>
<p><b>Enseñanza paralela:</b> Los profesores enseñan y comparten la misma información, pero dividen la clase en dos y asisten a los estudiantes simultáneamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proporción docente-estudiante es baja y se requiere mejorar eficiencia de la enseñanza,</li> <li>• fomentar la discusión entre los estudiantes,</li> <li>• ejercicios, practicas, re-enseñanza, revisión de pruebas,</li> <li>• estudiantes requieren mayor supervisión.</li> </ul>
<p><b>Estaciones de enseñanza:</b> Los profesores dividen el contenido y la clase en dos. Cada profesor enseña el contenido que le correspondió a su grupo: luego, repite el mismo contenido en el otro grupo. Se recomienda tener un tercer grupo («estación») para que los estudiantes trabajen independientemente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• contenidos complejos pero no jerárquicos,</li> <li>• temas ameritan análisis crítico,</li> <li>• desarrollo de varios temas en una sesión.</li> </ul>
<p><b>Enseñanza alternativa o diferenciada:</b> Un profesor es responsable del grupo más amplio y el otro del más pequeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• estudiantes dominan conceptos enseñados o varía el nivel de aprendizaje y los contenidos,</li> <li>• propiciar alto rendimiento,</li> <li>• currículo paralelo,</li> <li>• varios estudiantes necesitan atención especializada.</li> </ul>
<p><b>Equipo docente:</b> Los profesores brindan la misma instrucción de forma simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un líder. Se asemeja a «un cerebro en dos cuerpos» o un ejercicio de nado sincronizado. Es el enfoque más complejo y que más se ajusta a la idea de coenseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potenciar aportes de codocentes, experiencia comparable,</li> <li>• tema propicio para una conversación instructiva,</li> <li>• tema requiere considerable experiencia de los maestros,</li> <li>• generar mayor interacción con los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: Suárez-Díaz, 2016, p. 168.

Dicha autora analiza el grado de interacción entre codocentes y el grado de interacción de cada docente con el grupo total de estudiantes representándolos en el siguiente eje cartesiano:

**FIGURA 2 Distribución de los enfoques de coenseñanza en función de la interacción entre los agentes involucrados**



Fuente: Suárez-Díaz, 2016, p. 169.

## 1.2. Antecedentes

### 1.2.1. Antecedentes internacionales

Martínez (1997), de la Universidad de Valencia, llevó a cabo una investigación sobre cómo trabajan los estudiantes de formación docente en relación a su práctica. Esta autora incorpora el concepto de profesional reflexivo y la importancia del trabajo colaborativo como aspecto trascendente en su desarrollo profesional. Sostiene que «el conocimiento sobre la enseñanza se genera en interacción social, [...] tiene su fundamento en los procesos de comunicación y por tanto exige un trabajo compartido» (p. 14).

A su vez, considera la función investigadora del docente como un elemento clave a desarrollar a lo largo de la carrera, ya que implica el poder llevar a cabo constantemente la reflexión para poder así criticar la propia práctica y, a partir de allí, poder planificar y organizar de forma cooperativa y compartida el acto de enseñar mediante el diálogo y la comunicación permanente con quienes comparten la profesión.

Las españolas Ayuela, García y Martín (2015) publicaron en una revista pedagógica de una universidad española sobre la importancia del trabajo colaborativo, tanto en la práctica docente como en la investigación educativa. Inician su trabajo desde la narrativa de sus historias de vida en las que aparecen dos dimensiones: «la grupal o de trabajo colaborativo y la dimensión curricular o de posicionamiento dentro del aula» (p. 73). Las autoras sostienen que todas ellas sufrieron y transitaron tanto a nivel personal como profesional procesos de cambio y durante dicho proceso pudieron consolidar la idea de que es necesaria una formación entre pares, impregnada por relaciones horizontales y democráticas, además de la práctica reflexiva a partir del trabajo colaborativo, debido a que para ellas «el aprendizaje se consolida cuando es posible la práctica compartida. Esta facilita la autorreflexión y la conexión entre teoría y práctica» (p. 76), acercándose a los que diferentes autores llaman culturas de colaboración.

Hargreaves (1996) en su libro *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* distingue cinco culturas o grados de colaboración:

1. La *cultura del individualismo*, caracterizada por el aislamiento profesional (donde alumnos y docentes trabajan solos). Esta forma de trabajo es imperante por lo que no es común que los docentes trabajen juntos. Por otro lado, afirma que hay un individualismo positivo, entendiéndose por esto que el trabajar solos también es importante y enriquecedor, ya que el docente necesita un tiempo en soledad para pensar, crear y elaborar porque al combinarse con el trabajo colaborativo los resultados son ampliamente superiores.
2. La *colegialidad forzada*, en la que la colaboración no es una constante, es circunstancial. Para Hargreaves la colaboración en este caso no es auténtica, pero podría serlo al detectar que trabajando juntos los resultados son mejores.
3. La *balcanización* consiste en el enfrentamiento entre grupos por ser mejores, tener más influencia o poder de convicción. Esta cultura es más común en secundaria —según el autor— ya que los departamentos se encuentran más separados. Es por ello que la colaboración en esta cultura se da en pequeños grupos.
4. La *colaboración auténtica*, se lleva a cabo en ambientes más agradable, menos tensos y libres de presión. De esta forma, la participación de todos los miembros se da más naturalmente y las formas de relacionamiento son mucho más sencillas.
5. La *colaboración móvil*, en la que convergen diferentes culturas en función de las necesidades del centro o del alumnado.

No todos aprendemos de la misma forma, ni en el mismo momento. A partir de esta premisa, las autoras Ayuela et al. (2015) incorporan a su trabajo el pasar de una formación donde se enseña lo necesario a una comunidad de aprendizaje, por lo que se evidencia la necesidad del trabajo colaborativo.

Repensar el formato tradicional de los centros educativos es una necesidad imperante, esto no es nuevo y constituye un campo para repensar el centro escolar que es un ámbito en construcción en nuestro continente. El vínculo entre liderazgo, DPD y comunidades de aprendizaje profesional ha sido una preocupación histórica que empezó a empapar nuestras latitudes y debería convertirse en tema de nuestra agenda educativa a futuro, para una educación de calidad y mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Schön (1996) afirma que la clave para la mejora de la enseñanza se verifica cuando los docentes se reúnen en pequeños grupos y de manera voluntaria aceptan intercambiar sus dudas en relación a la práctica docente. La posibilidad de intercambiar con otros brinda confianza y seguridad y reduce la resistencia al desarrollo de prácticas innovadoras (Vaillant, 2019, p. 94).

Esta posibilidad está de la mano de una buena práctica de liderazgo que convierta esa resistencia o posibilidad en oportunidad y realidad.

Más específicamente en lo que compete al trabajo en pareja pedagógica, Cotrina et al. (2017) lo abordan como estrategia didáctica innovadora en un estudio que se titula «Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria», en el que se hace visible una modalidad de enseñanza colaborativa también en la formación inicial docente. Sostienen que «esta estrategia requiere la implicación intencional y voluntaria de dos profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación, evaluación y singularmente, durante el desarrollo de las sesiones de clases» (p. 1). Además, indagan en relación al trabajo en parejas pedagógicas como un tipo de innovación educativa que se vincula directamente con el concepto de coenseñanza, entendiéndola como una forma de apoyarse dentro del aula de manera colaborativa y también como un tipo de proceso formativo para poder optimizar tiempos y recursos que desembocan directamente en la enseñanza y el aprendizaje durante la formación inicial docente.

Es así como se identificaron algunas investigaciones que ponen el foco de estudio en la preocupación por la formación docente inicial como aspecto fundamental para el ejercicio reflexivo, la innovación pedagógica y la formación continua como una necesidad para el desarrollo profesional y su fortalecimiento.

Es en este punto, Cotrina et al. (2017) muestran que se han ido definiendo con el correr del tiempo de una forma compleja y cambiante los diferentes tipos de *co-teaching* y autoras como Friend y Cook (2007) manifiestan, a través de estas diferencias, nuevas posibilidades de acción didáctica:

Todos estos tipos de co-teaching tienen en común la esencia inclusiva de esta enseñanza (Friend, & Cook, 2007) que implica, necesariamente, la presencia de dos personas que ejercen papeles definidos desde un liderazgo compartido, redefinen su posición de autoridad y sus roles. Así, reconociéndose en un mismo status, participan del diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica; contribuyen colaborativamente al desarrollo de una comunidad más acogedora, donde el etiquetaje se diluye (Durán & Miguel, 2003); en una clase heterogénea donde se valoran las diferencias de estudiantes y de profesores (Keefe & Moore, 2004) porque existe una relación de escucha mutua. (p. 58)

Entre las conclusiones del último estudio mencionado se destaca la ruptura con la idea de que la enseñanza solo puede darse individualmente y en solitario, realizando una apuesta al cambio, poniendo en marcha diferentes formas de coenseñanza, además de mostrar la valoración y aceptación del trabajo en parejas en la formación inicial docente, ya que presenta múltiples ventajas a la hora de trabajar, enriqueciendo desde la gestión del aula hasta la convivencia en esta. Los autores afirman que:

la pareja pedagógica puede ser un dispositivo para rediseñar los procesos y los contextos educativos en los que conviven, permitiendo hacer otras cosas y otras formas de hacer [...] desarrollar propuestas cooperativas, ofrecer espacios de diálogo e intercambio, acompañar procesos, redefinir roles, etc. (p. 63)

Se llega a la idea de que las parejas pedagógicas pueden ser consideradas como una palanca a la inclusión (Ainscow, 2005) que permita elaborar, pensar y construir otra forma de hacer

escuela. A partir de esta última afirmación se tomará la posición de la perspectiva colaborativa para buscar evidencias que muestren si el trabajo en duplas aporta al DPD como otra forma de hacer escuela.

Sin embargo, se hace necesario realizar una diferenciación entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo, ya que son dos conceptos o dos procesos de aprendizaje muy parecidos, pero con diferencias importantes: «El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje» (Kagan como se citó en Guerra Azócar, 2016, p. 2). Por otra parte, el aprendizaje colaborativo tiene como objeto la interacción y aporte de los integrantes de un grupo en la construcción del conocimiento. El aprendizaje colaborativo implica que «todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia» (Johnson & Johnson como se citó en Guerra Azócar, 2016, p. 2).

### **1.2.2. Antecedentes latinoamericanos**

En nuestro continente, se identifican diversas investigaciones y estudios realizados. Suárez-Díaz (2016) estudia la coenseñanza desde las concepciones y prácticas en profesores de una facultad de educación en Perú, afirmando que es reconocida la contribución de la coenseñanza al crecimiento profesional docente, ya que incrementa la motivación, aumenta el desarrollo de competencias comunicativas e interpersonales, como también mejora el autoestima como efecto de un trabajo conjunto que atiende las necesidades de poder, libre elección y pertenencia institucional. Marca como aspecto relevante y facilitador la coordinación del profesorado, debido a que favorece procesos de reflexión y retroalimentación permanentes, aumenta la visión personal y colectiva de la práctica docente, y eleva la seguridad frente a su actuación en el aula.

Esta autora marca la planificación conjunta como un aspecto quizás más importante que la práctica misma, porque son instancias extraclase que posibilitan discutir y articular estilos de enseñanza aportando «equidad de roles en el aula» (p. 170) y reduciendo conflictos entre pares, así como mensajes contradictorios.

En la esfera venezolana, Márquez De Pérez (2019) publica un ensayo titulado «El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo» con el que intenta mostrar la otra cara de la moneda, partiendo de las debilidades que según la autora existen en las prácticas colaborativas ocasionadas por la ausencia de proyectos de trabajos en esta modalidad en el día a día de las prácticas de aula. De esta manera, se intenta incorporar o poner en marcha un elemento de cambio que no se produce por la falta de decisiones y criterios compartidos a la hora de trabajar, como la cooperación y reflexión. Aquí el trabajo colaborativo se concibe como un camino para construir prácticas reflexivas, como una herramienta a utilizar por docentes involucrados en los centros educativos en los que trabajan como «miembros proactivos» (p. 360). Por tanto, la autora sostiene que «es necesario que los

docentes, como un esfuerzo de construcción social y colectiva, le otorguen relevancia a esta tarea en la institución escolar donde laboran» (p.360), lo cual no ha prosperado.

La misma autora pone de relieve el hecho de que es a partir de la reflexión que la práctica cambia y se transforma para bien, ya que son las reflexiones las que «cimentan las bases para la construcción del saber y hacer docente» (p. 366), versus la común reproducción que se da habitualmente de manera individualizada, balcanizada, descontextualizada y alejada de las necesidades socioeducativas de la institución.

Volviendo a Márquez de Pérez (2019), es el docente quien a partir del trabajo en simultáneo construye su pensamiento crítico en relación al poder compartir sus prácticas, obteniendo como resultado la consolidación del aprendizaje y del desarrollo profesional, que en este camino se transforma. La autora hace uso del concepto incorporado por Hargreaves de «cultura de colaboración» (p. 366), aportando que esta «ayuda a reducir los inconvenientes, incertidumbres de la enseñanza, a buscar otros medios distintos de los técnicos y científicos». (p. 366). La escuela como centro educativo:

Deberá alejarse de la rigidez de la enseñanza y la práctica pedagógica tradicional, la cual amerita de la participación de profesionales que apunten a integrar sus conocimientos y experiencias en el saber ser, saber hacer y saber vivir en comunidad desde el trabajo colaborativo en el contexto en el que se desenvuelven, en una organización más proactiva y dinámica. (p.368)

La colaboración viene ocupando un lugar que lleva directamente a pensarla como palanca o puente para cambiar la educación y las organizaciones educativas:

En este contexto, la colaboración docente se justifica en términos de necesidad ante la coyuntura de la incertidumbre postmoderna y los cambios que afectan a la comunidad escolar, las definiciones y formas del trabajo docente; o bien en términos de oportunidad para atender las demandas de flexibilidad y aprendizaje continuo que realizan en la sociedad del conocimiento, la cual ha sido puesta como responsabilidad de los docentes. (Márquez De Pérez, 2019, p. 368)

Beltramo (2012), de la Universidad Nacional de Rosario, describe cómo opera la pareja pedagógica en su vinculación con diferentes dispositivos de formación docente como son la biografía escolar, los diarios de formación o diarios de clase, la observación y las microclases o prácticas simuladas de enseñanza. Para esta autora, la pareja pedagógica, como ella la llama, favorece la reflexión sobre las propias prácticas desde la acción y sobre la acción, y ayuda a enfrentar diferentes situaciones y emociones, tanto positivas como negativas.

Con la inclusión del trabajo en duplas en la formación docente dicha autora asevera que se apunta a una enseñanza de participación activa y comprometida con quien aprende, mediante la cual se anima a los practicantes a expresar sus ideas, a poder ir más allá, pudiendo compartir y debatir en relación a sus saberes teóricos, a lo que producen y a las experiencias que viven.

### **1.2.3. Antecedentes nacionales**

Rodríguez y Grilli (2013) realizan un trabajo de investigación en el CeRP del Litoral (Centro Regional de Profesores) en el que se indaga sobre el impacto que tiene la pareja pedagógica como dispositivo o forma de cursar la práctica docente en el año terminal de la carrera de profesorado.

Por otra parte, Bottino, López, Navarro y Rodríguez (2015) investigaron sobre la modalidad de práctica docente en parejas pedagógicas como una de las propuestas que ha generado mayores resistencias, principalmente en el ámbito profesional externo al Proyecto CeRP, por entrar en contradicción con el *statu quo* imperante. Sin embargo, pese a sus desajustes, esta modalidad abrió la posibilidad de una mayor plasticidad en el trabajo con los pares. Uno de sus efectos más relevantes fue la apertura de los profesionales egresados bajo esa propuesta hacia los aportes epistémicos y didácticos que pueden brindar otros. Tal modalidad pretendió caracterizarse por la inserción de la mirada colegiada, mediante expresiones que ponen de manifiesto que la práctica docente deja de ser un quehacer solitario.

## **1.3. Las duplas pedagógicas en los distintos niveles de enseñanza a nivel internacional**

### **1.3.1. Duplas pedagógicas en educación inicial**

Dentro de las diversas investigaciones realizadas en los últimos diez años, se identificó un artículo titulado «1+1 = pareja educativa» de Civarolo y Pérez (2013) en el que se aborda la exitosa experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia en Italia. Más específicamente, el trabajo en relación a la «pareja educativa», como ellas llaman a la dupla.

Las autoras consideran «que el papel del docente dentro de esta metodología es de formación continua y está lleno de posibilidades indescriptibles para la «buena enseñanza»» (Civarolo & Pérez, 2013, p. 14).

Además, hacen referencia a Malaguzzi, quien según ellas define a la pareja como un trabajo entre iguales en donde los docentes mediante la reflexión de lo que hacen podrán cambiar lo que piensan y cómo ponerlo en práctica. Además, aporta que para ser «aliados incansables» (p. 17) en la educación inicial, la pareja educativa debe entenderse y definirse a partir del trabajo entre iguales que deberán compartir iguales responsabilidades.

Existen dificultades al trabajar en parejas porque trabajar de a dos no es fácil y, además, porque pese a los grandes cambios que hemos sufrido como raza humana, pese a la globalización, la docencia «sigue siendo pensada como un trabajo en solitario» (Civarolo & Pérez, 2013, p. 16). Muchas veces a pesar de todas las ganas, de todo el esfuerzo y compromiso puestos en marcha a la hora de trabajar «pasar del 1 al 2, es decir, 1+1, sumar al “uno” un “otro”, puede convertirse en una pesadilla, no solo para quienes pretenden enseñar sino para quienes intentan aprender» (p. 16). No obstante, la posibilidad de trabajar en duplas encierra muchas ventajas: citan como

ejemplo el caso del éxito de la experiencia en las escuelas infantiles de Reggio Emilia en Italia, que son testimonio fiel de que este tipo de trabajo es posible a pesar de las complejidades que encierra.

Cabrera (como se citó en Civarolo & Pérez, 2013) manifiesta que:

Dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias, tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual. Dos presencias que permitirán al chico ganar en vivencias que le ensancharán el mundo. (p.17)

### **1.3.2. Duplas pedagógicas en la escuela primaria**

López y Haedo (2015), desde la esfera escolar, dicen haberse encontrado con pocos casos. Identifican que el trabajo en este dispositivo se utiliza fundamentalmente en los primeros años del nivel inicial donde se conforma la dupla docente con auxiliar vigilante, a modo de asistencialismo para cubrir necesidades básicas en los pequeños. Luego, pasando al plano de la escuela primaria, el modelo de pareja pedagógica se implementa en las escuelas pertenecientes al Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), que pueden asociarse con las escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) de nuestro país. En dichas escuelas, las parejas pedagógicas se reflejan mediante el proyecto Maestro más maestro, creado en el año 1998 en ese país con el objetivo de brindar mejores condiciones para la alfabetización inicial en el primer ciclo de la escuela primaria y bajar los niveles de repetición. Esto implica dos maestros en el aula en escuelas de zonas vulnerables: el maestro de grado más el maestro ZAP. El principal objetivo tiende a que el maestro pueda atender desde otro lugar a los niños con dificultades, nivelándolos con el resto de la clase sin que pierdan cierta «continuidad pedagógica» (p. 4). En este estudio también aparece la preocupación por el DPD en relación al aspecto colectivo como forma de promover y alentar procesos de cambio que estén dirigidos a elevar la calidad de la educación. Al incorporarse otro maestro al aula aumentan las oportunidades de poder trabajar más de cerca con los alumnos pudiendo de esta manera desarrollar «nuevas concepciones sobre las prácticas de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes y se comienza a generar una nueva mirada sobre la evaluación» (p. 4).

### **1.3.3. Duplas pedagógicas en educación secundaria**

Una investigación argentina realizada por Dirié, Fernández y Landau (2015), llamada *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional: estudio en tres jurisdicciones*, se basó en el hecho de que en la política educativa actual de este país se promueven las tutorías como uno de los dispositivos orientados a fortalecer las trayectorias educativas y estudió su rol en el marco del Proyecto de Mejora institucional. De esta forma, el objetivo general de la investigación fue analizar las características que asume la implementación de tutorías en escuelas secundarias seleccionadas de tres provincias argentinas, su papel en las trayectorias educativas de los alumnos y la inclusión educativa. Aquí aparece la pareja pedagógica como dispositivo para apoyar a aquellos alumnos que comienzan a quedarse atrás

en los aprendizajes en relación al resto de sus compañeros. En realidad los docentes aquí no funcionan como parejas pedagógicas porque no están juntos en el aula, sino que trabajan en forma paralela. La pareja pedagógica es instalada para ellos como forma de acompañamiento al profesor para atender a este tipo de población que empieza a quedar rezagada.

#### **1.3.4. Duplas pedagógicas en la universidad**

También en Argentina, pero a nivel universitario, López y Haedo (2015) reflexionan acerca del trabajo en parejas pedagógicas a partir de experiencias en el aula. Estas autoras exponen los resultados obtenidos al sistematizar el trabajo de esta manera. Los primeros resultados muestran que el trabajo en parejas pedagógicas potencia y enriquece la propuesta didáctica porque es elaborada colectivamente fundamentando las decisiones que se toman desde la pluralidad de opiniones y aportes y pudiendo realizar una planificación en continuo diálogo y contacto con otro profesional. Además «permite aportar una mirada más integral sobre el proceso de evaluación» (p.1), incorporándose ahora la dimensión evaluativa como otro factor importante que se mejora al trabajar en este dispositivo.

Complementando lo que se viene sosteniendo, dichas autoras afirman que trabajar en duplas enriquece la atención a la diversidad, porque posibilita cubrir diferentes roles dentro del aula, otra variable a tener en cuenta a la hora de trabajar en esta modalidad como dispositivo de mejora.

En suma, y tomando en cuenta el recorrido conceptual realizado mediante la revisión de documentos, publicaciones e investigaciones realizadas hasta el momento, aparece como imperante la preocupación constante por una concepción del trabajo colaborativo y la generación de espacios que lo habiliten, así como por el desarrollo del pensamiento reflexivo que permita la revisión de las propias prácticas en beneficio de la mejora de los aprendizajes de los alumnos y el DPD. Este es el punto central de esta investigación en la que se estudiará a la pareja pedagógica como dispositivo colaborativo de mejora de la práctica docente.

Parecería, entonces, que una institución que pone en marcha el trabajo en esta modalidad, intentando responder a un nuevo paradigma educativo, podría ser la clave para que se concreten procesos de innovación educativa con calidad y equidad.

A continuación analizaremos la evolución de la temática seleccionada en el contexto nacional.

### **1.4. Situación nacional**

#### **1.4.1. Educación primaria**

Vaillant (2019) plantea que «la dimensión comunitaria y colaborativa de la actividad docente parece no reflejarse en la toma de decisiones de la mayoría de los centros educativos» (p. 87), de lo cual se desprende el imperativo urgente de parte de los directores de poner en marcha o crear espacios donde se potencie y se estimule el aprendizaje y el trabajo en equipo entre docentes. Ella misma explicita los beneficios de contar con una comunidad de práctica o comunidad profesional de aprendizaje, a las que atribuye un «enorme potencial para

intercambiar, colaborar e innovar pedagógicamente» (p. 87). Esto obliga a repensar el formato tradicional de centro educativo, apostando a un desarrollo profesional que genere nuevas formas de aprender entre los profesores, en pos del aprendizaje de los estudiantes. El trabajo en duplas pedagógicas podría ser una de las nuevas formas a las que refiere la autora, en función de lo que manifiesta.

Al hacer revisión de documentos oficiales en nuestro país, se visualiza que la *Circular n.º 79* (ANEP, CEIP, 2013) adjunta el documento de orientación técnica de jardines de infantes de jornada completa, en la que uno de los ejes es el trabajo colaborativo. Más específicamente, el trabajo en duplas pedagógicas en educación inicial y primaria. En dicho documento se anima a los docentes a trabajar en esta modalidad.

Por otra parte, y yendo atrás en el tiempo, el *Acta n.º 90, resolución n.º 21* (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 1998), que reglamenta el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo, no deja expresa constancia de que los maestros de tiempo completo deban trabajar en esta modalidad. Tampoco en la *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo* (ANEP, 1997b) aparece explícitamente, lo que pone en consideración lo que se viene informalmente aseverando en muchos discursos respecto a que el trabajo en duplas es una modalidad que se ha ido construyendo sobre la práctica a través del tiempo.

La coordinadora nacional de escuelas de tiempo completo, Virginia Tort, al referirse a los objetivos y las dificultades en estos centros, y al mencionar el funcionamiento de dichas escuelas, pone a la dupla pedagógica como elemento que las diferencia de las escuelas comunes (mediante el trabajo en proyectos en la hora de la tarde), pero no las menciona dentro del trabajo curricular de clase (Rosenberg, 2012).

#### **1.4.2. Educación secundaria**

Si bien el trabajo en duplas o tríos docentes no es nuevo, esa experiencia no era muy frecuente en la educación secundaria uruguaya. Desde 2016 el CES la ha impulsado como parte de una renovación metodológica de las prácticas de enseñanza en los liceos. Ese impulso llevó a que muchos docentes se animaran a trabajar en un mismo salón con un profesor de otra asignatura, a veces por iniciativa propia y otras veces alentados por la dirección respectiva.

A partir del mencionado año, el CES implementa nuevas modalidades educativas en liceos de tiempo completo, de tiempo extendido y en aquellos que incorporan la propuesta 2016, y una de las líneas didáctico-pedagógicas que se ha introducido es la coenseñanza (CES, 2016). Esta estrategia educativa implica el ejercicio de la labor docente en equipos de dos o tres profesores de distintas disciplinas. Las duplas o tríos planifican el curso, comparten un mismo espacio áulico y una determinada cantidad de horas semanales, conducen la clase y evalúan en un trabajo interdisciplinario y coordinado para enseñar en forma colaborativa y multidisciplinaria.

Diversos autores, entre ellos Rodríguez (2014), recopilan algunos de los beneficios del trabajo en duplas, dentro de los que se menciona el enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos, quienes logran mayores niveles de participación y mejores oportunidades.

Se dice también en este documento respecto al trabajo colaborativo que favorece en los docentes los procesos de retroalimentación y reflexión permanentes, propiciando el desarrollo del sentido de pertenencia y el crecimiento profesional, mejorando la motivación y la valoración de sus logros, y aumentando la seguridad de su actuación frente a la clase. También se ha evidenciado que los estudiantes alcanzan mayor integración social, desarrollan actitudes positivas hacia el trabajo académico y mejoran su autoestima.

### **1.4.3. Formación docente**

Un aspecto considerado central en el diseño curricular y en los programas de innovación en nuestro país en el periodo 1997-2007 es el concepto de pareja pedagógica como dispositivo de formación.

A nivel nacional, la investigación de Rodríguez y Grilli (2013), «La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor», sostiene una alta valoración de los estudiantes de profesorado en CeRP encuestados en relación a la modalidad de la pareja pedagógica como dispositivo que promueve mejoras en la formación del profesor. A su vez, este estudio aporta elementos para la reflexión sobre la pareja pedagógica como una nueva modalidad para desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes.

Vaillant y Wettstein (1999), en el documento donde fundamentan la creación de los CeRP, presentan la pareja pedagógica como una de las tres innovaciones más importantes de la práctica docente, lo que se intenta desarrollar a continuación.

#### **1.4.3.1. CeRP**

En el año 1997 se estableció desde el diseño curricular en Uruguay una modalidad de práctica docente en la formación inicial del profesorado, inserta en el llamado Proyecto CeRP, que se conoció como «parejas pedagógicas». Sobre este aspecto, el entonces presidente del Codicen (Consejo Directivo Central), expresa:

El tercer gran cambio es que los estudiantes trabajan generalmente de a dos o tres por grupo, porque es muy importante que no actúen en solitario, sino que cuenten permanentemente con un compañero testigo que no sólo mira la clase sino que contribuye con comentarios y observaciones al mejoramiento de la práctica docente de su compañero estudiante. Desde los inicios del ejercicio docente el estudiante del CeRP se acostumbra a trabajar en equipo y tiene la solidaria colaboración —crítica— de uno de sus compañeros. (Rama, 1999, p. 41).

En el año 2008 se excluye formalmente la práctica en parejas, al implementarse el Plan Nacional Integrado de Formación Docente. Frente a la propuesta de práctica individual se argumenta que no es recomendable la presencia de dos en el aula, por presentar singularidades y así generar diferentes sentimientos y formas de relacionamiento en los alumnos a los que se dirigen sus prácticas, por lo que uno podría salir beneficiado y el otro no. Se agrega también la dificultad de poder realizar una evaluación justa al no discriminar claramente qué fue lo que aportó uno y qué aportó otro.

El trabajo realizado por Bottino et al. (2015) se identifica como un antecedente nacional destacado, ya que proporciona valiosos insumos a la hora de buscar evidencias en el trabajo en este dispositivo. Estas autoras realizan una investigación en el CeRP del Norte en la que reflexionan sobre las parejas pedagógicas abordándolas como una innovación enmarcada dentro de los CeRP, pero también como una de las propuestas que ha generado mayores resistencias en el ámbito profesional externo a dichos centros.

Estas autoras llevan a cabo un interesante análisis acerca de la «resignificación de la alteridad» (p. 47) en este tipo de prácticas, sistematizando varios problemas que surgen al empezar a trabajar en esta modalidad, tal como lo es la incompatibilidad de las parejas, entre otros. Los hallazgos de sus investigaciones muestran cuestiones como la visión de los otros docentes de que en las prácticas hay que ensayarse para la soledad, vislumbrándose aquí la visión de que la carrera de profesorado debe preparar a los futuros docentes para adaptarse al sistema y no para cambiarlo:

Tal modalidad pretendió caracterizarse por la inserción de la mirada colegida, según surge de documentos de la época, como el que se titula *Nuevas orientaciones de práctica docente para 3.º año de los CeRP* (1998), en el que se expresa que bajo esta propuesta «la práctica deja de ser un quehacer solitario, realizado por el practicante y expuesto de tanto en tanto a la visita orientadora del profesor adscriptor o del profesor de didáctica de la asignatura». (Bottino et al., 2015, p. 14)

Teniendo en cuenta que la propuesta en parejas pedagógicas del último año de práctica (tanto del Plan 97 como en el de 2002 y 2005) fue pensada para que su desarrollo se diera desde la sinergia de diferentes puntos de vista (de los propios compañeros de práctica, de los tutores, de los profesores de Didáctica y de docentes de asignaturas específicas), el fin que perseguía era ir más allá de la propuesta tradicional que se asocia al supuesto de que se aprende a enseñar por imitación, en contradicción al sustento dado por nuevas teorías que planteaban que se debe aprender la práctica (Rama, 1999).

Para ellas, las autoridades educativas que idearon este modelo, lo ubican y valoran como una innovación que potencia la cultura colaborativa a partir del trabajo en parejas pedagógicas. A modo de ejemplo: «Lo que importa es formar personas que funcionen no como individuos aislados en el aula sino como docentes que conocen la gestión educativa, que participan de los elencos [...] estableciendo una comunidad educativa que dirige un establecimiento» (ANEP, 1997a, p. 17).

Por otra parte, la investigación realizada por Nossar (2005) es otro insumo sobre la práctica en parejas pedagógicas debido a que explora los elementos que caracterizan a los profesores novatos en su práctica docente en los CeRP, más específicamente en el CeRP del Norte. De estas exploraciones se deriva la afirmación de que los practicantes, en forma unánime, realizaron una evaluación positiva de su práctica en este dispositivo y de que los novatos son capaces de contribuir al desarrollo didáctico de sus compañeros: consideran a sus colegas como fuente de aprendizaje, orientación y apoyo mutuo.

Con respecto al modelo CeRP la autora destaca, en relación a las características de la práctica docente en parejas pedagógicas, el espíritu de trabajo en equipo que se vivencia en estos lugares: «Los noveles se acostumbran a trabajar con otros, a ser supervisados, a abrir las puertas de las aulas para recibir otras miradas, otros aportes, otras críticas» (p. 18).

De similar forma, el informe de Cifra (2003) constata que entre los aspectos mejor evaluados de la práctica docente está el trabajo en parejas pedagógicas. Los insumos de que dicho informe se vale para refrendar la valoración que realiza le permiten concluir, que el trabajo en esta modalidad «rompe con el individualismo y el aislamiento de la docencia, y permite ejercitar la autocrítica y la supervisión continua» (Botino et al., 2014, p. 46).

#### **1.4.3.2. Institutos de Formación Docente**

En lo que refiere a los antecedentes identificados en los Institutos de Formación Docente (IFD) de nuestro país, en el 2011 el *Acta n.º 9, resolución n.º 18* del CFE (v. anexo 12) establece sobre la aprobación de la nueva malla curricular de formación de maestros —donde se abrirán por primera vez grupos de 4.º año— la disposición de que los alumnos docentes realizarán la práctica conformando duplas pedagógicas con sus docentes adscriptores, desarrollando actividades a nivel aula, centro y comunidad.

Posteriormente, en el año 2018 el *Acta n.º 17, resolución n.º 4* del CEIP (v. anexo 13) en relación a la presencia de una dupla de estudiantes de formación docente en el ámbito de la práctica, considera que la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica fundamenta la presencia de la dupla de estudiantes magisteriales en el hecho de que los estudiantes que forman este tipo de agrupamiento se ven favorecidos en cuanto a la reflexión sobre sus propias prácticas, formándose para la labor cooperativa y colaborativa y construyendo procesos de reciprocidad y compromiso, por lo que se plantea la necesidad de unificar criterios en relación con las escuelas a habilitar, para poder sistematizar este tipo de trabajo de modo tal que sea acompañado. Tomándose aquí los aportes de Vigotsky se establece el hecho de que la ponderación de los logros de desarrollo no se limitan a valorar el desempeño autónomo del sujeto, sino que implican adquirir mayor competencia para actuar colaborativamente en situaciones nuevas.

En noviembre de 2011, el *Acta n.º 39, resolución n.º 10* del CFE (v. anexo 14) establece y resuelve a favor del planteo del coordinador nacional de Física, quien solicita que los cursos de Físico-Química sean dictados por una dupla docente (uno con titulación en Física y otro en Química), debido a que la mayoría de los docentes tienen formación específica en física o en química y no en ambos.

En diciembre de 2013, el *Acta n.º 45, resolución n.º 52* (v. anexo 15) deja sin efecto el acta citada anteriormente.

Posteriormente, en las pautas para la elección de horas de 2014 para el siguiente año, el numeral XVIII del *Acta n.º 59, resolución n.º 68* (v. anexo 16) mantiene lo establecido en el *Acta n.º 45, resolución n.º 52*. Sin embargo, inmediatamente, en octubre de 2014, el *Memorando n.º 13/14* de CFE (anexo 17) dirigido a institutos o centros dependientes de este organismo informa que la

derogación establecida queda supeditada a la facultad de las direcciones de los institutos para otorgar las horas de Físico-Química a duplas docentes en aquellos casos que sea posible y beneficie al instituto.

Luego, el *Acta n.º 11, resolución n.º 45* (v. anexo 18), del 6 de abril de 2016, deja sin efecto el *Memorando n.º 13/14*, por lo que mantiene vigente la derogación en relación a la elección de horas de Físico-Química en duplas pedagógicas.

El *Acta n.º 35, resolución n.º 37* (v. anexo 19), del 3 de octubre de 2017, referida a la aprobación de pautas de elección de horas, vuelve a mencionar que lo establecido en el Memorando n.º 13/14 quedó sin efecto, de manera que se mantiene la negativa por la elección de horas en duplas para esta asignatura.

Una semana después, con fecha 10 de octubre de 2017, el *Acta n.º 36, resolución n.º 32* (v. anexo 20) rectifica lo dispuesto en relación a las duplas. Así, los grupos que se han designado en el 2017 en el sistema de duplas (Físico-Química) e integran la oferta educativa para el 2018 mantendrán esa modalidad por un año más.

El *Acta n.º 38, resolución n.º 52* (v. anexo 21), del 22 de octubre de 2019, establece la aprobación de las pautas de elección de horas y cargos docentes para el año 2020 y vuelve a disponer la aplicación del *Acta n.º 11, resolución n.º 45*, que deja sin efecto el memorando al que se viene haciendo referencia, por lo que para el 2020 la elección de cargos y horas docentes no será en duplas pedagógicas.

En suma, luego de un recorrido por los antecedentes nacionales en los subsistemas mencionados se pudo visualizar que este dispositivo se ha ido extendiendo por los diferentes niveles de enseñanza pese a presentarse variaciones en cuanto a su implementación y formalización. Interesó particularmente realizar un estudio de las duplas o parejas pedagógicas en diferentes niveles dentro de la educación pública desde las percepciones que tienen los docentes acerca del trabajo en este dispositivo y el desarrollo profesional que implica.

A modo de cierre de este capítulo, y como el interés radica en las prácticas de enseñanza colaborativas, la mirada estará puesta en la dupla conformada por dos docentes de aula y en las decisiones didácticas que estos toman al planificar su trabajo.

De esta manera, se vuelve a verificar la presencia en múltiples documentos, incluso en los oficiales que competen a la educación, la necesidad de implementar de forma sistemática el trabajo en duplas pedagógicas, con base en las ventajas y potencialidades que esta presenta, por lo que se pone en cuestión si el trabajo de esta manera es clave para el desarrollo profesional y una oportunidad para mejorar las prácticas docentes.

## Capítulo 2: Diseño metodológico

### 2.1. Marco epistemológico-metodológico en el que se inscribe el estudio

La elección de una metodología que articule teoría y objetivos para la producción de la evidencia empírica (Sautu, 2005) lleva a partir de los objetivos planteados en relación con el marco teórico. Debido a que el énfasis en la investigación estará puesto en prácticas sociales cotidianas en las que transcurren, se enmarcará dentro de un paradigma constructivista interpretativo, ya que se plantea desarrollar un estudio cualitativo de enfoque fenomenológico, «mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales. El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da» (McMillan & Schumacher, 2005, p. 44).

Taylor y Bogdan (1987) consideran a la investigación cualitativa como «aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (p. 20).

El modelo cualitativo se ajusta al objetivo general de esta investigación, que se basa en comprender a la dupla pedagógica desde su funcionamiento, los desafíos que implica y las concepciones que tienen sobre esta los docentes que trabajan de esa manera, pudiendo identificar factores facilitadores y obstaculizadores al optar por el trabajo en este dispositivo y la relación con su propia formación como profesionales.

Eisner (2011) afirma que:

el estudio de escuelas o aulas puede proporcionar la doble ventaja de aprender sobre escuelas y aulas de una manera que sea útil para comprender otras escuelas y aulas y aprender sobre aulas concretas y profesores concretos de una forma que sea beneficioso para ellos mismos. (p. 29)

Esa «doble ventaja» se evidencia en el hecho de que además de brindar insumos para entender la realidad educativa particular de los centros que sean estudiados, también pueden brindar insumos e información para mejorarla.

Respecto a esta investigación en particular, los participantes ocupan un lugar central, ya que se considera muy importante no solo lo que dicen, sino también lo que documentan sobre lo que hacen.

La investigación se aborda desde el estudio del trabajo en duplas pedagógicas para poder entenderlas y analizarlas con el propósito de construir conocimiento mediante procesos de interpretación. Se intenta describir los significados que los actores involucrados otorgan al trabajo en duplas en su práctica cotidiana y en los equipos docentes que tienen a cargo. A su vez, la validez y la confiabilidad estarán aseguradas por el rigor del investigador (Cisterna, 2005). Es por ello que cuando se seleccionaron los instrumentos, se tomó en cuenta que estos captaran lo

más precisamente posible lo que los participantes piensan y hacen, y se consideró que las perspectivas que tenían fueran diferentes entre sí, valorando las diferencias y dejando de lado las creencias propias, para controlar el sesgo del investigador

## **2.2. Fuentes, estrategias técnicas e instrumentos de recogida de datos**

El caso que interesa en esta investigación se enmarca dentro de la educación porque remite al estudio de un hecho (duplas pedagógicas) dentro de un marco educativo constituido por personas que lo llevan a cabo. Lo que se pretende es poder comprenderlas saliendo a escena «con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en sus entornos habituales» (Stake, 1999, p. 15).

Se indagó y analizó mediante el estudio de caso: «El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (Stake, 1999, p. 11).

Debido a que el interés está dirigido al estudio particular de una realidad actual y vigente de forma holística, sin pretender generalizar, se tomó como unidad de análisis a la dupla pedagógica para conocerla bien, para ver qué es y qué la hace única. Cada pareja es un caso en sí, por lo que el estudio de caso será múltiple o colectivo, en palabras de Stake (1999). Aclarando que las percepciones de los equipos directivos serán tomadas en cuenta como complemento de evidencias recogidas en el trabajo en duplas a la hora del análisis.

Sobre la base del enfoque cualitativo en el cual se enmarca este trabajo, es el investigador quien otorga significado a los resultados de su investigación, por lo que es de vital importancia poder considerar «la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información» (Cisterna, 2005, p. 64). Como primera acción para comenzar con la investigación se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema a estudiar, de donde se desprendieron los principales conceptos que la sustentan, que permitieron la elaboración de las categorías apriorísticas mediante tópicos centrales que focalizan la investigación, orientando y direccionando en la selección de los instrumentos recopiladores de la información (Cisterna, 2005), los cuales surgen de los objetivos.

Con base en el diseño cualitativo en investigación planteado se utilizaron las siguientes técnicas: 1) la entrevista semiestructurada, tanto individual como de a dos, 2) el análisis documental y 3) la observación. Al recibir tardíamente la autorización para entrar al campo, la observación solo pudo realizarse en primaria y secundaria, no así en formación docente, por lo que conformó un complemento para la búsqueda de la validez de las evidencias.

Para Taylor y Bogdan (1987) «los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación [...] observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen» (pp. 21-22).

Se elaboraron guías que orientaron las entrevistas, ya que según estos autores en la investigación cualitativa estas deben ser flexibles y dinámicas porque seguir un guion pondría en riesgo lo que se pretende buscar. A su vez, se realizaron pautas para llevar a cabo el análisis documental y la observación (v. anexos 10 y 11).

Se adoptó un rol de espectador al ingresar al campo de estudio y se pudo observar la mayor cantidad de elementos posibles, sin que esta presencia alterara las realidades que interesaban estudiar. Yuni y Urbano (2014) mencionan este hecho como una oportunidad en la que el observador podrá pasar desapercibido pudiendo desplegar toda su atención al momento de observar.

Se tomaron notas de campo que registraron narraciones de aquello visto y oído por el investigador en el escenario observado (Yuni & Urbano, 2014, p. 54) y sirvieron de apoyo a las técnicas seleccionadas. Algunas notas apuntaron más hacia la descripción de lo que se observaba tal cual como se percibía y otras fueron de tipo reflexivo, las cuales pudieron realizarse *a posteriori* del proceso observacional. Lo subjetivo cobró un lugar relevante debido a que las impresiones personales con base en la observación quedaron plasmadas también en las notas de campo.

Taylor y Bogdan (1987) mencionan el hecho de que «las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación» (p. 75) haciendo referencia a la regla que dice que «si no está escrito, no sucedió nunca» (p. 75).

El análisis documental puso el foco en las planificaciones, las actas de coordinaciones y los proyectos elaborados por los involucrados. También se recurrió a fotografías o videos de alguna clase —ya que al no ser posible la observación en todos los casos se buscaron insumos de los cuales poder obtener evidencias del trabajo cotidiano en las aulas—. A partir de lo que Yuni y Urbano (2014) mencionan, el carácter de exclusividad del análisis documental abarca el contenido informativo que estos documentos proporcionan y el carácter único que revisten. Conviene subrayar que el hecho de que hayan sido producidos antes de que el investigador se interese por ellos deja a un lado toda intencionalidad por mostrar algo preestablecido.

A continuación, se intenta reflejar mediante una tabla la coherencia interna de la investigación entre los objetivos, instrumentos y técnicas utilizados.

**TABLA 3 Coherencia interna de la investigación**

<b>objetivo general</b>	<b>objetivos específicos</b>	<b>técnicas</b>	<b>instrumentos</b>
Conocer y comprender el trabajo en Duplas Pedagógicas en el desarrollo de la profesionalización docente como dispositivo de reflexión y colaboración.	Identificar las percepciones de los docentes respecto a la finalidad del trabajo en duplas pedagógicas como dispositivo para la reflexión docente y como práctica colaborativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entrevista semiestructurada a directores y docentes,</li> <li>• observación no participante,</li> <li>• análisis de documentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pauta de entrevista,</li> <li>• pauta de observación,</li> <li>• pauta de análisis documental.</li> </ul>

	Analizar factores facilitadores y obstaculizadores para el funcionamiento de las duplas en los diferentes niveles de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entrevista,</li> <li>• observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pauta de entrevista,</li> <li>• pauta de observación.</li> </ul>
	Describir y categorizar los diferentes modos en los que los docentes incorporan el trabajo en duplas a sus prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entrevista,</li> <li>• observación,</li> <li>• análisis de documentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pauta de entrevista,</li> <li>• pauta de observación de videos,</li> <li>• pauta de análisis documental.</li> </ul>

Asimismo, a partir de los objetivos y con apoyo en el marco teórico que da sustento a la presente investigación se construyeron categorías y subcategorías apriorísticas que orientaron la entrada al campo y la recolección de información, como se observa en la siguiente tabla:

**TABLA 4 Diagrama general de las categorías y subcategorías apriorísticas**

preguntas de investigación	objetivo general	objetivos específicos	categorías	subcategorías
¿Qué características definen a una pareja pedagógica y de qué manera se constituye?	Conocer y comprender el trabajo en duplas pedagógicas en el desarrollo de la profesionalización docente como dispositivo de reflexión y colaboración.	Identificar las percepciones de los docentes respecto a la finalidad del trabajo en duplas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• definición de dupla pedagógica,</li> <li>• finalidad del trabajo en duplas,</li> <li>• origen del trabajo en duplas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• planificación conjunta,</li> <li>• elaboración de criterios de evaluación,</li> <li>• reflexión sobre la práctica.</li> </ul>
¿Cuáles son los factores facilitadores y los factores obstaculizadores para su puesta en marcha?		Analizar factores facilitadores y obstaculizadores para el funcionamiento de las duplas pedagógicas en los diferentes niveles de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inserción del trabajo en parejas en los diferentes niveles de enseñanza,</li> <li>• factores de incidencia positiva y negativa para su puesta en marcha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rol en el sistema y en la clase,</li> <li>• formas de gestionar la clase y dinámicas de trabajo: planificación y negociación,</li> <li>• relaciones interpersonales,</li> <li>• falta de tiempo.</li> <li>• imposición,</li> <li>• empatía,</li> <li>• compromiso.</li> </ul>
¿Cómo perciben los docentes la relación entre el trabajo en duplas y su desarrollo profesional docente?		Describir y categorizar los diferentes modos en que los docentes incorporan el dispositivo de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implementación: diferentes formas,</li> <li>• formas de liderazgo educativo,</li> <li>• sentido y valoración del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• actividades de capacitación,</li> <li>• fortalezas y limitaciones,</li> <li>• expectativas acerca de cambios en la enseñanza,</li> </ul>

		trabajo en duplas a sus prácticas.	trabajo en parejas pedagógicas, • reflexión sobre la práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• efectos del trabajo en parejas,</li> <li>• cambios en las prácticas de enseñanza,</li> <li>• salas de coordinación-reflexión docente.</li> </ul>
--	--	------------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia basada en Cisterna (2005).

### 2.3. Criterios de selección de la muestra

La selección de los casos se basó en el hecho de que en un estudio instrumental algunos sirven mejor que otros tomando diferentes criterios (Stake, 1999). En principio, la rentabilidad de aquello que aprendemos, el tiempo disponible y la posibilidad de acceso al campo. La muestra fue intencional y respondió a determinados criterios como el funcionamiento en dupla y la experiencia en el trabajo en dupla.

Para determinar la intencionalidad de la muestra se exploró la población a estudiar mediante la guía de informantes clave, quienes condujeron a posibles centros y personas. Se tomó en el caso de primaria la decisión de elegir la dupla por recomendación de la directora de la escuela. La elección de la muestra se fundamenta en el hecho de contar con docentes que trabajan sistemáticamente en duplas pedagógicas a lo largo de todo el año con cierta experiencia e incorporar alumnos practicantes, quienes carecen experiencia laboral aún.

A su vez, se tomaron centros próximos al investigador facilitando la movilidad, acceso y disminuyendo costos.

Se estudiaron seis duplas (pero 11 docentes, ya que un docente conforma dos duplas) y los cinco directores correspondientes a las duplas seleccionadas, como objeto de estudio de diferentes niveles de enseñanza. Se buscaron parejas con experiencia o antigüedad en el centro en el que trabajan, docentes proactivos y participativos, amalgamados en las instituciones de las que forman parte.

Posteriormente a la obtención de los permisos correspondientes y para dar inicio al proceso investigativo se buscó entrevistar a algún informante calificado. Se intentó que ocupara un cargo jerárquico o de autoridad frente al tema, que pudiera brindar caminos a seguir (mediante vinculaciones con referentes en las diferentes áreas para seleccionar de mejor manera o más acertadamente los centros educativos más adecuados para realizar dicha investigación). Rodríguez, Gil y García (1999) incorporan la referencia al informante clave como aquellas personas con «suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación, con capacidad para comunicar esos conocimientos, y lo más importante, con voluntad de cooperación» (p. 127).

Los dos informantes calificados fueron el puntapié inicial para entrar en contacto con el objeto de estudio y poder afinar y dar mayor solidez a las categorías apriorísticas que ofician como

herramientas de orientación en la forma de abordar la investigación, abriendo las puertas a la investigación y orientando hacia dónde indagar.

La población, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010), es «el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones» (p. 304). En esta oportunidad, estará dada por docentes que trabajan en duplas pedagógicas en instituciones públicas del país, familiarizados en cierta forma con el tema a estudiar. La muestra es en esencia un subgrupo de la población, según estos autores, y en esta investigación es de carácter intencional no probabilístico, debido a que se pretendió profundizar en la información recogida no a efectos estadísticos ni de generalización por ser un estudio cualitativo. Si bien en un principio se pensó incorporar una pareja conformada por docente-director, se eliminó esta posibilidad porque puede determinar acciones en el trabajo por un tema de jerarquía, siendo muy subjetiva.

De todas formas, se entrevistó al director de cada institución con el fin de poder seleccionar una o dos duplas pedagógicas que trabajen sistemáticamente de esta manera, además de recabar información respecto al trabajo en este dispositivo en dicha institución desde sus percepciones.

El término *universo* muchas veces es usado como sinónimo de población por lo que en el presente trabajo se opta por el término *población* bajo la definición que se expresa anteriormente.

La selección de la muestra se dirige a poder comprender de forma holística, pero a su vez contextualizada, la manera en que los docentes llevan a cabo el trabajo en este dispositivo. Constituye un caso único por tratarse de un estudio de casos múltiples, donde cada pareja pedagógica es un caso en sí mismo. Yin (2014) menciona que en estos estudios de caso se realizan las mismas preguntas a los diferentes casos para posteriormente poder comparar y poder realizar conclusiones, lo cual se hizo de esta manera.

Por esto mismo fue que en la búsqueda de la muestra se recurrió a un informante calificado dentro del ámbito CeRP quien nos llevó a una dupla pedagógica de dos alumnos de tercer año de profesorado en Biología que desarrollan su práctica en duplas por orientación de dicha profesora. Mediante «bola de nieve» (Tójar Hurtado, 2006, p. 188) se llega a los docentes adscriptores que tienen a cargo a dichos practicantes, que también trabajan en duplas.

En lo que refiere a primaria, se realizó un mapeo de posibles escuelas donde se trabaja en esta modalidad, seleccionando una escuela en el departamento en que vivo y tomando como principal condición no conocerlas para evitar posibles sesgos. Se buscó que tuvieran cierta antigüedad en la institución y cierta experiencia en el trabajo en este dispositivo, además de que estuvieran dispuestas a participar voluntariamente en el presente estudio. Fue luego de la entrevista al informante clave en búsqueda de la génesis de las duplas pedagógicas a nivel nacional en primaria que se decide seleccionar la muestra de este nivel en una escuela de tiempo completo (debido a que el trabajo en duplas se origina formalmente en nuestro país con la implementación de estas escuelas). A continuación, se adjunta un fragmento de la entrevista a dicho informante que parece significativa respecto a la elección de docentes de escuelas de tiempo completo:

Entrevistador: Seguramente lo que a ti te pasó al elaborar la propuesta pedagógica es esa falta de antecedentes en la que se encontraron y yo me encuentro con lo mismo... El tiempo pasó y no hay investigaciones, es una modalidad que se ha ido construyendo sobre la práctica.

INFC2: La construimos a través de los cursos de apoyo a la implementación de proyecto, pero no recuerdo haber contado con ningún antecedente ni teórico ni práctico, porque además visitamos otros países como Chile, Brasil, escuelas de jornadas completas, y no encontramos».

Al decir del informante, la pareja pedagógica se fue construyendo mediante los cursos que se implementaban como apoyo a la propuesta pedagógica. El universo se acota a maestros de tiempo completo, por ser ellos quienes asistían a esos cursos de formación.

En lo que refiere a IFD se define la muestra mediante diálogo telefónico con el director de esta institución, quien deriva hacia dos duplas pedagógicas que trabajan en dicho centro: una dupla constituida por un docente de Física y uno de Química, y la otra dupla constituida por el mismo docente de Física y otro docente de Química diferente. En suma: dos duplas, pero tres docentes.

Finalmente, y con base en lo que Mejía Navarrete (2000) afirma respecto a que «lo que interesa en la muestra cualitativa, que opera con un número reducido de casos, es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la extensión de la cantidad de unidades» (p. 166), se opta por tomar como muestra a seis parejas pedagógicas que representen la población a estudiar de la manera más fiel: una en una escuela de tiempo completo en educación primaria, otra en educación secundaria, otra constituida por dos alumnos de tercer año de profesorado de CeRP (que desarrollan su práctica en el mismo liceo en el que se seleccionó la muestra de secundaria) y una pareja pedagógica en un IFD. La quinta dupla surge luego de las entrevistas a los directores, puesto que a partir de la información obtenida se decide incorporar una dupla de docentes de educación primaria de una escuela de práctica perteneciente a RGA (Red Global de Aprendizajes).

A esto se suma los valiosos insumos aportados por los directores decidiendo incorporarlos a la muestra a estudiar detallándose más adelante en el análisis de datos.

En suma, luego del proceso de las dos entrevistas a los informantes calificados se construyó la muestra con las características que presentamos a continuación:

**TABLA 6 Características de la muestra**

<b>duplas pedagógicas por nivel</b>	<b>características</b>	<b>códigos docentes</b>	<b>códigos dupla</b>
educación primaria (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• docentes efectivas en escuela de tiempo completo públicas,</li> <li>• con experiencia vasta en el área y en el trabajo en duplas,</li> </ul>	D8 y D9	DB

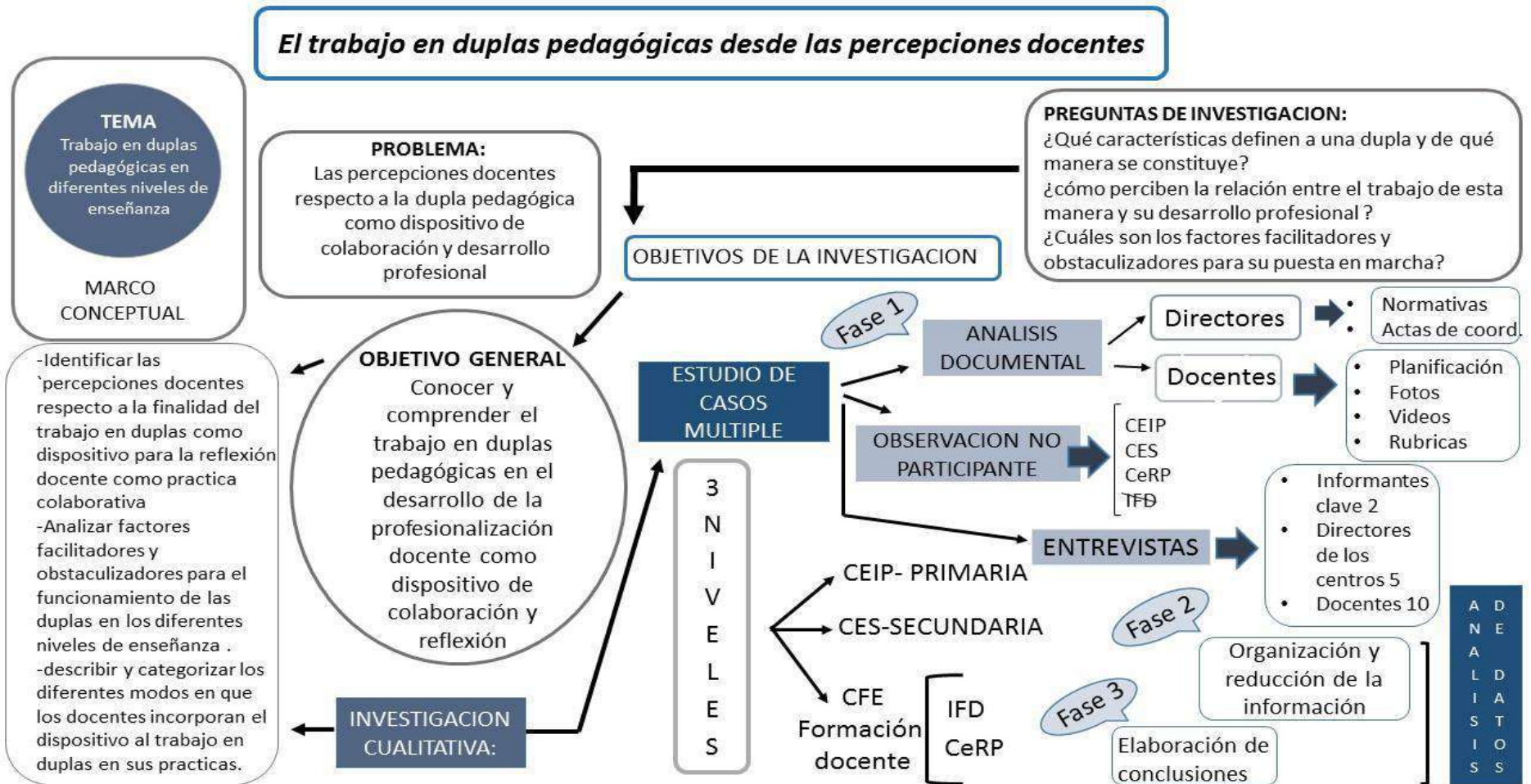
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• con formación en el trabajo en duplas.</li> </ul>		
educación primaria (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• docentes en escuela de práctica pública,</li> <li>• con experiencia vasta en el área y en el trabajo en duplas,</li> <li>• con formación en el trabajo en duplas,</li> <li>• pertenecientes a RGA.</li> </ul>	D10 y D11	DA
educación secundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• docentes en liceo público,</li> <li>• egresadas de CeRP,</li> <li>• formadas en el trabajo en duplas,</li> <li>• con experiencia en el área y en el trabajo en duplas,</li> <li>• pertenecientes a RGA.</li> </ul>	D4 y D5	DD
estudiantes de 3. <sup>er</sup> año de CeRP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alumnos que cursan su práctica docente en duplas,</li> <li>• tutorados por dupla pedagógica,</li> <li>• formados en trabajo en duplas.</li> </ul>	D6 y D7	DC
IFD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• docentes egresados de IPA,</li> <li>• con vasta experiencia en el área y en el trabajo en duplas,</li> <li>• que trabajan interdisciplinariamente en dos asignaturas (Físico-Química).</li> </ul>	D1 y D2	DE
		D1 y D3	DF

Fuente: Elaboración propia

## 2.4. Presentación del diseño general de la investigación

En el siguiente esquema se ilustra el diseño global de la investigación de forma gráfica, lo que permite visualizar de qué manera la idea inicial llega a poder plantearse en un problema de investigación mediante sucesivas transformaciones y, en consecuencia, cómo surgen las interrogantes a las que se pretende dar respuesta. El alcance del estudio se expresa mediante los objetivos trazados, de los cuales se desprende el diseño metodológico central y la forma de llevarlo a cabo en diferentes momentos. El marco teórico orientó y marcó el camino transitado, dando base a una estructura lógica.

FIGURA 3 Diseño general de la investigación



Fuente: Elaboración propia

## 2.5. Acceso al escenario

Como primer paso para el ingreso al campo, y antes de hacerlo, el 27 de junio de 2019 se elevaron tres cartas (una a cada subsistema: CEIP, CES y CFE) solicitando autorización para realizar el trabajo de campo en las instituciones seleccionadas.

Luego se contactó a un informante calificado en el ámbito de Mecaep (Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria) relacionado con la elaboración de documentos que regulan el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. Se lo entrevistó el 2 de setiembre de 2019.

Posteriormente se estableció contacto con un informante clave en el ámbito CeRP —en la búsqueda de parejas pedagógicas en el área y en secundaria— quien orientó la búsqueda directamente hacia estas.

Los tres subsistemas resolvieron favorablemente: CFE *Acta n.º 26, resolución n.º 29*, con fecha 29 de julio de 2019 (v. anexo 5), CES *Acta n.º 41, resolución n.º 118*, con fecha 17 de setiembre de 2019 (v. anexo 4), y CEIP *Acta n.º 94, resolución n.º 20*, del 11 de setiembre de 2019 (v. anexo 3)

Luego de haber obtenido la última autorización se contactó telefónicamente a la directora de la escuela de tiempo completo para explicarle acerca de la investigación, enviándole vía mail la carta de presentación y solicitud del consentimiento docente (v. anexo 1) junto con el protocolo de visita al centro (v. anexo 2). De inmediato se accedió a dialogar con las docentes que ella misma sugirió por tener la misma experiencia respecto al trabajo en duplas. A la semana siguiente se acordó fecha para ingresar a la institución y poder comenzar con las entrevistas.

Como afirma Kvale (2011) «el consentimiento informado implica explicar a los sujetos de la investigación el propósito general de esta y las características principales del diseño, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto» (p. 52). Es por esto que consideramos de gran importancia la negociación llevada a cabo con los docentes y directores obteniendo su consentimiento para participar en esta investigación.

En educación secundaria también se contactó telefónicamente con las docentes quienes enseguida aceptaron participar de la investigación y brindaron el contacto de los alumnos docentes que trabajan en el CeRP, a quienes también se los contactó vía telefónica. En todos los casos se envió por correo electrónico la carta de presentación y consentimiento docente y el protocolo de visita al centro.

En lo que respecta al IFD la comunicación fue vía correo electrónico a pedido del director de la institución y al presentar los permisos correspondientes se accedió de inmediato al campo de estudio y a dialogar con el director de la institución para posteriormente establecer contacto con una de las dos duplas que sugirió.

## 2.6. Diseño de los instrumentos para la recolección de datos

Como fue mencionado anteriormente, la recolección de la información se realizó mediante las técnicas de entrevista, el análisis de documentos y, en primaria y secundaria, la observación de clase. Los permisos llegaron atrasados lo que interfirió en el ingreso al campo en los tres subsistemas. Ya que en formación docente habían terminado las clases o estaban en culminación se pudo realizar la observación a los alumnos de CeRP mediante videos aportados por la dupla misma, no obstante quedaron las dos duplas del IFD sin observar (DE y DF).

Se diseñaron los instrumentos correspondientes como las pautas de entrevista a los directores del centro (v. anexo 8) y a los docentes (v. anexo 9). Asimismo, la pauta de análisis documental (v. anexo 11) y la pauta de observación de clase (v. anexo 10).

Según Taylor y Bogdan (1987) las guías de entrevistas proporcionan «un modo de asegurar que todos los investigadores exploren con los informantes las mismas áreas generales» (p. 119). Estas guiaron el proceso otorgando mayor fiabilidad y una exploración más exhaustiva de cada pareja a estudiar y fueron elaboradas con el fin de obtener información a partir de los objetivos planteados y guardando cierta coherencia interna entre los elementos de este estudio.

Para validar las pautas de entrevistas que se realizaron a docentes y directores, se pretestearon mediante un experto en el tema —tanto la que se realizó a los directores de centro como a los docentes— y se modificaron a partir de eso algunas preguntas. Pero también se recurrió a docentes y directores con las mismas características de la muestra para pretestear entrevistas y guías de observación, realizando una observación a una dupla con características similares a modo de pretest y pautas para el análisis de documentos aplicándolos en los documentos que estos pudieron aportar.

## 2.7. Validez

Respecto a la validez, McMillan y Schumacher (2005) sostienen que:

El investigador es responsable desde el punto de vista ético de salvaguardar los derechos y el bienestar de los sujetos mientras realiza un estudio. Muchos estudios requieren el consentimiento previo de los sujetos, los padres o instituciones y existen leyes para proteger la confidencialidad de los datos y la privacidad del individuo. (p. 28)

En lo que compete a los diseños cualitativos, la validez en estos casos se relaciona directamente con la ética y viabilidad. Hacen alusión a la validez como «el grado en el que las interpretaciones y los conceptos poseen significados recíprocos entre los participantes y el investigador» (McMillan & Schumacher, 2005, p. 414).

Fue importante que las situaciones en las que se realizaron las entrevistas y las observaciones se dieron en circunstancias normales, escapando de la teatralización o simulacros que representarían realidades que no son, ya que de otra manera podrían haber afectado los resultados:

Nos corresponde por consiguiente a nosotros, desde el rol de investigadores, otorgar significado a los resultados de la investigación, garantizando su credibilidad validez interna con la exposición de los procedimientos, técnicas y análisis realizados, así como también su fiabilidad y objetividad. (López Filardo, 2014, p. 47)

La triangulación es una estrategia que contribuye a la calidad y en este caso está pensada a través de distintos instrumentos para la recolección de información. Reducir sesgos y poder dar voz a todos los involucrados también es una tarea importante en la cual la triangulación es de gran ayuda.

Como afirma Flick (2015) «la triangulación puede ofrecer también nuevas vías de comparación en un estudio e introducir nuevas necesidades para la planificación de esta comparación» (p. 129).

## **2.8. Recolección de datos e ingreso al campo**

El ingreso al campo para su trazado, según McMillan y Schumacher (2005), requiere relacionarse positivamente con todos los involucrados. Ellos aseveran que un buen investigador será aquel que se muestre interesado y respetuoso, aquella persona que observa pero no juzga, y mantiene reserva de la información que obtiene. Es por esto que se excluyó de la muestra a la escuela en la cual trabajo, evitando sesgos y procurando que la investigación se desarrolle lo más natural y objetivamente posible.

### **2.8.1. Entrevista**

La entrevista semiestructurada fue una de las principales técnicas en la recogida de datos o «una ampliación natural de estrategias de observación» (McMillan & Schumacher, 2005, p. 458).

Se optó por un tono coloquial para demostrar empatía y comprensión, y a su vez se transmitió aceptación de modo de poder conseguir datos sutiles y válidos.

Pensando el diálogo y la conversación como elementos fundamentales para conocer a los demás, saber de sus experiencias, qué sienten, qué les preocupa y cómo es el mundo en el que viven, se eligió la entrevista como la técnica clave de esta investigación para recabar información debido a su naturaleza, ya que el entrevistador pregunta y escucha libremente acerca del mundo vivido del entrevistado:

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. (Kvale, 2011, p. 48)

En esta investigación se optó por entrevistas semiestructuradas puesto que «se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)» (p. 418).

La elaboración de una guía resultó de mucha utilidad, pues funcionó como ayuda memoria para ordenar mejor la entrevista (v. anexos 6, 7, 8 y 9). Las entrevistas, como se mencionó anteriormente, fueron individuales y también entre pares, buscando que por separado puedan expresarse en sus situaciones particulares y a la hora de entrevistar de a dos puedan retroalimentarse de las respuestas.

Todas las entrevistas fueron grabadas porque «grabar las entrevistas garantiza la integridad de la intervención verbal y proporciona material para la fiabilidad de los controles» (McMillan & Schumacher, 2005, p. 465). A su vez, proporciona cierto dinamismo e intercambio de ida y vuelta sin estar pendiente del registro escrito de lo que se va diciendo, teniendo en ocasiones que interrumpir la entrevista con el afán de hacer un asiento exacto (no obstante, las notas de campo en un cuaderno o bitácora, como mencionamos anteriormente, pueden ser de gran ayuda a modo de complemento de información). Luego fueron desgrabadas para su análisis.

### **2.8.2. Análisis de documentos**

Hernández et al. (2010) refieren a la selección de los materiales que realmente proporcionen información relevante para el planteo del problema. Por otra parte, Yuni y Urbano (2014) dan cuenta de las posibilidades que presenta el análisis documental mediante el siguiente fragmento:

El análisis documental le permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global y holística (Yuni & Urbano, 2014, p.100).

Uno de los caminos elegidos en el análisis documental fue recurrir a documentos de ANEP que hicieran alusión al tema a investigar, buscando en la bibliografía explicaciones a estas normativas vigentes.

En la búsqueda de documentación aparecieron muy pocas circulares y resoluciones, que en su gran mayoría iban dirigidas hacia la formación inicial mediante el acompañamiento en la práctica de la carrera docente. Fue así como se inició una búsqueda en las normativas de los diferentes consejos en relación al trabajo en duplas pedagógicas. Por otra parte, el acceder a las actas de salas docentes y de ATD (asamblea técnico docente) que involucraban la temática a investigar fue en ocasiones de gran ayuda, como también la planificación docente como documento que aportó riqueza en la búsqueda de evidencias, por lo que se solicitó la autorización correspondiente para indagar en dichos documentos en búsqueda de señas que fueran testigo del trabajo en duplas.

En relación al IFD elegido para este estudio y las duplas estudiadas, que corresponden a la asignatura Físico- Química como caso singular, se realizó un seguimiento de documentos oficiales que dan cuenta de los cambios y transformaciones que ha ido sufriendo el trabajo en duplas en esta asignatura desde la normativa (v. 1.4.3.2).

### **2.8.3. Observación**

La observación permitió obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce. Esta describió y explicó a los involucrados y se realizó de la manera más natural posible, dejando en claro que la intención no era juzgar, ni criticar, ni comparar, sino obtener datos y evidencias que aportaran al trabajo investigativo desde la perspectiva de ellos mismos. Para ello, cabe destacar que se intentó demostrar que la idea no era que modificaran sus prácticas habituales, sino que continuaran trabajando en la línea en que lo venían haciendo. Es por esto que nos parece importante lo que Yuni y Urbano (2014) plantean: «en una investigación abierta el investigador debe gestionar la tensión que su presencia produce ante los observados» (p. 48).

La realización de acuerdos vuelve a estar presente, debido a que es fundamental en el desarrollo del trabajo, tomando en cuenta que «el ingreso a un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a prejuicios, ni interferir en sus actividades» (Taylor & Bogdan, 1987, p. 94).

### **2.8.4. Limitaciones**

Fue sobre la base de las proyecciones y los acuerdos establecidos que el tiempo surgió como una limitación metodológica, por lo que se debió rediseñar el ingreso al campo y las visitas a las instituciones, teniendo en cuenta que los docentes no disponían del tiempo que se les requería. En consecuencia, se intentó optimizar el tiempo: el día en que se entrevistó a los directores de las instituciones se siguió con la entrevista a los docentes, acordando un segundo encuentro para analizar documentos y de ser posible comentarlos.

En el caso de la dupla pedagógica A, la observación se llevó a cabo el mismo día que las entrevistas, luego de estas.

En el IFD no hubo observación debido a que los permisos para entrar al campo llegaron después de que las clases habían terminado. Lo mismo pasó con los alumnos de CeRP, pero en este caso la observación se pudo realizar mediante videos que esta dupla aportó de varias clases. Por otra parte, la observación en secundaria fue en la segunda instancia, antes de analizar documentos, ya que las profesoras no presentaron ningún inconveniente en cuanto al tiempo.

En suma, se realizaron 2 entrevistas a los informantes calificados, 5 entrevistas a los directores de los centros seleccionados y 10 entrevistas a docentes, dando un total de 17 entrevistas.

Se realizaron 4 observaciones no participantes a las dos duplas de primaria, a la dupla de secundaria y la dupla de CeRP.

**TABLA 6 Número de entrevistas y observaciones realizadas**

Entrevistas	Observaciones
2 INFC	2 en primaria
5 Directores	1 en secundaria
9 Entrevistas a docentes individuales 1 Entrevista a docentes colectiva	1 en CeRP mediante filmación
TOTAL: 17 Entrevistas	TOTAL: 4 observaciones

**TABLA 7 Documentos analizados**

Tipo de documento	Cantidad de documentos analizados
Plan Diario	3
Unidad Didáctica	1
Proyecto	3
Rubrica	4
Doble Agenda	1
Pienso de clase	2
Actas De coordinación docente	2
Actas y memorandos referidos a IFD	10
TOTAL	26

La investigación constó con diversas actividades entre los años 2019 y 2020 que se muestran a continuación:

**FIGURA 4 Cronograma de actividades 2019-2020**

actividad	2019											2020						
	m	a	m	j	j	a	s	o	N	d	e	f	m	a	m	j	j	A
formulación del proyecto	■																	
ampliación del marco teórico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
observación no participante									■	■								
entrevistas								■	■	■								
análisis de documentos	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
procesamiento y análisis de datos				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
elaboración de conclusiones																		■

Fuente: Elaboración propia

## Capítulo 3: Análisis de los datos

Según los objetivos específicos formulados para esta investigación (referidos a la identificación de las percepciones docentes del trabajo en duplas, el análisis de los factores facilitadores y obstaculizadores y la descripción y categorización de los modos en que los docentes incorporan este dispositivo), y en base a los diferentes momentos en los que se desarrolló, se solicitó la entrada al campo a los organismos correspondientes y luego las entrevistas a los dos informantes calificados para que pudieran abrir las puertas al campo y así llevar adelante el proceso de designación de los centros involucrados en este estudio.

Se mantuvo una coherencia entre los objetivos propuestos y las técnicas e instrumentos utilizados para cumplirlos (v. tabla 4).

Los datos recogidos fueron analizados y se realizó una reducción de la información y una categorización de la misma para una mejor comprensión y análisis.

### 3.1. Estudio y análisis de las entrevistas

Las entrevistas fueron analizadas desde un enfoque fenomenológico y dirigidas hacia la producción de conocimiento. Es así que la entrevista en sí se entrecruza con su análisis a través de las expresiones de los entrevistados, que se fue agrupando desde lo macro a lo micro. Es decir, que se inició con el análisis de las entrevistas a los informantes claves, se siguió con las entrevistas a los directores de los centros seleccionados (quienes permitieron e hicieron posible el ingreso a los centros educativos) y, por último, las entrevistas realizadas a las duplas de docentes seleccionadas (también se observó su forma de trabajar de a dos y se les solicitó algún tipo de documentación en pos de poder analizar algún material significativo).

De esta manera, el análisis se inicia con las entrevistas y realiza el siguiente recorrido: primero con las entrevistas a los dos informantes calificados (INFC1 e INFC2), luego a los cinco directores (DIRI, DIRC, DIRS, DIRP1 y DIRP2) de los centros educativos a los que pertenecen las duplas pedagógicas seleccionadas (DA, DB, DC, DD, DE y DF) y, finalmente, se entrevistaron individualmente 9 docentes y de forma compartida dos docentes que no quisieron separarse (D10 y D11).

La siguiente tabla ilustra la correspondencia entre los niveles de enseñanza, tipo de institución y los códigos que corresponden a cada director:

**TABLA 8 Códigos asignados a los directores entrevistados**

<b>código director</b>	<b>código dupla</b>	<b>código docentes</b>	<b>nivel de enseñanza al que pertenece</b>	<b>institución</b>
DIRI	DE	D1 y D2	CFE	IFD
	DF	D1 y D3		
DIRC	DC	D6 y D7	CFE	CeRP

DIRS	DD	D4 y D5	CES	liceo
DIRP1	DB	D8 y D9	CEIP	escuela de tiempo completo
DIRP2	DA	D10 y D11	CEIP	escuela de práctica perteneciente a RGA

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las características de los docentes entrevistados, los pertenecientes a IFD son dos docentes de Química que trabajan en dupla con una docente de Física dictando la asignatura Físico-Química (se realizaron tres entrevistas individuales).

Los docentes de secundaria son una dupla formada por una profesora de Biología y otra de Idioma Español. A su vez, la docente de Biología es docente adscriptora (orienta en la práctica) de la dupla elegida en CeRP (conformada por dos estudiantes de tercer año de profesorado de Biología). Una de las duplas docentes de primaria pertenece a una escuela de tiempo completo y se las entrevistó individualmente (dos entrevistas), y la segunda dupla a una escuela de práctica que forma parte de RGA y se las entrevistó juntas a pedido de las involucradas (una entrevista).

La siguiente tabla intenta reflejar la correspondencia entre el docente entrevistado, el código asignado, el tipo de entrevista y el nivel de enseñanza al que pertenece:

**TABLA 9 Códigos asignados a los docentes entrevistados**

<b>docente</b>	<b>código</b>	<b>tipo de entrevista</b>	<b>nivel de enseñanza al que pertenece</b>
profesor de Física	D1	individual	IFD
profesor de Química	D2	individual	IFD
profesor de Química	D3	individual	IFD
profesor de Biología	D4	individual	CES
profesor de Idioma Español	D5	individual	CES
practicante de profesorado de Biología	D6	individual	CeRP
practicante de profesorado de Biología	D7	individual	CeRP
maestro de tiempo completo	D8	individual	CEIP
maestro de tiempo completo	D9	individual	CEIP
maestro de escuela perteneciente a RGA	D10	colectiva	CEIP

maestro de escuela perteneiente a RGA	D11	colectiva	CEIP
--	-----	-----------	------

### 3.1.1. Estudio y análisis de las entrevistas a informantes calificados

Al iniciar el trabajo de campo y como primera etapa de la investigación se realizaron dos entrevistas a informantes calificados diferenciándolos según la relación que guardaban con los diferentes niveles de enseñanza. En las dos entrevistas se estableció un clima cordial, de confianza y respeto, que permitió poder desarrollar las entrevistas de forma muy favorable.

Ambas entrevistas tenían objetivos diferentes. El primer informante fue considerado una pieza fundamental en la búsqueda de referentes y antecedentes teóricos en relación a la unidad de análisis, pero también se lo entrevistó con el objetivo de identificar una dupla en primaria que para dicho informante pudiera ser significativa como parte de la muestra a estudiar. Por otra parte, el segundo informante fue elegido como «portero» para poder tomar la decisión de seleccionar los centros y las duplas a estudiar en CES y CeRP, no obstante la entrevista cobró un giro aportando además datos muy significativos que no fueron previstos, que se detallan posteriormente. Esta característica de incorporación continua da cuenta del enfoque cualitativo de la presente investigación, de permanente ida y vuelta entre los objetivos de la investigación y la metodología aplicada.

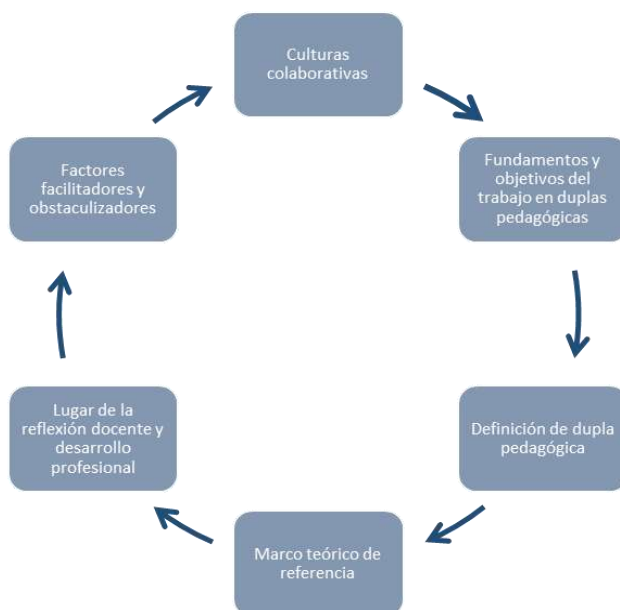
Las características de los informantes claves son las siguientes:

- Informante calificado 1 (INFC1): Máster en Políticas Públicas con énfasis en Educación. Coautora del documento *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo* y de otras publicaciones. Hasta diciembre de 2016 coordinó el equipo de formación de docentes de escuelas de tiempo completo (Componente de Formación PAEPU, ANEP). Ha realizado investigaciones en el marco del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (ANEP, CFE) y de PAEPU (Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria en el Uruguay).
- Informante calificado 2 (INFC2): Doctora en Educación. Profesora de Biología en IFD. Docente de Didáctica de Biología en CeRP. Investigadora activa para Sistema Nacional de Investigadores.

En base a lo anteriormente planteado, se consideró fundamental iniciar el trabajo de campo con la entrevista a INFC1, debido a que su trayectoria se relaciona directamente con los inicios de las escuelas de tiempo completo y el trabajo en proyectos mediante duplas pedagógicas. Por esto su participación es tomada en cuenta como una llave de campo en vista de su aporte macroglobal del trabajo en este dispositivo en el ámbito de educación primaria.

Al considerar las implicaciones del área de desempeño y el rol profesional del INFC1, las categorías establecidas para el análisis se detallan a continuación y se visualizan en la pauta de entrevista elaborada (v. anexo 6).

**FIGURA 5 Categorías establecidas para el análisis de datos del INFC1**



Fuente: Elaboración propia

El INFC2 responde a la órbita del CES y CFE. El contacto se inicia como portero, ya que es quien ayudará a entrar en las realidades a investigar. Yuni y Urbano (2014) llaman portero a aquella persona que facilita el ingreso al escenario dándole a quien investiga pautas y códigos para que pueda desempeñarse de la mejor forma posible. Fue así que mediante el INFC2 se buscó identificar y contactar duplas pedagógicas que se desempeñaran en CeRP.

Dicha persona aportó, sin dudar, una dupla de estudiantes que tiene a cargo en Didáctica de Biología de tercer año del profesorado de Biología de CeRP. Fue a raíz de dicha dupla que se llega a la otra dupla seleccionada, sugerida por el mismo INFC2. Ambas guardan relación por ser dos docentes (dupla CES) que orientan a dos estudiantes en su práctica (dupla CeRP).

De la entrevista realizada (v. anexo 7) las categorías que se desprenden son las mismas que se tomaron en cuenta para el análisis de la entrevista al INFC1, agregándose la formación inicial como aspecto a destacar por el hecho de que marca una diferencia al trabajar en duplas, ya que dicho informante se desempeña laboralmente dentro de la formación inicial docente.

Las categorías son las siguientes:

FIGURA 6 Categorías establecidas para el análisis de datos del INFC2



Fuente: Elaboración propia

Al interpretar cada interrogante formulada en las entrevistas se hace necesario identificar los enunciados que dan respuestas a estas, los cuales han sido extraídos textualmente de las transcripciones realizadas de cada entrevista. Luego de cada enunciado se indica un código para poder identificar al entrevistado, sea informante calificado (INFC seguido del número), director (DIR seguido de la inicial del centro al que pertenece. Por ejemplo, director de CeRP: DIRC) o docente. A continuación, se señala el número de línea o sección de la entrevista a la que se hace referencia. Por ejemplo, «DIRC, l. 12» indica que el texto referenciado corresponde a la entrevista realizada al director del CeRP y aparece en la línea número 12.

### 3.1.1.1. Definición de dupla

En lo que refiere al concepto de dupla, pese a manifestar el INFC1 no tener una definición clara, surge a través de su discurso oral la siguiente definición, en la cual empieza a aparecer la relación del trabajo en duplas con el DPD en las últimas líneas de la cita:

No tengo una definición conceptual, tendría que pensarlo mucho. Pero si lo pensamos como una pareja de docentes que se unen, que se asocian para llevar adelante un trabajo con mayores perspectivas, mayor amplitud, mayor profundidad, mayor nivel de crítica, en términos generales [...] una unión de saberes de dos docentes para mejorar la enseñanza y propiciar mejores aprendizajes para los niños, pero también para uno mismo. (INFC1, l. 30-35)

Implícitamente comienzan a aparecer las posibilidades del trabajo en duplas desde la óptica del entrevistado. La sinergia brinda la posibilidad de observar al otro para aprender de él, y viceversa.

Caporossi (2011) afirma, al igual que el INFC1, que al concebirse el aula desde esta perspectiva colaborativa emergen otras formas de relación entre docentes en las que ambos se ven enriquecidos desde sus diferencias y, simultáneamente, pueden identificar más claramente lo que necesitan los alumnos —porque apoyar y atender individualmente al alumno resulta muy difícil, casi imposible, cuando el docente está solo en ella— y de esta manera el trabajo en duplas mejora la calidad educativa (Gil Esteban, 2015):

Que el otro pudiera observar y sacar apuntes para aprender, por supuesto, cómo se planta frente a la clase, cómo son las respuestas de los niños, si está atenta a las manifestaciones diversas que hay en el grupo de niños, cosa que no siempre es posible. (INFC1, l. 41-44)

Se hace visible la planificación compartida como aspecto que hace y define a la dupla, pero también surge la reflexión docente como un puntal fundamental en el trabajo de a dos y, en consecuencia, se agregan a las categorías apriorísticas las salas de coordinación o reflexión docente como puntos a ser estudiados. Con base en lo que sostiene Perrenoud (2011) poder analizar las prácticas compartidas resulta un aporte para matizar las interpretaciones que cada uno pueda hacer mediante la interrogación propia:

Y qué bueno eso se pudiese discutir, conversar, ver, criticar, en el mejor sentido de la palabra, e incluso que eso sirviese también para replanificar lo que ya estaba hecho, porque ahí me comí un paso importante que es la planificación junta, ¿no? (INFC1, l. 45-48)

Las salas de coordinación, o la reunión de colectivo docente como el INFC1 las llama, toman un lugar destacado en lo que respecta al éxito del trabajo en duplas, ya que según el INFC1, se trata de instancias de socialización, de reflexión y de aprendizaje compartido: «Llevar esas experiencias a la reunión de colectivo docente para discutir las. Que ahí realmente se da un proceso de desarrollo profesional, o aprendizaje profesional, o reflexión profesional, lo que quieras decir, ¿no? Pero ahí realmente los maestros están aprendiendo» (INFC1, l. 48-51).

Esta cita remite a Schön (1992) quien afirma que cuando los docentes se reúnen en pequeños grupos para el intercambio se dan indudablemente mejoras en la enseñanza. Propone la cultura de aprender del otro, quien puede aportar ideas e iniciativas que sirvan para encontrar soluciones innovadoras a los problemas de la práctica.

La entrevista al INFC2 se inicia mediante la definición de dupla pedagógica, de la que surgen varios términos que se entrelazan arrojando una definición conceptual de lo que significa formar un equipo, a la empatía que pueda darse entre los involucrados, el trabajo colaborativo y la simultaneidad como factor clave que termina de dar una definición conceptual que hace a la dupla como entidad única: «Bueno, para mí la dupla pedagógica es un equipo. Es como constituir un equipo que si se logra la suficiente empatía para lograr un trabajo colaborativo puede realmente convertirse en un equipo donde el trabajo colaborativo sea una constante» (INFC2, l. 5-7).

La simultaneidad para dicho informante es lo que hace al concepto de dupla. Más allá del trabajo colaborativo (el cual puede darse de múltiples formas) es importante la sincronía: «otra cosa que me parece es que es un aprender de y con otro en espacio simultáneo» (INFC2, I. 7-8).

El trabajo debe darse en simultáneo entendiendo por esto el compartir el mismo tiempo y espacio físico al momento de trabajar:

Yo puedo hacerlo contigo y no ser dupla e igual hacerlo, porque esto lo que da es una simultaneidad en el espacio que para mí potencia mayores aprendizajes, porque yo si planifico contigo y tú te metes en tu clase y yo me meto en la mía nunca voy a saber exactamente cómo plasmaste lo que juntas planificamos que entrando en tu clase. (INFC2, I. 10-13)

En este punto es que se evidencia, a partir del relato del INFC2, que sin dicha simultaneidad los resultados no serían los mismos y la dupla perdería el cometido que persigue en primer lugar como potenciadora de mayores aprendizajes para quienes la componen. Caporossi (2011) mediante la metáfora de que «los cuerpos se pongan en dialogo» (p. 66) hace referencia, posiblemente, a esa simultaneidad de la que se viene hablando. De esta forma, los docentes interactúan, escuchan de otra forma y también observan lo que el otro hace y tiene para decir, enriqueciendo sus prácticas a partir de las diferencias y semejanzas de cada uno.

Rodríguez (2014) le otorga gran importancia a la simultaneidad como factor identificador de la coenseñanza en equipo, que viene dada por la alternancia de los roles en el momento de llevar a cabo la clase, en contraposición a la división de los mismos en los diferentes momentos del recorrido didáctico.

Esa alternancia de la que viene hablando se relaciona con el nivel de compromiso de ambos integrantes de la dupla en el «asumir juntos la clase» a decir del entrevistado, quien marca varios caminos a seguir en el intento de trabajar colaborativamente. Apunta a la dupla como el grado máximo que puede alcanzar una cualidad al trabajar colaborativamente, poniendo a la dupla como el sumun del trabajo colaborativo, mediante la interacción permanente de quienes la conforman en búsqueda de potenciar y exaltar las fortalezas de cada uno:

Y si además entrando en tu clase asumimos la clase juntas, porque también hay como una tercera opción: que nosotros planifiquemos juntas y no compartamos la clase; que nosotras planifiquemos juntas y yo entre a ver cómo das la clase y vos entres a ver cómo doy la mía; y la dupla, que es el sumun, porque ahí es juntas tomamos decisiones de qué es lo mejor de esta clase para vos y para mí. Qué podes hacer mejor vos y qué puedo hacer mejor yo. (INFC2, I. 13-18)

Trabajar en duplas pedagógicas para el INFC2 no significa yuxtaponerse, sino poder conjugarse, unirse de tal forma que el trabajo se dé mediante la interrelación del trabajo de ambas: «¿Viste esa canción que dice: “juntos somos mucho más que dos?” Es tal cual. Lo que surge no es el uno más el otro, es una nueva entidad, que eso es lo que yo creo que es la dupla» (INFC2, I. 20-22).

### **3.1.1.2. Fundamentos y objetivos del trabajo en duplas:**

Sobre la base de la información aportada por el INFC1, en relación a los fundamentos y objetivos del trabajo en duplas, esta forma de trabajo surge de la necesidad de implementar una propuesta escolar diferente, otra oferta educativa dentro de educación común que en primer lugar apuntara a modificar el formato escolar y según sus palabras: «se buscará modificar el esquema a los efectos de evitar la rutina» (INFC1, l. 12), de forma tal que los docentes salieran de sus aulas y pudieran trabajar con otros niños que no fueran los de su clase asignada, con el agregado de otro colega en las mismas condiciones: «estábamos pensando en agrupar niños [...] ahí se nos ocurrió que fueran maestros de diferentes grados, [...] que no fuese más de lo mismo» (INFC1, l. 16-19).

Por otra parte, señala la importancia de afianzar lo que muchas veces se dice en el discurso y que se relaciona con el rol de los docentes dentro de las instituciones con respecto a que los niños de la escuela son alumnos de todos los maestros: «No es solamente que los maestros de primero y segundo se junten para trabajar con primero y segundo. ¡No! Abrir, trabajar con otras clases, con otros niños, que da como resultado esa mayor integración» (INFC1, l. 26-28).

### **3.1.1.3. Origen del trabajo en duplas**

Siguiendo la línea de los orígenes del trabajo en duplas dicho informante manifiesta la ausencia de un marco teórico de referencia y agrega que dicha forma de trabajo se fue construyendo con los años, sobre la práctica docente misma, mediante los cursos que se dictaban para implementar la propuesta en las escuelas de tiempo completo: «Yo no recuerdo de haber contado con ningún antecedente ni teórico ni práctico, porque también visitamos en otros países como Chile, Brasil, escuelas de jornada completa y no encontramos nada de eso» (INFC1, l. 100-102).

Esta ausencia de marco teórico como apoyatura de la propuesta de trabajo en duplas se ve reflejada, en cierta forma, en el presente trabajo luego de una exhaustiva búsqueda.

Al momento de consultar al INFC2 por el origen del trabajo en dupla y formas en que se comenzó a implementar, aparece el trabajo colaborativo como el principal engranaje en el trabajo de esta manera:

En un principio se piensa intentando promover ese trabajo colaborativo. Es entender al docente como un profesional de la educación con la necesidad de otro con quien pensar, discutir y tomar decisiones conjuntas. Yo creo que con el espíritu con cual se piensa es muy, pero muy bueno. (INFC2, l. 44-48)

El trabajo en duplas surge de la necesidad de reflexión con otro, de poder abrir las puertas del aula y salir del aislamiento, que mostraba cierto estancamiento. Se destaca la creación de los TEMS (Transformación de la Educación Media Superior) como un antes y un después en lo que refiere a la enseñanza colaborativa, mediante una expresión tan significativa como hito:

Estábamos viviendo una época de enseñanza media donde el docente era todo para adentro. Cada uno entraba, cerraba la puerta y ahí pasaba lo que el docente quería que pasara. [...]

Pero fue evolucionando de forma tal que se instauraron programas de duplas de trabajo en media, de experiencias de trabajo en donde algunos docentes se salían de sus aulas a planificar con otros. Las TEMS fue para mí un hito de promover trabajo colaborativo. (INFC2, l. 55-57)

El entrevistado destaca el momento de quiebre en el que a partir de dicho programa los docentes se inician en el trabajo en conjunto, evolucionando y empezando a trabajar de forma interdisciplinaria para enriquecer los contenidos a trabajar:

Ahí los docentes empezaron a ponerse a pensar y a planificar juntos, y a orientar juntos a los estudiantes. Para mí eso fue un hito en media de un trabajo que trascendía las barreras del aula. [...] Después empieza no solo la dupla de poder compartir dentro de la misma disciplina, sino con otras disciplinas, lo que es la aproximación a un trabajo interdisciplinario. (INFC2, l. 64-66)

En este recorrido, el INFC2 marca que mientras educación media evolucionaba en relación a las prácticas colaborativas, los CeRP tuvieron un retroceso al cambiar el plan y dejar la formación en duplas fuera de la práctica (como se desarrolla en el marco teórico) por una lucha interna con la formación en didáctica del IPA, que respondía a un enfoque más tradicionalista según la entrevistada:

Pero como que fue evolucionando secundaria, nosotros en los CeRP tuvimos una regresión con el Plan 2008, se peleó el seguir con las duplas. [...] Ahí teníamos una fuerte presencia en Didáctica con mucha historia del IPA y esa lucha los CeRP la perdimos y las duplas desaparecieron por completo. Desaparecieron de los papeles, ¿no? (INFC2, l. 66-76)

Es mediante esta última afirmación que se trasluce la idea de que el trabajo en duplas se lleva a cabo de manera no formal, siendo avalado en la libertad de cátedra de cada docente: «Y lo que pasa que en formación docente nosotros también tenemos libertad de cátedra. Entonces yo seguí haciendo lo mismo que hacía porque estoy convencida de que es como el otro aprende mejor» (INFC2, l. 81-83).

Retomando lo que se venía diciendo, se entiende que dicho entrevistado maneja la obligatoriedad del trabajo de esta manera como una forma de que sus alumnos experimenten y puedan vivenciar el trabajo en duplas:

Entonces esto de que yo te digo es obligatorio, es obligatorio, pero con esa flexibilidad. Para mí si no les digo que hay que hacerlo no sé si todos lo probarían. Trato de decirles: «yo quiero que lo conozcan, que lo vivan, que lo experimenten». (INFC2, l. 109-111)

### **3.1.1.4. Factores facilitadores y obstaculizadores**

#### **3.1.1.4.1. Obstáculos**

Al hacer referencia al segundo objetivo específico, que analiza los factores facilitadores y obstaculizadores en el trabajo en duplas, se vislumbran en los discursos varios obstáculos al momento de trabajo de a dos:

### **a) El aislamiento docente**

El INFC1 manifiesta que pese a que los tiempos pasan seguimos en la cultura del individualismo como en el siglo pasado y es muy difícil derribar esas barreras: «los maestros —por tradición, por formación, por concepción— estamos acostumbrados a trabajar solos» (INFC1, l. 53-54).

Al tratar de acoplarse es cuando surgen las mayores dificultades según el INFC1, porque aparecen otros factores que van más allá de poder sumar uno más uno y son las diferencias ideológicas y el sentido político de las prácticas de enseñanza, un punto que no se había previsto ni pensado hasta el momento:

Existen diferencias que para mí son fundamentales [...] y lo remarco siempre cuando trabajo con las maestras: las diferencias ideológicas, el sentido político de nuestra práctica. Porque yo me junto con fulanita, y fulanita piensa que no pueden, que están en otra y yo pienso que sí, y ponerse de acuerdo, congeniar las distintas visiones que tenemos sobre los niños, los prejuicios que tenemos sobre los niños, los presupuestos que tenemos sobre sus formas de ser, sobre sus formas de aprender... eso debe ser de las cosas más difíciles. (INFC1, l. 63-68)

Es mediante esta cita que se afirma lo que se venía sosteniendo desde los fundamentos teóricos de esta investigación: el trabajo en duplas pedagógicas necesita de la reflexión propia y conjunta: poder pensar de qué forma se establecen los vínculos, los contenidos, la clase, las prácticas de la enseñanza y el contexto, y así poder llegar a comprender el sentido de las propias prácticas —tanto desde lo profesional como desde lo ético-político—. Teniendo claro lo que dice Sacristán (1999) en relación a que la práctica es un «saber hacer compuesto de formas de *saber cómo*, ligado también a creencias, a motivos y a valores colectivos» (p. 89): «Una cosa que tiene esto es que no terminan de casarse con nadie, comparten con uno, comparten con otro, [...] prueban con distintas personas, entonces es un trabajar y pensar con otros y ver cómo piensan otros» (INFC2, l. 112-115).

En suma, si se reflexiona en relación a la singularidad de cada docente aparece la disyuntiva entre si cualquiera puede hacer dupla con cualquiera o si se necesitan de determinadas características para formar una dupla que funcione, que se engrane y mire hacia el mismo lugar.

### **b) Miedo a mostrar las conductas habituales de trabajar solos**

Otro de los obstáculos manifestados por el INFC1 radica en la honestidad de poder mostrarse tal cual uno es: «el miedo a mostrarse» (INFC1, l. 144) y poder asumir nuestras dificultades, pero también nuestras fortalezas. Pasado por esta instancia la sinergia puede comenzar a encaminarse para un buen funcionamiento de la dupla: «Una de las dificultades es ser absolutamente honesto, transparente, generoso como para decir sin falsas modestias en qué me siento fuerte y en qué no me siento tanto» (INFC1, l. 140-141).

Fullan y Hargreaves (1999) mencionan como una de las características que refuerzan el individualismo que el trabajo en equipo puede ser un riesgo al no poder cumplir con las expectativas de los otros. Con esto se entiende, mediante lo que sostiene el INFC1, que un gran

obstáculo es la honestidad de mostrarse tal cual uno es: correr el riesgo de la crítica, de no ser para el otro lo que intentamos mostrar que somos. Porque dentro del aula, al trabajar solos, nadie nos mira y somos libres de hacer lo que queremos sin la mirada del ojo ajeno, limitándonos muchas veces a mostrarnos auténticos por miedo. ¿Será que la dupla pedagógica pone en riesgo la autenticidad docente? ¿O realmente lo que hace es comprometer al docente para que frente a la presencia de otro se supere? ¿Es el miedo el que paraliza el trabajo en duplas o el tomar conciencia de que al trabajar de esta manera puede cambiar la concepción docente que el resto tiene de uno mismo?

Por lo anteriormente planteado se vuelve a Caporossi (2011) quien afirma que al trabajar en duplas se destaca la singularidad de cada uno, las características propias de cada docente, el cual se amalgama con el otro para construir y hacer camino dentro de la cultura del trabajo colaborativo en pos de la mejora de las condiciones para el aprendizaje.

En referencia a esto, y como se desarrolla en el marco teórico, Cotrina et al. (2017) al referirse al concepto de pareja pedagógica sostienen que esta alude a una forma específica de relacionamiento entre los docentes que la integran, una forma que implica consideración y aceptación por el otro. El INFC2 resalta el respeto y la posibilidad de elegirse como punto importante, al afirmar que es fundamental la existencia de cierta empatía. Volviendo a Cotrina et al. (2017): «la pareja pedagógica supone elegir-se, a veces sin conocer-se, para descubrir-se» (p. 58).

### **c) El tiempo**

El INFC2 afirma lo siguiente en relación al tiempo como un gran obstáculo del trabajo en duplas:

El tiempo es tirano, porque esto lleva más tiempo, lleva esfuerzo, no es un no, tenés un trillo. Pero el estudiante no viene de esa lógica, entonces le cuesta enganchar trabajar de esta manera. [...] Entonces todo eso lleva tiempo, exige una disposición, una paciencia, un darse cuenta de que cuando llegue ese producto sí o sí va a llevar críticas constructivas. (INFC2, I. 151-158)

Fullan y Hargreaves (1999) marcan el tiempo como otra de las causas que refuerzan el individualismo, ya que una concepción irreal pero elevada es que los maestros no tienen tiempo para trabajar en equipo, debido a que el tiempo para hacerlo se resta erróneamente del necesario para trabajar en clase y por eso los docentes cierran las puertas del aula para poder responder a sus obligaciones «incluso durante las pausas, prefieren preparar sus cosas y trabajar solos en lugar de planificar con sus colegas» (pp. 79-80).

En relación al tiempo el INFC1 incorpora la modalidad o tipo de formato escolar como favorecedora del trabajo en duplas. Sostiene que el trabajo de a dos fue pensado en las escuelas de tiempo completo por la extensión horaria que tienen para que el tiempo no fuera un problema:

Porque también es verdad que se necesita tiempo: por eso lo pensamos en las escuelas de tiempo completo. Porque cuando estás en una escuela donde el horario es de cuatro horas

y tenés tantas demandas, y tantas urgencias, y tanta presión por cumplir el programa curricular, bueno... y no tenés eso. (INFC1, l. 164-167)

El INFC1 defiende el espacio o la reunión de colectivo docente como un plus para la coordinación del trabajo en este dispositivo:

Es fundamental un espacio de reunión del colectivo docente donde intercambias ideas. Es cada mucho tiempo entonces ahí se hace mucho más difícil. No quiere decir que no se pueda, se hace más difícil. Entonces tenés que tener una dosis de entusiasmo y creatividad para poder hacerlo. (INFC1, l. 167-170)

La sala de coordinación es definida en la tesis de maestría de De León (2017) como un espacio de reflexión docente. Esta autora sostiene que su dinámica y su lógica organizativa dependen de las personas que la integran y de las orientaciones que rigen su funcionamiento:

Cada uno aporta desde su propia biografía modos de pensar, con distintas formas de ver el mundo y con distintas perspectivas sobre el acto de enseñar y de aprender. En ese encuentro confluyen tradiciones pedagógicas, formas de hacer, pero también aparecen problemas para los cuales hay que encontrar soluciones innovadoras. (p. 10)

También la reunión del colectivo docente es una instancia de trabajo profesional. Dichas salas son espacios remunerados de reflexión, elaboración y evaluación de los docentes. Concentrar el tiempo docente en una reunión semanal posibilita, entre otras cosas, contar con un espacio para poder planificar y deliberar, así como también coordinar el trabajo en duplas.

#### **3.1.1.4.2. Beneficios**

Trabajar en duplas pedagógicas puede ser muy provechoso para desarrollar la docencia y llevar adelante la clase, ya que este dispositivo acarrea muchos beneficios.

Consultados informantes calificados, en el presente apartado se detallan los beneficios que se generan del trabajo en esta modalidad.

##### **a) Mejora la enseñanza y propicia mejores aprendizajes para los niños, pero también para el docente**

«Una pareja de docentes que se unen, que se asocian para llevar adelante un trabajo con mayores perspectivas, mayor amplitud, mayor profundidad, mayor nivel de crítica, en términos generales. [...] Está la posibilidad de que uno pudiera observar a otro en su despliegue de estrategias en la clase». (INFC1, l. 31-39)

«Ganan todos, para mí gana el estudiante porque tiene la posibilidad de recibir dos miradas al mismo tiempo. = [...] = Le abre la cabeza a trabajar con otro». (INFC2, l. 126-127 y 180)

##### **b) División de tareas**

«Si yo me junto con otra persona para desarrollar un proyecto seguramente, como somos distintos y tenemos distintas formaciones, hay cosas en las que yo me siento mucho más segura que en otras y eso uno lo puede negociar, [...] acordar, bueno, yo me hago cargo de tal parte, de tal cosa, de tales estrategias, de tal momento. Me parece que eso podría ser

facilitador. En cambio cuando estás solo en un grupo te hacés cargo de todo». (INFC1, l. 132-137)

**c) Sacar lo mejor de cada uno**

«Realmente es un proceso de aprendizaje: si yo logro amalgamar con el otro, yo estoy aprendiendo, aprendiendo del otro, aprendiendo junto al otro cosas que no habíamos imaginado que pudieran surgir». (INFC1, l. 151-153)

«Lo que nosotros notamos: salen más empoderados, más robustos, y donde hay más de uno cerca... ¡Agarrate, Catalina! porque ahí no los parás con nada. Se sostienen». (INFC2, l. 195-196)

**d) Estar en más lugares**

«Mientras uno trabaja saca apuntes y después te juntás y para eso se necesita confianza, seguridad, buena relación, porque si no el otro se puede... “Yo estaba trabajando ¿por qué te metiste?”». (INFC1, l. 158-160)

**e) Innovación**

«Son agentes de cambio». (INFC2, l. 191)

**f) Favorece la reflexión docente**

«No se puede hacer esto sin reflexión, para mí lleva la reflexión a su máxima potencia». (INFC2, l. 199-200)

En suma, la siguiente tabla resume factores facilitadores y obstaculizadores para una mejor visualización:

**TABLA 10 Factores facilitadores y obstaculizadores del trabajo en duplas según los informantes calificados**

factores facilitadores	factores obstaculizadores
mejora la enseñanza y los aprendizajes de niños y docentes	aislamiento docente / diferencias ideológicas y políticas
división de tareas	miedo a mostrarse
saca lo mejor de cada uno	tiempo
permite estar en más lugares	
innova	
favorece la reflexión	

**3.1.1.5. Desarrollo profesional docente**

Finalmente, al ser consultados sobre la incidencia del trabajo en duplas sobre el DPD aparece la expresión de que a trabajar en duplas se aprende con el tiempo, durante el camino y en la práctica:

Realmente es un proceso de aprendizaje. Si yo logro amalgamar con el otro, yo estoy aprendiendo, aprendiendo del otro, aprendiendo juntos, cosas que no habíamos imaginado que pudieran surgir, porque del trabajo de dos bien hecho seguramente surjan cosas diferentes. (INFC1, l.153-156)

En relación a esto se manifiestan las interrogantes: ¿Se aprende a trabajar en duplas a través de la experiencia? ¿O desde la informalidad? ¿Por qué no existe capacitación alguna relacionada con el tema? ¿Trabajar en duplas, colaborativamente, es menos importante que otros aspectos para los cuales sí somos formados?

Se percibe que el INFC1 concibe la dupla pedagógica dentro de las escuelas de tiempo completo o de una modalidad escolar con una extensión horaria. En cambio el INFC2 no concibe la dupla desde la modalidad institucional o el tipo de formato, sino desde la simultaneidad del trabajo de a dos.

La dupla es pensada y llevada a cabo mediante la unión de dos docentes que salen de sus clases y cambian de alumnos. Para el INFC1 en la búsqueda de mejorar los aprendizajes tanto de los educandos como de los docentes a través del ensamblado de experiencias y estrategias propias de cada uno, y a través de las instancias de reflexión docente llevadas a cabo semanalmente en las salas de coordinación. El INFC2 también piensa a la dupla desde la mejora de los aprendizajes de alumnos y docentes y de ese ensamblado al que se hace referencia, pero simultáneamente dentro del aula.

Para el INFC1, el propósito estaría también en ampliar el espectro que acapara el docente, pudiendo adoptar la cultura escolar de que todos los docentes son docentes de todos los niños. Por otra parte, para el INFC2, el propósito estaría en multiplicar esta cultura colaborativa desde la formación inicial docente: «Es entender al docente como un profesional de la educación con la necesidad de otro con quien pensar, discutir y tomar decisiones conjuntas. Yo creo que con el espíritu con cual se piensa es muy, pero muy bueno» (INFC2, l. 47-48).

### 3.1.2. Entrevistas a directores

En este caso, en lo que compete al trabajo en duplas pedagógicas, en el proceso de reducción de los datos y análisis de estos se decidió elaborar categorías o bloques temáticos que encaminaran el análisis y pudieran reflejar las percepciones de los directores en cuanto al trabajo en duplas como elemento fundamental visto desde la importancia e implicancia del rol del director en el trabajo en este dispositivo.

Como primer paso se elaboró una tabla con los códigos para identificar a los cinco directores entrevistados detallada a continuación:

Director entrevistado	Código
Director de Escuela de Tiempo Completo	DIRP1
Director de Escuela de práctica RGA	DIRP2

Director de liceo perteneciente a RGA	DIRS
Director de CeRP	DIRC
Director IFD	DIRI

La entrevista con la DIRP1 se realizó el 6 de noviembre de 2019 en la dirección de su escuela. Fue ella misma quien sugirió, dentro de los docentes que trabajaban en duplas en la institución, seleccionar a la muestra estudiada por su experiencia de trabajo en este dispositivo y a su vez porque las evaluaba positiva y destacadamente frente al resto del colectivo docente.

El DIRI, fue entrevistado el 20 de noviembre de 2019 en la dirección de ese IFD y aportó conocimiento acerca de la sistematización y formalización del trabajo en duplas mediante el aporte de documentación que databa lo que se está diciendo. Se entiende de suma relevancia y de gran interés el aporte de alguien que ejerce la práctica hace más de diez años en esa institución, habiendo sido participe de la evolución del trabajo en ese IFD, más precisamente de los cambios en las normativas en cuanto a la reglamentación y sistematización del trabajo en duplas.

Fue así que en el marco teórico se dedicó un apartado al análisis de dichas reglamentaciones mediante circulares y memorandos, detallándose su contenido y evolución en el tiempo (v. 1.4.3.2).

En lo que respecta al DIRS, en la entrevista surge la aparición de RGA como elemento o factor promotor del trabajo en duplas. Se considera importante poder estudiar este punto que dio origen al trabajo en duplas y que por bola de nieve llevó a la última escuela que se investigó. La participación de esta entrevistada es considerada fundamental, ya que resulta de gran interés contar con la visión de su experiencia en la dirección de dicho liceo con la incorporación de RGA como forma de potenciar las practicas colaborativas.

La entrevista con la DIRP2 fue un emergente que surgió al iniciar el análisis de las entrevistas a docentes. Incluir en la muestra una escuela que perteneciera a RGA podía brindar insumos de importancia para contrastar mejor con la muestra de secundaria, ya que el liceo elegido por sugerencia del INFC2 también pertenecía a RGA y el trabajo en duplas se encontraba muy de la mano con dicha red. Esta entrevista aportó muchos insumos para el análisis y la identificación de una dupla de docentes que cumplía con las características necesarias para poder aplicar las tres técnicas de investigación seleccionadas para este estudio.

Por último, se agrega a la muestra el DIRC quien no era contemplado en la muestra, pero en el proceso pareció importante incorporarlo para completar la mirada desde la dirección en todos los niveles educativos a los que apunta la investigación.

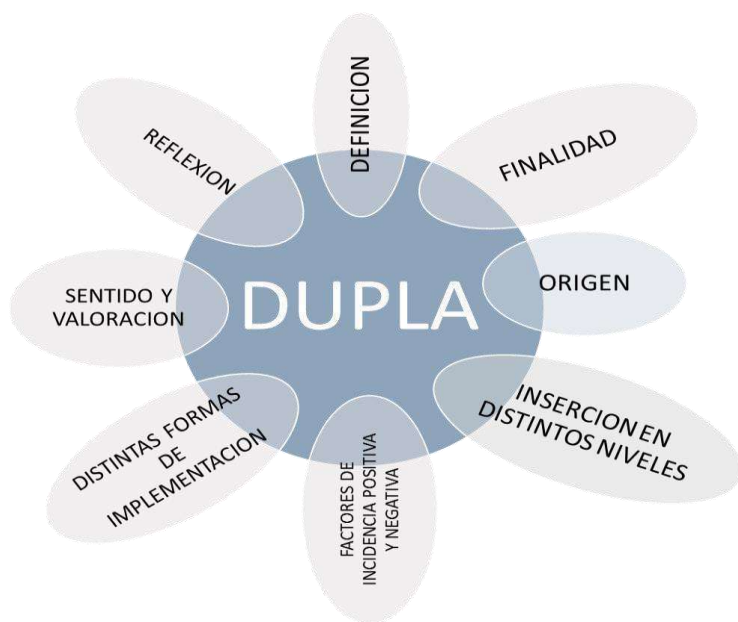
Todas las entrevistas dejaron entrever la vasta experiencia de los directores y las percepciones de todos sobre la temática abordada.

### 3.1.2.1. Análisis de los datos recogidos en la entrevistas a los directores

Las pautas de entrevistas a los directores fueron pretesteadas con el INFC2 y con dos directores que tenían docentes trabajando en duplas pedagógicas en sus centros educativos.

Sobre la base de la información aportada y en base a las categorías apriorísticas elaboradas para las entrevistas se elaboró la siguiente figura:

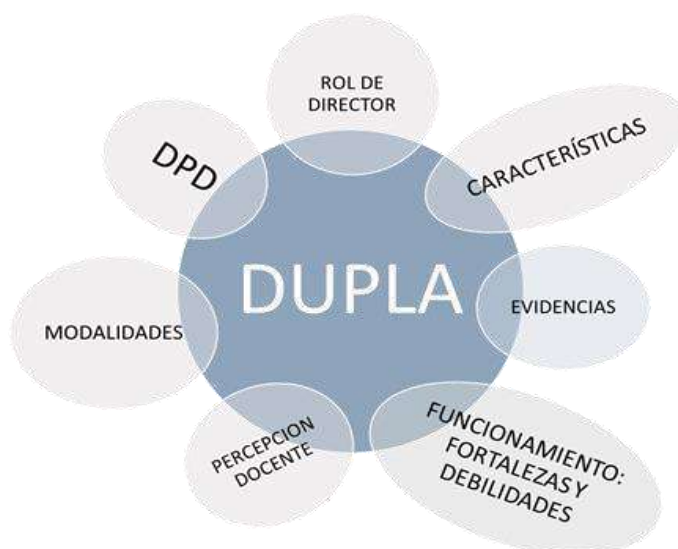
FIGURA 7 Categorías apriorísticas de entrevistas a directores



Fuente: Elaboración propia

Se pueden visualizar ciertas líneas que convergen:

FIGURA 8 Categorías elaboradas para el análisis de entrevistas a directores



Fuente: Elaboración propia

Estas líneas que convergen podrían ser, por ejemplo, las distintas formas de implementación y modalidades los factores de incidencia positiva y negativa, las fortalezas y debilidades, la definición y las características, el sentido, la valoración y percepción docente, entre otras.

### 3.1.2.2. Características de la dupla

#### 3.1.2.2.1. Duplas oficializadas, institucionalizadas, sistemáticas

Al consultar a los directores acerca de las características de las duplas dentro de las instituciones aparecen diferentes miradas. En formación terciaria, más precisamente desde la dirección del IFD consultado, la diferencia entre las duplas radica en la existencia de duplas oficializadas y no oficializadas, siendo el carácter obligatorio del trabajo en este dispositivo el factor que determina su puesta en marcha sistemática. Esto se considera interesante como puntapié inicial del análisis y queda evidenciado en el siguiente pasaje: «Oficializado lo tenemos solo a nivel de Físico-Química sí, pero tenemos otras instancias de duplas pedagógicas que se hacen a partir de las iniciativas de los docentes» (DIRI, I. 6-8).

Por duplas oficializadas se hace referencia a los lineamientos establecidos bajo la normativa dentro de la institución y del sistema educativo. Este director percibe la falta de institucionalización como la mayor debilidad del trabajo en duplas en el siguiente fragmento de la entrevista: «Como debilidad le veo la falta de institucionalización. Por un lado se pregona este trabajo colaborativo, este trabajo en dupla, y nos encontramos con una resolución como la de ahora» (DIRI, I. 24-26)

Poder institucionalizar estas prácticas cobra un lugar importante en el trabajo en duplas, ya que le otorga al trabajo sistematización y continuidad en pro de lograr prácticas colaborativas como

agente de cambio: «Me parece que una institucionalización favorecería primero esta obligación entre comillas del docente de trabajar colaborativamente con otro» (DIRI, I. 27-29).

Es Calvo (2014), en esta línea, quien se remite a la sistematización del trabajo docente compartido como forma de construcción de comunidades de aprendizaje para que los aprendizajes sean más efectivos.

Surge desde la dirección del liceo consultado (DIRS) la ausencia de carácter obligatorio del trabajo de a dos, por lo que se apela a la voluntad del docente para hacerlo. Al cambiar los planes y las normativas el trabajo en duplas queda a voluntad de los docentes que quieran trabajar de esta manera:

No tiene carácter obligatorio... aquellos docentes que consideran y que les gusta, porque de alguna manera te tiene que gustar esta forma de trabajo en equipo, de alguna manera tenés que ser un poco generoso de tu práctica. Bueno, aquellos que querían se fueron agrupando. (DIRS. I. 14-18)

Por otra parte, en el CeRP consultado, pese a la exclusión formal del trabajo en duplas en el sistema desde el 2008, el trabajo en duplas prosperó y siguió siendo elegido por muchos profesores hasta el día de hoy:

Posteriormente, con los cambios de plan y con los cambios de plan de pasada al 2008 todo formación docente, eso se perdió. Ese espacio pedagógico en duplas, en parejas, se perdió. Eso no quiso decir que nosotros no tuviéramos esa experiencia en nuestro centro. La conservamos en muchos profesorados, por suerte, porque ya veníamos con esa tradición. (DIRC. I. 21-26)

Y esa tradición con la que se inició el trabajo en los CeRP dejó como una especie de legado en esta institución no pudiendo prosperar en todo el sistema de los CeRP, ya que yendo al marco teórico al retomar la investigación de Bottino et al. (2015), se reafirma el hecho de que la formación docente sigue preparando profesores para adaptarse al sistema educativo vigente y no para cambiarlo.

En contraposición a esto, los directores consultados se muestran a favor de un cambio de paradigma, pasando de la soledad del aula al trabajo compartido con otro docente y promoviendo en sus centros el trabajo colaborativo mediante los docentes que tienen a cargo: «Porque vimos que eran espacios de aprendizajes potenciados, eran sumamente fundamentales para la formación del docente» (DIRC. I. 28-30); «Hemos comprobado que se aprende muchísimo más trabajando en esta modalidad» (DIRS. I. 52-53).

En suma, se advierte la percepción de los directores respecto a la formalización del trabajo en duplas de diferentes maneras: parecería que en los IFD la formalización y reglamentación del trabajo en duplas determina que este se lleve a cabo o no, como si los docentes necesitaran de esa obligatoriedad entre comillas para trabajar así.

Por otra parte, en los CeRP, pese a no estar formalizado el trabajo en duplas, la formación inicial dejó una especie de legado que actuó como reproductor de esta forma de trabajo. Muchos

docentes de este centro exigen el trabajo en esta modalidad a sus alumnos como forma de que pasen por esta experiencia.

En lo que refiere a secundaria, la falta de formalización afecta en gran medida que se trabaje o multiplique el trabajo, ya que queda a voluntad docente (pese a pertenecer a RGA desde donde se impulsa el trabajo de esta manera).

Entonces, ¿si el trabajo en duplas se formalizara, aumentaría la cantidad de docentes que trabajaran de esta manera?

### **3.1.2.2.2. Factores que inciden en los logros obtenidos**

#### **a) Voluntad**

En lo que refiere a los factores que inciden en los logros obtenidos al trabajar en duplas, vuelve a aparecer la normativa y la necesidad de la reglamentación, porque de otra manera los logros dependen únicamente de la voluntad o disposición que tengan los docentes: «Mucho depende de la voluntad del docente. Al no estar estructurado reglamentariamente se apela a la voluntad» (DIRI, I. 64-65).

Si esto es así, la voluntad debería ligarse al agrado por esta forma de trabajo de parte del docente, ya que el gusto por el trabajo de esta manera officaría como motor principal del trabajo en este dispositivo (debido a que no existe ningún tipo de normativa que lo exija).

#### **a) Rol del director**

Es el director la pieza clave para que este tipo de trabajo se lleve a cabo, para estimular y ser palanca que ponga a trabajar a su equipo de a dos. En las diferentes entrevistas dejan clara la importancia de su rol mediante las siguientes manifestaciones:

«Creo que lo importante es valorar los equipos de trabajo. O sea, que desde mi rol de orientador pedagógico la importancia de valorar esto que se hace». (DIRI, I. 77-79)

«Yo estoy convencida. De alguna forma trato de contagiar al plantear al docente esta forma de trabajar. Ya naturalmente acá hay un grupo de docentes muy inquietos, con mucha apertura a las propuestas, ya sea a recibirlas o a proponer ellos mismos. Entonces la forma en que yo promuevo esto es generando los espacios». (DIRS, I. 87-91)

«Trato de intervenir, trato de estar presente. Como no tengo clase a cargo, porque no estoy dando clase. Hace unos años no tomo horas, pero trato de poder vivenciar y acompañar lo que ellos hacen». (DIRC, I. 116-119)

«Desde la orientación. En las primeras salas que hago ya voy orientando el trabajo en duplas. [...] A través de reuniones, uso salas reuniones y visitas a las clases». (DIRP2, I. 121-125)

«A través del acompañamiento de los procesos. Ayudando, sugiriendo y dando aportes para concretar las actividades. Propiciando tiempos y espacios para la socialización de las actividades realizadas. Incentivando al intercambio para enriquecer las propuestas. Generando espacios para la visualización de los logros obtenidos y la evaluación de las

actividades desde una perspectiva integral y de retroalimentación. Realizando devoluciones periódicas sobre el trabajo realizado». (DIRP1, l. 28-33)

#### **Involucramiento del docente:**

«Intentar mirar al otro y no invisibilizarlo, sino contemplarlo». (DIRI, l. 74)

#### **Estímulo:**

«Trato de reconocerles desde el elogio, desde ese lugar, para que, bueno, ese reconocimiento, ya sea en un informe, en esa caricia o mimo que uno le hace al docente para decirle “vas por el buen camino”». (DIRS. l. 93-96)

#### **Negociación:**

«Y mi rol está en la negociación permanente cuando surgen tensiones. [...] Por lo general vienen a buscar ayuda, [...] porque la idea es solucionar la situación y yo como observador externo busco estrategias para desarmar esa tensión que se generó». (DIRP2. l. 144-148)

#### **Acompañamiento:**

«A través del acompañamiento de los procesos. Ayudando, sugiriendo y dando aportes para concretar las actividades, propiciando tiempos y espacios, [...] incentivando al intercambio para enriquecer las propuestas, [...] realizando devoluciones periódicas sobre el trabajo realizado». (DIRP1, l. 28-33)

«El rol de director, además de acompañar a los docentes en sus prácticas, es el de facilitar los espacios y recursos necesarios para llevar adelante las propuestas». (DIRP1. l. 46-47)

En suma, los directores aparecen como una figura trascendental en el acompañamiento del trabajo en duplas. Sobre ellos cae el peso, muchas veces, o la capacidad, en otras, de poder amalgamar a los docentes, de gestionar comunidades de aprendizajes, de liderar colectivos docentes que se dirijan hacia la innovación y transformación de las prácticas solitarias, pero por sobre todas las cosas de negociar formas de acción en pro del aprendizaje de toda la comunidad (niños, pero también docentes). Parecería que el rol del director está ligado directamente con el desempeño de la dupla.

### **3.1.2.3. Beneficios y obstáculos**

Trabajar en duplas pedagógicas implica una serie de fortalezas, pero también de debilidades a la hora de llevar a cabo la clase. En el caso de los directores, más precisamente, en relación al manejo de la institución educativa.

#### **3.1.2.3.1. Beneficios:**

En cuanto a las fortalezas, todos los directores consultados se manifiestan a favor del trabajo en duplas. Las fortalezas priman sobre las debilidades, ya que la valoración general de los directores hacia el trabajo en duplas es en su totalidad positiva:

«Yo lo valoro como muy positivo en este sentido: primero, positivo para el docente porque yo no tengo docentes que se aislen dentro de sus salones de clase. Todo docente en diferentes modalidades trabaja en duplas pedagógicas». (DIRP2, l. 28-31)

«Las apreciaciones que tenemos es que a ellos les gusta mucho tener a los dos docentes en el aula, mirarlo desde la perspectiva de los dos». (DIRS, l. 47-49)

«Valoran dicho dispositivo como muy positivo de acuerdo a las posibilidades que presenta y los resultados obtenidos, especialmente en los aprendizajes de los alumnos. Además, se considera un dispositivo valioso para integrar el trabajo de la escuela con las familias». (DIRP1, l. 22-25)

«Vimos que eran espacios de aprendizajes potenciados, eran sumamente fundamentales para la formación del docente». (DIRC, l. 28-30)

«Favorece la inclusión que tanto hablamos. No integración, estoy hablando de inclusión real por el hecho de que hay dos docentes que pueden ir viendo la evolución o el accionar del grupo. Eso para mí es un aspecto básico». (DIRI, l. 21-24)

Entonces, ¿trabajar de a dos siempre es trabajar en duplas? ¿Qué es lo que caracteriza a una dupla? ¿Qué significa el trabajo de esta manera?

En la reducción de la información y a modo de síntesis de acuerdo a un sistema de categorías elaborado *a priori* a partir del marco teórico se introducen ciertas modificaciones según las categorías originadas de la codificación. De esta manera, se ajusta la información producida y la comparación entre sí a efectos de hacer más fiables los datos que se obtienen. Es así que se detecta en mayor o menor medida que los directores entrevistados tienen puntos de coincidencia en varias categorías que se tomaron en cuenta para el análisis y que se detallan a continuación en la siguiente tabla:

**TABLA 10 Factores facilitadores desde la perspectiva de los directores**

<b>factores facilitadores</b>	<b>testimonios</b>
rompe con el aislamiento	<p>«Los saco del aislamiento. Les brinda mayor seguridad, mayor reflexión, tienen que compartir marcos teóricos y didácticos para poder hacer este trabajo». (DIRP2, l. 52-54)</p> <p>«Quebraba esa tradición que tenemos los docentes que estamos en solitario en nuestras clases. = [...] = Que los espacios de aula no sean privados de cada uno». (DIRC, l. 13-14 y 78)</p>
aumenta la reflexión	<p>«Pensar con el otro en formar equipos, en ser reflexivos, de escuchar la mirada distinta a la de uno, de aportar, de dar para recibir». (DIRC, l. 71- 72)</p> <p>«Mucha conversación de antemano y mucha negociación». (DIRP, l. 20-21)</p>
trabajo colaborativo	<p>«Ellos vean por un lado los docentes trabajando en forma colaborativa y que puedan transmitírselos a los chiquilines. Me parece que eso es una fortaleza muy grande». (DIRS, l. 54-56)</p> <p>«Favorece la inclusión que tanto hablamos. No integración, estoy hablando de inclusión real por el hecho que hay dos docentes que pueden ir viendo la evolución o el accionar del grupo. Eso para mí es un aspecto básico». (DIRI, l. 21-24).</p>

creatividad	«Obliga a los docentes un poco a replantearse un montón de cosas y ponerse a pensar cómo encarar la clase y eso está bueno». (DIRS, l. 57-59)
motivación	« Hemos comprobado que se aprende muchísimo más trabajando en esta modalidad. [...] Obliga a los docentes un poco a replantearse un montón de cosas y ponerse a pensar cómo encarar la clase y eso está bueno». (DIRS, l. 52-59)
innovación, cambio, transformación	«Hay una apuesta a la innovación, al cambio, a la mirada en conjunto integrada al conocimiento [...] y se están sumando porque ven en esos espacios, son espacios enriquecedores tanto para el profesor de didáctica como para los estudiantes. = [...] = Lo perciben como una experiencia innovadora, de cambio, de transformación. (DIRC, l.42-44 y 78-79)
mayor compromiso, sistematización de actividades	«Pero obliga a otro tipo de preparación y obliga a otro tipo de coordinación. Simplemente el trabajar en dupla para coordinar los programas a desarrollar. [...] Ya eso es un esfuerzo personal importante». (DIRI, l. 92-95)
DPD	«Cambiar nuestro chip, nuestra cabeza de que el aprender no solo pasa por los cursos y por los posgrados, que también es muy válido, sino también crear comunidades de aprendizaje». (DIRC, l. 79-84)
los alumnos son de todos los docentes	«Los padres no vienen y te preguntan por la maestra fulana de tal: “¿una de las dos?”». (DIRP2, l. 57-58)

### 3.1.2.3.2. Obstáculos:

**TABLA 11 Factores obstaculizadores desde la perspectiva de los directores**

factores obstaculizadores	testimonios
Personalidad	«Las personalidades es algo a tener en cuenta, no todas las personalidades pueden trabajar en duplas. No es que no puedan, creo que a veces es cerrarse hacia el otro que dificulta. Y a veces el carácter creo que dificulta y eso es un hecho, y creo que lo vivimos». (DIRI, l. 86-89)
asociación negativa	«Es que a veces se potencian cuando, por ejemplo, desde dirección o desde alguna otra autoridad viene alguna directiva que no es aceptada. Muestran resistencia a la puesta en acto o a la implementación de algunas actividades. Hay que vencer la dupla, que no es lo mismo que vencer o negociar individualmente». (DIRP2, l. 62-66)
tiempo	«Como debilidad quizás necesitaríamos más tiempo para la planificación, como un tiempo plus. Yo no puedo pedirle de ninguna manera a ningún docente tiempo personal para poder planificar o para poder evaluar lo que sea». (DIRS, l. 59-62)
falta de institucionalización	«Como debilidad le veo la falta de institucionalización. Por un lado se pregonaba este trabajo colaborativo, este trabajo en dupla, y nos encontramos con una resolución como la de ahora. Me parece que una institucionalización favorecería primero esta obligación entre comillas del docente de trabajar colaborativamente con otro. Se puede hacer informalmente, pero para darle otra mirada. Y después el hecho de ver al otro en forma colaborativa cambia la visión que tenemos del estudiante». (DIRI, l. 24-31)

#### a) Personalidad

Al solicitar a los directores que se expresaran acerca de los obstáculos a los que hacían referencia encontramos diversas opiniones, pero las personalidades es algo a resaltar. En primer lugar, se entiende que los discursos evidencian la dificultad del hecho de ponerse de acuerdo con el otro, de que al trabajar en duplas el aceptar al otro es fundamental, y ese es un gran obstáculo que aparece en las entrevistas:

Las personalidades es algo a tener en cuenta: no todas las personalidades pueden trabajar en duplas. No es que no puedan, creo que, a veces, es cerrarse hacia el otro que dificulta y, a veces, el carácter creo que dificulta. Y eso es un hecho y creo que lo vivimos. (DIRI, l. 86-89)

En los antecedentes latinoamericanos desarrollados en el marco teórico, Civarolo y Pérez (2013) parten de las debilidades del trabajo de a dos, marcando la falta de criterios compartidos como consecuencia de no poder reflexionar ni cooperar juntos a la hora de trabajar. Es en el mismo apartado que se afirma el hecho de que trabajar de a dos no es fácil porque, en primer lugar, la docencia se continúa pensando desde la soledad y desde el trabajo individual dentro del salón de clase. El trabajar en duplas, pese al esfuerzo y compromiso puede ser una experiencia catastrófica (no solo para los docentes, sino también para los alumnos) si no hay consenso y aceptación del otro: «pueden haber conflictos porque cada uno somos distintos y cada uno le da la impronta diferente. Pero es más lo que se tiene para ganar que para perder» (DIRC, l. 73-75).

Friend y Cook (2007) mencionan la esencia inclusiva de la coenseñanza, refiriéndose a esto con la posibilidad de definir claramente los papeles que ejercerá cada participante de la dupla dentro de los roles compartidos, valorándose las diferencias de cada uno, ya que la relación de escucha mutua es fundamental.

#### **b) Asociación negativa**

Por otra parte, varios directores desde su rol destacan como debilidad la resistencia que puede manifestar la dupla frente a algún lineamiento, orientación o implementación de algo: no es lo mismo negociar con una persona que con dos y en bloque, lo cual se evidencia en el siguiente fragmento:

Es que a veces se potencian cuando, por ejemplo, desde dirección o desde alguna otra autoridad viene alguna directiva que no es aceptada. Muestran resistencia a la puesta en acto o a la implementación de algunas actividades. Hay que vencer la dupla que no es lo mismo que vencer o negociar individualmente. (DIRP2, l. 62-66)

#### **c) Tiempo**

El tiempo es otro factor que marca una gran dificultad para el trabajo de a dos. Trabajar en duplas implica disponer de un tiempo extra para coordinar, planificar, reflexionar, y ese tiempo es el gran ausente: «Como debilidad quizás necesitaríamos más tiempo para la planificación, como un tiempo plus. Yo no puedo pedirle de ninguna manera a ningún docente tiempo personal para poder planificar o para poder evaluar lo que sea» (DIRS, l. 59-62).

Son los docentes quienes necesitan y reclaman a sus directores de ese tiempo: «me reclaman precisamente eso que te decía de tener tiempo para poder planificar» (DIRS, I. 80-81).

#### **d) Falta de institucionalización**

Para cerrar con los obstáculos o dificultades al momento de trabajar en duplas, vuelve a aparecer la falta de institucionalización, que ya fue abordada al caracterizar a la dupla, pero que no deja de ser una barrera para muchos directores, lo cual se trasluce en los diálogos de las entrevistas:

Como debilidad le veo la falta de institucionalización. Por un lado, se pregonaba este trabajo colaborativo, este trabajo en dupla y nos encontramos con una resolución como la de ahora. Me parece que una institucionalización favorecería primero esta obligación entre comillas del docente de trabajar colaborativamente con otro. Se puede hacer informalmente, pero para darle otra mirada. Y después el hecho de ver al otro en forma colaborativa cambia la visión que tenemos del estudiante. (DIRI, I. 24-31)

En este fragmento aparecen dos consecuencias del trabajo institucionalizado en duplas, según este director: por una parte, la obligación del docente de trabajar colaborativamente resuelto por la autoridad competente y, por otra parte, ver al otro colaborativamente desde una mirada más individual y profesional.

Cabe aclarar que la resolución a la que este director hace referencia es el *Acta n.º 38, resolución n.º 52*, del 22 de octubre de 2019, que establece la aprobación de las pautas de elección de horas y cargos docentes para el año 2020 (en la que se vuelve a establecer la aplicación del *Acta n.º 11, resolución n.º 45*, que deja sin efecto el *Memorando n.º 13/14*, por lo que para el 2020 la elección de cargos y horas docentes no será en duplas pedagógicas).

Entonces, ¿se necesita de la formalización para que el trabajo en duplas se lleve a cabo adecuadamente? ¿Es condición necesaria?

### **3.1.2.4. Visibilizar el trabajo en duplas:**

#### **a) Planificación**

La planificación aparece como una evidencia clara del trabajo de a dos, según la perspectiva de los directores:

Acordamos que cada vez que ella trabajara en pareja pedagógica van a hacer un registro en la planificación. Bien breve, pero por lo menos el propósito de esa dupla. [...] Pero este año decidimos registrarlo para que quede visible, para darle una intencionalidad y que quede escrita, y creo que para ir construyendo camino. (DIRP2, I. 98-105)

Este aspecto será analizado más en profundidad en el análisis documental.

#### **b) Visitas a las clases**

Otro aspecto que muestra evidencias del trabajo en duplas es la visita que los directores hacen a las clases o las muestras en las que buscan la posibilidad de ver a los docentes trabajar de esta manera, lo que se da por lo general en las instancias de evaluación:

«He visto y algunas se ponen de manifiesto en las ferias interactivas que se hace ya hace algunos años en la institución. [...] También en lo que tiene que ver con visitas que he hecho a las escuelas y en algunos de los trabajos que se han hechos en el Instituto». (DIRI, I. 34-38)

«Yo en realidad creo que he entrado a una clase a observarlas». (DIRS, I. 102)

«Cuando voy a las prácticas a los liceos a ver los practicantes de tercero y cuarto, que es principalmente lo que yo visito porque segundo es como el inicio a la práctica docente, pero tercero y cuarto justamente pido que no me inviten a esas instancias de evaluación, pero sí a esas experiencias diferentes que le da frescura, que le da otra forma de hacer docencia en la institución». (DIRC, I. 119-124)

Parecería que las visitas a los salones de clase a presenciar el trabajo docente se ligan a la tarea de evaluar —por la autoridad— desde el lugar que esto implica, por lo que no se estaría contemplando en su amplitud la complejidad del accionar docente.

### **c) Salas o coordinaciones**

«Sí. Mediante diálogos con ellas» (DIRP1, I. 19). Aparece la sala docente, o coordinación docente, como un espacio de suma importancia ya sea para la coordinación del trabajo en duplas o para el intercambio, la reflexión y el desarrollo profesional.

Las salas de coordinación o la reunión de colectivo docente toman un lugar destacado según el INFC1 en lo que respecta al éxito del trabajo en duplas, ya que como expresó en la entrevista que se le realizó se trata de instancias de socialización, de reflexión y de aprendizaje compartido.

Como se señaló en el marco teórico, Vaillant (2019) explicita los beneficios de contar con una comunidad de práctica o comunidad profesional de aprendizaje, a las que atribuye un «enorme potencial para intercambiar, colaborar e innovar pedagógicamente» (p. 87). Se considera que las salas docentes son espacios abiertos a estos intercambios en los que se reflejan y traslucen evidencias del trabajo de esta manera.

#### **3.1.2.5. Percepción del trabajo en duplas**

La gran mayoría de los entrevistados percibe el trabajo en duplas positivamente y menciona el hecho de la transformación de la práctica docente a nivel de todo el colectivo, siendo este tipo de trabajo el elegido por la dirección y los docentes. Es de esta forma que el trabajar en duplas está naturalizado e instaurado en algunas instituciones ya hace un tiempo y cada vez son más las instituciones que se van sumando: «Yo creo que como muy positivo. O sea, ellos no creo que conciban el trabajo de otra manera que no sea en dupla. Hoy por hoy en esta escuela ya está instalado» (DIRP2, I. 108-110).

Pese a los cambios de plan y a la desformalización del trabajo en duplas esta forma de trabajo se fue instalando. El problema que se tiene, sobre todo en formación docente, es el de formar un estudiante que esta desde la teoría muy estudiado, pero el sistema termina absorbiéndolo, porque entran a este y las repuestas que tienen es que «la práctica es otra cosa», como si

trabajar en duplas fuera una irrealidad, «un verso», pese a que en formación docente los alumnos «salen más empoderados, más robustos. Y donde hay más de uno cerca, [...] ahí no los parás con nada. Se sostienen, son multiplicadores» (INFC2. I. 195-196)

El DIRC manifiesta en el siguiente fragmento lo que se viene diciendo:

Posteriormente, con los cambios de plan, y con los cambios de plan de pasada al 2008 todo formación docente, eso se perdió. Ese espacio pedagógico en duplas, en parejas, se perdió. Eso no quiso decir que nosotros, no tuviéramos esa experiencia en nuestro centro. La conservamos en muchos profesorados, por suerte, porque ya veníamos con esa tradición. (DIRC, I. 21-26)

Por otra parte, aparece la evaluación del trabajo de esta manera y la percepción positiva hacia esta modalidad de la mano de las evaluaciones. El trabajo en duplas favorece la mejora de los aprendizajes y contribuye al DPD como un enriquecimiento mutuo desde ese intercambio de poder trabajar de a dos según las siguientes líneas:

Bueno, yo lo veo como muy... yo lo veo positivo. Desde mi apreciación subjetiva, desde lo que observo yo lo veo como muy positivo, pero ya te digo: quizás dentro de unos días te podría decir, a nivel, si lo pudiera medir desde el punto de vista de los resultados académicos, te diría que impactó todo esto. Y desde el punto de vista de los docentes, desde el DPD de ellos, yo creo que se enriquecen muchísimo mutuamente. (DIRS, I. 65-70)

Otro punto que parece importante destacar es la percepción positiva que apunta a la innovación, a la idea de cambio para poder mejorar, rompiendo otra vez con la cultura del aislamiento. Para Carbonell (2006) la innovación es:

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos u otras formas de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula. (p. 17)

De esta manera, aparecen las comunidades de aprendizaje que se forman desde ese intercambio docente del que se viene hablando «como una experiencia innovadora, de cambio, de transformación, de crecimiento en su carrera profesional y de trabajar no más en solitario, sino trabajar con el otro» (DIRC, I. 78-80).

Si se toma en cuenta la necesidad de un cambio de paradigma, el trabajar en duplas puede ser desde la percepción de los entrevistados la «punta de hilo». Con base en las ideas de Schön (1992), la oportunidad de poder interactuar e intercambiar desde nuestro rol docente aumenta el grado de confianza y seguridad, como también empieza a romper con mitos y resistencias al poner en marcha estas prácticas innovadoras.

Es así que se genera un nivel de compromiso ampliamente superior, ya que hay otra persona involucrada en este proyecto, a la cual debemos rendirle nuestro trabajo. La responsabilidad

comienza a ser compartida, lo que como se mencionaba anteriormente genera obligación de ser y hacer también, pudiéndose sistematizar el trabajo de una forma que en solitario muchas veces no se logra de tal manera: «Los docentes se encuentran comprometidos con el proyecto y con el colega. Generan desafíos y necesidades de profundización en determinados temas. [...] Estimula el trabajo conjunto, lo que incide favorablemente en el crecimiento y la superación personal y profesional» (DIRP1, l. 74-78).

Malaguzzi incorpora el término «aliados incansables» (Civarolo y Pérez, 2013, p. 17) y define a la dupla a partir del trabajo entre iguales, lo que significa compartir iguales responsabilidades, reconociéndose en un mismo estatus desde un liderazgo compartido.

Uno de los directores consultados percibe el trabajo en duplas no como positivo ni negativo, sino como difícil, entendiendo esto desde un juego de egos personales, ya que al abrir el aula y el trabajo individual quedamos muchas veces al desnudo, queriendo decir con esto tal cual somos, con nuestras virtudes, pero también con nuestras debilidades:

Es difícil, porque yo me tengo que mostrar al otro y eso es desde mi punto de vista como algo que frena al otro, porque de alguna manera yo estoy mostrando mis debilidades. También mis fortalezas, pero mostrar mis fortalezas normalmente no importa: mis debilidades sí y que el otro las vea o las perciba es difícil. Pero el quid estaría en este complemento que tendrían que hacer entre los dos docentes. (DIRI, l. 41-46)

Es muy probable que al trabajar entre pares surjan conflictos y seguramente desacuerdos, los cuales deben ser resueltos mediante el consenso y disenso para poder de esta manera tomar juntos la responsabilidad de la clase, pudiendo limar asperezas para llegar a acuerdos que impliquen la confrontación, tan necesaria, porque es en estas instancias que las diferentes posturas salen a la luz. Al trabajar en duplas debemos estar abiertos a las críticas, estar dispuestos a exponerse a las consideraciones de los demás, aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el trabajo de los profesionales, y distinguir estas de las críticas personales (Civarolo & Pérez, 2013).

Ya expresaba en líneas anteriores el INFC1 la gran dificultad de ser honestos y poder mostrarse tal cual uno es y poder asumir nuestras dificultades, pero también nuestras fortalezas, perdiendo el miedo a esa mirada externa y estando abiertos a ella. Resulta clave poder relacionarlo con lo que el INFC2 marcaba en su entrevista: «Un darse cuenta de que cuando llegue ese producto sí o sí va a llevar críticas constructivas, ese acostumbrarse que todo va a mejorar y que lo peor que te puede pasar es que te digan: “¡ay, qué lindo!”» (INFC2, l. 157-159).

Por lo que también la superación, el crecimiento y el desarrollo profesional quedan supeditados a la apertura que los docentes tengan de ponerse frente al otro, para con otra mirada ser capaces de superarse junto a los demás:

Que los espacios de aula no sean privados de cada uno, sean espacios de compartir, de crear comunidades de aprendizaje, de cambiar nuestro chip, nuestra cabeza, [...] sino también crear comunidades de aprendizaje y eso se logra en las instituciones y en abrir las

puertas para otras formas de enseñar, porque el docente es siempre el eterno aprendiz.  
(DIRC, I. 78-86)

Parecería entonces que trabajar en duplas permitiría abrir las puertas en clases que han permanecido cerradas y solo se abren para la evaluación institucional. En consecuencia aparece la interrogante: ¿De qué forma están preparados los docentes y las autoridades para abrir esas puertas?

### 3.1.2.6. Modalidades o formas de trabajar en dupla

Para trabajar en dupla no hay una forma ni un solo camino. Diversos enfoques se pueden adoptar cuando un docente trabaja con su par en el aula. El DIRP2 afirma que hay enfoques muy diversos y describe diferentes formas de trabajar en duplas en la institución que dirige:

Tenés duplas pedagógicas que se reparten las áreas y cada una, porque se siente cómoda o porque ha profundizado, trabaja en una de las áreas compartiendo el mismo salón. Tenés otras duplas pedagógicas que trabajan en simultáneo que se complementan desde el discurso oral, se escuchan e intervienen una con las otras. Tenés la modalidad de la dupla pedagógica donde un docente está trabajando y el otro está apoyando a determinados niños que lo necesitan. Y la otra variable es cuando trabaja un docente y el otro docente atiende al estudiante magisterial los días de práctica, entonces trabajan sobre la doble agenda, o la orientación de la clase, o la autorreflexión, o lo que ellos tengan planificado para trabajar con el estudiante. (DIRP2, I. 6-16)

Siguiendo la revisión realizada por Rodríguez (2014) pueden distinguirse varias modalidades de trabajo en dupla o coenseñanza en los que los docentes adoptan diferentes roles y posturas dentro del aula y, por ende, los alumnos también. En la siguiente tabla se señalan las formas de trabajar en duplas de acuerdo a lo manifestado por el DIRP2 a las que se les hace corresponder un nombre según la clasificación de Rodríguez (v. tabla 1).

**TABLA 12 Formas de trabajar en dupla según Rodríguez (2014)**

formas de trabajar en duplas	modalidad
Cada uno trabaja el área en la que se siente más fuerte.	complementaria o interdisciplinaria
Trabajan los dos involucrados simultáneamente complementándose.	en equipo
Uno trabaja y el otro apoya a alumnos que lo necesiten o a los alumnos docentes porque es una escuela de práctica.	de apoyo

El INFC2 asocia el trabajo en duplas a la simultaneidad cuando define este dispositivo. Con apoyo en esto y en lo que Rodríguez (2014) desarrolla, la coenseñanza en equipo es aquella basada en la simultaneidad en la que los docentes desarrollan la clase juntos y al mismo tiempo, alternando roles de conducción y apoyo.

El DIRS menciona también el trabajo simultáneo (al consultarlo sobre modalidades o formas de trabajo de la dupla): «lo que yo vi en forma alternada las dos personas al frente. Al frente o simultáneamente» (DIRS, l. 102-104).

Asimismo, deja claro lo que no es aceptado como forma de trabajar de a dos y pese a no ser explícito se entiende que en una dupla no debería sobresalir ninguno de los dos, sino los dos o ninguno, pero sí teniendo en cuenta el hecho de que uno trabaje en lo que es más fuerte o sabe más y el otro apoye a quien lo necesita. La división de tareas no es concebida desde este lugar, sino la realización colectiva de las tareas:

No que uno sea el que da la cátedra o expone o el que organiza los grupos. No. Las dos personas que están en el aula: una interviene, la otra opina, la otra ayuda. Aparte es como una dinámica, como que son uno junto al otro. Yo trabajo hoy, mañana vos no. (DIRS, l. 104-107)

Por otra parte, el DIRI se enfoca en la interacción, que podría ser lo más cercano a la simultaneidad de la que se viene hablando: «Lo que tenemos visto es más que nada de interacción entre los dos y, en algún caso, aprovechando fortalezas de uno y las debilidades del otro, y viceversa» (DIRI, l. 60-62).

El DIRP1 no define la dupla desde la simultaneidad, sino desde las distintas formas de trabajar de a dos dentro del aula y fuera de ella: «Se ponen en marcha diferentes modalidades: la de observación, la de apoyo, el trabajo en equipo y en estaciones de trabajos de campo y teórico con cada uno de los docentes» (DIRP1, l. 36-38).

El DIRC no resalta una modalidad de trabajo sobre otra, se dirige más a que el alumno es el centro, la planificación debe ser compartida y los tiempos de intervención respetados. Es por esto que se interpreta un trabajo de a dos, juntos desde la planificación: «Juntos desde el inicio. Entonces naturalmente se da ese intercambio y esa secuencia didáctica en la que cada uno participa respetando el momento del que estás hablando del que está acompañando al estudiante» (DIRC, l. 96-99).

En definitiva, los cinco directores manifiestan diferentes modalidades de trabajo en duplas, coincidiendo todos en que la simultaneidad es el factor de mayor peso para este trabajo y que en cierta forma lo define.

**TABLA 13 Diferentes modalidades del trabajo en duplas según los directores**

Director	formas de trabajar en duplas	modalidad
DIRP1	diferentes formas de trabajar de a dos dentro del aula y fuera de ella	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• apoyo</li> <li>• equipo</li> <li>• estaciones de trabajo</li> </ul>

DIRP2	diferentes formas de trabajar en duplas y agrega el rol del adscriptor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• equipo</li> <li>• apoyo</li> <li>• complementaria o interdisciplinaria</li> </ul>
DIRS	simultánea	equipo
DIRI	interacción entre los dos, aprovechando fortalezas de uno y las debilidades del otro	equipo
DIRC	juntos desde el inicio	equipo

### 3.1.2.7. Rol del director

Al realizar el análisis de las respuestas de los directores sobre el rol que cumplen en relación al trabajo en duplas aparecen posiciones divergentes, pero todas promueven el trabajo con el otro.

La convivencia es un concepto que manifiesta el DIRI como elemento fundamental para el trabajo con otro, ya que según él «implica intentar mirar al otro y no invisibilizarlo, sino incorporarlo» (DIRI, I. 74-75). De esta forma, el trabajo de a dos empieza a amalgamarse, a entrelazarse para incorporar el trabajo y los saberes de uno con el otro.

Otro aspecto que aparece en relación al rol del director está dado en la negociación, en poder establecer acuerdos: «Y mi rol está en la negociación permanente cuando surgen tensiones» (DIRP2, I. 143).

El director adopta un lugar si bien de promotor de esa sinergia de la que se venía hablando, también de mediador cuando los problemas aparecen, de observador externo que busca estrategias para desarmar tensiones generadas entre docentes, porque el trabajo en duplas no siempre es sencillo: «Por lo general vienen a buscar ayuda, me dicen sutilmente qué cosas no están funcionando sin comprometer a su compañero porque la idea es solucionar la situación» (DIRP2, I. 143-146).

Es mediante este fragmento que podemos interpretar que el director prioriza la convivencia también desde la negociación, ya que negocia frente a situaciones tensas para que la convivencia sea buena y el trabajo en parejas pueda llegar a buen puerto: «Trato de poder convivir y acompañar lo que ellos hacen» (DIRC, I. 118-119).

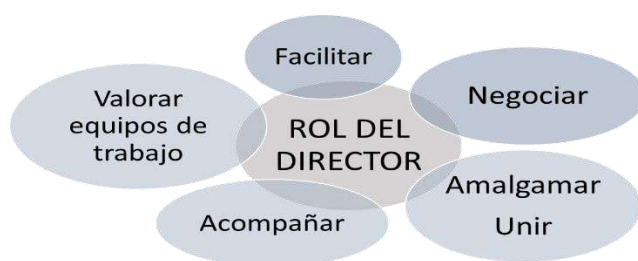
El DIRS plantea una serie de aspectos a tener en cuenta en relación al rol del director que coinciden con lo que expresan otros directores (como el poder negociar sumando, el rol de facilitador y la confianza para darles autonomía):

Mi rol como directora es facilitarles para que no encuentren obstáculos. No ponerles piedras en el camino, tratar de negociar, darles para adelante. Un poco darles esa confianza, darles un apoyo desde ese lugar. Otra cosa no tengo, otro poder ya sea para evaluar o para decir “esto sí, esto no”. De alguna forma es darles autonomía para que lo puedan hacer. (DIRS, I. 114-118)

Finalmente, el DIRP1 en coincidencia con este último sostiene que: «El rol de director además de acompañar a los docentes en sus prácticas es el de facilitar los espacios y recursos necesarios para llevar adelante las propuestas» (l. 46-47).

A modo de síntesis, parece oportuno presentar el siguiente esquema en el que se visualiza el rol del director desde los conceptos que ellos mismos fueron destacando en sus repuestas. Se visualiza que su función remite a lo actitudinal (a la capacidad de generar espacios adecuados o el clima óptimo para que el trabajo en parejas pueda darse y prosperar) y que solo en uno de los casos el director es puesto desde su rol de orientador pedagógico: «Creo que lo importante es valorar los equipos de trabajo. O sea, que desde mi rol de orientador pedagógico la importancia de valorar esto que se hace» (DIRI, l. 77-79).

**FIGURA 9 El rol del director desde la perspectiva de los involucrados**



### 3.1.2.8. Desarrollo profesional docente

Se consultó a los directores acerca de la identificación de elementos que muestren que el trabajar en duplas beneficia el DPD o, simplemente, si para ellos trabajar en este dispositivo lo favorece y por qué. Por unanimidad las respuestas fueron afirmativas, con diferentes matices, pero en el acuerdo que trabajar en duplas aporta al DPD.

Vaillant (2016), citada en el marco teórico de este trabajo, afirma que el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de DPD y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

Estas afirmaciones se relacionan con el hecho de que los docentes se sigan formando, porque trabajar con el otro obliga —ya sea por responsabilidad, por amor propio o por miedo a ser juzgado— y esto se refleja en el siguiente fragmento: «Yo creo que sí, porque obliga al otro. No digo que el que trabaja solo no haga. Pero obliga a otro tipo de preparación y obliga a otro tipo de coordinación» (DIRI, l. 91-93).

En el discurso de Vaillant y Manso (2019) se remarca el hecho de que los docentes «compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas» (p. 30) por lo

que se reafirma la idea que uno de los directores asevera en las líneas próximas, al ser consultado acerca de si trabajar en duplas favorece el DPD:

Ni que hablar, yo creo que uno continuamente está aprendiendo: aprende de los chiquilines, pero también aprende de su colega. Entonces, viene el profesor, está trabajando un tema y ahí hace el aporte. Se ha dado mucho en las duplas que viene gente experta, entonces también ahí se ve la colaboración y esos técnicos que vienen aportan mucho. (DIRS, l. 140-145)

En este fragmento de la entrevista se evidencian varios actores que podrían conformar una comunidad de aprendizaje, de la que tanto se habla en el marco teórico de este trabajo.

Schön (1992) afirma que para que la enseñanza mejore la clave está en que los docentes se agrupen para intercambiar dudas en relación a sus prácticas, brindando confianza y seguridad, reduciendo la resistencia al desarrollo de prácticas innovadoras y aportando las fortalezas de uno para compensar o complementar las carencias del otro, y viceversa:

Hay duplas donde una de las integrantes es muy potente en tecnología y la otra no lo es. Y se han acompañado en esto de la planificación digital, de las evaluaciones en línea, de utilizar diferentes plataformas. Y por otro lado ves docentes con una larga trayectoria, muy potentes pedagógicamente que complementan a estas nuevas generaciones. (DIRP2, l. 203-208)

El DIRC, al ser consultado, toca varios puntos importantes en relación al DPD en los que la reflexión cobra un lugar destacado. Parte de la riqueza de la simultaneidad al trabajar juntos, dada por compartir tiempo y espacio, es que determina que pueda darse una reflexión compartida, basada en el respeto y la aceptación de ser honestos con nosotros mismos y mostrarnos tal cual somos: una reflexión durante y después de la práctica que en base a lo planteado sea lo suficientemente constructiva y posibilite una mejora de las prácticas de enseñanza, como el desarrollo individual propio y con los demás:

Sí, aporta. Y aporta porque el compartir tiempo y espacio escuchando al otro y pensando junto al otro, abordando los errores no solamente que nos preocupe sino el abordaje para que sea una fuente de aprendizaje es fundamental. Porque no lo haces solo. Muchas veces nosotros salimos de una clase y: «qué bien que estuve», y cuando el otro te empieza a ver: «bueno, pero mira esto y esto» y ahí es cuando te das cuenta que tan bien no nos fue. Entonces, esa mirada del otro es justamente una mirada de una práctica reflexiva constructivamente, para ver con el otro qué fue lo que no fue tan bien. (DIRC, l. 127-135)

En suma, al concebirse el aula desde esta perspectiva colaborativa es que emergen otras formas de relación entre docentes: estos escuchan y observan de otra forma, dándole un giro a sus prácticas a partir de las diferencias y semejanzas de cada uno, siendo capaces de poder identificar más claramente lo que necesitan los alumnos y empoderándose con todo lo que el otro tiene para darle.

Como señalan Vaillant y Manso (2019), «la noción de “aprendizaje colaborativo” propicia interacciones distintas que las tradicionales al interior del aula, las cuales promueven el aprendizaje significativo» (p. 6), generando una interdependencia positiva por aprender con y de

los otros. Aquí la confianza y el respeto son pilares que se propician siempre, reconociendo en el otro a un igual con el cual se debe y puede reflexionar, enseñar y aprender.

### **3.1.3. Entrevistas a los docentes**

En lo que respecta a las características de los docentes entrevistados (v. tabla 8), los de IFD son dos profesores de Química que trabajan en dupla con una docente de Física dictando la asignatura Físico-Química (se realizaron tres entrevistas individuales).

Los docentes de secundaria son una dupla formada por una profesora de Biología y otra de Idioma Español. A su vez, la de Biología es docente adscriptora (orienta en la práctica) de la dupla elegida en CeRP (conformada por dos estudiantes de tercer año de profesorado de Biología).

Una de las duplas docentes de primaria pertenece a una escuela de tiempo completo y se las entrevistó individualmente (dos entrevistas). La segunda dupla, a una escuela de práctica que forma parte de RGA y se las entrevistó juntas a pedido de las involucradas (una entrevista).

Al tratarse de un estudio de enfoque cualitativo con una muestra seleccionada intencionalmente en base a características y criterios que fueron definidos *a priori*, lo primero que se realizará al iniciar el análisis será contextualizar y caracterizar los casos para poder describir y dar respuesta a los objetivos planteados.

Se elaboró una matriz en base a los datos recabados de los 11 docentes entrevistados en relación a sus características personales y profesionales (v. tabla 14).

Como se advierte en la tabla mencionada las edades de los docentes son muy variadas, ya que dos de ellos se encuentran en formación inicial del CeRP, no habiendo obtenido aún el título docente pero se los considera docentes por desempeñarse como tal teniendo una clase a cargo, y otros se encuentran en el final de su carrera, como es el caso de los que trabajan en nivel primario y una docente de IFD.

Los docentes de primaria cuentan con una gran formación en servicio, pero ninguno presenta posgrados u otra titulación terciaria. Por el contrario, los docentes de educación terciaria (IFD) tienen formación en posgrados o especializaciones, pero no presentan formación en servicio. Llama la atención que ningún docente menciona el hecho de tener formación para el trabajo en duplas. Poder pensar en una formación específica para trabajar en duplas lleva a reflexionar en relación a cuáles son las capacidades y competencias que necesitan los docentes para llevar adelante el trabajo colaborativo.

A continuación se adjunta una tabla que muestra las características personales y profesionales de cada docente entrevistado, para poder así compararlos y extraer información de forma más clara.

**TABLA 14 Características personales y profesionales de los docentes entrevistados**

Código	Edad	Título de Grado	Lugar y año de egreso	Otro título	Especializaciones o posgrados	Antigüedad docente	Tiempo de trabajo en esta institución	Curso que dicta	Otras funciones docentes	Formación en servicio	Carácter del cargo que ocupa
D1	47 años	profesor de Física	IPA: 1995	profesor ayudante preparador de laboratorio (IPA)	diploma en Evaluación de los Aprendizajes (Universidad Católica del Uruguay)	28 años	11 años	Físico-Química	<ul style="list-style-type: none"> <li>profesora en CES.</li> <li>preparadora de laboratorio en CES.</li> </ul>	—	efectivo
D2	45 años	profesor de Química	IPA: 2000	profesor ayudante preparador de laboratorio (IPA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>especialización en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH)</li> <li>maestría en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH: en curso)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>21 años en CFE</li> <li>27 años en CES</li> </ul>	21 años	Físico-Química	<ul style="list-style-type: none"> <li>profesora de Química General I</li> <li>ayudante preparador de laboratorio en CES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>diploma en Enseñanza con Tecnologías Digitales (CFE-Cambridge-Plan Ceibal)</li> <li>especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI-Virtual Educa)</li> </ul>	todos efectivos por concursos de oposición y méritos
D3	58 años	profesor de Química	IPA: 1988	ayudante de preparador de Química	—	34 años	18 años	Físico-Química	ayudante de preparador en CES	—	interino en CFE y efectivo en CES

D4	43 años	profesor de Biología	CeRP: 2001	—	—	19 años	12 años	Biología	referente de RGA y tutora	—	efectivo
D5	53 años	profesor de Idioma Español	CeRP: 2002	—	diploma en Constructivismo y Educación (Flacso)	19 años	18 años	Idioma Español	—	—	efectivo
D6	21 años	practicante de profesorado de Biología (3.º año)	Alumnos que cursan el tercer año de práctica de profesorado de Biología en CeRP								
D7	23 años	practicante de profesorado de Biología (3.º año)									
D8	56 años	maestro de educación común	IFD: 1984	—	—	35 años	25 años	3.º	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• todos los cursos de escuelas tiempo completo (PAEPU).</li> <li>• cursos de matemática y ciencias sociales (PAEPU)</li> </ul>	efectivo

D9	54 años	maestro de educación común	IFD:1987	—	—	32 años	4 años	2.º	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cursos de ciencias naturales y sociales (PAEPU)</li> <li>• curso Apoyo a la propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Completo (PAEPU)</li> <li>• curso Formadores de Práctica</li> <li>• curso de directores (CEIP)</li> </ul>	efectivo
D10	35 años	maestro de educación común	IFD Canelones: 2007	—	—	13 años	2 años	5.º	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cursos de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales (PAEPU)</li> <li>• postítulo Innovación en las practicas con el uso de los recursos educativos abiertos (Plan Ceibal-CFE)</li> </ul>	interino
D11	54 años	maestro de	IFD Canelones:	—	—	30 años	10 años	5.º	doble cargo en Escuela n.º 110	<ul style="list-style-type: none"> <li>• curso de maestros adscriptores (CFE)</li> </ul>	efectivo

		educación común	1990								<ul style="list-style-type: none"><li>• cursos de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales (PAEPU)</li></ul>	
--	--	--------------------	------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

En la órbita de educación primaria las entrevistas realizadas fueron tres: a una dupla se la entrevistó individualmente y a la otra dupla junta a pedido de las involucradas, que lo prefirieron por un tema de comodidad. El resto de las duplas en los demás niveles educativos fueron entrevistadas individualmente.

Las entrevistas y el análisis se fueron entrelazando para ir así produciendo conocimiento mediante la narración de lo que iba surgiendo en relación a un proceso de enfoque fenomenológico.

Tomando en cuenta los tres objetivos planteados, se elaboraron categorías o bloques temáticos para dar respuesta a estos a través del análisis. Se estableció una correspondencia entre los objetivos y las respuestas docentes en relación a categorías que se establecieron apriorísticamente como también aquellas que emergieron en el análisis.

La siguiente tabla refiere al análisis de las entrevistas en relación al primer objetivo planteado: Identificar percepciones de los docentes respecto a la finalidad del trabajo en duplas pedagógicas como dispositivo para la reflexión docente y como práctica colaborativa.

**TABLA 15 Análisis de las entrevistas en relación al primer objetivo planteado**

Finalidad/Categorías	Testimonio
<ul style="list-style-type: none"> <li>• complemento</li> <li>• retroalimentación</li> <li>• intercambio</li> <li>• enriquecimiento</li> </ul>	<p>«Un maestro con otro se complementan, se retroalimentan. De repente vos ves que uno está proponiendo algo que a vos no se te hubiera ocurrido. O que descubre una fortaleza en un niño que vos no te diste cuenta, o, no sé. Siempre es enriquecedor, siempre suma». (D8, l. 30-33)</p> <p>«Es muy importante porque te podés rotar por todo el salón y cuidar los chiquillines por un lado y el otro los cuida por el otro: lo mejor». (D7, l. 16- 17)</p> <p>«Yo lo tomo como un complemento. Poder trabajar con otra persona y complementar para que la clase sea... para que podamos entre los dos ayudarnos y aportarnos = [...] = Es un gran complemento que nos hacemos entre los dos, que nosotros ya llevamos los roles separados en lo que planificamos». (D6, l. 5-7 y 43-45)</p> <p>«Se enriquece mucho cómo damos la clase, cómo lo presenta ella, cómo lo presento yo. Este es un constante aprender». (D3, l. 17-18)</p> <p>«Fortalecer el trabajo no solo desde el punto de vista de lo cognitivo, sino además de lo actitudinal en los estudiantes, lo procedimental, porque es más fácil llegar y enseñar cuando tenés un compañero adulto que está trabajando con el resto de estudiantes». (D4, l. 20-23)</p> <p>«Y de repente yo soy más de la parte teórica y, entonces, nos andamiamos así». (D8, l. 45-46)</p> <p>«Te apoyas en el otro, el otro se apoya en ti y comprometidas realmente con el trabajo porque es trabajo de las dos». (D10, l. 25-26)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• optimización del tiempo</li> <li>• no sobrecargarse</li> </ul>	<p>«Por supuesto se aliviana la tarea». (D1, l. 261)</p> <p>«La idea es no cansarse. [...] Las dos metemos mano en la planificación. [...] Nos aliviana el trabajo en casa sobre la planificación. (D10, l. 66-77)</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivación</li> </ul>	<p>«Y porque lo vemos como un enriquecimiento nos apoyamos una a la otra, intercambiamos las maneras de trabajar. Es el segundo año que lo hacemos. = [...] = Potenciar el trabajo, preparar, planificar juntas y potenciarnos en el trabajo. Y en la comunicación de estrategias, la utilización de recursos». (D10, l. 14-16 y 46-48)</p> <p>«El otro te da manija, digamos, porque a veces estas cosas de todo el año cansan [...] Si hubiera sido sola yo ya lo hubiese abandonado». (D9, l. 122-127)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• potencia los aprendizajes de los alumnos y los docentes</li> <li>• mejora la calidad educativa</li> </ul>	<p>«Que los niños aprendan más de otra manera, que trabajen con otro maestro, ver en el otro cómo interviene el otro, cómo ese intercambio que se da en la dupla, que enriquece, nos enriquece a todos». (D9, l. 8-10)</p> <p>«La finalidad también es... bueno, de acá todos tenemos que salir enriquecidos y principalmente los niños también, ¿no? Y bueno uno involucra todas las disciplinas». (D8, l. 47-49).</p> <p>«No es que me descanso, sino que aprendo con ella. [...] Trabajar en conjunto para obtener mejores resultados también». (D11, l. 49-53)</p> <p>«El trabajo de esta forma tiene como una finalidad principal fundamental que es el aprendizaje de los estudiantes. Creo que esa es la meta, ¿no? Pero tiene también la finalidad de crecer con tu compañero, con tu colega, con los aportes, con lo que se logra en la charla, en el intercambio». (D5, l. 12-15)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• favorece la interdisciplinariedad</li> </ul>	<p>«Para mí es como muy importante porque nos ayuda: podemos promover el trabajo con otras asignaturas y todo el trabajo que hacemos con los estudiantes en el aula, un acompañamiento. Como que estamos incentivando que no solo se trabajen esas asignaturas juntas, sino que se pueda trabajar varias disciplinas». (D6, l. 22-26)</p> <p>«Todo lo que deviene del trabajo colaborativo. De que los campos del saber no son exclusivos de una persona que lo sabe todo. Los estudiantes pueden vivenciar en el salón de clase que hay consultas entre los profesores: "¿Cómo es esta parte desde la química?" "Esta palabra en física se dice tal cosa, pero en química ¿cómo se dice?"». (D1, l. 57-61).</p> <p>«Ver un mismo tema desde dos perspectivas diferentes, porque a veces cada uno piensa que está dando las cosas bien y hay otra visión desde el punto de vista de la física». (D3, l. 13-15)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• promueve el trabajo en equipo</li> </ul>	<p>«Te ayuda a complementar más el trabajo, a brindar más información a los chiquilines. Les estás promoviendo el trabajo en equipo: ya lo ven desde nosotros, somos como el ejemplo». (D7, l. 9-11)</p> <p>«El ver a dos compañeros trabajando en la docencia en un salón de clase rompe muchos esquemas y me parece muy formativo para los estudiantes en la medida que ellos puedan decir: "se puede trabajar en equipo"». (D1, l. 105-108)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• atención a la diversidad</li> </ul>	<p>«Mientras trabaja una en la clase uno observa el comportamiento de los alumnos, que a veces cuando tú estás solo en el aula no podés llegar a ver. De repente ves con aquel que estás intercambiando alguna pregunta que hiciste, pero no estás viendo las reacciones de los demás que no están contestando, que quizás no están entendiendo y por eso no están contestando, o quizás no están de acuerdo con lo que tú estás diciendo o discutiendo con otro alumnos, y esas cosas se ven en el trabajo en dupla = [...] = Es más fácil llegar y enseñar cuando tenés un</p>

	<p>compañero adulto que está trabajando con el resto de estudiantes». (D3, l. 21-29 y 147-148)</p> <p>«El trabajo de esta manera me permite mirarlos a la cara, atenderlos a todos. Hay unos molestando, poder ponerle la mano en el hombro». (D10, l. 141-143)</p> <p>«Atender a los estudiantes ya, de inmediato. Que vos te vas con la idea que todos fueron atendidos, que una mirada docente en el trabajo que ellos hicieron en clase, que todos fueron mirados, que todos fueron leídos, que todos tratamos de resolver». (D4, l. 74-77)</p>
--	---

La finalidad del trabajo en duplas pedagógicas es percibida unánimemente por los docentes de manera positiva. Por ello, luego de reducir la información y comenzar a presentar los datos estableciendo correspondencia entre los testimonios de los docentes y las categorías apriorísticas y las que fueron surgiendo, se relacionó teóricamente estos discursos.

### 3.1.3.1. Percepciones docentes respecto a la finalidad del trabajo en duplas

#### a) Trabajar en duplas complementa el rol docente

La totalidad de los 11 docentes entrevistados ven a la pareja como un complemento porque aumenta la visión colectiva y personal de la práctica. Los testimonios dan cuenta de esa amalgamación que se produce de la sinergia del trabajo de a dos, donde dos son mucho más que uno. Al hacer referencia a complemento interpretamos y lo visualizamos en palabras de los entrevistados como la posibilidad de enriquecer la práctica mediante el intercambio y la retroalimentación que se origina en ese vaivén que es trabajar en duplas:

«Un maestro con otro se complementan, se retroalimentan». (D8. l. 30)

«Que los niños aprendan más de otra manera, que trabajen con otro maestro, ver en el otro cómo interviene el otro, cómo ese intercambio que se da en la dupla que enriquece, nos enriquece a todos». (D9, 8-10)

En formación docente ese complemento es tomado desde la interdisciplinariedad —más precisamente en el IFD—, ya que la dupla estudiada es de Físico-Química. Según las normativas estudiadas dicha dupla fue creada con el fin de poder abordar contenidos de química y de física desde la voz de los expertos en cada asignatura sin que ninguna de las dos quedara relegada: «El problema que teníamos en magisterio, en particular, es que esta asignatura que se llama Físico-Química no es Físico-Química, sino que es contenidos de física y contenidos de química» (D1, l. 15-17).

Para Ander-Egg la interdisciplinariedad es una «puesta en común y de intercambio entre diferentes disciplinas. Es una forma de predisposición por tender hacia la unidad del saber habida cuenta de la complejidad de la realidad como la totalidad» (CES, 2016, p. 6).

«Entonces, a mí me ha servido mucho porque he aprendido mucha didáctica específica de la física» (D2, l. 74-75). Se llega a ese complemento del que hablan, al intercambio de saberes y a esa retroalimentación constante que lleva al enriquecimiento de cada uno:

«Entonces, en ese sentido, la dupla es sumamente interesante y potente porque habilita todo ese... ¿cómo te podría decir? Revisar, bucear en tu propia formación, en tus propias concepciones sobre enseñanza, sobre aprendizaje, sobre evaluación, etcétera, que normalmente no lo hacés». (D2, l. 34-38)

«Complementar, complementarse una con la otra, digamos, desde cada una de las asignaturas. Ver un mismo tema desde dos perspectivas diferentes». (D3, l. 12-14)

Siguiendo con formación docente, los estudiantes de CeRP, como también los profesores de secundaria, ven ese complemento desde la interdisciplinariedad, ya que son profesores de dos asignaturas diferentes donde si bien el trabajo es simultáneo los saberes conceptuales se complementan desde la experticia de cada uno, y eso es lo que perciben los estudiantes de CeRP que son practicantes de dichos profesores. Aunque ambos son practicantes de Biología y trabajan desde la misma asignatura aseveran que el trabajo en duplas es la posibilidad de poder trabajar un concepto desde diferentes disciplinas, como lo expresa este estudiante:

«Yo lo tomo como un complemento. Poder trabajar con otra persona y complementar para que la clase sea... para que podamos entre los dos ayudarnos y aportarnos. Por ejemplo, nosotros trabajamos también en la clase de dupla con practicante de Español. Entonces, por ejemplo, el no entendía mucho de biología, nulo, ¿no? Porque no era la materia. Y nosotros de español lo básico. Pero al juntarnos para la planificación estaba muy bueno porque nosotros le explicábamos a él y él nos ayudaba en cuanto al formato de la planificación en cuanto a lo de Idioma Español». (D7, l. 5-13)

«Te ayuda a complementar más el trabajo, a brindar más información a los chiquilines». (D6, l 9-10)

«La finalidad de crecer con tu compañero, con tu colega, con los aportes, con lo que se logra en la charla, en el intercambio». (D5, l. 14-15)

«Es la planificación de una actividad con otro docente o con otros docentes de un área diferente a la mía, donde trabajamos los dos en el mismo espacio físico con el mismo grupo de estudiantes». (D4, l. 5-7)

Por el contrario, en primaria el trabajo no se da desde la interdisciplinariedad, sino desde un abordaje de todas las asignaturas entre los dos. Es más, dividir el trabajo no es visto por ellos como un factor positivo:

Que no trabajamos por área. No es que «tú prepara matemática y yo preparo lengua», la idea es no cansarse, entonces nos obliga a estar actualizadas las dos en el desarrollo del curso.

[...]

En una oportunidad hicimos formato flexible: eran cuatro maestras trabajando con grupos de tercero y cuarto. Una trabajaba cada área. Hicimos una muestra fabulosa, pero nos sentimos vacías en las otras áreas. No me enriquecí yo, me sentí débil en las otras áreas del conocimiento. (D10, l. 62-64 y 152-157)

## **b) Optimiza el tiempo**

Aprovechar o sacarle el mejor provecho al tiempo aparece como otra finalidad del trabajo en duplas, bajo la mirada de los docentes entrevistados, entendiendo por esto trabajar juntos, de modo que el trabajo sea compartido y nadie se sobrecargue, de forma tal que aparece la planificación compartida como una forma de sacarle el mejor provecho a ese tiempo. Este es un aspecto que define a la dupla según las voces de los entrevistados: «El hecho de pensar el curso, planificar el curso, diseñar estrategias de trabajo en aula con otra persona acá» (D2, l. 8-9), pero también de enriquecimiento para potenciar el trabajo.

Suárez-Díaz (2016) hace referencia a la planificación compartida, aspecto que es casi más importante que la práctica misma debido a que estas instancias favorecen la discusión y el poder articular estilos de enseñanza, «equidad de roles en el aula» (p. 170) y reducir conflictos entre pares, así como mensajes contradictorios, lo cual se corresponde con estos fragmentos de entrevistas:

«Planificamos, muchas veces hacemos un punteo durante la clase y después lo hacemos en formato digital, pero las dos metemos mano en la planificación. Yo creo que la confianza que hay y el vínculo que hay, muchas veces lo escribo yo pero justo M. dice “había pensado eso, porque lo podemos vincular con otro que hicimos”. Lo hace M. o lo hace C., pero planificamos las dos». (D10, l. 65-70)

«El enriquecimiento que te produce ver a un compañero trabajando con una concepción, una forma diferente de hacer las cosas, enfoques diferentes de todo: desde el abordaje de la clase, el abordaje del estudiante, como utiliza el error, las estrategias didácticas que utiliza. Yo que sé las propuestas de evaluación que hace, todo eso evidentemente por ser otra persona, otro profesional que está trabajando contigo, tiene un enfoque distinto y eso te enriquece». (D2, l. 62-68)

Para los entrevistados la planificación compartida define a la dupla, según mencionan cinco de los diez entrevistados al consultarlos respecto a qué entienden por dupla:

«Nosotros lo vemos como potenciar el trabajo: preparar, planificar juntas y potenciarnos en el trabajo». (D10, l. 45-46)

«Yo entiendo como dupla pedagógica una forma de trabajo de a dos, pensada planificando juntas, buscando material juntas». (D9: l. 4-5)

«Compartir dentro del aula, entre dos profesores con los estudiantes, el relacionamiento, el trabajar juntos de a dos, planificar juntos». (D6, l. 5-7)

«Es la planificación de una actividad con otro docente». (D4, l. 5)

«Pensando juntos, pensando desde el vamos la clase. Diagnosticando primero, por supuesto, juntos también el grupo que compartimos. Pensar la clase, planificar actividades, hasta la evaluación». (D5, l. 6-9)

En el glosario de este trabajo la dupla es concebida desde la planificación de la clase compartida, previamente consensuada y acordada, coincidiendo con las percepciones que tienen los docentes respecto al concepto de dupla. Todos se manifiestan en la misma línea respecto este punto, ya que para algunos la duplas puede ser en simultáneo, para otros alternados, para unos

interdisciplinariamente y para otros no, pero la planificación debe ser para todos compartida (reconociéndose en un mismo status para poder así participar del diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica, donde la reflexión previa a la clase juega un papel importante).

### **c) Potencia aprendizajes y mejorar la calidad educativa**

En la órbita de primaria la finalidad que prima, y que es mencionada por las dos duplas entrevistadas, es brindar mejores aprendizajes, favorecerlos y potenciarlos. Los docentes de primaria aparentan tener el centro de interés en los aprendizajes de los escolares. Así, si los niños aprenden más, ellos serán mejores.

«Que los niños aprendan más de otra manera». (D9, l. 8)

«Acá todos tenemos que salir enriquecidos y principalmente los niños también, ¿no?». (D8, l. 47-48)

«Trabajar en conjunto para obtener mejores resultados también». (D11, l. 52-53)

Las argentinas López y Haedo (2015) afirman, en base a resultados de experiencias de aula, que el trabajo en parejas pedagógicas potencia y enriquece la propuesta didáctica porque es elaborada colectivamente. A partir de aquí las decisiones que se toman son en conjunto y están basadas desde las miradas y desde dos aportes diferentes que pueden coincidir o no. También el trabajar en duplas enriquece la atención a la diversidad ya que posibilita cubrir diferentes roles dentro del aula, pudiendo llegar a todos los estudiantes.

Este punto es tenido en cuenta en todos los niveles educativos según las respuestas obtenidas en las entrevistas (v. tabla 15).

Pero no solo se potencian los aprendizajes de los niños, sino también los de los docentes: «Los saberes de los docentes tienen lugar en procesos de intercambio con sus pares» (Calvo, 2014, p.117), ya que para Vaillant y Marcelo (2015) «la formación es un proceso que no ocurre de forma aislada» (p. 8) y, de esta manera, «el aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción» (p. 8):

Uno se enriquece de las cosas buenas que ve en el otro y de los errores, y a su vez el otro también se nutre de los errores. Porque si no una está muy encerrada en el aula pensando que está haciendo lo mejor posible y no ve otras realidades... y así para mí ha sido muy enriquecedor. (D3, l. 110-114)

De esta forma, surgen en los discursos orales de los entrevistados elementos que inspiran al trabajo en este dispositivo vinculándose directamente al primer objetivo específico.

### **3.1.3.2. Factores que favorecen el trabajo en duplas**

Para dar respuesta al segundo objetivo —que buscaba indagar los factores que facilitan y que obstaculizan el trabajo en duplas— se comienza con los factores que lo favorecen y se elabora la siguiente tabla a partir de los testimonios recogidos de los docentes.

**TABLA 16 Análisis de las entrevistas en relación al segundo objetivo**

Factores que favorecen el trabajo en duplas.	testimonios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• empatía</li> <li>• afinidad</li> <li>• respeto</li> </ul>	<p>«Tiene que haber una empatía, tiene que haber una cuestión de piel con este compañero para lograr cosas realmente». (D5, l. 33-34)</p> <p>«Depende mucho de la persona con quien te toca. = [...] = Hay gente que tiene muy buenas experiencias y hay otras que no, porque hay que saber trabajar en grupo y hay que llevarse bien». (D3, l. 74-75 y 118-120)</p> <p>«El llevarte bien. A la hora de la clase si habían panificado que uno decía tal cosa, pero no meterse, no adelantarse. Si surge algo obvio que podés agregar, pero no hacer la parte del compañero que ya habías planificado. = [...] = Compromiso, respeto, porque tenés que respetar las opiniones de tu compañero por más que digas “no funciona”, aunque no pienses igual. No perdemos nada y puede salir todo bien. Para mí eso fue lo que con R. nos complementó más. Y también poder respetar que tenemos una vida y otras actividades. Y al otro le parecía bárbaro si querías salir a correr y nos juntábamos después. Lo disfrutábamos». (D7, l. 49-51 y 167-172)</p> <p>«Hubo afinidad con la otra docente. [...] Y nosotras nos miramos porque nos gusta, nos llevamos bien, nos complementamos y, bueno, ¿viste cuando vos te das cuenta que va a ser un trabajo potente?». (D8, l. 38-44)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• agrado por esta forma de trabajo</li> </ul>	<p>«A mí me gusta trabajar con otro». (D9, l. 13)</p> <p>«Sí, porque estamos convencidos de que esto es así y, aparte, lo disfrutamos muchísimo». (D1, l. 215-216)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensar colaborativamente</li> </ul>	<p>«Una vez que esta puesta la idea sobre la mesa ya no es mía, es una idea y trabajamos los dos a la par sobre esa idea para mejorarla y ver qué puede entender el estudiante. [...] Existe “esta idea dejo de ser mía, es una idea nuestra”». (D1, l. 168-173)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• modalidad o formato escolar</li> </ul>	<p>«En esta escuela, dentro de la modalidad de tiempo completo está el trabajo en binas o duplas: eso está como institucionalizado en tiempo completo». (D8, l. 27-29)</p> <p>«El tiempo en tiempo completo. Es distinto en 4 horas. Nosotros acá buscamos nuestros espacios para ver, hablar qué vamos a hacer, nos vemos más. = [...] = En una escuela de 4 horas esto no es viable porque si no tendrías que irte a tu casa a reunirse con tu compañero a planificar y ahí, por más que eso enriquezca, eso ahí te para». (D9, l: 21-23 y 86-88)</p> <p>«El hecho que hace unos cuatro años estamos en Red Global de Aprendizajes y se han facilitado algunas cuestiones como esta de trabajar en duplas». (D5, l. 29- 31)</p> <p>«Cuando sale la propuesta de Red Global de poder trabajar en duplas a nosotras la propuesta, pero en realidad la propuesta ya estaba en otras instituciones que no tenían por qué ser de RGA, consideramos que ahora íbamos a poder trabajar las dos dentro de un mismo espacio físico con los estudiantes. Entonces, eso creo que fue el impulsor de hacerlo lo más masivo posible en los dos grupos». (D4, l: 30-35)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• salas docentes</li> </ul>	<p>«El espacio de coordinación para poder planificar que no lo tenemos. = [...] = Más allá del <i>feeling</i> o afinidad que puedas tener con un docente es poder sentarte a planificar qué vamos a hacer juntas a la hora de la dupla». (D4, l. 82-83 y 109-111)</p>

• tiempo	«Nos armamos, nos hacemos tiempo. Por ejemplo, nosotras con G. compartimos la hora de juego. Mientras los chiquilines juegan vamos ajustando algunas cosas, viendo qué material, qué fotocopia». (D9, l: 26-28)
• formación inicial	«Fue fundamental en mi práctica el haber trabajado con un compañero en el aula». (D5, l. 23-24)
• tecnología	«La tecnología, cómo renegamos cuando se impuso la tecnología y cómo nos alegramos de tenerla hoy en día, porque la experiencia con los recursos nos permite hacer más liviano el trabajo». (D10, l. 171-173).
• rol del director	«La dirección tiene que apoyar». (D3, l. 131)

A continuación analizaremos con mayor profundidad cada uno de los factores que mencionaron los entrevistados:

### **a) Empatía, afinidad y respeto**

Cotrina, García y Caparrós (2017) al referirse al concepto de pareja pedagógica reafirman la idea de que se basa en una forma singular de relacionamiento docente donde el respeto es un factor sobresaliente al momento de reconocerse con el otro. Por esto mismo es que dichos autores hacen hincapié en la idea de que trabajar en duplas supone elegirse y tomar el compromiso de que la relación debe estar dada por la confianza a la hora de construir conocimiento y negociar las relaciones de poder:

Lo que sí les recomiendo es que no hagan esto con alguien que no se lleven bien, porque esto no funciona sino tenés una empatía mínima de trabajo o al menos así me lo ha marcado mi biografía. Entonces entiendo que tiene que haber un mínimo de empatía. Y aparte otra cosas que les digo es una empatía que no va solo a lo emocional, también tiene que ver con lo académico, con otras cuestiones, porque podemos ser muy amigas pero dando clase no, como que el estilo no. (INFC2, l. 30-35)

Poder elegir a la dupla es la variable que prima en todos los niveles de enseñanza, excepto en IFD. Si triangulamos esto con los dichos de los informantes calificados también manifiestan la importancia y lo acertado de esta elección, alegando que es fundamental para que la dupla prospere en su accionar:

Yo siempre les digo a mis alumnos que hay una química básica mínima que vos necesitás. En Biología es obligatorio dar por ejemplo clases interdisciplinarias y docencia compartida con estos compañeros del mismo nivel. Es obligatorio: no tienen opción. Lo que sí es opcional es con quién. (INFC2, l. 24-28)

Desde la óptica de los directores también se toma en cuenta el hecho de que para que la dupla funcione el docente debe sentirse cómodo y poder elegirse, como se sostenía al principio de este apartado. La negociación es un accionar por el que optan las direcciones para poder conformarlas:

Yo por lo menos negocio, más allá de que hay una reglamentación que ampara al director al decir quién tiene que ir a cada clase. Si bien la considero, es una negociación que yo hago en el colectivo docente y les pregunto en qué clase se sienten cómodos, en qué clase les

gustaría estar. Hago una encuesta y en función de eso con qué docente también se sienten cómodos, porque creo que para hacer una dupla tenés que sentirte cómodo con el otro, tenés que compartir algunas cosas, sino es muy difícil. Y, bueno, la distribución de clases es una negociación y ya desde ahí el maestro ya sabe quiénes de alguna forma se eligieron. (DIRP2, l. 69-78)

Volviendo al IFD y la imposibilidad de elegir a la dupla este punto es catalogado como una carencia. Al menos en Físico-Química, que fue la dupla estudiada, para quienes la reglamentación establece el trabajo de esta manera, se dan a elegir las horas de las asignaturas por separado y luego los profesores se encuentran al momento de trabajar:

«Vamos a elegir el grupo y ya está. Nosotros como hace años que trabajamos acá ya sabemos que nos toca uno con el otro». (D3, l. 77-79)

«Yo voy y elijo el curso de Físico-Química por un lado y otro día viene el otro de Física y elije el mismo curso, y vos te enteras después de que eligió quién te toca. Entonces ahí es como que hay una falencia». (D2, l. 128-130)

La posibilidad de la elección implica esa comodidad y libertad para poder trabajar mejor desde las relaciones, como se lee en el siguiente fragmento: «Nosotras nos miramos porque nos gusta, nos llevamos bien, nos complementamos y, bueno, ¿viste cuando vos te das cuenta que va a ser un trabajo potente?» (D8, l. 42-44).

Pese a que la mayoría de los testimonios dan cuenta de la libertad de elegirse y sentirse cómodo, en algunas instituciones (no siempre, pero en ocasiones) las duplas son conformadas por la dirección en base al funcionamiento escolar (como por ejemplo la distribución de clases) y las duplas pueden adaptarse también: «Igual acá nosotros tenemos duplas pedagógicas que hay que hacerlas sí o sí y las hacemos: primero lo profesional» (D9, l. 49-51).

Sin embargo, en oportunidades aparece ese peso de tener que trabajar con alguien con quien no llegas a congeniar, lo que impone algunos obstáculos o barreras en la práctica debido a lo cual el resultado del trabajo puede verse perjudicado:

«El año pasado trabajé con otra compañera y era diferente: me sentí como más pesado, te agotaba más. Me sentí como más pesado. [...] Pero me parece que si no hay empatía no se da el trabajo». (D10, l. 149-152)

«El año pasado con otra compañera no coordinamos mucho eso de ponernos de acuerdo y terminábamos haciendo mucho separadas. Nos encontrábamos horas antes para dividir roles y nada más, y este con R., nunca tuve ningún inconveniente de que no me haya gustado algo, nos respetábamos juntos». (D7, l. 154-159)

#### **b) Agrado de esta forma de trabajo**

La totalidad de los docentes involucrados en este trabajo se manifiestan afines con esta forma de trabajo, la elijen y en ocasiones no conciben volver a trabajar fuera de la dupla:

«A mí me gusta trabajar con otro. Los proyectos que tenemos los hacemos en binas necesariamente y sino a veces he podido. A veces no he encontrado con quién. Yo prefiero trabajar con otro». (D9, l. 13-15)

«Estamos convencidos de que esto es así y aparte lo disfrutamos muchísimo». (D1, l. 215-216)

«A mí me ha servido mucho». (D2, l. 74)

«Pero si tuviera la oportunidad de elegir sin dupla no vuelvo. No vuelvo porque me encanta dar clase y yo en el liceo doy clase de Química, pero después de esta experiencia de trabajar en dupla Físico-Química, venir a solo trabajar Química, no vuelvo. No sería lo mismo». (D3, l. 140-144)

«Intervenimos de acuerdo a lo que pensamos. Por ejemplo, si hay que redactar la pregunta una va al pizarrón y la otra lo conversa, se amalgama, está bueno». (D4, l. 59-61)

«A mí me marcó. Tanto me marcó que tuve la suerte no solo de trabajar con mi pareja, sino con otras parejas». (D5, l. 106-108)

«Como te dije, trabajar en duplas favorece mucho. Tenés que pasar por la experiencia de la dupla porque está bueno». (D7, l. 60-61)

«Es una ayuda porque pueden surgir más preguntas que no sepas y el compañero te puede ayudar, o no sepas tal información y está el compañero, pero también en cuanto al manejo del grupo es muy importante porque te puedes rotar por todo el salón y cuidar a los chiquilines por un lado y el otro los cuida por el otro. ¡Lo mejor!». (D6, l. 13-17)

«Siempre es enriquecedor, siempre suma». (D8, l. 33)

«Probamos la modalidad y nos dio un muy buen resultado, y este año ya desde el arranque nos propusimos que íbamos a hacerlo». (D10, l. 18-20)

Para darle sustento a lo que se viene sosteniendo, el estudio de Nossar (2005) señala la evaluación positiva de forma unánime de quienes transitan su práctica en este dispositivo. En esta misma línea, el informe de Cifra, de 2003, comprueba que entre los aspectos mejor evaluados de la práctica docente en los CeRP está el trabajo en parejas pedagógicas (Bottino et al., 2015).

Los alumnos docentes pertenecientes al CeRP, al ser consultados en esta investigación, se manifiestan en esa misma línea: «Tenés que pasar por la experiencia de la dupla porque está bueno» (D7, l. 60-61).

En definitiva, pasar por la experiencia de la dupla se convierte en multiplicador de la propuesta. Las evidencias muestran que quienes pasan por la dupla siguen trabajando de esta manera, aunque en ocasiones el sistema pone muchas trabas y la falta de coherencia entre la formación y lo que posteriormente es la práctica afecta sustancialmente el trabajo en este dispositivo: «Entonces lo que nosotros notamos: salen más empoderados, más robustos. Y donde hay más de uno cerca... ¡Agarrate, Catalina! porque ahí no los parás con nada. Se sostienen. Son multiplicadores, ¿viste? Y eso a mí me emociona» (INFC2, l. 195-197).

### **c) Optimización del tiempo**

El trabajo en duplas es valorado como instrumento de optimización del tiempo en la práctica docente debido a que permite estar en dos lugares al mismo tiempo: en primer lugar, potenciar

la atención a todo el grupo desde la diversidad y, en segundo lugar, dividir labores y rendir más en otras tareas que pueden ser fuera del aula.

Por otra parte, al poder optimizar el tiempo reduce el cansancio y aumenta las ganas de trabajar de esta manera:

«Bueno, sí, por supuesto se aliviana la tarea, porque, ponele, nosotros cuando una está borrando el pizarrón la otra está pasando la lista. [Risas] Entonces, de todos los días que pasamos la lista lo hacemos mitad y mitad, entonces sin duda se alivia». (D1, l. 261-264)

«Les pones una tarea o un ejercicio que somos dos para atender, no es una sola. Hasta para pasar la lista: una pasa la lista y la otra está trabajando. Optimizás el tiempo». (D3, l. 59-61)

«Los niños tienen inglés y el otro grupo se queda en el aula, nos permite esa atención individualizada: un grupo pequeño trabajando las dos. [...] Cuando uno está adelante trabajando con la clase la otra apoya individualmente a los niños». (D11, l. 30-39)

«Muchas veces nosotros mezclamos los dos grupos, segundo y tercero, y de repente una se queda trabajando en el aula y la otra viene al invernáculo». (D8, l. 12-13)

«Al ser dos adultos dentro de la clase nos permite o nos habilita a leer todas las investigaciones y seguirlos». (D5, l. 40-41)

#### **d) Pensar colaborativamente**

El aprendizaje se consolida cuando es posible la práctica compartida, según Ayuela, García y Martín (2015). De esta manera, emergen formas de actuar y ser docente que integran cotidiana y conscientemente espacios formales e informales de reflexión sobre el antes y el durante de las prácticas áulicas. Poder reflexionar sobre y durante esta facilita el establecimiento de una conexión entre teoría y práctica que se asemeja a lo que distintos autores denominan culturas de colaboración (Hargreaves, 1996).

Transitar de una formación donde se enseña lo preciso a una comunidad de aprendizaje donde todos aprenden, muestra claramente la necesidad del trabajo colaborativo (Ayuela et al., 2015) Al concebirse el aula desde esta perspectiva colaborativa es que resurgen otras formas de relación entre docentes: «el salir de la caja es salir de lo tuyo, tu planificación y tu grupo. Ahí es un ejemplo bien claro. Abrirte al compañero, al otro grupo» (D10, l. 184-186).

El testimonio de uno de los docentes consultados alude a que pasa por un tema de personalidad más que de formación, entendiéndose que no cualquiera puede trabajar colaborativamente, porque previamente hay que pensar de esta manera. Deberían abrirse nuevas posibilidades a diferentes maneras de entender y ver las cosas que rompan con las formas de hacer y actuar que tenemos incorporadas:

Ser crítico, aprender a escuchar al otro. Si hay algo que el otro entiende que no estuvo bien decirlo de la forma más... digamos, somos todos profesionales y tenemos que ayudarnos. Yo creo que ese es el gran problema. Nosotros calzamos bien y no nos conocíamos. Yo trabajaba acá y después fue que surgieron las duplas y empezamos a trabajar y a conocernos, y genial. (D3, l. 124-130)

### **e) Modalidad o características del centro educativo**

El tipo de institución determinaría el trabajo en duplas, según los testimonios de los docentes consultados de primaria y secundaria.

El liceo seleccionado para este estudio pertenece a RGA y pertenecer a este proyecto le da otra impronta. En este caso determina, favorece y formaliza el trabajo en duplas:

«El hecho de que hace unos cuatro años estamos en Red Global de Aprendizajes y se han facilitado algunas cuestiones como esta de trabajar en duplas. La dirección lo propone, los docentes que lo deseamos lo aceptamos». (D5, l. 29-32)

«Cuando sale la propuesta de Red Global de poder trabajar en duplas (a nosotras la propuesta, pero en realidad la propuesta ya estaba en otras instituciones que no tenían por qué ser de RGA) consideramos que ahora íbamos a poder trabajar las dos dentro de un mismo espacio físico con los estudiantes. Entonces eso creo que fue el impulsor de hacerlo lo más masivo posible en los dos grupos». (D4, l. 30-35)

Es desde RGA que se habilitan las duplas por lo que la modalidad del liceo o pertenecer a esta red fue lo que posibilitó el trabajo en duplas.

RGA tiene relación directa con el CES, con la ANEP. Entonces, cuando vimos que liceos de RGA tenían dupla y UTU [Universidad del Trabajo de Uruguay] que tiene dupla (hay una UTU que no sé dónde tienen, ellos trabajan en dupla, pero es formal: ya es como un FPB [formación profesional básica], o algo así), en secundaria había unos liceos que sí y otros que no. Bien, entonces nosotras: «si ellos pueden y eso funciona nosotras queremos probar». (D4, l. 141-146)

Respecto a primaria, dentro de las escuelas seleccionadas una es de tiempo completo. Se eligió en esta modalidad por la orientación del INFC1 quien derivó la investigación hacia una escuela de este tipo, ya que la génesis del trabajo en duplas en primaria responde a la formación de estas escuelas. Los docentes verifican en sus discursos que evidentemente la modalidad de tiempo completo determina el trabajo en duplas por la carga horaria y, además, por contar con una instancia semanal paga de dos horas y media de coordinación, tiempo que les brinda mucho potencial para coordinar y planificar el trabajo en este dispositivo.

«Dentro de la modalidad de tiempo completo está el trabajo en binas o duplas: eso está como institucionalizado en tiempo completo». (D8, l. 27-29)

«En 4 horas no y en práctica menos. No, los tiempos si bien en algunas cosas nos facilita en otras también lleva su tiempo. [...] el tiempo en tiempo completo es distinto en 4 horas. Nosotros acá buscamos nuestros espacios para ver, hablar qué vamos a hacer, nos vemos más. = [...] =Yo creo que en una escuela de 4 horas esto no es viable. Porque si no tendrías que irte a tu casa a reunirte con tu compañero a planificar. Y ahí por más que eso enriquezca eso ahí te para». (D9, l. 17-23 y 86-88)

### **f) Las Salas docentes**

Remitiendo al inicio del análisis de datos, más precisamente a las entrevistas a informantes calificados, el INFC1 tiene muchos puntos coincidentes con el apartado anterior en relación a la

modalidad como favorecedora del trabajo en duplas y también al espacio o la reunión de colectivo docente que marca como un plus para la coordinación del trabajo en este dispositivo.

Los docentes, sean de tiempo completo o no, también se expresan a favor de las salas docentes como espacios preferidos de intercambio y enriquecimiento docente:

Me parece que son fundamentales. Esta la Red, los proyectos de ciclo, en los espacios de sala nos faltan para completar otros proyectos. [...] Para compartir experiencias con los compañeros. Porque no somos la única dupla. Fuimos la primera hace dos años. No nos damos cuenta de esto pero nos sale. (D10, l. 176-180)

En lo que respecta al CeRP, pese a no formar parte aún de equipos docentes por ser alumnos practicantes, la dupla ve estos espacios como de suma importancia para tener un rumbo, un camino, instancias que sirvan para afianzar el vínculo y el trabajo colaborativo: «El trabajo en duplas tiene que tener algo de coordinación. Nosotros teníamos que tener algo que nos marquen porque si no terminás haciéndolo solo, porque el otro ni se entera» (D7, l. 129-131).

El espacio de coordinación en secundaria cobra valor en relación a la planificación y al tiempo, volviéndose un reclamo que las instancias de coordinación no se destinan al trabajo en duplas debido a que no todo el colectivo trabaja de esta manera:

El espacio de coordinación para poder planificar, que no lo tenemos. O sea, no es que no nos den, es que en realidad no está establecido ni en nosotros ni en la institución que cada tanto las duplas se juntan a coordinar qué fue. Que eso vemos que es una pata floja. (D4, l. 81-85)

Para los profesores del IFD las salas docentes también son instancias formativas a las que le sacan provecho mediante el intercambio y la retroalimentación entre colegas:

«Son importantes. Hay que tener horas, para poder compartir resultados, para poder planificar, ni hablar. Eso tiene que estar, sino no sirve. Nosotros la utilizamos mucho». (D3, l. 105-107)

«Son fundamentales. Yo te diría que las grandes discusiones metodológicas y pedagógicas han sido en las horas de sala. También han sido horas de pelea, claro, en el buen sentido de la palabra: discutir fuertemente, acaloradamente, sobre temas de educación que hacen a la dupla. Cómo vamos a enfrentar el curso y por qué esto sí y esto no». (D2, l. 199-203)

### **g) Formación inicial**

La formación inicial aparece como otro de los factores que han facilitado el trabajo en duplas de forma tal que han marcado las biografías de aquellos docentes que transitaron sus prácticas en parejas en los CeRP (ya que el IPA no brindaba la posibilidad de transitar la práctica en este dispositivo). Los entrevistados afirman que los resultados fueron superiores a si la hubieran hecho solos:

«Tengo la experiencia desde estudiante de haber trabajado en parejas pedagógicas porque, bueno, soy egresada de un CeRP. Y una vez que egresé creo que fue fundamental en mi práctica el haber trabajado con un compañero en el aula. Desgraciadamente se terminó». (D5, l. 21-24)

«Cuando yo hice la carrera, el último año, que teníamos un grupo a cargo, era en parejas pedagógicas. Estamos hablando del 2001. Y lo que hacíamos era un abordaje de ciencias, porque yo soy del área de biología y mi pareja, de física. [...] Trabajábamos juntas y cada una le daba su impronta de cada asignatura». (D4, l. 13-18)

Una de las docentes de secundaria comparte una anécdota que la marcó en relación a una experiencia que vivió en su práctica:

Nuestros compañeros trabajábamos todos en parejas pedagógicas y yo siempre cuento esto: éramos aproximadamente ocho parejas pedagógicas. De las parejas pedagógicas muchos salvaron y otros perdieron la práctica. Pues aquellas parejas que trabajaron mancomunadamente todo el año juntos, ambos las dos partes de la pareja, salvamos las prácticas. Otras parejas donde uno observaba que no era un trabajo cooperativo, colaborativo, salvaba uno, el otro no, o perdían los dos. (D5, l. 99-106)

Este relato refiere a su sentir sobre el trabajo en dupla, al ir más allá de cumplir con la evaluación, la cual pasó a ser una instancia más para ella, rescatando la esencia del trabajo colaborativo. La dupla la empoderó de tal forma que se convirtió en multiplicadora de esta experiencia con colegas y alumnos, y la califica positivamente por donde la mire, ya que transitar la práctica en duplas fue lo que marcó la diferencia al egresar. Según lo que dice puede entenderse que la dupla la hizo ser mejor docente.

Por otra parte, en primaria —ya con docentes más experimentadas y transitando los últimos años de trabajo— el paralelismo viene en comparación a lo que no le dio su formación inicial y pudo contrarrestar mediante el trabajo en duplas:

A mí me cambiaron mi visión, me ayudaron un montón. Porque, primero, yo estudié magisterio en la época de la dictadura. Yo me recibí y sentí que tenía un montón de carencias para enfrentarme a la clase. Entonces desde ese punto de vista me sentí mucho más segura. (D8, l. 117-120)

#### **h) La tecnología**

La tecnología es una herramienta que facilita el trabajo en duplas para una mejor coordinación y optimización del tiempo: la planificación en Drive, la comunicación permanente vía Whatsapp, etcétera:

«Un poco acá y otro en la casa. Te lleva tu tiempo en tu casa. El Drive nos permite hacerlo interactivo entre las dos. [...] El Drive nos facilitó». (D11, l. 162-170)

«Nosotros nos manejamos mucho con Whatsapp y Drive, y así íbamos haciéndolo juntos». (D7, l. 85-86)

#### **i) Rol del director**

«También es fundamental, porque siempre estás precisando cosas y siempre, que te autoricen o que andamien algo o, bueno, un tercer pienso es fundamental que se involucre de ese lugar, aunque no vengan a trabajar». (D8, l. 164-166)

#### **j) La reflexión docente**

Habiendo analizado la finalidad del trabajo en dupla y los factores que facilitan el trabajo en este dispositivo, la reflexión docente aparece transversalmente en todos los discursos docentes. Es el medio predilecto para alcanzar los fines propuestos del trabajo en duplas, tales como la mejora de los aprendizajes y el DPD. En la medida en que se desarrolla una práctica reflexiva el docente aprende y vuelve a escribir y a probar, a intentar cosas nuevas en su práctica para superarse (Schön, 1992).

Para todos los docentes el trabajo de esta forma es una puerta a la reflexión antes, durante y luego de la práctica: «El poder analizar juntos los logros. [...] El buscar estrategias potencia el trabajo a las dos» (D10, l. 127-133).

El trabajo en duplas aporta a la reflexión docente y de esta manera al DPD, independientemente de los años de trabajo que pueda tener cada uno, incrementando la motivación y mejorando la autoestima como efecto de un trabajo conjunto:

Se enriquece, yo siento que me enriquezco a pesar de mis 34 años de trabajo. Es más estimulante, te compromete porque vos cuando vas a trabajar con otro docente tenés otro compromiso que cuando vos estás sola. Y más cuando sos un maestro con mucha experiencia que vos decís... no es que te dejes estar, pero tu misma experiencia hace que busques menos. A mí me parece que eso es sumamente rico. (D8, l. 90-95)

Careaga (2007) afirma la necesidad de recorrer durante la carrera docente diversos estadios de un continuum, como ella lo llama. De esta manera, durante este recorrido es posible distinguir las destrezas alcanzadas inicialmente para luego ir avanzando hacia la docencia destacada. La autora cita a Danielson, quien destaca tres estadios en base a si el docente es recién titulado (novel), un poco más experiente en el crecimiento de su carrera (competente) o ha logrado una excelencia profesional (experto).

En el relato anterior del docente D8 queda en evidencia lo que se viene sosteniendo: la docente muestra que la dupla la llevó a salir de la zona de confort en la que muchos docentes se quedan pensando que ya lo saben todo, o que ya no hay nada por mejorar, para de esta manera ser un docente experto que hacia el final de su carrera continúa enriqueciéndose, preguntándose, cuestionándose, en la búsqueda de obtener mejores aprendizajes y enseñar mejor. Esto da muestra de la relación entre el trabajo en parejas pedagógicas y el DPD. Ante la pregunta de si trabajar en duplas pedagógicas favorece el DPD en los docentes este sería uno de los casos en los que el discurso dice que sí en todas sus expresiones posibles.

Retomando la idea de Schön de los desacuerdos productivos (v. 1.1.2):

Te enriquece porque el dialogar, el debatir, el discutir lo que vamos a hacer te hace a veces replantearte. [...] De repente a una le parece una cosa, a otra le parece otra, entonces vamos cambiando de idea de repente. Pero uno lo habla con otro, creo que ahí está la cosa. Yo no me voy a criticar a mí misma si voy en buen camino, es el otro que te hace ver. (D9, l. 33-39)

Perrenoud (2011) marca el hecho de reflexionar en la práctica, pero que pueda ser retomado e interiorizado posteriormente. Se le da un papel importante a la reflexión después de la práctica para que no sea fugaz, como lo expresa el siguiente testimonio: «En venir a mi casa y seguir

pensando y seguir buscando cómo hacerlo o cómo lo hizo tal compañero, cómo lo hizo tal otro, leer teoría» (D5, l. 56-58).

Se trata de poder mirar hacia dentro de cada uno y su propio quehacer, como una especie de introspección mediante la reflexión del accionar docente propio y del compañero. Al ser dos, el compromiso por hacer las cosas mejor motiva a que la esta sea constante:

«La dupla es sumamente interesante y potente porque habilita todo ese... ¿cómo te podría decir? Revisar, bucear en tu propia formación, en tus propias concepciones sobre enseñanza, sobre aprendizaje, sobre evaluación, etcétera, que normalmente no lo hacés. Normalmente tomas decisiones en función a algo que ya lo tenés en el chip, ya está incorporado, ¿no?». (D2, l. 34-39)

«Cuando estás solo no tenés cómo. O sea, uno se hace igual la autocrítica, pero no tenés otro referente en cual poder discutirlo y ver otras visiones. Para mí ha sido muy enriquecedor». (D3, l. 39-41)

### 3.1.3.3. Análisis de los factores obstaculizadores que encuentran los docentes al trabajar en duplas

El segundo objetivo de este trabajo también proponía indagar sobre los factores obstaculizadores para el trabajo en duplas.

Trabajar en duplas en ocasiones puede ser una gran traba, pese al lugar privilegiado que se le viene dando en algunos discursos que ubican a la dupla desde la ausencia de obstáculos: «Para mí son todo fortalezas. [...] Yo no le veo ninguna dificultad» (D8, l. 101-103).

En este apartado los testimonios de los docentes dan cuenta de las dificultades y limitaciones con las que se enfrentan al trabajar de esta manera.

**TABLA 17 Factores obstaculizadores desde la perspectiva de los docentes**

Obstáculo	Testimonio
• inequidad en los roles	«La debilidad puede ser que una se descansa más en la otra». (D11, l. 151).
• falta de empatía	«Si no hay empatía no se da el trabajo». (D10, l. 152) «La barrera es que tienes que hacer un <i>feeling</i> con la dupla que no siempre pasa». (D3, l. 116-117)
• poco tiempo	«Reunirte para planificar». (D8, l. 104) «Y lo otro es el tiempo. Una barrera es el tiempo». (D9, l. 62) «La barrera más importante es la falta de tiempo». (D5, l. 75) «En esa vorágine que entramos de una clase, salimos, vamos a otro y a otro no tenemos tiempo de sentarnos a conversar con otro compañero y, entonces, cuando ni siquiera tenés esa instancia seguís, digamos... es como esa soledad se va». (D1, l. 99-102)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de afinidad</li> <li>• poder unificar criterios</li> </ul>	<p>«Pienso que la primer barrera es uno: lo profesional, la forma de trabajar, la forma en que cada uno trabaja, afinidades, cosas que se dan con uno y con otro no». (D9, l. 47-49)</p> <p>«No sé, quizás a la hora de planificar si tenés ideas diferentes es medio complicado llegar a unificar esas dos ideas para trabajar algún tema». (D6, l. 60- 61)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominio de los contenidos</li> </ul>	<p>«No funciona porque el otro no tiene como la misma responsabilidad que vos podés llegar a tener. También tiene que ver con el conocimiento de la metodología que en cierta forma pone en desventaja al otro docente y eso te hace como remar solo». (D4, l. 66-69)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• orgullo</li> <li>• egoísmo</li> </ul>	<p>«Yo voy a ceder en un montón de cosas, pero en esto no cedo porque esto me parece que es así y tiene que ser así. Y a veces te encontrás en puntos en donde no llegas a acuerdos». (D2, l. 104-106)</p> <p>«Esa cuestión de que nosotros estamos puestos en ese estante superior a todo el resto». (D1, l. 82-83)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• forma en que se constituyen las duplas</li> </ul>	<p>«Yo solamente trabajo con ella, pero depende mucho de la persona con quien te toca». (D3, l. 73-74)</p> <p>«Que las personas no deberían encontrarse por primera vez en la clase. O sea, dos personas que eligen el mismo curso y se encuentran el primer día de clase juntos o, ponele, unos días antes se juntan a planificar juntos sin haber tenido un proyecto común previo». (D2, l. 111-107)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reticencia a trabajar en dupla</li> <li>• cultura del individualismo</li> <li>• aislamiento docente</li> <li>• profesión solitaria</li> </ul>	<p>«Nosotros entramos, cerramos la puerta, amparados en la bendita libertad de cátedra hacemos lo que queremos, nadie nos puede decir nada. De hecho nadie sabe lo que hacemos en el salón de clase que después cuando salimos de esa clase. [...] Yo te la pinto como quiero. Aunque no sea a propósito es por supervivencia psicológica, qué se yo». (D1, l. 83-89).</p> <p>«La debilidad fundamental que yo he encontrado en la dupla es entenderse con el otro. [...] Debido también a esos hábitos que tenemos de trabajar solos, ¿no? Ese profesional solitario». (D2, l. 89-91)</p>

Tomando las percepciones docentes en relación a los obstáculos con los que se enfrentan al momento de trabajar en duplas aparecen puntos que resulta de suma importancia profundizar para responder al segundo objetivo:

#### **a) Inequidad en los roles:**

En oportunidades ser dos en el aula puede ser una ventaja, pero también un gran escollo si los roles no se distribuyen equitativamente. De la misma forma, trabajar en duplas favorece y disminuye el cansancio si es puesto en práctica correctamente. La falta de compromiso y responsabilidad puede terminar generando problemas y recargando más a un compañero que a otro, según la percepción de algunos docentes:

«Hay que saber trabajar en grupo y hay que llevarse bien». (D3 l. 118-119)

«La forma de trabajar, la forma en que cada uno trabaja». (D9, l. 48)

«No es que una delega a otra, es un apoyo = [...] = El año pasado trabaje con otra compañera y era diferente. Me sentí como más pesado, te agotaba más. Me sentí como más pesado».  
(D10, l. 137 y 149-150)

#### **b) Falta de empatía y de afinidad**

El éxito en el trabajo en duplas queda supeditado al relacionamiento que los involucrados tengan, marcado en mayor escala por la afinidad que puedan tener y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro frente a todo tipo de situaciones. Las elecciones a las que aluden los actores apuntan siempre a algún tipo de parecido entre los integrantes de las duplas. A veces esos parecidos están marcados por la personalidad, pero eso no alcanza, ya que los rasgos profesionales son tan o más importantes para que la dupla prospere: el respeto, el compromiso, la responsabilidad al asumir el trabajo compartido.

Lo concreto es que siempre se destacan tipos de relaciones humanas cercanas a lo que es el compañerismo, por lo que poder elegir a la dupla se hace un factor necesario para tener éxito:

A mí en realidad no me paso este año, pero el año pasado con otra compañera no coordinamos mucho eso de ponernos de acuerdo y terminábamos haciendo mucho separadas. Nos encontrábamos horas antes para dividir roles y nada más, y este con R. nunca tuve ningún inconveniente de que no me haya gustado algo, nos respetábamos juntos.  
(D7, l. 154-159)

#### **c) Escaso e insuficiente tiempo**

Otro punto con un peso importante, que todos los docentes consultados traen al caso, es la falta de tiempo para poder coordinar y planificar el trabajo en duplas. Los docentes reclaman tiempo para elaborar, para pensar juntos. Esto podría tener una solución que al momento no la ven viable y está en el hecho de que esas horas fueran pagas. Al no contar con esos espacios los docentes perciben cierta desvalorización hacia la reflexión y preparación del trabajo colaborativo porque no se tienen en cuenta los espacios necesarios para llevarlos a cabo. La sala de coordinación es una instancia en la que no siempre se destina tiempo al trabajo con la dupla porque generalmente hay otros temas que deben ser resueltos con más urgencia:

Para mí este año hubiese sido muy importante que pudiera compartir más horas con N., más horas. [...] Que nos paguen horas de departamento. [Risas] Exacto, es decir, tener esos tiempos necesarios dentro de la institución, no ser el docente «taxi» que voy de un lado para otro. Trabajo en tres instituciones y hay veces que no puedo con todo. Entonces, si yo tuviera todas mis horas acá, concentradas... Ya tengo mis años de trabajo y tengo horas, pero, a ver, la mayoría son horas de docencia directa. Si yo tuviera la mitad de horas de docencia indirecta para poder hacer cosas... ¡Ah!, sería genial. (D5, l. 75-90)

#### **d) Dominio de los contenidos**

La diferencia que puede darse en relación al conocimiento de una u otra disciplina o de los contenidos a abordar (sea por gusto personal, formación o experiencia) en oportunidades oficiales como ventaja, ya que de esta debilidad surgen fortalezas: uno trabaja mejor en un área que conoce o domina más y el otro en otra que también maneja mejor. No obstante, en oportunidades

esto puede ser un gran obstáculo porque quien tiene más dominio puede verse recargado y en la obligación de asumir el trabajo por conocer más del tema.

«No funciona porque el otro no tiene como la misma responsabilidad que vos podés llegar a tener. También tiene que ver con el conocimiento de la metodología que en cierta forma pone en desventaja». (D4, l. 66-68)

«Pasa que para ponerte de acuerdo con el otro sobre cómo abordar la enseñanza primero tenés que estar de acuerdo de lo teórico o tener ciertas líneas generales en común». (D2, l. 27-29)

#### **e) Orgullo y egoísmo**

La docencia en oportunidades puede convertirse en una especie de puja de poderes para demostrar quién es mejor. Si no hay compañerismo ni compatibilidad es difícil que la dupla funcione. Es necesario poder dar lugar al otro para trabajar a la par.

«Yo voy a ceder en un montón de cosas, pero en esto no cedo porque esto me parece que es así y tiene que ser así, y a veces te encontrás en puntos en donde no llegás a acuerdos». (D2, l. 104-106)

«Vos podés ir a la coordinación, hablar con los otros en teoría, sobre la educación, sobre lo que debería ser etcétera, etcétera, pero vos después vas a la clase y hacés lo que a vos te parece y eso te genera una serie de hábitos que a veces no son los más sanos. El hecho de tomar vos las decisiones». (D2, l. 47-51)

#### **f) Forma en que se constituyen las duplas**

La forma en que se gestan o se conforman las duplas es un aspecto no menor a tener en cuenta. Las sorpresas muchas veces son negativas y este testimonio da cuenta del sentir de uno de los docentes en relación a esto: «las personas no deberían encontrarse por primera vez en la clase» (D2, l. 111).

En relación a esto, la dirección juega un lugar relevante, ya que en primaria es potestad del director la asignación de las clases. Las duplas no pueden ser formadas al azar, sino que se deben tener en cuenta varios puntos.

La DIRP2 marca que los docentes deben sentirse a gusto tanto con la clase como con la dupla, de lo contrario se hace muy difícil el trabajo. Ella utiliza la negociación como estrategia y encuestas para poder hacer una buena distribución de las duplas:

En realidad se forman desde que el director distribuye las clases. Yo por lo menos negocio, más allá de que hay una reglamentación que ampara al director al decir quién tiene que ir a cada clase. Si bien la considero, es una negociación que yo hago en el colectivo docente y les pregunto en qué clase se sienten cómodos, en qué clase les gustaría estar. (DIRP2, l. 69-63)

#### **g) Individualismo, aislamiento y profesión solitaria**

Fullan y Hargreaves (1999) hacen referencia al aislamiento como un obstáculo que debe ser derribado para favorecer el desarrollo de las prácticas colaborativas (como lo es en este caso el

trabajo en duplas), ya que trunca el desarrollo profesional en cuanto a que las tareas recaen sobre una misma persona y las experiencias exitosas quedan dentro de cuatro paredes limitando el acceso a ideas nuevas.

Insistentemente se ha impulsado un modelo de enseñanza basado en el paradigma del lobo solitario, yendo en contra de los modelos que valorizan la naturaleza intrínsecamente colaborativa del ser humano (Vaillant y Marcelo, 2015). La cultura del aislamiento basada en el individualismo docente que distingue Hargreaves (1996) hace referencia a esto mismo: alumnos y docentes trabajan solos. Esta forma de trabajo es predominante y difícilmente se rompe.

Que nosotros somos solitarios porque estamos solos con nuestro grupo. Vos trabajarás con mucha gente, pero tu rol docente es solitario, estás solo con el grupo. Vos podrás ir a la coordinación, hablar con los otros en teoría, sobre la educación, sobre lo que debería ser etcétera, etcétera, pero vos después vas a la clase y hacés lo que a vos te parece, y eso te genera una serie de hábitos que a veces no son los más sanos.

[...]

Romper con esos hábitos y ese aislamiento y esa alienación que te provoca trabajar solo en la clase cuesta, no es fácil. (D2, I. 45-50 y 96-98)

Poniendo a la docencia como una profesión caracterizada por la soledad y el individualismo, los docentes llegan a adquirir algunas costumbres que perjudican a la profesión: se descansan y no abren las puertas de sus aulas por miedo a la censura, a quedar mal parados frente al otro, ya que en muchos casos la idea de la omnipotencia del docente es muy fuerte y está muy arraigada:

En una profesión que para mi gusto es de las más solitarias que hay y por eso me parece que es la reticencia tan grande de trabajar en duplas, porque si bien nosotros estamos con 30 personas más en clase, esa cuestión de que nosotros estamos puestos en ese estante superior a todo el resto. (D1, I. 79-83)

El informe de Cifra mencionado anteriormente, ha expresado que el trabajo en la modalidad de duplas pedagógicas «rompe con el individualismo y el aislamiento de la docencia, y permite ejercitar la autocrítica y la supervisión continua» (Bottino et al., 2015, p. 59).

Es por esto que el cambio de paradigma se hace para muchos muy difícil, pues no se sienten acompañados y la cultura predominante está demasiado impuesta desde la realidad áulica, pese al discurso de lo que debería ser. Es bueno preguntarse: ¿cómo rompen los docentes con estos esquemas impuestos? ¿Es necesario un director o una normativa que impulse el trabajo colaborativo para poder trabajar en duplas o la libre decisión del docente por convicción basta?

### **3.1.3.4. Modalidades de incorporación de las duplas a las prácticas docentes**

Existen diferentes maneras de poner en práctica el trabajo en duplas de acuerdo a la concepción que cada docente tiene de la dupla y, en muchas ocasiones, de las necesidades particulares de cada clase.

Siguiendo la revisión realizada por Rodríguez (2014) y Suárez-Díaz (2016) pueden distinguirse ocho modalidades de coenseñanza (o formas de interactuar según la segunda autora) que

asociamos a las diferentes maneras de trabajar colaborativamente en duplas dentro de la clase y que presentan diferentes niveles: el trabajar en equipo es el estado máximo que puede alcanzar la dupla (v. figura 2). Estas diferentes formas de docencia compartida se irán retomando en la medida que se vaya avanzando, estableciendo un paralelismo entre lo que los docentes hacen y lo que este autor desarrolla:

Lo importante es que los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de coenseñanza más apropiado para la situación. De hecho, en la puesta en marcha de una actividad didáctica, se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase. (Rodríguez, 2014, p. 224)

En base a los testimonios de los docentes se analizan en la siguiente tabla las modalidades de las duplas y sus características de acuerdo a los niveles de enseñanza:

**TABLA 18 Modalidades de coenseñanza adoptadas por las duplas estudiadas de acuerdo a lo expresado por los docentes**

código	testimonio	características	modalidad	nivel de enseñanza
D10 y D11	«Nos apoyamos una a la otra, intercambiamos las maneras de trabajar. [...] Y nunca pusimos en práctica, que también sabemos es una modalidad, trabaja una mientras la otra corrige». (l. 15-16 y 26-27)	Los docentes desarrollan la clase simultáneamente, alternando roles de conducción y apoyo.	equipo	primaria
	«Cuando uno está adelante trabajando con la clase la otra apoya individualmente a los niños». (l. 38-39).	Mientras un docente se encarga de dirigir la clase, el otro participa apoyando a los estudiantes y reforzando los aprendizajes.	apoyo	
D8	«Muchas veces nosotros mezclamos los dos grupos, segundo y tercero, y de repente una se queda trabajando en el aula y la otra viene al invernáculo. Porque a veces se hace engorroso venir con todos los niños. = [...] = A veces viene una y la otra se queda con el resto del grupo, a veces la otra, a veces las dos. No es una única forma. Pero casi siempre los grupos mezclados». (l. 12-14 y 74-76)	La clase se divide en dos grupos y cada docente de la dupla se hace cargo de uno de ellos. Ambos desarrollan una planificación de clase previamente consensuada y acordada, profundizando en los mismos contenidos, pero adaptándolos a las características de cada grupo.	equipo	primaria
D7	«Si íbamos a mi grupo, que yo los conocía más, yo trataba de mantener el control y R. era el que	Mientras un docente se encarga de dirigir la clase el otro participa (en este caso controlando la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apoyo</li> <li>• complementaria</li> </ul>	CeRP

	daba o introducía el tema, y yo iba por todo el salón viendo a ver qué surgía. Y viceversa si era el grupo de él. [...] Hay otro para que se pare enfrente y te apoye mientras el otro soluciona el problema». (l. 101-113)	disciplina o solucionando algún problema técnico que pueda surgir).		
D6	«Porque te podés rotar por todo el salón y cuidar los chiquilines por un lado y el otro los cuida por el otro. = [...] = Es un poco de los dos porque en la clase nosotros nos dividimos: alguno arranca con el inicio, otro escribe en el pizarrón, pero a medida que se va dando la clase vamos cambiando, porque salta un tema y uno contesta y tiene algo para agregar. Más o menos de las dos formas». (l. 16-17 y 36,39)	El trabajo es en simultáneo, no solo para abordar los contenidos programáticos, sino también para controlar el funcionamiento de la clase. En la marcha los docentes se amalgaman trabajando juntos o en otras ocasiones un docente trabaja y el otro observa pudiendo atender mejor a las individualidades de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• observación</li> <li>• equipo</li> <li>• complementaria</li> </ul>	CeRP
D5	«Al ser profesor de Idioma Español es muy fácil trabajar de forma coordinada con compañeros de cualquier área. Y este año me invita la compañera N. para trabajar en Introducción a la investigación». (l. 40-43).	Enseñan los mismos contenidos con un estilo diferente.	equipo	secundaria
D4	«Intervenimos de acuerdo a lo que pensamos. Por ejemplo, si hay que redactar la pregunta una va al pizarrón y la otra lo conversa, se amalgama. Está bueno». (l. 59-62).	Trabajan tanto simultáneamente como complementando el trabajo del otro (apoyando lo que dice con algún gráfico, dando algún ejemplo o agregando alguna frase o parafraseo de lo que se viene diciendo).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• equipo</li> <li>• complementaria</li> </ul>	secundaria
D3	«Como nuestra asignatura tiene temas que son más de química y que son más de física, una se encarga de dar el tema y la otra aporta, pero siempre intentamos de conectar. O sea, cuando planificamos las clases por supuesto teniendo en cuenta qué es lo que diste tú. = [...] = Les pones una tarea o un ejercicio que somos dos para atender, no es una sola. Hasta para pasar la lista: una pasa la lista y la otra está trabajando. Optimizás el tiempo». (l. 44-47 y 59-61).	Interdisciplinariamente. En este caso, uno de los docentes complementa y refuerza el trabajo del otro docente a partir del parafraseo, de la ejemplificación, de la construcción de un organizador gráfico, etcétera.	complementaria	IFD

D2	«Vos podés adaptar algunas de esas estrategias al enseñar química, que tal vez en la didáctica específica de la química no están muy o priorizadas, o no se manejan, pero que vienen de la física. O sea que vos las aprendés de otra didáctica específica y las adaptás a la didáctica de tu disciplina, y en esa mixtura, en esa mezcla hacés algo nuevo. Creás algo nuevo que muchas veces da muy buenos resultados». (l. 82-87)	Interdisciplinariamente.  En este caso uno de los docentes complementa y refuerza el trabajo del otro docente.	complementaria	IFD
D1	«Los campos del saber no son exclusivos de una persona que lo sabe todo. Los estudiantes pueden vivenciar en el salón de clase que hay consultas entre los profesores: “¿Cómo es esta parte desde la química?”, “esta palabra en física se dice tal cosa, pero en química ¿cómo se dice?”». (l. 57-61).	Interdisciplinariamente. En este caso, uno de los docentes complementa y refuerza el trabajo del otro docente a partir del parafraseo, de la ejemplificación, de la construcción de un organizador gráfico, etcétera.	complementaria	IFD

De la interpretación de la tabla se desprende que de los ocho enfoques de coenseñanza cinco lo hacen en equipo, entendiéndose por esta metodología la que hace al concepto de dupla desde su totalidad, implicando un trabajo en simultáneo y con mayor grado de interacción porque potencia desde sus voces mayores aprendizajes.

Planificar juntos sin trabajar juntos es posible o también planificar juntos y trabajar en la misma clase pero no al mismo tiempo (sin embargo allí el trabajo simultáneo no existe). Si no se transita por la posibilidad de estar en la misma clase, nunca se va a saber exactamente cómo el otro plasmó lo que juntos se planificó, por lo que trabajando en la modalidad de equipo se asume la clase juntos y eso hace a la simultaneidad de la que se viene hablando.

El trabajo de apoyo es otra modalidad elegida por la dupla de los noveles docentes que hacen la práctica en CeRP, ya que al iniciarse en la práctica requieren de la ayuda y la aprobación del compañero para poder desarrollar mejores prácticas (en relación al control del grupo, por algún imprevisto que pueda surgir o por un tema de seguridad). Donde sí se trabaja desde la interdisciplinariedad el experto en el área desarrolla los contenidos teóricos mientras que el otro brinda apoyo mediante gráficos, esquemas o parafraseando lo que se viene diciendo.

Cinco docentes se inclinan por el trabajo complementario, que radica en la finalidad de poder apoyarse en el otro, porque es un trabajo que se hace de a dos y de esta forma también hace que el cansancio no se acumule en una de la personas y sea más equitativo. Ya sea dividiéndose tareas al trabajar como apoyándose durante la puesta en marcha de las actividades, cada uno aporta resaltando sus potencialidades en su máxima expresión.

Lo que llama la atención es que docentes que trabajan juntos y en dupla perciben el trabajo de forma diferente, ya que uno concibe a la dupla desde una modalidad y otro, desde otra. Por ejemplo, en el caso de D8 y D9 una percibe y describe el trabajo desde la docencia simultánea y la otra desde el apoyo, lo cual no quiere decir que una sea excluyente. Sí es claro que los docentes priorizan aspectos diferentes a la hora de trabajar y eso es algo que debería de tenerse en cuenta a la hora de reflexionar y llegar a acuerdos.

En suma, el trabajo en duplas queda determinado por poder formar equipos conformados por dos docentes que puedan complementarse brindándose apoyo frente al dominio del grupo para poder hacerlo mejor y más cómodamente en un mismo espacio dentro del aula. Las diferentes modalidades determinan los factores facilitadores de este trabajo. El gusto por este dispositivo es el motor principal que lleva a los docentes a hacerlo, y a hacerlo con ganas, motivados y obteniendo así mejores resultados desde sus voces. Las normativas que regulan el trabajo de esta manera no son claras, cambian constantemente y no amparan a todos los niveles educativos, ni sistematizan el trabajo de esta forma por lo que recae en la voluntad de los docentes y de los directores llevarlo adelante.

### **3.2. Observación no participante**

En primer lugar, es fundamental tener en cuenta que «es el investigador quien decide qué y cómo observar, circunstancia que, sin embargo, no obsta para tener en cuenta ciertos criterios a desplegar en el trabajo de campo» (Ameigeiras, 2006, p. 127).

La observación se realizó sin participar, es decir, estando presente, pero sin intervenir para que de esta manera no se perdiera el enfoque observador (Hernández et al., 2010), ya que el hecho de que cualquier objeto de estudio sea investigado desde una observación no participante, favorece la objetividad del estudio en cuestión.

El fin principal de la elección de esta técnica de investigación, radica en poder indagar la coherencia entre el discurso brindado mediante las entrevistas y lo que llevan a la práctica los docentes. Por otra parte, la observación también permitió comprender rasgos que hacen a las instituciones y las identifican como tales.

Si bien en el discurso, a través de las entrevistas, es donde los docentes pueden argumentar más llanamente acerca del trabajo en duplas pedagógicas, resulta de gran importancia para el trabajo de investigación el poder triangular los datos a partir de los aportes de la observación no participante y del análisis de documentos.

De esta forma, se analizaron las percepciones docentes en relación al trabajo en duplas pedagógicas en los diferentes niveles de enseñanza, pudiendo observar de qué manera trabaja la dupla dentro del aula y tomando insumos para esta investigación. Para ello, se elaboró un instrumento llamado «pautas de observación» (v. anexo 10).

Se advierte como gran limitación el hecho de que los permisos de las autoridades no van con los tiempos de la investigación. Como se ha hecho constar anteriormente los permisos para entrar

al campo se obtuvieron cuando las clases habían culminado en formación docente. Sin embargo, la dupla de practicantes brindó videos de clases y, de esta forma, se suplió la observación *in situ* por la virtual —de donde se sacaron insumos y se aplicó la pauta de observación—, por lo que se pudo compensar por ese lado no poder ir a observar una clase en este nivel.

En la medida que se analizaron las observaciones se complementó con notas extraídas de las pautas de observación, que aparecerán transcritas entre comillas. «Aunque la mayoría de los observadores participantes confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores toman notas en el campo o emplean dispositivos mecánicos para la recolección de datos» (Taylor & Bogdan, 1987, p. 79). Para estos autores la observación depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas.

Además, se utilizaron bosquejos para representar las aulas y se allanó el camino estableciendo puntos a ser observados (para los que se elaboraron tablas para completar, en las que se dejó lugar para las notas).

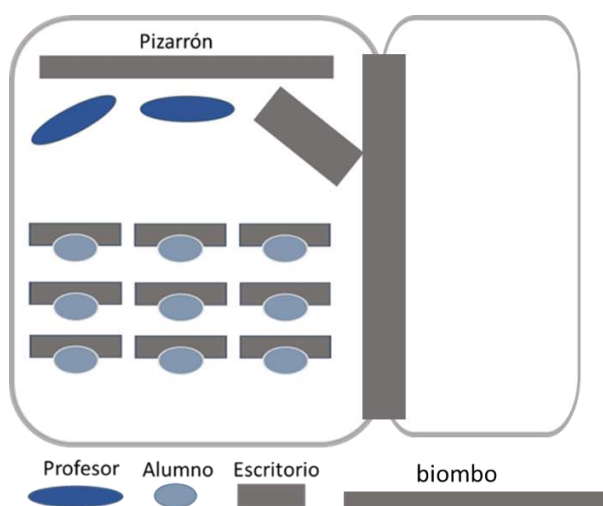
Con todos estos dispositivos utilizados, se detallarán a continuación las observaciones de acuerdo a los diversos niveles de enseñanza.

### 3.2.1. Educación primaria

#### 3.2.1.1. Dupla A

Al ingresar «se observa un salón grande dividido por un biombo, pero todos los niños están juntos en uno de los salones. El otro lado del biombo es utilizado por los profesores especiales que dividen el grupo para trabajar, ya que son muchos»

FIGURA 10 Bosquejo del aula de la dupla A



Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez (2014)

La tabla siguiente da cuenta de las categorías de análisis que han sido tenidas en cuenta al momento de realizar las observaciones y se ajustan al marco teórico consultado en consonancia con los objetivos planteados en el presente trabajo.

**TABLA 19 Observación de la dupla A**

<b>rol en la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• simultáneo</li> <li>• complemento</li> </ul>
<b>uso de materiales y recursos</b>	aprovechan las fortalezas de cada una (ejemplo: tecnología)
<b>relaciones interpersonales</b>	excelentes
<b>toma de decisiones</b>	compartidas
<b>forma de gestionar la clase</b>	una trabaja, la otra complementa (realiza cierres parciales)
<b>negociación</b>	permanente
<b>fortalezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empatía</li> <li>• relacionamiento</li> <li>• aula amplia</li> </ul>
<b>limitaciones</b>	no se observan
<b>relacionamiento con los estudiantes</b>	excelente, ambas son maestras de todos

Las maestras identificadas como D10 Y D11, pertenecientes a la dupla A, no conciben el hecho de separarse de salón, porque la dupla dejaría de serlo y ellas no trabajan en otra modalidad.

Como gran fortaleza se observa un «salón grande, que permite la buena circulación de las docentes entre las mesas, quienes trabajan simultáneamente: una lleva el hilo de la clase y la otra complementa».

Mientras trabajan «se observa el único escritorio que hay, donde cada una tiene su lugar. Están ubicadas estratégicamente para poder controlar la disciplina. Tienen una dinámica en la que no se interrumpen, ya que va hablando una de ellas y la otra realiza cierres parciales mediante un listado. La naturalidad en su accionar llama la atención y ambas tienen un enorme dominio de lo que trabajan».

No necesitan ni mirarse, automáticamente funcionan ensamblándose increíblemente. La negociación surge espontáneamente y el trabajo en simultáneo es una constante. Esta dupla responde por sus características observadas al modelo en equipo.

### **3.2.1.2 Dupla B**

Esta dupla es observada en el patio, trabajando en el invernáculo, donde se disponen de la siguiente forma:

**FIGURA 11 Bosquejo del aula de la dupla B**



Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez (2014)

En relación a las notas de campo se observa que «los niños salen ordenados y se ubican frente al invernáculo muy organizados. Se sospecha que previamente fueron reunidos para darles consignas de trabajo».

Una docente se ubica frente al grupo y comienza a retomar ideas previas, mientras la otra docente me explica lo que hace su compañera: «No trabajan nunca en simultáneo, pero si desde la alternancia de roles. Se consultan en relación al recorrido didáctico. Denotan entendimiento y afinidad entre sí».

Esta dupla no trabaja en esta oportunidad en simultáneo. Responden a un modelo de alternancia de roles en el que trabaja una y luego la otra. Quien no trabaja observa la clase y apoya a la otra docente con la disciplina. Es un rol más bien pasivo, expectante, que responde al modelo de ayuda y de complemento.

**TABLA 20 Observación de la dupla B**

<b>rol en la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>complemento</li> <li>alternancia</li> </ul>
<b>uso de materiales y recursos</b>	utilizan patio o invernadero
<b>relaciones interpersonales</b>	denotan afinidad
<b>toma de decisiones</b>	se consultan (la más antigua en la institución es quien lleva la mayoría de las toma de decisiones)
<b>forma de gestionar la clase</b>	una trabaja, la otra no interviene (me explica)
<b>negociación</b>	se consultan permanentemente, sobre todo la docente con menos antigüedad.
<b>fortalezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>empatía</li> </ul>

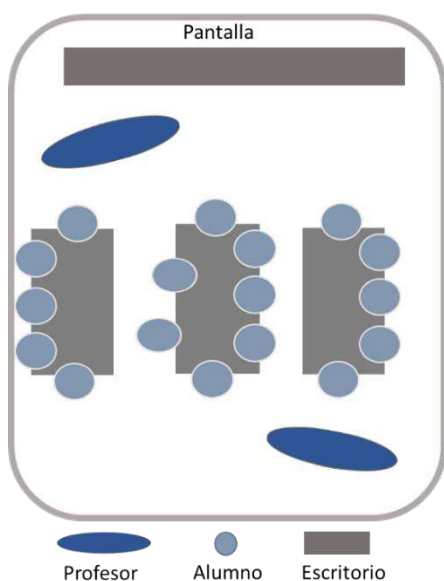
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relacionamiento</li> <li>• aula amplia</li> </ul>
<b>limitaciones</b>	no se observan
<b>relacionamiento con los estudiantes</b>	denotan conocimiento de los dos grupos

### 3.2.2. Educación secundaria

#### 3.2.2.1. Dupla D

La clase se dispone de la siguiente manera:

FIGURA 12 Bosquejo del aula de la dupla D



Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez (2014)

Las docentes muestran tener una buena relación: «Llegan y se saludan con un beso. Inmediatamente empiezan juntas a conectar los equipos». Saben bien lo que tienen que hacer sin tener que decirlo, lo que evidencia una planificación compartida: «Mientras una docente retoma la actividad anterior la otra recorre el salón mirando los trabajos que tienen en las computadoras».

Cada una interviene desde lo suyo (interdisciplinariedad) de manera que cada una sabe qué va a preguntar, ya sea de Idioma Español o de Biología. Basta con mirarse para que una escriba y la otra continúe con la clase: hay un trabajo amalgamado que tiene una excelente dinámica. «Por momentos la dupla apoya a quien lo necesita de tal forma que una continúa trabajando para toda la clase y la otra se dedica a atender a quien lo necesita». Se observa como fortaleza la finalidad más clara de poder atender a todos los alumnos mejor, ya que si estuviesen solas no podrían hacerlo así. Ambas docentes permanentemente «se refieren al equipo de las dos como “la dupla”».

El trabajo es simultáneo, la dupla trabaja como equipo. Cuando queda un docente al frente de la clase la otra recorre para brindar ayuda a quien lo necesite, por lo que funcionan también como una dupla de ayuda y complemento.

**TABLA 21 Observación de la dupla D**

<b>rol en la clase</b>	los dos frente a la clase en simultáneo
<b>uso de materiales y recursos</b>	pantalla
<b>relaciones interpersonales</b>	se miran y respetan los turnos de cada uno
<b>toma de decisiones</b>	uno sigue indagando en una pregunta y el otro se suma a la indagación espontáneamente
<b>forma de gestionar la clase</b>	saben lo que tienen que hacer, se reparten el material sin decirse qué hacer
<b>negociación</b>	no se observa
<b>fortalezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pocos alumnos</li> <li>• atención a todos</li> <li>• buen dominio del grupo</li> </ul>
<b>limitaciones</b>	no se detectaron
<b>relacionamiento con los estudiantes</b>	muy bueno, se sonríen

### 3.2.3. Formación docente

#### 3.2.3.1. Dupla C

En base a lo observado a través del video aportado, los alumnos docentes consultan la planificación antes y conversan un poco en voz baja. Empiezan a trabajar y estando ambos al frente de la clase trabajan en simultáneo.

Denotan cierta timidez y nerviosismo, se supone que porque están siendo evaluados por sus profesoras. Por otro lado, se muestran seguros disciplinariamente y frente al grupo. No se interrumpen, se coordinan en sus acciones a través de la mirada, se perciben cómodos trabajando.

El salón se dispone de igual forma que la dupla de secundaria, ya que es el mismo salón y los mismos alumnos, la diferencia está en que los docentes se ubican juntos, al lado, en el salón.

**TABLA 22 Observación de la dupla C**

<b>rol en la clase</b>	los dos frente a la clase en simultáneo
<b>uso de materiales y recursos</b>	fotocopias
<b>relaciones interpersonales</b>	se miran y respetan los turnos de cada uno (ya pautados)
<b>toma de decisiones</b>	uno sigue indagando en una pregunta y el otro se suma a la indagación espontáneamente, consultan el plan

<b>forma de gestionar la clase</b>	saben lo que tienen que hacer, se reparten el material acotando lo que tienen que hacer
<b>negociación</b>	no se observa
<b>fortalezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pocos alumnos</li> <li>• atención a todos</li> <li>• buen dominio del grupo</li> </ul>
<b>limitaciones</b>	no se detectaron
<b>relacionamiento con los estudiantes</b>	muy bueno

### 3.2.4. Apreciaciones generales

En suma, las cuatro duplas observadas en los niveles de primaria, secundaria y CeRP evidencian un trabajo colaborativo en duplas pedagógicas en diferentes modalidades, pero desde la coenseñanza o enseñanza compartida. Los docentes responden al concepto de dupla pedagógica y llevan a cabo la clase con un mismo grupo de estudiantes, en simultáneo o alternando roles, en la búsqueda de potenciar los aprendizajes de sus estudiantes. No funcionan como individuos aislados en el aula, sino como docentes que participan de elencos colaborativos.

Sin embargo, se advierten ciertos matices en la colaboración y en la articulación entre los docentes que permitirá ahondar más en estas diferencias de acción de las duplas analizadas.

En lo que refiere al grado de interactividad, en primaria hay una dupla que trabaja en su totalidad desde la modalidad llamada enfoque en equipo, mencionada en el marco teórico por Rodríguez (2014) y Suárez-Díaz (2016). Esta dupla, codificada como D10, cumple con todas las condiciones establecidas para esta categoría: se observa que los docentes trabajan en forma simultánea y no existe el líder (o si existe no se percibe externamente). No se distingue ninguna limitante para trabajar de a dos, siendo todas fortalezas. Suárez-Díaz (2016) utiliza la expresión de que este enfoque se asemeja a «un cerebro en dos cuerpos» o un ejercicio de nado sincronizado» (p. 168) en donde los dos van a un mismo ritmo, dependiendo de los movimientos del otro para actuar en consecuencia.

Esta dupla trabaja desde la totalidad del concepto de dupla, enfoque más complejo, pero que se ajusta más a la idea de coenseñanza, ya que además de trabajar en simultáneo, desde la amalgamación del trabajo docente de uno con el otro, sienten al grupo como una totalidad y no como la sumatoria de dos clases. Una dupla que trabaja como tal desde la planificación hasta la reflexión, llegando a la cúspide de trabajo colaborativo (v. figura 2) intentando reflejar de qué manera el tipo de enfoque denota un grado de interacción entre los agentes involucrados.

Por otra parte, el grado de interactividad en la otra dupla de primaria (D8 y D9) decae bastante en comparación con la primera, puesto que en la observación no se visualiza esa simultaneidad que hace a la dupla (se da más el enfoque en el que un docente trabaja y el otro circula, o un docente trabaja y el otro observa, apoyándose desde un rol de espectador). Se dividen la clase y un docente trabaja con una parte y el otro docente trabaja con la otra, como forma de alivianar

el trabajo. Por lo que pese a ser ambas duplas de primaria el nivel de enseñanza no determina el grado de interacción entre docentes. Aquí la dupla en equipo no se visualiza, ya que el trabajo se da más desde la modalidad complementaria y de apoyo.

La duplas de secundaria (D4 y D5) y CeRP (D6 y D7) se perciben desde un trabajo más similar y parejo. Una determinante quizás pueda ser que en ambos casos trabajan con alumnos del mismo liceo y grado y, como producto del enfoque y forma de trabajo, se parecen. Ambas duplas interactúan de la misma manera, se observan altos niveles de comunicación y también una coordinación permanente. Los docentes se muestran cómodos al interactuar y con gran facilidad para propiciar la interacción entre estudiantes. Ambas duplas trabajan en simultáneo, pero con instancias interdisciplinarias donde un docente se encarga de la instrucción teórica y el otro aporta desde la complementariedad, pudiendo circular por el salón en búsqueda de atender a la diversidad.

En este caso ambas duplas (DD y DC) elaboran diferentes formas de planificar, en las que la autoevaluación y la reflexión son aspectos que se priorizan. La formación inicial en estos casos es un factor determinante, ya que ambas duplas fueron formadas para el trabajo en duplas, mejorando así las habilidades sociales y adoptando una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. En el caso de DD por formarse en el CeRP y en el caso de DC por estar siendo formadas inicialmente en esta modalidad.

En la siguiente tabla se intenta sistematizar el tipo de interacción docente de cada dupla teniendo en cuenta las características observadas en cada una:

**TABLA 23 Caracterización de las clases observadas con base en la interacción de la dupla**

código	nivel educativo	n.º de alumnos presentes	clase	actividad		espacio físico	Modalidad/tipo de interacción docente
				enseñanza	evaluación		
DA	primaria	40	5.º	X		aula	equipo
DB	primaria	29	2.º y 3.º	X		patio	observación y apoyo
DC	terciaria (CeRP)	22	2.º	X		virtual	apoyo, complementaria y en equipo
DD	secundaria	22	2.º		X	aula	apoyo, complementaria y en equipo

Para finalizar, la siguiente tabla compila los datos arrojados de la observación, para una mejor interpretación y visualización:

**TABLA 24 Panorama general de las observaciones**

Dupla	A	B	C	D	E

rol en la clase	simultáneo	x		x	x	No se realiza observación
	alternado		x			
uso de materiales y recursos	tecnología		patio	—	tecnología	
relaciones interpersonales	excelentes		afinidad	respeto por el turno de cada uno	respeto por el turno de cada uno	
toma de decisiones	compartida		la más antigua	compartida, pero ya hablada de antemano	compartida, espontánea	
gestión de la clase	cierres parciales simultáneos		una trabaja, la otra explica	cierres parciales compartidos	se reparten roles	
negociación	permanente		permanente	no se observa	no se observa	
fortaleza	relacionamiento	x	x	x	X	
	aula amplia	x	x			
limitación	sí			lugar, espacio	Tiempo	
	no	x	x			
relacionamiento con los estudiantes	excelente, ambas maestras son de todos		conocen los dos grupos	muy bueno	Excelente	

### 3.3. Análisis documental

Mediante el análisis documental se intentó recabar información con el fin de poder dar respuesta al tercer objetivo, que se basaba en la descripción y categorización de modalidades de trabajo en duplas. Se buscó en documentos manejados por los involucrados evidencias del trabajo en duplas mediante la descripción de la forma de trabajo en este dispositivo, intentando triangular los datos para poder obtener una perspectiva más amplia respecto al escenario (Taylor & Bogdan, 1987).

La triangulación permitió comprender más cabalmente las percepciones docentes respecto al trabajo en duplas y la red de interacciones que se produce en los escenarios en los que interesó ingresar. Los documentos analizados fueron principalmente planificaciones (en todos los niveles), aunque en algunos casos se analizaron rúbricas para la evaluación (RGA) y actas de coordinaciones docentes (en el caso de educación primaria).

Llama la atención la falta de preparación específica del trabajo de a dos, ya que quien lee las planificaciones que realizan todas las duplas —con excepción de DA— no advierte el trabajo en esta modalidad. Las planificaciones contienen todos los elementos necesarios, mantienen cierta

coherencia y detallan lo que se va a hacer y cómo. Algunas cuentan también con autorreflexiones y sugerencias, pero el trabajo en duplas no aparece mencionado. Surge la interrogante de si quizás la metodología en cierta forma aparece diluida por los contenidos a abordar y no constituiría una fuente de reflexión en sí misma.

En este sentido, al consultar a los docentes acerca de algún documento que evidencie el trabajo en duplas 9 de 11 maestros se manifiestan confusos, no entendiendo bien qué tipo de evidencias se le solicita. Planifican de la misma manera que si estuvieran solos, con la gran diferencia de que trabajan colaborativamente (pero eso no aparece escrito, sino que lo dicen ellos). Esta ausencia de registro, lleva a pensar la cultura de la oralidad en la que están inmersos en cierta forma los docentes.

A continuación se presenta una tabla donde se puede ver el tipo de material que utilizan los docentes en relación a los destinatarios y el soporte en el cual se basan.

**TABLA 25 Identificación y características del material**

docentes	nivel educativo	tipo de material	destinatario		soporte
			uso docente	uso del alumno	
D10 y D11	primaria	planificación diaria	x		digital
		doble agenda	x	x	digital
		acta de coordinación	x		digital
D8 y D9	primaria	planificación de proyecto	x		digital
		acta de coordinación	x		digital
D6 y D7	CeRP	pienso de clase	x	x	Digital
		planificación diaria	x	x	Digital
		rúbricas	x	x	digital
D4 y D5	secundaria	planificación de proyecto	x		digital
		rúbricas	x		digital
D3, D2 y D1	IFD	planificación semanal	x		digital
		planificación de proyectos	x		digital

### 3.3.1. Educación primaria

#### 3.3.1.1. Dupla A








La dupla de primaria identificada como DA presentó una planificación que evidencia (para quien tiene acceso al plan) el trabajo en duplas detallado en cada parte del recorrido didáctico.

Las docentes justifican el origen de este tipo de planificación por sugerencia de inspección durante una visita. Se estima pertinente poder relacionar un fragmento de la entrevista a esta dupla en la que cuentan cómo fue que se originó esta forma de planificar:

Pero cuando vino la inspectora ella quiso saber qué hacía cada una de nosotras. Como nos visitó por separado mientras que trabajó con M., C. llevaba adelante la clase: «pero bueno, ¿M. está siempre sentada acá? ¿Está corrigiendo? ¿O está evaluando? ¿Y qué está haciendo C.? ¿Y qué hace C. mientras M. llevaba a cargo la clase?». Ella vio que lo hacíamos, pero no estaba escrito. Entonces lo ideamos. Para no estar escribiendo lo que hacíamos todos los días se nos ocurrió lo de los botones. (I. 78-86)

Los botones son iconos o vínculos que las docentes utilizan para detallar una acción en una parte del recorrido dentro de la planificación digital como se describe a continuación:

**TABLA 26 Sistema de planificación digital de la dupla A**

logos de la dupla	acciones de la dupla
	<p><b>Atención individualizada:</b> trabaja con aquellos alumnos que presentan alguna dificultad ante la consigna.</p>
	<p><b>Práctica reflexiva y colaborativa:</b> reflexión sobre las clases, críticas constructivas, discusión, debate en la planificación. Potenciación del trabajo a partir del enriquecimiento académico y pedagógico mutuo, devoluciones y críticas que ayudan al perfeccionamiento permanente.</p>
	<p><b>Reflexión con alumnos magisteriales:</b> selección de contenidos a abordar. Se aclaran dudas. Se guía la observación y análisis de acuerdo a la propuesta de la doble agenda. Discusión y análisis posterior de las clases dadas.</p>
	<p><b>Trabajo interactivo:</b> presentación de la propuesta y guía en el desarrollo de esta con la participación interactiva de las docentes.</p>
	<p><b>Corrección:</b> una de las docentes realiza correcciones en cuadernos, cuaderolas o en crea o cuadernos digitales.</p>
	<p><b>Evaluación/reflexión:</b> una de las docentes, luego de realizar una evaluación, realiza un informe o toma insumos para reflexionar en la dupla o con los alumnos magisteriales.</p>
	<p>Una de las docentes trabaja con el grupo mientras la otra corrige, registra observaciones o analiza resultados de una investigación.</p>

Las acciones de la dupla coinciden con las formas de llevar a cabo la clase, lo que en el análisis de las entrevistas se le llamó modalidad y a lo que Rodríguez (2014) le llama enfoques de la coenseñanza.

Las acciones de la dupla son puntos nodales en el análisis en los que la reflexión ocupa un lugar central, que ayuda a potenciar el DPD (Schön, 1992).

La acción práctica reflexiva y colaborativa está más orientada al DPD mediante el enriquecimiento académico y pedagógico que se genera del intercambio mutuo de la dupla mediante la reflexión pos clase.

Hay otra acción en la que el docente toma insumos llamada reflexión con alumnos magisteriales: la dupla aquí genera y provoca la reflexión, que se da antes de la acción al seleccionar contenidos, mediante intervenciones y observaciones de lo que pasa, y luego de la clase, pudiendo discutir posteriormente el trabajo.

A continuación se intenta representar la interacción que se da al entrar a la planificación en línea: en la medida que se aprietan los botones se van abriendo vínculos que explican las acciones y quién las lleva a cabo, de forma tal que interactivamente la planificación va mostrando cómo trabaja la dupla desde el plan.

FIGURA 13 Captura de pantalla de planificación digital en Drive aportada por la dupla A

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	CAMPO DE CONOC. CONTENIDO PROPÓSITO	ACTIVIDADES E INTERVENCIÓN DOCENTE	ACCIONES
English	A	Actividad a cargo de la Profesora.	
DE LENGUA	Escritura La organización del texto argumentativo. -La jerarquización de argumentos. Favorecer la corrección de las producciones argumentativas.	B Se trabaja la reescritura en los PORTAFOLIOS donde se trabaja en forma colectiva con una o dos producciones de la consigna: ¿POR QUÉ SE ELIGIÓ ESE JUEGO?, donde las docentes favorecen el reconocimientos de los errores, en cuanto a puntuación, ortografía y uso de mayúscula. Se promueve además el enriquecimiento del vocabulario. Luego de trabajar en forma colectiva se organiza el trabajo en binas donde se apoyan para la reescritura. Para realizar este tipo de correcciones es necesario copiar el texto y reescribirlo debajo, para que queden en una misma hoja los textos y puedan ver los avances.  Las docentes realizan la atención individualizada realizando las intervenciones necesarias de acuerdo a las dificultades que se observan, promoviendo el conflicto cognitivo como: ¿Qué otro argumento persuadir este juego? ¿Qué sugieren para aquel juego? Si el juego lo ponen, resuelven rápidamente, ¿...? Se proyecta, con los alumnos para realizar la co- Trabajar haciendo sugere	

Al pinchar en una de las acciones se abre un vínculo que explica por escrito de qué trata dicha acción. Sobre el margen derecho se visualizan claramente las acciones de la dupla.

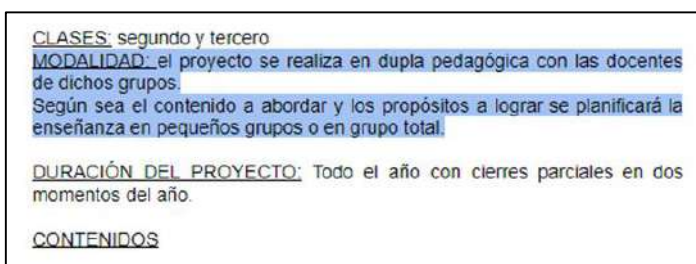
Planificar de esta manera les generó a las docentes otro tipo de beneficios que no tenían previstos en relación a la atención de los estudiantes que cursan la práctica con ellas (estas maestras tienen alumnos magisteriales a cargo por ser una escuela de práctica). A raíz de la sugerencia de inspección y de la puesta en marcha de este tipo de planificación encontraron que una docente podía trabajar con los alumnos y la otra atender a los practicantes, pudiendo de esta manera cumplir correctamente con el rol de docente adscriptor: «nos facilitó el trabajo con los practicantes porque el inspector veía que realmente se estaba dando el rol del adscriptor, porque si estaba M. dando la clase en ese momento, yo estaba explicando a los practicantes» (D10, l. 85-88).

A su vez el rol que juega el docente adscriptor marcaría o influenciaría en cierta forma el accionar futuro de los practicantes. Parecería que pertenecer a una escuela de práctica, teniendo a cargo alumnos practicantes como rasgo que identifica y distingue a la dupla del resto, favorece este tipo de trabajo llevándolo hacia los mayores grados de interacción o de cooperación entre docentes. Estas maestras son ejemplo y modelo para futuros docentes por lo que el compromiso no solo es con la dupla, sino también con los practicantes.

### 3.3.1.2. Dupla B

En lo que refiere a la otra dupla de primaria (DB) las diferencias son notorias, ya que la única evidencia encontrada en la planificación del trabajo en duplas es la aclaración en la modalidad de que el trabajo se realizará en este dispositivo. En el resto del documento no se aprecia ninguna expresión que haga referencia al trabajo de esta manera ni a sus diferentes formas de ponerlo en marcha. Las docentes manifiestan reunirse a planificar, ponerse de acuerdo y compartir constantemente lo que se va a hacer, pero no aparece documentado.

**FIGURA 14** Fragmento de la planificación del proyecto llevado a cabo por la dupla B



En relación a esta dupla, la directora de la institución facilitó dos actas de coordinaciones docentes donde aparece la coordinación en sala del trabajo en este dispositivo, quedando asentado desde lo organizativo-administrativo el trabajo en talleres en duplas pedagógicas, para el que se asigna un día a la semana una hora y cuarto para que toda la escuela —ese día y en ese horario— trabaje en esta modalidad. En la sala siguiente se acuerda temática, frecuencia, agrupamiento de alumnos y rotación de grupos.

Estos documentos evidenciarían una cierta coordinación e involucramiento de toda la institución escolar en relación al trabajo en duplas. El rol del director es de gran importancia: si se involucra, influye positivamente en el trabajo en duplas.

### **3.3.2. Educación secundaria**

#### **3.3.2.1. Dupla D**

Las docentes de secundaria se basan en las planillas aportadas por RGA para la realización de actividades de aprendizaje profundo (AAP). Las plantillas de registro permiten evidenciar las AAP que se desarrollan en el aula y en el centro, responden a un proyecto o experiencia de aprendizaje que recorre el ciclo de investigación colaborativa y son elaboradas por RGA para ser completadas y luego enviadas, por lo que responden a cierta exigencia desde las autoridades responsables del trabajo en duplas.

El trabajo interdisciplinario es una evidencia del trabajo de a dos en el aula. Lo interesante sería ver cómo lo ponen en práctica los docentes, lo que no aparece en ninguna parte del documento, porque parecería que las autoridades que elaboraron estas plantillas no lo tuvieron en cuenta a la hora de confeccionarlas. Aparecen los nombres de los docentes, el recorrido que realizan, las rúbricas en las que se evalúa este tipo de actividades, pero el trabajo de la dupla no figura. Por otra parte, la creatividad y el pensamiento crítico predominan sobre el trabajo colaborativo. La figura siguiente marca con un recuadro actitudes que evidenciarían el trabajo colaborativo, pero que en la planificación no se tuvieron en cuenta. Se evidencia de esta forma un hiato entre lo planificado, lo dicho y lo hecho.

FIGURA 15 Competencias establecidas por RGA para las AAP

### 3.3.3. Formación docente



#### 3.3.3.1. Dupla C

Entre los documentos aportados por los estudiantes de CeRP (DC) aparecen planificaciones diarias, rúbricas de evaluación (en las que se evalúa individualmente a cada practicante), rúbricas de docencia compartida para evaluar el trabajo en duplas de ambos y autoevaluaciones.

El material aportado por D6 y D7 se detalla de la siguiente manera:

a) Pienso de clase

Corresponde a fundamentar, antes de la clase, las decisiones que se van a tomar apoyándose en literatura específica. Responde al qué, cómo y para qué de las acciones didácticas. Se entiende como pienso de clase una reflexión previa a la clase, una forma de pautar acuerdos y formas de trabajo, de delimitar a dónde ir y de qué manera.

Pese a elaborarse el pienso de clase en dupla, se redacta y deja plasmado desde la singularidad de cada alumno, por lo que quien lee entiende que esa reflexión previa fue en solitario y no en dupla.

Este es un ejemplo claro que evidencia reflexión, pero no que sea de a dos. Esta es de suma importancia para quienes elaboran el documento. Sin embargo: ¿El trabajar en dupla es menos importante, ya que no se detalla por escrito? ¿Es lo mismo reflexionar en solitario que reflexionar en dupla?

b) Planificación diaria

La planificación diaria de esta dupla tiene cierta evolución a lo largo del tiempo, ya que son alumnos que están en pleno proceso formativo: se enriquece con el paso del tiempo en relación a la redacción y evidencia claramente el trabajo en duplas (desde el encabezado con los dos

nombres hasta la división de roles durante el recorrido didáctico, lo cual pesa bastante en la planificación). Parece que se hace para ellos necesario poder anticiparse a lo que hará cada uno, yendo en contra del trabajo simultáneo en el que no hay división de roles. Se plasman de antemano las intervenciones y roles que adoptará cada uno durante el desarrollo de la clase, por lo que el trabajo en dupla queda evidenciado desde una modalidad de alternancia y no desde la simultaneidad de la dupla en equipo, lo que pudo advertirse cuando se aplicó la pauta de observación. La reflexión no es un punto que aparezca en esta planificación, reflexionar durante el trabajo en duplas no queda evidenciado, por lo que se puede pensar que la reflexión durante la práctica no tiene para ellos el mismo peso que antes y después de esta. Poder reflexionar en la acción permite poder cambiar en la marcha y rever cosas que a veces no van bien. Parecería que en formación docente los alumnos se ven obligados a cumplir con lo planificado sin salirse de los esquemas propuestos.

A continuación se adjuntan fragmentos de planificaciones con partes subrayadas que evidencian lo que se viene sosteniendo:

**FIGURA 16 Fragmentos de planificaciones de la dupla C**

<p>Nombre del estudiante: <input type="text"/> y <input type="text"/></p> <p>Nombre del docente adscriptor: <input type="text"/></p> <p>Nombre de Docente de didáctica: <input type="text"/></p> <p>Grupo: 2°2- 2°3</p> <p>Liceo: <input type="text"/></p> <p>Fecha: 30/08/2019</p> <p>Tema: Introducción sistema endocrino.</p>	<p><b>Inicio (5 minutos):</b> Se comenzará la clase presentando como disparador un video.</p> <p><b>Desarrollo (35 minutos):</b> Luego se les entregará un texto con información relevante sobre el sistema endocrino y con determinadas preguntas <u>donde en duplas (se designan roles)</u> se les brindará 10 minutos para que los estudiantes lean el texto y respondan las preguntas. Cuando los estudiantes hayan terminado se realizará una puesta en común enfatizando los conceptos principales (¿qué es?, funciones, hormonas, diferenciación de glándulas endocrinas y exocrinas). A continuación se les presentará otra actividad la cual contará en que los estudiantes realicen un crucigrama con una palabra central brindada por nosotros (hormonas), para esto los estudiantes deberán formular las palabras y las pistas.</p> <p><b>Cierre (5 minutos):</b> Para finalizar se les pedirá a los estudiantes que intercambien los crucigramas con otro grupo y de tarea deberán completarlos y subirlos a la plataforma crea.</p>
--	---

### Guión de clase:

**Inicio (10 minutos):** Se comenzará con Mariángeles comentando lo que se va a trabajar en la clase y explicando la tabla de cotejo que se les entregará al final de la clase, luego se pasará a trabajar con las características de una pregunta investigable, para esto utilizaremos el video de la Pro App promocionando y explicando esta aplicación, donde Rodrigo pasará a explicar las características y Mariángeles las anotará en el papelógrafo y les entregará un breve resumen para que peguen en el cuaderno.

**Desarrollo (32 minutos):** Al terminar de explicar las características Mariángeles pasará a dar un ejemplo, para esto utilizaremos la siguiente pregunta investigable: ¿Cuáles creen los estudiantes de 2° año del liceo N°3 qué son las causas y consecuencias del bullying?, y la tabla en el papelógrafo la cual se completará entre todos, para esta se les dará 5 minutos. Luego de que hayan quedado claros las características se formarán cuatro grupos (dos grupos por tema), y se les pedirá que realicen una pregunta investigable relacionada al tema elegido, escribiendo en un pequeño papelógrafo, contarán con 15 minutos para realizar esta actividad. Cuando hayan terminado la actividad se pedirá que se coevalúen, esto se realizará de forma oral, donde un grupo evaluará la pregunta de otro grupo verificando si cumplen o no con las características trabajadas anteriormente y Rodrigo irá marcando lo que digan los estudiantes.

**Cierre (3 minutos):** Se les entregará una autoevaluación (tabla de cotejo).

c) Rúbrica

En la actualidad concebimos a las rúbricas como «asistentes» de la evaluación y las definimos como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad. (Anijovich & Cappelletti, 2018, p.1)

La rúbrica se inscribe dentro de un enfoque de evaluación auténtica en la que se pretende objetivar distintos aspectos del fenómeno de aprendizaje (tanto de los docentes como de los estudiantes). En la documentación aportada por DC aparecen dos tipos de rúbricas: una en la que se evalúa individualmente el desempeño docente y otra en la que se evalúa el desempeño de la dupla. La orientación en dupla es un hecho en este caso: se los está formando de esta manera y evaluando también.

En lo que refiere al la rúbrica de docencia compartida, presenta una rúbrica elaborada por la docente de Didáctica para la evaluación de la dupla desde los siguientes indicadores: clima de aula, momentos de la clase, trabajo colaborativo, división de roles, realización de aportes, monitoreo de trabajo, utilización de estrategias, recursos, actitud frente a emergentes, dominio conceptual, profundidad en el abordaje y manejo de la competencia científica, y evaluación.

Es en el aspecto trabajo colaborativo que se visualiza claramente la labor conjunta, ya que se evalúa el grado de coordinación y complemento, características que hacen a la dupla. Respecto a la división de roles, se valora desde la planificación la forma en que gestionan la clase, buscando que el reparto sea equitativo, no limitando el trabajo simultáneo, pero sí parejo. La realización de aportes es otro aspecto que se observa para evaluar a la dupla en el que es importante la coordinación y pertinencia a la hora de intervenir. En relación al monitoreo de trabajo se entiende que la dupla debe tener la capacidad de ver qué pasa con la clase. No que lo haga uno u otro, sino que en el tiempo que sea puedan hacerlo los dos. Allí la guía y orientación a estudiantes son puntos tomados en cuenta.

En la rúbrica se toman en cuenta indicadores (como *todos*, *algunos* o *ninguno*). La dupla debería de funcionar correctamente según estos criterios desde la totalidad.

Es interesante este punto, ya que las duplas no son evaluadas como tales salvo en este caso, que motiva y lleva al DPD, en cambio se deja en los demás el trabajo en duplas por decisión propia y no por exigencia. Tener un referente que pueda darnos una visión externa de cómo trabajamos para poder superarnos es de vital importancia y en este caso se evalúa a la dupla formalmente en este sentido. Un caso similar podría ser la DA, donde el director de la escuela visita, orienta, se involucra y toma a la dupla para las coordinaciones docentes, pero desde inspección prevalece la evaluación individual sobre la evaluación compartida. ¿Hay ciertas costumbres que no podemos derribar? ¿Tanto cuesta cambiar del paradigma del docente solo al del trabajo colaborativo? ¿No deberían ser los superiores quienes orienten y estimulen hacia esta forma de trabajo?

A continuación se adjunta una de las rúbricas aportadas por D6 en la que se puede observar un cuadro de doble entrada que recoge los criterios y, en una escala de Likert, los grados de obtención de cada uno de ellos:

FIGURA 17 Rúbricas de la dupla C

CRITERIOS	Excelente 4	Muy bueno 3	Aceptable 2	No satisface 1
<b>CLIMA DE AULA</b>	Todos los estudiantes están comprometidos e involucrados en el proceso de aprendizaje.	La mayoría de los estudiantes están comprometidos.	Menos de la mitad de los estudiantes se muestran involucrados.	El clima de clase no es propicio para la construcción de los aprendizajes.
<b>MOMENTOS DE LA CLASE</b>	Se perciben claramente los tres momentos de clase. Se observa un hilo conductor bien definido.	Se visualizan bien el inicio y desarrollo de clase con un adecuado hilo conductor. Falta cierre.	Se aprecian dos de los momentos y el tercero no es muy explícito. El hilo conductor no es muy claro.	No se visualizan los tres momentos de clase. No existe hilo conductor.
<b>TRABAJO COLABORATIVO</b>	Se observa muy buena coordinación entre los docentes por momentos que además se complementan muy bien.	Hay buena coordinación entre los docentes aunque por momentos hay más participación de uno de ellos.	Uno de los docentes sobresale sobre el/los otros, siendo la participación de éste/os menos relevante.	No se aprecia coordinación entre los docentes. Uno de los docentes a cargo monopoliza la participación.
<b>DIVISIÓN DE ROLES</b>	Se percibe, tanto en la planificación como en la gestión de la clase, una división de roles equitativa.	En la planificación se evidencia buena división de roles. En la clase, uno de los docentes participa desde roles de más relevancia que el/los otros/s.	En la planificación y en la clase, se observan intentos de dividir los roles, pero no se logran distribuir equitativamente.	No se evidencia una división de roles entre los docentes a cargo.

REALIZACIÓN DE APORTES			escasos. No todos los aportes son pertinentes.	inadecuados.
<b>MONITOREO DE TRABAJO</b>	Todos los docentes monitorean, guían y orientan el trabajo de los estudiantes.	Uno de los docentes monitorea, guía y orienta, mientras el/los otros/s interviene/n puntualmente.	Sólo uno de los docentes monitorea, guía y orienta a los estudiantes.	No se aprecia que el/los docente/s monitorea/n o guía/n a los estudiantes.
<b>UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS</b>	Utilizan estrategias eficaces que favorecen el aprendizaje.	Utilizan algunas estrategias que son eficaces para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.	Se utilizan estrategias poco eficaces.	Las estrategias utilizadas no son pertinentes para el tema ni el nivel del grupo.
<b>RECURSOS</b>	Se seleccionan recursos apropiados y se aprovechan de manera adecuada. Todos los docentes los utilizan equitativamente.	Los recursos seleccionados son adecuados pero su aprovechamiento o no es del todo apropiado.	Alguno de los docentes presenta dificultades en el manejo de los recursos y/o faltó incorporar algún recurso necesario.	Los recursos elegidos no se adecúan a la/s actividad/les propuesta/s y/o los docentes presentan serias dificultades para gestionar dichas recursos.
<b>ACTITUD FRENTE A EMERGENTES</b>	Todos los docentes se muestran atentos, pero los atienden pasivamente.	Todos los docentes perciben emergentes, pero los atienden pasivamente.	Alguno de los docente/s percibe/n los emergentes aunque no logra abordarlo adecuadamente.	Ninguno de los docentes reconoce los emergentes.

Dentro de la rúbrica hay un aspecto llamado autoevaluación donde se evalúa de qué forma el alumno reflexiona pos clase marcando acuerdos y errores, destacando aspectos a mejorar, dificultades al llevar a cabo la clase y, por qué no, errores. Se considera este ítem de gran importancia, ya que desde este lugar se alienta a la reflexión que se viene sosteniendo y se llega a un lugar que podría estar dado por la reflexión generada en el trabajo de a dos.

Al final de esta se realiza una valoración de fortalezas y aspectos a mejorar de cada integrante y de la dupla. Aquí se individualiza el desenvolvimiento de cada uno y finalmente se hace lo mismo, pero desde el acople, donde la palabra articulación aparece como factor a destacar positivamente. Es muy importante poder tener también una devolución individual, ya que somos seres singulares y no tenemos las mismas fortalezas o debilidades que el resto. Que se evalúe colaborativamente no quita que se haga individualmente también.

### 3.3.3.2. Duplas E y F

Al manifestarle a los profesores de IFD (D1, D2 y D3) la necesidad de contar con algún documento que evidencie el trabajo en duplas surgen respuestas que muestran la ausencia del registro u organización y planificación del trabajo en este dispositivo. Los docentes le restan importancia: «Y, bueno, en la planificación están los nombres de los dos, no sé si eso te alcanza. En ningún momento ponemos, ponelo: “fulanito hizo tal cosa”. Es la clase, entonces no hay, no sé, no se me ocurre» (D1, l. 274-276).

Dentro del material aportado por los docentes aparecen:



- a) Planificaciones diarias

Responden a unidades temáticas e incluyen contenidos, objetivos, duración, recorrido, actividades y evaluaciones, pero no se evidencia el trabajo en duplas en ningún momento.

- b) Unidades didácticas

En este documento aparecen los nombres de los integrantes de la dupla en la parte superior y dentro de los objetivos generales se hace referencia a la promoción de la actitud colaborativa, la cual podría estar dada mediante el ejemplo: al mostrar el trabajo en duplas, muchos estudiantes copian la modalidad.

**FIGURA 18 Unidades didácticas de las duplas E y F**

Físico-Química . IFD  Profs.  lunes, 30 de julio de 2018

---

## UNIDAD DIDÁCTICA: ENERGÍA

---

### Objetivos

---

#### Objetivos generales de la UD: ENERGÍA

- \* Introducir la idea de la importancia de la formulación de *preguntas pertinentes* en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- \* Fomentar el disfrute por las actividades experimentales y la práctica de la ciencia.
- \* Consolidar la confianza de los estudiantes de magisterio en el trabajo experimental.
- \* Promover la creatividad.
- \* Desarrollar herramientas de pensamiento científico y de comunicación.
- \* Rescatar la rigurosidad del lenguaje como herramienta de consolidación del pensamiento científico.
- \* Fomentar una aptitud académica basada en la resiliencia.
- \* Promover una actitud colaborativa, participativa, autónoma y de pensamiento crítico.

Act

c) rúbrica

En lo que refiere a la rúbrica aportada, está diseñada para evaluar contenidos conceptuales, por lo que no aparecen evidencias del trabajo de a dos, dejándose de lado el accionar de la dupla. El trabajo en este dispositivo no aparece, ya que no se hacen visibles ni competencias ni actitudes y en este caso la rúbrica se centra en evaluar conceptos (priorizando el academicismo sobre las formas de transitar y actuar en las instituciones educativas). Parecería entonces que evaluar las formas de actuar es menos importante. Se plantean objetivos que apuntan a la promoción de actitudes colaborativas, pero a la hora de poder reflexionar acerca de ellas no se tienen presentes.

FIGURA 19 Rúbrica aportada por la duplas E y F

RÚBRICA PARA LA U.D.: ENERGÍA				
Contenido	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Energía pot. grav.	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
Energía pot. elástica.	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
Energía cinética	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
trabajo	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
Calor	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
Radiación	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
Principio de conservación	Conozco su definición conceptual y matemática.	Conozco y aplico la ecuación para calcular pero no para interpretar fenómenos	Aplico la definición para interpretar pero no para calcular.	Aplico la definición para interpretar y para calcular.
resolución de lápiz y papel	Planteo según lo esperado y no cometo errores de cálculo.	Planteo según lo esperado pero cometo errores de cálculo.	Planteo discrepantemente con lo esperado pero no cometo errores de cálculo.	Planteo discrepantemente con lo esperado y cometo errores de cálculo.
Argumentación	Utilizo lenguaje riguroso y leyes y conceptos para argumentar fenómeno y predecir	No utilizo lenguaje riguroso pero sí leyes y conceptos para argumentar fenómeno y predecir	No utilizo lenguaje riguroso pero sí leyes y conceptos para argumentar fenómeno y predecir aunque las frases no resultan argumentativas	No utilizo lenguaje riguroso ni leyes o conceptos para argumentar fenómeno y predecir.
Laboratorio	Logro diseñar dispositivos experimentales para lo que quiero probar, manejo las variables y tomar medidas.	No logro diseñar dispositivos experimentales para lo que quiero probar porque no manejo las variables aunque puedo tomar medidas.	Manipulo el material, pero no diseño ni identifico las variables involucradas.	No manipulo el material, ni diseño, ni identifico las variables involucradas.
TIC's	Logro productos atractivos e informativos.	Logro productos informativos.	Logro productos atractivos.	Logro productos que no resultan atractivos ni informativos.

### 3.3.4. Apreciaciones generales

A modo de síntesis, se intenta reflejar en la siguiente tabla el tipo de documentación manejada por cada dupla y en qué medida se evidencia el trabajo en este dispositivo:

TABLA 27 Documentación manejada por cada dupla

nivel educativo y código	documentación presentada		grado de evidencia del trabajo en dupla		
	tipo de documento	presenta	en gran medida	en poca medida	en ninguna medida
primaria DA	plan diario	x	x		
	unidad didáctica				
	proyecto				
	rúbrica	x	x		
	doble agenda	x	x		
	pienso de clase o agenda	x	x		
primaria DB	plan diario	x			x
	unidad didáctica				
	proyecto	x		x	
	rúbrica				

	doble agenda				
	pienso de clase				
secundaria	plan diario				
DD	unidad didáctica				
	proyecto (AAP)	x		x	
	rúbrica	x		x	
	doble agenda				
	pienso de clase				
terciario	plan diario			x	
IFD	unidad didáctica	x		x	
DE y DF	proyecto	x			x
	rúbrica	x			
	doble agenda				
	pienso de clase				
terciario	plan diario	x	x		
CeRP	unidad didáctica				
DC	proyecto				
	rúbrica	x	x		
	doble agenda				
	pienso de clase	x			x

En suma, el análisis documental permitió obtener evidencias del trabajo en duplas. En la mayoría de los casos no plasman en sus planificaciones las actividades que realizan, pero mediante la observación y las entrevistas se verificó que sí llevan a cabo el trabajo en esta modalidad pese a no documentarlo.

En los niveles relacionados a RGA aparece la rúbrica como instrumento para la reflexión, documentándose el trayecto de lo que el docente hace y la reflexión de esas prácticas. La reflexión también aparece en la DA como un aspecto de gran importancia dentro de la planificación.

En la escuela de tiempo completo la documentación solo aparece a través de la elaboración de proyectos, pero con ausencia de evaluación o de instancias de reflexión por escrito. Se disponen las actas de las salas docentes como espacios de reflexión en donde se abordó en varias oportunidades el trabajo en duplas a nivel de colectivo docente (v. anexos 22 y 23).

Cabe preguntarse: ¿Por qué los docentes no documentan lo realizado? ¿Será que en cierta forma se requieren de más instancias de reflexión sobre las prácticas? ¿O de cierta formalización de estas prácticas para que haya planificación y registros? ¿Por qué no se evalúa o registran las

instancias evaluativas en todos los casos? ¿Se necesita de la imposición del sistema para hacerlo?

Lo que sí se hace notorio en este análisis, y se considera el punto más importante que se desprende del análisis documental, es que las duplas que mejor funcionan —y con esto se hace referencia no solo a la práctica, sino también al funcionamiento reflexivo en relación al antes, durante y después de la acción— son aquellas que utilizan la evaluación como un medio para la reflexión y la mejora de sus prácticas, tomando el accionar colaborativo como aspecto a ser evaluado o repensado. La fundamentación de lo que se dice está en que aquellas parejas que mediante evaluaciones, sean rúbricas o no, evidencian el trabajo en duplas claramente, presentan todas las características para hablar de una dupla en equipo (como el tipo de dupla mejor catalogada o de mayor grado de interacción según referentes teóricos ya citados), y son las duplas A, C y E.

De esta forma, a través de las técnicas utilizadas (análisis documental, entrevistas y observación) se recogió y analizó la evidencia que permite categorizar tres tipos de duplas pedagógicas, respondiendo al tercer objetivo y conceptualizándolas de la siguiente forma:

### **1) La dupla experta en la colaboración**

La dupla experta es aquella que responde completamente al concepto de dupla pedagógica como dispositivo de colaboración. En un primer momento no necesita de una formalización o reglamentación que ampare el trabajo, es una dupla que trabaja voluntariamente así porque está convencida de que es la mejor manera y la dirección apoya esta decisión.

Es aquella dupla conformada por dos docentes que trabajan simultáneamente de forma colaborativa frente a un grupo de alumnos, planificando juntos, poniendo en marcha la propuesta de clase de forma tal de poder atender a todos los alumnos en base a sus requerimientos.

Reflexionan antes, durante y después de clase en pos de la mejora educativa, plasmando esas reflexiones en sus planificaciones, sea mediante rúbricas o no, pero dejando evidencia de lo que pasa para poder enriquecer la reflexión.

Estos docentes se amalgaman naturalmente sin interrupciones, interviniendo en la medida en que van trabajando, sin división de roles. Esta dupla se conoce muy bien y se potencia en sus fortalezas y amortigua en sus debilidades.

La dupla colaborativa tiene un líder que estimula, anima, brinda recursos y espacios para potenciar el trabajo. En este caso sería el director quien negocia continuamente el accionar de la dupla conformándola en base a la empatía y relacionamiento que puedan tener como un factor importantísimo para que la dupla sea experta.

La dupla A es un claro ejemplo de esto: desde la dirección la negociación es una constante, puede integrarse a los grupos de trabajo, así como encabezar una escuela que trabaja en su totalidad colaborativamente, donde la cultura escolar cambió y el maestro de cada clase pasa a ser de todas.

La dupla colaborativa estaría dada en este estudio por los docentes que no se separaron ni para entrevistarse porque entendieron que funcionan como uno y que las respuestas debían darse en conjunto: la dupla A, que pertenece a la órbita de primaria.

## **2) La dupla en desarrollo con evidencias de colaboración**

Es aquella dupla que sabe a dónde debe ir, pero no logra llegar a cumplir con lo que implica la dupla colaborativa, porque no trabajan en simultáneo siempre.

Dicha dupla está en desarrollo pese a tener cierta experiencia dada por los años de trabajo, pero por algunos motivos no llega a la experticia. Estas duplas están marcadas por el hecho de que pueden trabajar en simultáneo aunque en oportunidades se separan para atender a los alumnos de otra manera, alejándose en cierta forma del concepto de dupla por no cumplir con la simultaneidad que la define.

Por otra parte, hay duplas que integran esta categoría por entender que la dupla debe planificar colaborativamente y la evidencia documental no muestra que así suceda. La dupla para funcionar colaborativamente debe planificar en conjunto y dejarlo registrado, así como también pensar mecanismos evaluativos que evidencien una reflexión posterior al trabajo, también en pos de la mejora.

La evidencia nos muestra que planifican colaborativamente todas, pero de forma secuenciada, a diario y en base a compartir la docencia con otro compañero tomando la reflexión como una constante solo la dupla A y la dupla C. El resto menciona el hecho o aborda algunos aspectos, pero no todos.

En muchos casos las duplas en desarrollo se amparan en la falta de formalización de este trabajo. Se pierde cierta sistematización por no estar debidamente reglamentado, por lo que el rol de la dirección es vital en negociar y tratar de que la dupla funcione igual. Este es el caso de D1, D2 y D3 quienes no se eligen para trabajar debido a que el sistema da el cargo y no forma la dupla: se encuentran el primer día de clase y aprenden a trabajar juntos en la marcha. Estos docentes llevan años haciéndolo y es a partir de eso que lograron los resultados a los que apuntaban. En esta dupla un docente es experto en una materia y el otro en la otra, por eso se realiza una división de roles en la que cada uno trabaja en su área. Este factor lleva a que la dupla trabaje en simultáneo para organizar la clase, controlar la disciplina, pero no desde los contenidos disciplinares ni desde el saber académico. El funcionamiento de la dupla estaría dado de forma compartimentada.

En relación a la dupla de primaria DB, también es una dupla en desarrollo pese a que las docentes están casi al final de la carrera y el equipo de dirección está sumamente involucrado en el trabajo de esta manera. Esta dupla no funciona en simultáneo: una docente trabaja y la otra observa, o se dividen el grupo y trabajan separadas. Planifican el proyecto juntas, pero no diariamente. Pese a manifestar que reflexionan antes, durante y después de clase, esto no aparece en ningún documento por lo que sería otra faltante para complementar a la dupla.

En secundaria la dupla D trabaja con características de la dupla experta, pero no cuenta con determinadas características que la ponen en un lugar en desarrollo aún. Esta cuenta con una dirección involucrada, que estimula y brinda espacios para el trabajo en duplas, pero no toda la población docente trabaja de esta forma, por lo que los espacios de reflexión se reducen, así como también las planificaciones no evidencian este tipo de trabajo (por no contar muchas veces con espacios o tiempo que lo habiliten).

### **3) La dupla en formación colaborativa**

Esta dupla está caracterizada principalmente por obedecer las reglas —debido a estar en pleno proceso de formación—, desarrollándose en base a las sugerencias y lineamientos que los superiores establecen. Estos docentes tienen toda la teoría pero aún les falta la práctica, es decir, la articulación de vida.

En este caso la etapa en que se encuentren los docentes que conforman la dupla es fundamental, ya que están en pleno proceso de aprendizaje (pudiendo encontrarse en formación o siendo noveles docentes). Identificamos como dupla en formación colaborativa a la dupla C, alumnos de CeRP que están cursando su proceso formativo docente.

Esta dupla cumple con todo lo que se le pide, desde la planificación en la que se evidencia claramente el trabajo de a dos hasta las rúbricas en las que son evaluados desde el trabajo colaborativo (como las autoevaluaciones que potencian las futuras reflexiones).

La dupla en formación se diferencia de la dupla experta en el hecho de que están subordinados a un docente que por el momento les marca el camino. Aún les falta seguridad y autonomía, pero trabajan en simultáneo. En este caso la dupla también es negociada y elegida por el profesor porque la forma en que la dupla se entiende y lleva es fundamental.

Estas duplas aún no cuentan con instancias de coordinación docente, pero sí con espacios para reflexionar con su pareja y profesor, por lo que la posibilidad de la reflexión antes, desde el inicio de clase y después estarían dadas mediante la elaboración de rúbricas. La reflexión durante la clase queda sujeta a lo planificado, manteniendo la estructura de la planificación por cierto miedo a ser mal evaluados, no negociando posibles cambios si algo no funciona.

En esta dupla la evaluación tiene un fuerte peso sobre el accionar docente, los practicantes trabajan para ser evaluados y para ser evaluados positivamente. Están muy pendientes de eso y en ocasiones pierden ciertos objetivos o autenticidad, o toman ciertas decisiones de trabajo por los resultados de la evaluación.

Este tipo de dupla tiene como gran fortaleza las ganas, el entusiasmo que traen los noveles docentes al iniciarse, donde el grado de iniciativa ayuda y potencia en gran medida el trabajo.

A modo de síntesis se presenta la siguiente tabla:

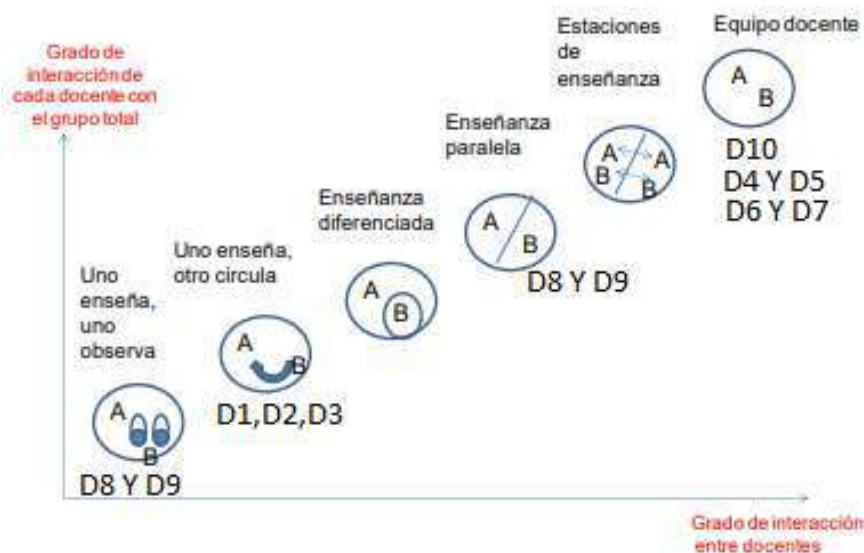
**TABLA 28 Correspondencia entre las duplas y el tipo al que pertenece**

dupla en formación colaborativa	dupla en desarrollo con evidencias de colaboración	dupla experta en la colaboración
dupla C	dupla B, dupla D, dupla E, dupla F	dupla A

Si miramos a las duplas desde su interacción entre los pares, como señala Suárez-Díaz (2016), podemos afirmar que la dupla B mantiene sus espacios de enseñanza sin interrelacionarse desde la simultaneidad (la interrelación estaría dada en la alternancia donde trabaja una y luego la otra). Es decir, uno enseña y el otro observa. En contraste con lo anterior, en el mayor grado de interacción se ubica la dupla A, seguida por la dupla C y D, quienes trabajan a modo de equipo docente en simultáneo. Las duplas E y F no fueron observadas, pero las entrevistas y los documentos aportados las ubican en relación.

A continuación se adapta un gráfico de Suárez-Díaz (2016) tomado en el marco teórico para medir el grado de interacción de las duplas.

**FIGURA 20** Grado de interacción de las duplas estudiadas



## Capítulo 4: Conclusiones

Como se planteó en la introducción de esta tesis, al llevar a cabo este estudio la intención estuvo dada en el hecho de poder ampliar la información acerca del trabajo en duplas pedagógicas docentes en los diferentes niveles de enseñanza, para poder así generar conocimiento y comprender mejor aun el trabajo en este dispositivo.

El objetivo general fue conocer y comprender a las duplas en el desarrollo de la profesionalización docente como dispositivo de reflexión y colaboración.

Se puso el foco en la identificación de las percepciones de los actores institucionales como los docentes que constituyeron las duplas, los directores y los alumnos docentes que desarrollaban su práctica, acerca de este tipo de trabajo y los factores que facilitan, pero también los que obstaculizan el funcionamiento de la dupla, para así describir y categorizar las diferentes formas en que se lleva a cabo el trabajo de esta manera.

Si bien los hallazgos que se generan de esta investigación aportan evidencias que pueden complementar o corroborar otros estudios a nivel nacional (Bottino et al., 2015; Nossar, 2005; Rodríguez & Grilli, 2013) o internacional (Ayuela et al., 2015; Cotrina et al., 2017; Suárez-Díaz, 2016) que fueron tomados como apoyo para la elaboración del marco teórico y posterior análisis de datos, no se pretendió hacer generalizaciones, ya que se trata de un estudio de casos acotado en el tiempo académico. Hecha esta salvedad, los resultados podrán abrir nuevas líneas de investigación que sería muy acertado poder continuar.

Se seleccionó un diseño cualitativo de enfoque fenomenológico basado en el estudio de seis duplas que fueron observadas a través de los 11 docentes que las componen. Asimismo, directores e informantes calificados complementaron la evidencia extraída mediante las entrevistas que se les realizaron y documentación que aportaro.

Se accedió a dicha muestra a partir de los informantes clave y por bola de nieve en el transcurso de la investigación. Cabe señalar que se tomaron cinco centros para ingresar y tomar contacto con las duplas elegidas que trabajan allí.

En correspondencia con lo que marca esta metodología de investigación, el ingreso al campo y posterior inmersión en este nos brindó un gran conjunto de información y evidencia empírica que pudo responder a nuestros objetivos específicos.

Fue de los datos arrojados en las entrevistas realizadas a directores e INFC que como hallazgo principal la dupla queda definida desde el trabajo en simultáneo de dos docentes con un mismo grupo a cargo, poniéndose en relevancia la simultaneidad como el elemento principal que la define. A su vez para los directores trabajar en duplas complementa el rol docente, optimiza el tiempo y potencia aprendizajes y mejora la calidad educativa.

Fue respondiendo al tercer objetivo que se categorizó a las duplas pedagógicas como aporte intelectual desde los resultados de esta investigación en tres tipos de duplas: 1) La dupla

experta en la colaboración, 2) La dupla en desarrollo con evidencias de colaboración y 3) La dupla en formación colaborativa.

### **La dupla compromete**

Según la voz de los docentes, directores e informantes clave que integraron la muestra, la dupla es una forma de trabajo que aumenta el compromiso docente, ya que pone en valor la autenticidad de cada uno al pararse frente al otro y ser lo más honesto posible. El compromiso actúa, entonces, como motor de superación y aprendizaje para generar mejores resultados.

De esta manera, trabajar en duplas abre en cierta forma las puertas de las aulas que tradicionalmente han estado cerradas salvo en los momentos de evaluación docente a través de los inspectores y directores. El docente está acostumbrado a que lo observen cuando viene una inspección, porque pone en riesgo su forma de acción. Como en este caso la selección de la muestra tuvo como condición que se trabajara en dupla, el docente está acostumbrado a que lo observen no solo cuando viene una inspección, ya que tiene un compañero testigo.

La dupla A cumple con estas características: es una dupla que tiene a su cargo practicantes y conviven a diario con ello, presenta un alto grado de interactividad (así como confianza en su par al momento de trabajar) dejando que la clase fluya y las interrelaciones vayan dándose solas producto de una cuidadosa planificación que solventa y da confianza a su accionar. También dicha dupla pertenece a una escuela que trabaja en su totalidad en duplas y el director se integra a los equipos de trabajo cada tanto.

Lo mismo sucede en secundaria, las docentes en un primer momento aceptan ser investigadas, observadas y hasta les gusta la idea, porque lo naturalizan. Fueron formadas en duplas y ahora trabajan formando alumnos docentes también en esta modalidad, por lo que esta característica parecería pesar en la forma en que las duplas se desenvuelven.

En mayor o menor medida, los docentes involucrados en el estudio presentan una apertura natural de sus clases que es dada por la forma de trabajo, ya que al trabajar de a dos y salir del aislamiento la apertura comienza a ensayarse hasta volverse natural.

Por otra parte los cinco directores afirman el hecho del aumento de compromiso al trabajar en duplas potenciando el trabajo de esta manera por esto mismo.

### **La dupla como aporte en la construcción de una nueva escuela**

Por lo que se refiere al primer objetivo, en relación a las percepciones docentes, el trabajo de esta manera aparece como un dispositivo que permite rediseñar los procesos y los contextos educativos, cambiando las formas de hacer las cosas hasta el momento. Todo esto implica poder contar con espacios abiertos al diálogo y al intercambio para que de esta manera los roles puedan repensarse y volver a definirse las veces que sea necesario, y es mediante las salas de coordinación o salas docentes que estos procesos se llevan a cabo exitosamente (si la dirección introduce la temática en estas instancias).

La Dupla A, al pertenecer a una escuela que trabaja en su totalidad en duplas, puede abordar el tema, la organización y la puesta en marcha en una sala, ya que toda la comunidad educativa está involucrada. Lo mismo sucede con la dupla B, porque las salas de coordinación tratan, organizan y reflexionan en relación al trabajo en duplas y la modalidad de la escuela hace que el trabajo de esta forma se lleve a cabo en todo el centro. La diferencia radica en que para la DB el trabajo en duplas tiene su momento. No es siempre, sino en instancias acotadas de tiempo (como son los talleres en el horario de la tarde), haciendo que a esta dupla aún le falten insumos para desarrollarse y llegar a la experticia en colaboración.

Por el contrario las duplas E y F, que no cuentan con estos espacios formales de reflexión, denotan esa carencia sobre todo en la planificación, en donde esta modalidad está ausente. Eso se refleja en la forma de trabajo de la dupla, en su rendimiento, en la forma de plasmar, reflexionar y poner en práctica la tarea docente en duplas. Este aspecto se desarrolla más detalladamente a continuación.

### **Las salas de coordinación docente como palanca para la reflexión de la dupla**

De acuerdo a la evidencia recogida las salas de coordinación o reflexión docente se convierten en espacios privilegiados para la puesta en marcha del trabajo en duplas, aunque no se visualiza de la misma manera en los diversos niveles de enseñanza.

En efecto, en las duplas estudiadas de educación primaria (DA y DB) estos espacios son utilizados para coordinar esta clase de trabajos: los docentes encuentran un tiempo y un espacio para ello, aprovechando las instancias de intercambio con el colectivo y con la dupla, y quedando evidencia en las actas correspondientes. Cuentan con el apoyo de la dirección, la cual se suma y, como dice Carbonell (2006), posibilita el «crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo. La cultura colaborativa empieza en el centro fortaleciendo el proyecto educativo» (p. 115).

De forma contraria, en secundaria y formación docente (sea CeRP o IFD) las salas de coordinación no son tenidas en cuenta para esto, convirtiéndose en un deber el poder contar con espacios que habiliten el diálogo, la reflexión y la coordinación del trabajo de a dos, o comenzar a incorporar esta temática a las salas existentes. Pese a esto, la dupla C (correspondiente al ámbito CeRP) gestiona la reflexión desde espacios brindados por la docente de Didáctica y por la tecnología, mediante la utilización de Whatsapp o Drive, donde elaboran el pienso de clase, planifican juntos y discuten diversas formas de llevar a cabo la clase en colectivo.

Es así que se percibe que las salas docentes, pese a ser espacios creados para la reflexión, no se utilizan en todos los niveles educativos que abordó este estudio como herramienta que potencie la dupla, ya que al no trabajar todo el colectivo de esta forma se hace más difícil de tratar por no estar todos involucrados. Es por ello que no hay coherencia entre lo que se espera de estos espacios y lo que en realidad sucede. Cabe aclarar que en las duplas donde esto sí ocurre el resultado es excelente (DA).

## **El director como pieza fundamental para el trabajo colaborativo**

Los hallazgos muestran que el grado de involucramiento del director en el trabajo en duplas determina el tipo de esta. En este estudio todos los directores evidencian alto grado de involucramiento, pero en la medida que este aumenta la dupla se potencia y el resultado del trabajo es realmente colaborativo.

Trabajar en duplas no se da por generación espontánea, es un proceso que lleva un tiempo porque implica un seguimiento, ser asesorados, y también evaluados. Pero principalmente el trabajo en duplas necesita orientación, estímulo y motivación para que los maestros puedan dar lo mejor de sí mismos, y eso viene de la mano del liderazgo pedagógico, teniendo claro que estos procesos no son innatos, están directamente relacionados con la facultad de los equipos directivos de poder ponerlos en marcha mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares (Vaillant, 2019).

Tal es el caso de la dupla A, su director (DIRP2) manifiesta al entrevistarlo y consultarlo sobre la importancia de sumarse a los equipos de trabajo el hecho de que es algo fundamental y que lo hace no solo desde el involucramiento en la práctica, sino desde la organización escolar, el abordaje en las salas y el trabajo en duplas en toda la escuela como una comunidad de aprendizaje colaborativo.

A su vez se percibe que la forma de relacionamiento entre la dirección y la dupla es otro factor determinante en el funcionamiento de esta, debido a que cuando surgen tensiones la dupla se aleja de la dirección y se pierde la posibilidad de poder integrarse a los equipos de trabajo.

La dirección juega un lugar relevante en la conformación de las duplas, aspecto no menor, ya que la falta de afinidad es una de las principales barreras en el trabajo de a dos. En primaria es potestad del director la asignación de las clases, las duplas no pueden ser formadas al azar, sino que tener en cuenta el relacionamiento entre quienes la conforman es uno de los principales factores para que la dupla funcione.

La dirección de la dupla A realiza una encuesta y dedica gran parte de tiempo a la conformación de la dupla, por lo que la afinidad y empatía juegan un lugar importante. Sucede lo mismo con la dupla C, que también es formada luego de llevar a cabo cierta investigación de las características de los integrantes de la dupla. En cambio, pese al gran involucramiento a los equipos de trabajo de parte de la dirección de la dupla B, al alto grado de aceptación hacia la dirección por parte de los docentes y a la elevada importancia que este director le da al trabajo en duplas, no resulta suficiente, ya que esta dupla no alcanza la cúspide en el trabajo en este dispositivo (debiendo agregar simultaneidad al trabajo, escribir y detallar la planificación para que pueda verse también la reflexión).

Por otra parte, se evidencian diferencias en las entrevistas realizadas a las DE y DF en cuanto a la relación con el equipo de dirección. Es decir, no se lo ve integrado aunque sí involucrado. Se perciben algunas asperezas de parte de los docentes que denotan cierta lejanía, por lo que la dupla pierde potencial a la hora de trabajar por no contar con el involucramiento total de la

dirección. Con esto queda clara la importancia que tiene en el desarrollo de la dupla en todo su esplendor

### **La falta de tiempo, una gran piedra en el camino**

El segundo objetivo hacía referencia a los factores facilitadores y obstaculizadores al trabajar en duplas. La falta de tiempo aparece repetidamente como el factor que obstaculiza el trabajo de esta manera por no disponer de espacios sin alumnos para coordinarlo, pero en ocasiones se percibe que también puede ser una gran excusa para justificar cosas que no se han podido hacer o resolver por otros motivos. Pese a este obstáculo las duplas funcionan y logran encontrar espacios y tiempos, aunque sería justo que desde la dirección se buscaran las formas de brindar instancias para coordinar el trabajo en este dispositivo para quienes no lo tienen. En educación primaria este tiempo viene dado de la mano de las salas docentes, en cambio en los otros niveles educativos las salas no están destinadas a tratar o trabajar colaborativamente en relación a la dupla. Son los docentes quienes tienen que encontrar esos espacios fuera del horario de trabajo, sin ser remunerados y es la gran dificultad que para ellos tiene la dupla, que en ocasiones genera asperezas entre los involucrados.

### **Trabajar en duplas favorece el desarrollo profesional docente**

Trabajar en duplas otorga la posibilidad de ver el aula desde la perspectiva colaborativa, en la que las formas de relación entre docentes son otras. Los docentes escuchan y observan de otra forma dándole un giro a sus prácticas a partir de las diferencias y semejanzas de cada uno, siendo capaces de identificar más claramente lo que necesitan los alumnos y empoderándose con todo lo que el otro tiene para enriquecer sus prácticas.

De esta forma es que el trabajo en duplas, para los casos estudiados, empodera la tarea y el rol docente haciéndolo mejor a partir del otro, del complemento, de la crítica, de la reflexión y de la posibilidad de aprender con los demás.

Para las duplas A y B, pertenecientes a primaria, la finalidad que prima y que es mencionada por las dos duplas entrevistadas es brindar mejores aprendizajes, favorecerlos y potenciarlos. Los docentes de este nivel aparentan tener el centro de interés en los aprendizajes de los escolares: si los niños aprenden más, ellos serán mejores, por lo que asocian el DPD al grado de aprendizajes que adquieren los alumnos. En cambio, las duplas E y D remarcan el hecho de que el trabajo en duplas eleva la docencia, donde el DPD viene asociado al enriquecimiento dado al trabajar con otra persona.

Todas las duplas perciben al trabajo de esta forma como herramienta potenciadora de aprendizajes, entendiéndolas como un complemento entre docentes y afirmando lo que Calvo (2014) sostiene en relación a la idea central del aprendizaje profesional colaborativo, que reconoce que los docentes aprenden de sus prácticas pedagógicas. Durante estas prácticas los docentes en combinación con los demás aprenden a enseñar. El aprendizaje colaborativo combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, y la reflexión sobre lo que sucede en el aula.

Asimismo, todas las duplas de esta investigación ven a la pareja como un complemento que posibilita el enriquecimiento de la práctica: es intercambiar saberes y formas de trabajo, fusionando dos estilos diferentes. Ese complemento se manifiesta de diversas formas según el nivel en que se encuentran: en primaria se complementan desde la fusión de ambos docentes, desde el trabajo simultáneo (según la dupla A), pero en los niveles superiores surge la interdisciplinariedad como modalidad que permite fortalecer el trabajo en asignaturas específicas, y desde ahí se da el complemento.

Los testimonios dan cuenta de esa amalgamación que se produce de la sinergia del trabajo de a dos, donde dos son mucho más que uno como manera de definir el complemento.

### **Quien hace dupla quiere seguir haciendo dupla**

Lo que sigue fue abordado en el análisis de datos donde se decía que pasar por la experiencia de la dupla se convierte en multiplicador de la propuesta. Las evidencias muestran que quienes pasan por la dupla siguen trabajando de esta manera, aunque en ocasiones el sistema pone muchas trabas y la falta de coherencia entre la formación y lo que posteriormente es la práctica afecta sustancialmente el trabajo en este dispositivo.

Quienes pasan por la dupla sufren una especie de mutación. Perciben los beneficios de trabajar en este dispositivo empoderándose, robusteciéndose y así mejorando y creciendo profesionalmente, multiplicando y diseminando esta forma de trabajo allí donde van.

### **Dime cuánto reflexionas y te diré qué dupla eres**

La reflexión es un aspecto que aparece en el trabajo de todas las duplas investigadas y en sus manifestaciones. Definir la dupla pedagógica sin hacer referencia a esta no completaría el concepto para los entrevistados.

A su vez, la reflexión antes, durante y después de la práctica cobra otra importancia, convirtiéndose en una constante al trabajar de a dos. Son las duplas que más reflexionan aquellas que funcionan mejor. La evidencia muestra a través de los documentos que aquellas duplas que registraron sus reflexiones de clases, adjuntaron rubricas en las que se les evaluó y concurren a salas sistemáticamente alcanzan la dupla experta de la que se habla a continuación.

La reflexión docente, como ya se dijo, atraviesa todos los factores vinculados al trabajo en duplas y es el medio para que dicho trabajo sea exitoso mediante los desacuerdos productivos que se abordan en plenos procesos reflexivos, teniendo la posibilidad de volver a la escuela, a la clase, al alumno cuando ya no estamos ahí, y contando con un compañero que hace que esta reflexión sea constante.

### **Trabajar en duplas como proceso de mejora educativa**

Al analizar la finalidad del trabajo en duplas en un primer momento se recurrió a los informantes calificados quienes remitieron mediante la entrevista a la génesis de las instituciones en las que se encuentran relacionados. En escuelas de tiempo completo la finalidad estaría dada en cambiar

la estructura escolar: los niños pasan a ser de todos los maestros, y viceversa, favoreciendo así los procesos de evaluación y la relación con la comunidad, y generando de esta forma mejores aprendizajes. En los CeRP trabajar en duplas se origina con la creación de estos centros, en los que formarse desde el trabajo colaborativo deja huellas y el propósito estaría en multiplicar esta cultura colaborativa desde la formación inicial docente para mejorar así los aprendizajes (lo que prosperó informalmente).

En base a lo expuesto hasta el momento se estima que la mejora educativa va a depender de la medida en que las instituciones tengan la posibilidad de trabajar colaborativamente, incorporando el trabajo en duplas a sus colectivos, mediante la reflexión constante y mirando hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos y del desarrollo profesional de los docentes dado por la reflexión antes, durante y después de las practicas.

Se espera que este estudio aporte un insumo acerca de la importancia del trabajo colaborativo, sobre la reflexión y profesionalización docente a través del trabajo en duplas pedagógicas específicamente (diferenciándolo de otro tipo de trabajo colaborativo), pudiendo generar mejoras en los aprendizajes de todos los involucrados en las comunidades que los conforman.

Las duplas que trabajan de forma colaborativa reflexionan sobre su trabajo y lo realizan con gusto y ganas. Elijen trabajar en duplas sobre cualquier otro dispositivo que se les presente, lamentan no poder hacerlo si el sistema no lo permite y ponen este dispositivo en su máxima potencia al momento de definirlo. Estos docentes se focalizan en los aprendizajes de los estudiantes desde un involucramiento con la tarea docente y un accionar mancomunado, rompiendo con el accionar solitario del docente y abriendo las puertas de las aulas en búsqueda de nuevas formas de hacer escuela, buscando cambios en los paradigmas vigentes trabajando colaborativamente.

De acuerdo a toda la evidencia recogida y al análisis realizado se puede conceptualizar a la dupla pedagógica cuando dos docentes abordan el trabajo pedagógico y didáctico de un mismo grupo de alumnos en simultáneo, pero no solo eso, no son dos en el aula o uno más uno simplemente, la dupla es más que eso.

Es cuando dos docentes llevan a cabo la planificación, la puesta en marcha y reflexión conjuntamente comprometiéndose por igual, y la figura del director es fundamental, ya que su presencia prescribe que la misma funcione como tal, colaborativamente en pos de desarrollo profesional de los involucrados en este dispositivo.

Está dada por el grado de interacción que presentan los docentes que la componen, ya que de esa simultaneidad, amalgamamiento y trabajo mancomunado surge el concepto de la misma.

El tiempo es un elemento clave y vertebrador en la dupla porque determina la reflexión conjunta, que se da justamente en la sala docente.

En este trabajo la dupla pedagógica A, es aquella que cumple con todas las características que hacen al concepto de la misma presentando el mayor grado colaborativo.

Muchas interrogantes han surgido en el correr del trabajo que se estima podrían ser profundizadas en futuras investigaciones, corriendo el eje desde el análisis del docente al alumno. Indagar, por ejemplo, en qué medida afecta el trabajo en duplas en sus aprendizajes, de qué manera la acción de la dupla pedagógica puede potenciar el grado de inclusión de los alumnos y de qué forma el accionar de las parejas pedagógicas fomenta la elaboración y puesta en práctica de propuestas colaborativas de los alumnos. Lo último, pero no menos importante sería poder investigar si realmente el trabajar en duplas pedagógicas constituye una mejora educativa.

Se finaliza este trabajo tomando los aportes de Vaillant y Manso (2019), entendiendo que si bien «con el aprendizaje individual algunos y algunas aprenden más rápido, con el aprendizaje colaborativo todos y todas aprenden mejor».

## Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (1997a). *Centros regionales de profesores. Documento base*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000397.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (1997b). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (1998). *Acta n.º 90, resolución n.º 21*. [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21\\_98\\_CODICEN.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2013). *Circular n.º 79*. [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular79\\_13.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular79_13.pdf)
- Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Unicef. <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/11/el-aprendizaje-bajo-la-lupa-Aguerrondo-Vaillant-1.pdf>
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 6, 109-124. [https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod\\_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf](https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf)
- Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-154). Gedisa.
- Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario de Psicología*. Editorial Brujas.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2018). *¿Qué tipo de rúbricas? ¿Una mejor que otra?* Práctica reflexiva. <https://practicareflexiva.pro/que-tipo-de-rubricas-una-mejor-que-otra/>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4687/Investigacion%20educativa%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ayuela, M., García, C. & Martín, I. (2015). Prácticas docentes colaborativas para transformar la escuela. *Tabanque*, (28), 73-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5323354.pdf>
- Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (7), 255-266. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/16/16>
- Bottino, R., López, M., Navarro, M. & Rodríguez, C. (2015). *La práctica en parejas pedagógicas: instauración y senescencia*.

- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Ceppe (Coord.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Orealc/Unesco.
- Caporossi, A. (2011). La construcción del conocimiento profesional de la práctica docente *in situ*: construyendo conocimientos articulados y contextualizados. En E. Soubirón, D. Rodríguez, V. Sanz & A. Conde (Coords.), *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje* (pp. 61-69). OEI.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. [http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo\\_Introductorio/Materiales/Ser\\_docente.pdf](http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf)
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Civarolo, M. & Pérez, M. (2013). 1+1 = pareja educativa. *Nodos y nudos*, 4(34), 14-24. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2277/2145>
- Consejo de Educación Secundaria. (2016). *Interdisciplinariedad y coenseñanza: aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/31-propuestas-de-didactica?download=159:interdisciplinariedad-y-coensenanza>
- Cotrina, M., García, M. & Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, (46), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060635.pdf>
- Dabove, M. (2017). La importancia del análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. En D. Divasto (Coord.), *Reflexión académica en Diseño y Comunicación* (pp. 47-49). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
- De León, V. (2017). *La sala de coordinación como espacio de reflexión e intercambio docente para la mejora educativa y profesional* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/85812/file/4222>
- Dirié, C., Fernández, B. & Landau, M. (2015). *Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional : estudio en tres jurisdicciones*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>
- Edelstein, G. (1999). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.

- Eisner, E. (2011). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (1984). *Saber y verdad*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Francia, M. T. (2013). *Repensando la escuela desde la experiencia: la ética en la base de la gestión*. Grupo Magró.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei* (74), 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Gil Esteban, C. (2015). *La pareja educativa en el aula de educación infantil* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Salamanca]. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126479/2015\\_TFG\\_GilEsteban,Cristina.pdf;jsessionid=2C83F93122D4A806610E30369D2DEEC3?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126479/2015_TFG_GilEsteban,Cristina.pdf;jsessionid=2C83F93122D4A806610E30369D2DEEC3?sequence=1)
- Giménez, E. (2014). Posicionamiento pedagógico profesional, acción reflexionada y responsabilidad en la intervención socioeducativa con colectivos de infancia y juventud en riesgo. *Revista de Educación Social*, (18), 1-19. [https://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e14\\_res\\_18.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e14_res_18.pdf)
- Guerra Azócar, M. (2016). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento*. monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo.shtml
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social, II* (pp. 469-494). Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- López, G. & Haedo, T. (2015). El trabajo en parejas pedagógicas, un aporte a partir de la experiencia en las aulas universitarias. En *Actas de las XI Jornadas de Sociología*. (pp. 1-15).

- López Filardo, G. (2014). *Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de Historia en Educación Secundaria* [Tesis de maestría, Universidad ORT, Uruguay]. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/79237/file/1237>
- Magro, C. (2017). *21 habilidades VEINTIUNO*. Santillana Global.
- Márquez De Pérez, M. E. (2019). El trabajo colaborativo: una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Scientific*, 4(11), 360-379. [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/issue/view/24](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/issue/view/24)
- Martínez, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado*, 1(2), 9-21. [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado\\_1\(2\)\\_9-21.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_9-21.pdf)
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/N5\\_2000/a08.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N5_2000/a08.pdf)
- Nossar, K. (2005). *El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad CeRP en la ciudad de Rivera* [Trabajo final de carrera, Universidad ORT Uruguay].
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rama, G. (1999). Modalidades innovadoras en la práctica docente: la experiencia de los CeRP. En G. Wettstein & D. Vaillant (Eds.), *Centros Regionales de Profesores: una apuesta al Uruguay del siglo XXI*. Fin de Siglo.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa-Calpe.
- Rivas, A. (2019). *¿Qué hay que aprender hoy?: De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Fundación Santillana. <https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2019/06/Que-hay-que-aprender-hoy.pdf>
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé* [Tesis de maestría, Universidad del Bío-Bío]. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez\\_Rojas\\_Felipe.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez_Rojas_Felipe.pdf)
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, E. & Grilli, J. (2013). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de educación*, 6(1), 61-81. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/22/19>

- Rosenberg, J. (2012). La escuela de tiempo completo por dentro. *Portal 180*.  
<https://www.180.com.uy/articulo/27336>
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-44). Homo Sapiens.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.  
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). OEI; Santillana Global.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final*. OEI.
- Vaillant, D. (2013). Presentación. *Páginas de educación*, 6(1), 11-17.  
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/22/19>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.  
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3073/787>
- Vaillant, D. & Cardozo, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13 (26), 5-14.
- Vaillant, D. & Manso, J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: aprendizaje colaborativo*. SUMMA.  
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/80352/1/aprendizaje-colaborativo-vaillant-manso.pdf>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

- Vaillant, D. & Wettstein, G. (1999). *Centros Regionales de Profesores. Una apuesta al Uruguay del siglo xx*. Fin de Siglo.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

## **Anexos**

### **Anexo 1: Carta de presentación y solicitud de consentimiento del docente**

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Estimado/a docente:

En el marco de la tesis de Maestría en Educación que venimos desarrollando en la Universidad ORT Uruguay, hemos proyectado realizar una investigación vinculada al trabajo en parejas pedagógicas en los diferentes niveles de educación pública, para la cual aspiramos contar con su colaboración.

El foco principal de este proyecto se halla en el análisis e interpretación del trabajo en duplas pedagógicas desde las percepciones que los docentes tienen como dispositivo para la reflexión y desarrollo profesional docente, en cuanto a sus beneficios y obstáculos al momento de trabajar de esta forma.

En consecuencia, se realizará un estudio de corte cualitativo titulado «Una mirada al trabajo docente en duplas pedagógicas como práctica colaborativa: percepciones, beneficios y obstáculos» cuyo propósito es conocer el sentido y los significados que los docentes otorgan a este dispositivo, qué es lo que los impulsa a trabajar de esta forma y las implicancias que ello tiene para el desarrollo profesional docente.

La investigación, que cuenta con la correspondiente autorización del CES (expediente 3/5549/2019), CEIP (expediente 1275/2008 leg. 2) y CFE (expediente 2019-25-5-006414), se desarrollará durante el presente semestre del corriente año y abarcará a una dupla de cada subsistema educativo en instituciones públicas de la ciudad de Florida y Canelones.

El relevamiento de información se llevará a cabo mediante una entrevista personal, que tendrá una duración aproximada de 40 minutos, así como una observación no participante de clase. Dicha información se complementará con el análisis documental de planificaciones que el docente pueda aportar libremente, así como aquellos documentos que surjan en el transcurso de la investigación.

Le aseguramos que toda la información recabada será confidencial, garantizando su anonimato y el del centro educativo en que se desempeña. Nos comprometemos asimismo a hacerle llegar los primeros resultados de este estudio, antes de incorporarlos al documento final de la tesis. Una vez finalizado el trabajo se lo haremos llegar para su conocimiento sobre el tema estudiado.

Agradeciendo desde ya su atención, le saluda atentamente

Mtra. Lucia Acuña Gorriti

## **Anexo 2: Protocolo de visita al centro educativo**

1. Establecer contacto telefónico o vía correo electrónico con los docentes seleccionados, a efectos de exponer en líneas generales la investigación a realizar y propósito de la visita.
2. El día fijado para la entrevista, al ingresar a la institución, presentar a la dirección la autorización del organismo correspondiente exponiendo el motivo de la visita.
3. Iniciar la entrevista con los docentes entregando carta de presentación, para posteriormente comentarles las dos instancias a las cuales se les invita a participar, mostrando disposición para dar las explicaciones pertinentes frente a cualquier inquietud.
4. Luego de obtener consentimiento de los docentes:
  - a) Recoger información general de la institución.
  - b) Registrar datos personales y profesionales.
  - c) Pedir autorización para grabar.
5. Realizar entrevista de acuerdo a la pauta. Al finalizarla, pedirle a los docentes algún material que documente actividades en duplas (proyectos de trabajo, propuestas de actividades curriculares, evaluaciones).
6. Coordinar día y horario para llevar a cabo la entrevista en dupla.
7. Realizar la entrevista en duplas, pudiendo al finalizar la misma iniciar alguna conversación donde puedan surgir intercambios y comentarios emergentes.
8. Finalizadas las instancias, agradecer a los docentes y entregarles una nota de reconocimiento por su participación.

### Anexo 3: Autorización de entrada al campo CEIP

**ENTRADO HOY**  
- 8 OCT. 2019

INSPECCIÓN DEPTAL. DE FLORIDA

Administración Nacional de Educación Pública  
**CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta Ext. N° 94  
Res. N° 20  
Exp. N° 1275/2008 leg 2  
Gestión; 657458  
Montevideo, 11 de setiembre de 2019.

VISTO: estos antecedentes relacionados con la Maestra LUCÍA ACUÑA GORRITI C.I. 4.306.874-8 efectiva de la Escuela N°22 de Tiempo Completo, del departamento de Florida, quien solicita autorización para realizar las Actividades de Campo correspondientes al Proyecto de Investigación "Las Parejas Pedagógicas en el Ámbito de la Educación Pública Uruguaya, la Relación entre la Mejora de los Aprendizajes y del Desarrollo Profesional Docente al Trabajar en este Dispositivo como Práctica Innovadora";

CONSIDERANDO: I) que a fojas 2 se adjunta constancia de la Universidad ORT Uruguay;  
II) que la Inspección Técnica entiende relevante la temática de la Docente;

ATENCIÓN: a lo expuesto precedentemente;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.- Autorizar a la Maestra LUCÍA ACUÑA GORRITI C.I. 4.306.874-8 efectiva de la Escuela N°22 de Tiempo Completo, del departamento de Florida, a realizar la Investigación de Campo en Educación Pública.

2°.- Establecer que los resultados obtenidos deberán ser puestos en conocimiento de las Jerarquías Docentes del CEIP.

3°.- Comunicar a la Inspección Técnica, y pase a la Inspección Departamental de Florida a los efectos correspondientes.


Mira. Alicia Milán  
Pro-Secretaria

Mag. Irupé Buzzetti  
Directora General

Administración Nacional de Educación Pública  
Inspección Técnica y Computaciones  
13 SET. 2019

DESPACHO Y COMPROBACIONES  
MEMORIO N° 5945  
ORIGINALES N°

## Anexo 4: Autorización de entrada al campo CES

  
**ANEP**  
CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA

---

ACTA N° 41  
Res. 118  
Exp. 3/5549/2019

Montevideo, 17 SET. 2019

**VISTO:** Los presentes obrados, referentes al Proyecto de Investigación denominada "*Las parejas pedagógicas en los diferentes subsistemas de Educación Pública Uruguaya*", presentado por la Mtra. Lucía María ACUÑA GORRITI C.I.4.306.874-8, quien se encuentra cursando la Maestría en Educación de la Universidad ORT del Uruguay.

**CONSIDERANDO:** I) que dicha Investigación se desarrollará en el Liceo N°3 de Florida y tendrá como objetivo el estudio de la relación entre la mejora de los aprendizajes y el desarrollo profesional docente al trabajar en este dispositivo como práctica innovadoras;

II) que el trabajo de campo incluye entrevistas y observaciones a docentes en un liceo, una escuela, un CERP e IFD que trabajen en duplas en Educación Pública, la cual brindara información valiosa para la construcción de conocimiento teórico y la reflexión sobre las prácticas docentes, donde no se mantendrá ningún tipo de contacto con alumnos del liceo de referencia;

III) que la Inspección Coordinadora Regional Centro-Sur toma conocimiento e informa que no opone reparos a la solicitud de obrados;

IV) que la petición de autos se enmarca dentro de lo establecido en la Circular N°3432/2018, relativa a la autorización de investigaciones académicas a desarrollar en el Organismo;

V) que a fin de garantizar la reserva de los datos obtenidos, así como la identidad de los participantes, corresponde la firma de un

**ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Secundaria**  
DPTO. DE SECRETARÍA - SEC. RESOLUCIONES RT/GAF/AB/e  
Varios - Aut. Proyecto de Investigación Mtra. Lucía María CUÑA GORRITI C.I.4.306.874-8 Liceo N°3 Florida

---

acuerdo de confidencialidad que estará a cargo de División Jurídica del Organismo;

**ATENCIÓN:** a todo lo expuesto;

**EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. RESUELVE:**

1) Autorizar a la Mtra. Lucía María ACUÑA GORRITI C.I.4.306.874-8 a desarrollar la Investigación denominada "*Las parejas pedagógicas en los diferentes subsistemas de Educación Pública Uruguay*", la relación entre la mejora de los aprendizajes y el desarrollo profesional docente al trabajar en este dispositivo como práctica innovadoras, ha realizarse en el Liceo N°3 de Florida en el marco de su Tesis de Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay .

2) Encomendar a la Inspección Coordinadora Regional Centro-Sur la coordinación de las acciones que correspondan con la Inspección de Institutos y Liceos, la Mtra. ACUÑA y la Dirección del centro educativo, la aplicación de las herramientas de investigación, con el fin de evitar alterar el normal desarrollo de los cursos.

3) Disponer que División Jurídica del CES, realice las gestiones con la peticionante a efectos de firmar el acuerdo de confidencialidad pertinente.

4) Determinar que una vez culminado el trabajo de investigación, se deberá elevar a la Inspección Coordinadora Regional Centro-Sur un informe incluyendo las etapas del proyecto cumplidas, las evaluaciones realizadas y las resultancias obtenidas, así como las pertinentes devoluciones al centro que resulta campo de estudio del mismo.

5) Hacer saber a la Mtra. ACUÑA que el cumplimiento del numeral 4), se hará previo a cualquier publicación o difusión que tenga previsto realizar; así como que que una vez notificada, deberá contactarse con División Jurídica de este Consejo a efectos de firmar el Contrato de confidencialidad establecido.

Comuníquese a la Inspección Coordinadora Regional Centro-Sur y por su intermedio, a la Inspectora de Institutos y Liceos correspondiente quien deberá notificar a la peticionante y a la Dirección liceal.

Pase a la División Jurídica a todos sus efectos.

---



ANEP

CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA

Cumplido, remítase a la Inspección Coordinadora Regional Centro-Sur quien mantendrá en reserva las actuaciones hasta tanto se dé cumplimiento al Numeral 4).

Oportunamente, archívese.

Insp. María Reyna Torres  
Secretaría General del CES

  
Prof. Ana Ma. Olivera Recarte  
Directora General  
Consejo de Educación Secundaria

COMUNICACIONES  
Entró 26/09/2019  
Salió

DPTO. SECRETARÍA  
SEC. RESOLUCIONES

RECIBO 26 de 2019

OF. 4138/19

- Insp. Centro Sur.

## Anexo 5: Autorización de entrada al campo CFE



Administración Nacional de Educación Pública  
Consejo de Formación en Educación

Ac. Sec. 26  
Res. 25  
Exp. 2019-25-5-006414  
VB/mr

Montevideo, 29 JUL. 2019

**VISTO:** la solicitud presentada por la Mtra. **Lucía Acuña Gorriti**;

**RESULTANDO:** I) que por la misma solicita se la autorice a realizar el Proyecto de investigación "Las parejas pedagógicas en el ámbito de la educación pública uruguaya";  
II) que la investigación se llevará a cabo en el marco del Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay;

**CONSIDERANDO:** I) que según informa la División Planeamiento Educativo, la interesada cumple con las bases establecidas en el Protocolo para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos, aprobadas por Resolución N°31, Acta N°34 de fecha 25 de setiembre de 2015;

II) que resulta pertinente acceder a lo solicitado;

**ATENCIÓN:** a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. N°5 Resolución N°1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;


**LA SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ACTUANDO EN ACUERDO CON LA PROSECRETARÍA, en ejercicio de las atribuciones conferidas por Acta N°29, Res. N°34 de fecha 23 de agosto de 2017;**

**RESUELVE:**

1) Autorícese a la Sra. **Lucía Acuña Gorriti**, C.I. 4.306.874-8 a realizar el Proyecto de investigación "Las parejas pedagógicas en el ámbito de la educación pública uruguaya", en el marco del Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

2) Establecer que la interesada deberá dar cumplimiento a lo establecido por Resolución N°31, Acta N°34 de fecha 25 de setiembre de 2015.

3) Comuníquese a la Universidad ORT Uruguay y a la División Planeamiento Educativo. Cumplido, pase al Centro Regional de Profesores del Centro a fin de notificar a la interesada. Oportunamente archívese.

  
**Ximena Ambrosoni**  
Prosecretaria



  
**Prof. Daniel Martínez Cagide**  
Secretario General

Tramitación General

## Anexo 6: Pauta de entrevista a INFC1

INFC1: Vinculada a la elaboración de la propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo

1. ¿De qué manera definiría pareja pedagógica? ¿Cuáles son sus características?
2. ¿Podría decirme los fundamentos y objetivos del trabajo en parejas pedagógicas?
3. ¿Comienzan a implementarse con la creación de escuelas de tiempo completo? ¿Por qué?
4. En base a lo anterior, y como maestra de tiempo completo desde hace quince años, ¿por qué en el *Acta n.º 90* y la propuesta pedagógica para estas escuelas el trabajo en este dispositivo está ausente, visto que en los diferentes cursos de apoyo a la propuesta pedagógica se animaba al trabajo en duplas? ¿Cuál es el marco teórico de referencia?
5. ¿Por qué cree que se alienta en diferentes circulares y documentos a los docentes trabajar de esta manera?
6. ¿Qué factores considera que facilitan el trabajo en este dispositivo? ¿Y obstaculizan?
7. ¿En qué medida trabajar en pareja pedagógica aporta al desarrollo profesional docente?
8. ¿La considera una innovación educativa? ¿Por qué?

## **Anexo 7: Pauta de entrevista a INFC2**

INFC2: vinculada a la formación en duplas pedagógicas en la órbita CeRP,

1. ¿De qué manera definiría pareja pedagógica? ¿Cuáles son sus características?
2. ¿Podría decirme los fundamentos y objetivos del trabajo en parejas pedagógicas?
3. ¿Tiene conocimiento de en qué momento comienzan a implementarse y de qué manera?
4. ¿Cuál es el marco teórico de referencia?
5. Tengo entendido que tú alientas a trabajar de esta manera. De ser así, ¿por qué lo haces si fue una forma de trabajo que se dejó de lado en la práctica docente de CeRP?
6. ¿Qué factores considera que facilitan el trabajo en este dispositivo? ¿Y obstaculizan?
7. ¿Trabajo en duplas y proyectos van de la mano?
8. ¿En qué medida trabajar en duplas aporta al desarrollo profesional docente?
9. ¿Qué diferencias existen entre un egresado que realizó su práctica en duplas y aquel que no lo hizo?
10. ¿Qué lugar ocupa la reflexión docente al trabajar de esta manera?

## Anexo 8: Pauta de entrevista a director de centro

Fecha:

Hora:

- Breve introducción sobre el contexto del trabajo y la valoración de su participación.
- Referencia a la confidencialidad, anonimato y duración aproximada.
- Pautar poder enviar entrevistas desgrabadas para que los docentes las corroboren y vean si están correctas.
- Fijar una instancia de presentación del trabajo finalizado a los entrevistados y al centro

Preguntas:

1. ¿Qué características tiene el trabajo en duplas pedagógicas dentro de esta institución?
2. ¿Cómo evalúa su funcionamiento? Mencione fortalezas y debilidades.
3. ¿Tiene evidencias de la percepción de los docentes acerca del trabajo en este dispositivo?
4. ¿Cómo considera que los docentes perciben el trabajo en duplas pedagógicas?
5. Desde el lugar que ocupa, ¿cómo se estimula a los docentes a trabajar en parejas?
6. ¿De qué forma se trabaja de a dos? ¿Qué modalidades de trabajo se presentan? (de observación, apoyo, en equipo, en estaciones, etcétera).
7. ¿De qué dependen los logros obtenidos en el trabajo en duplas? ¿Cuál es el rol del director aquí?
8. ¿Pudo observar prácticas docentes que involucren el trabajo en duplas de los docentes a investigar? ¿Qué comentarios puede hacer al respecto? ¿Cree importante sumarse a los equipos de trabajo?
9. De su observación a las parejas pedagógicas, ¿qué aspectos resaltaría más?
10. Desde su percepción, ¿puede identificar elementos que muestren que el trabajo colaborativo y en duplas fortalece el desarrollo profesional docente?

Agradecimiento.

## **Anexo 9: Pauta de entrevistas a docentes**

1. ¿Qué entiendes por duplas pedagógicas? ¿Cuál es la finalidad del trabajo de esta manera?
2. ¿Cuáles fueron los factores determinantes que te impulsaron a trabajar de esta forma?
3. ¿De qué manera implementas el trabajo en duplas?
4. ¿En qué medida te parece que el trabajo en duplas aporta a la reflexión docente y por qué?
5. ¿Cuáles son los factores que para ti favorecen la implementación del trabajo en duplas?
6. ¿Qué barreras o dificultades consideras que experimentan los docentes en general al implementar esta forma de trabajo colaborativo? ¿Cómo crees que los superan?
7. ¿Has recibido algún tipo de formación para trabajar de esta forma? De ser así, ¿podrías extenderte?
8. ¿Qué lugar consideras que ocupan las salas de coordinación o reflexión docente en el desarrollo de estas prácticas?
9. ¿Qué papel juega la dirección en el trabajo en duplas?

## Anexo 10: Pautas de observación

código docente:

fecha y hora

n.º de alumnos:

clase:

hora de comienzo:

hora de finalización

diagrama del aula:

<b>Dinámica de trabajo</b>			
de observación	de apoyo	en grupos	en grupos simultáneos
rotación	complementaria	en estaciones	
fortalezas		dificultades	

rol en la clase	
uso de materiales y recursos	
relaciones interpersonales/empatía/compromiso	
toma de decisiones	
forma de gestionar la clase.	
negociación	
fortalezas	
limitaciones	
relacionamiento con los estudiantes	

## Anexo 11: Pauta de análisis documental

docente o dupla (código):

subsistema al que pertenece:

denominación del material:

tema que aborda

soporte:            digital            escrito            fotográfico            otro

autoría:

producción docente            producción institucional            documentación oficial

Descripción del material en general:

características de la fuente	
finalidad u objetivo que persigue	
explicitación de reflexión docente acerca del trabajo en duplas	

evidencias del trabajo colaborativo en fundamentación, desarrollo o evaluación	
otro	

## Anexo 12: Acta n.º 9, resolución n.º 18

Nº DE TEL : 4083827

4 FEB. 2011 15:19 F1



### Administración Nacional de Educación Pública CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

Acta Ext. Nº 9

Res. Nº 18

5/907/11

Montevideo, 7 de febrero de 2011.

**VISTO:** el Acta No. 63; Resolución No. 67 del 18/10/2007 de CODICEN;

**RESULTANDO:** que por la misma se aprueba la nueva malla curricular de Formación de Maestros, en el marco del Plan Nacional Integrado de Formación Docente;

**CONSIDERANDO:**

I) que en el año 2011 se abrirán por primera vez grupos de 4º. Año de la propuesta curricular del Plan 2008;

II) la necesidad de definir criterios y pautas para el desarrollo de la Práctica Docente de 4º. Año de Magisterio;

III) la experiencia acumulada sobre la instrumentación de esa práctica en 4º. Año del Plan 2005;

**ATENCIÓN:** a lo expuesto.

**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN RESUELVE:**

1. La Práctica Docente de 4º. Año de Magisterio del Plan 2008, se desarrollará en Escuelas de Educación Común, preferentemente de contexto sociocultural crítico, cuya habilitación se hará anualmente, en acuerdo entre la Inspección Técnica del CEIP y el Consejo de Formación en Educación;
2. La carga horaria semanal será de 16 horas;
3. La coordinación de la misma estará a cargo del Director de la escuela. Para esa tarea se le asignarán 3 horas de docencia directa a cumplirse en la escuela y las horas de departamento correspondientes, se cumplirán en el Instituto;
4. La práctica se realizará en una clase de Educación Inicial (4 y 5 años) o de Educación Primaria (de 1º. a 5º. Año). El estudiante magisterial estará adscripto a un maestro durante todo el año, con el que trabajará en dupla, desarrollando actividades a nivel de aula, centro y de la comunidad.
5. En el mes de agosto los alumnos de 4º. Año realizarán una pasantía de 4 semanas en Escuelas Rurales, cuya preparación estará a cargo del Taller de Educación Rural;
6. En los IINN de Montevideo la pasantía rural tendrá una semana de duración y será opcional;



- 7. La asignatura Análisis pedagógico de la Práctica Docente, que integrará el Departamento de Ciencias de la Educación, estará a cargo de un docente del ordenamiento de Pedagogía.
- 8. La Práctica Docente se exonerará con una calificación mínima de 9 (nueve). Para esta calificación se promediará:

- a) la calificación anual del Maestro Adscriptor;
- b) la calificación anual del Maestro Director;
- c) la calificación promedial de dos parciales consistentes en la planificación y desarrollo de una jornada completa, con defensa oral, juzgados por un tribunal designado por la Dirección del Instituto.

El tribunal actuante en el segundo parcial labrará el acta con la calificación final de la Práctica Docente.

Si el promedio logrado en esta instancia está entre seis (6) y ocho (8) tendrá derecho a rendir un examen en la primera quincena de noviembre, con una propuesta similar a la de los parciales. Si no alcanza el seis (6), debe recurrar la Práctica Docente.

El examen se aprueba con la calificación mínima de seis (6).

- 9. El examen de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, se rendirá una vez aprobada la totalidad de las asignaturas del Plan y consistirá en la defensa de un trabajo de estructura académica, que implique la integración de conocimientos teóricos abordados durante la carrera en la resolución de un problema relacionado con la profesión docente. Orientarán este trabajo el docente de la asignatura y un tutor que el estudiante elegirá entre los profesores del Instituto, de acuerdo con la temática seleccionada. Este trabajo deberá ser presentado al tribunal, quince días antes de su defensa.

Comuníquese a todos los Institutos de Formación Docente y Centros de Formación Docente dependientes de este Consejo, al Dpto. de Personal Docente, Asesoría Jurídica, a la Secretaría Docente, al Dpto. de Coordinadores Nacionales Académicos, al sector de gestión de la Modalidad Semipresencial, al Dpto. Estudiantil, al Dpto. de Planes y Programas y al Departamento de Educación a Distancia para su publicación en la página web. Cumplido, archívese.



*Dr. José Luis Pereira Figueroa*  
**Dr. José Luis Pereira Figueroa**  
 Secretario General

*Mag. Edith MORAES*  
**Mag. Edith MORAES**  
 Directora General

EM/amca.-

## Anexo 13: Acta n.º 17, resolución n.º 4



### *Administración Nacional de Educación Pública* **CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta N°17  
Res. N°4  
Gestión N°521537

Montevideo, 5 de abril de 2018.

VISTO: la nota elevada por la Inspección Técnica avalando el informe presentado por la Inspección Nacional del Escuelas de Práctica relacionado con la presencia de una dupla de estudiantes de formación docente en el ámbito de la Práctica.

RESULTANDO: que por la misma hace referencia a las resoluciones expresadas en las Circulares N°9 y N°12/2018 referidas a la labor de adscripción de escuelas del área de Práctica y Habilitadas de Práctica.

CONSIDERANDO: que la Inspección Nacional del Área de Práctica fundamenta la presencia de la dupla de estudiantes magisteriales:

- que en el presente año a los dispositivos existentes para el desarrollo de la práctica se agregan en primer término la incorporación en aulas de duplas de estudiantes magisteriales y la propuesta de realización de Atencos didácticos,
- que los estudiantes que integran este tipo de agrupamientos, se ven favorecidos en cuanto a la reflexión sobre las propias prácticas, se forman para la labor cooperativa y colaborativa y construyen procesos de reciprocidad y compromiso,
- que se plantea la necesidad de unificar criterios a nivel nacional respecto a las escuelas a habilitar y a los efectos de contar con un grupo de estudiantes para interactuar y alentar un trabajo sistemático de modo tal que el proceso de formación sea acompañado,
- que los aportes de Vigotsky referidos al análisis didáctico de la construcción de las prácticas educativas, (aprendizaje, enseñanza y evaluación) consideran a la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) como



*Administración Nacional de Educación Pública*  
**CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

"la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (1988:133).

- que la ponderación de los logros de desarrollo desde la perspectiva vigostkiana no se limita a valorar el desempeño autónomo del sujeto, sino que implica adquirir mayor competencia para participar en actividades colaborativas,
- que el cambio se focaliza en la apropiación y dominio de las formas de mediación no sólo o necesariamente a través del aprendizaje independiente después de la práctica guiada, sino mediante la capacidad de los alumnos para participar en actividades colaborativas, cualitativamente nuevas,
- que como plantea Luis Moll (1993), el foco de la ZPD no está puesto en la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino en el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido... en ayudar a los alumnos a apropiarse a tomar control de su propio aprendizaje,
- que a través del Comunicado N°10 de fecha 28/11/2005 la Inspección Nacional de Escuelas de Práctica ya expresó: "se recuerda que el óptimo de estudiantes magisteriales por maestro adscriptor son 2 (dos)...,
- que es sumamente valioso disponer de maestros adscriptores efectivos en escuelas de Práctica (maestros adscriptores con cursos en el CFE y concurso), para acoger a los estudiantes y en caso necesario recurrir a la habilitación de escuelas del área común una vez que hayan sido adjudicados todos los cupos correspondientes a escuelas de Práctica.

ATENTO: a lo expuesto,

## Anexo 14: Acta n.º 39, resolución n.º 10



Administración Nacional de Educación Pública  
Consejo de Formación en Educación



Acta 39  
Res. 10  
Exp.: 5/14062/11  
EM/ev

Montevideo, 03 NOV 2011

**VISTO:** el planteamiento presentado por el Coordinador Nacional de Física;

**RESULTANDO:** que por el mismo solicita se establezca que los cursos de Física-Química (4 horas) sea dictado por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química;

**CONSIDERANDO:** i) que por Acta Nº 38 Resolución Nº 12 de fecha 27/10/11 se aprueban las Pautas de Elección de Horas correspondientes al año lectivo 2012, para todos los Institutos/Centros dependientes de este Consejo;

ii) que el Coordinador Nacional de Física manifiesta que la mayoría de los docentes tienen sólo una formación específica en Química o en Física;


iii) que asimismo informa que, luego de reunirse docentes y estudiantes del Departamento Nacional de Física han realizado una serie de aportes beneficiosos para el mejoramiento del plan de estudios vigente;

**Atento:** a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. 5 Resolución Nº 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, RESUELVE:**

1) Establécese que los cursos de Física-Química de la Formación Magisterial, sean dictados por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química, de acuerdo a lo precedentemente informado.

2) Comuníquese al Dpto. de Personal Docente, a la Secretaría Docente, al Coordinador Nacional de Física, a la Gerencia de Gestión Financiera y a todos los Institutos/Centros dependientes de este Consejo. Hecho, archívese.

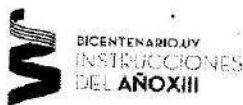
  
Dr. José Luis Pereira Figueroa  
Secretario General

  
Lic. Selva Artigas

Directora General

R/ Consejo de Formación en Educación

## Anexo 15: Acta n.º 45, resolución n.º 52



Administración Nacional de Educación Pública  
Consejo de Formación en Educación

Acta Nº 45  
Res. Nº 52  
Exp.: 5/13587/13  
MC/ev

Montevideo, 05 de diciembre de 2013.

**VISTO:** la realización de los actos de elecciones de horas y cargos docentes en los Centros e Institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación.

**CONSIDERANDO:** I) la necesidad de regular la elección de horas y cargos vacantes para todos los Institutos y Centros de Formación;

II) que se elaboraron pautas de procedimiento ajustadas a las normativas vigentes;

**ATENCIÓN:** a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. 5 Resolución Nº 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN,**

**RESUELVE:**

1) Facúltase a las Direcciones de los Institutos y Centros de Formación en Educación de todo el país a realizar las elecciones de horas y cargos para docentes efectivos e interinos habilitados por listas vigentes y con vigencia prorrogada, para dictar los cursos del año lectivo 2014.

2) Déjese sin efecto la Resolución Nº 12 Acta Nº 38 de fecha 27 de octubre de 2011.

3) Apruébase las siguientes Pautas de Elección de Horas, para todos los Institutos y Centros del país:

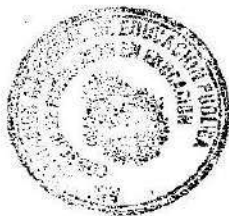
**Pautas de Elección de Horas:**

- a) Elegirán en **primer lugar** los docentes efectivos según el ordenamiento del último Escalafón homologado (Art. 14.1 – Ord.45). La conformación de cargos de dedicación total o parcial se realizará de acuerdo con lo establecido en el Acta 28 Res.1 del 2/5/2000 del CODICEN.
- b) En **segundo lugar** los docentes con derecho a efectividad por concurso homologado y que aún no hayan hecho la opción correspondiente, siempre que las listas de concurso permanezcan vigentes.

En **tercer lugar** aquellos docentes efectivos que no han conformado aún su cargo y que posean título docente en la especialidad correspondiente al grupo de Didáctica que elijan, solo en el caso de existir horas remanentes.



- d) Disponer que los docentes comprendidos en los literales a), b) y c) podrán optar en esta instancia hasta 20 o 21 horas de Docencia Directa en Formación en Educación (Art. 15 del Estatuto del Funcionario Docente), teniendo presente los topes establecidos en el 15º. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
- e) Una vez agotadas las instancias a), b) y c) y en caso de existir horas remanentes, se hará un segundo llamado en el cual los docentes efectivos podrán elegir hasta 48 o hasta 50 horas, en carácter interino, incluyendo horas de Departamento, teniendo presente lo establecido en el 15º. Complemento de la Ordenanza 45.
- f) En **cuarto lugar** elegirán los docentes inscriptos en las listas de los llamados a Aspiraciones vigentes y/o que hubieren sido prorrogados hasta el puntaje mínimo habilitante (90 puntos). En caso de contar con más de una lista vigente se deberá iniciar el ofrecimiento por la más antigua. Para elegir horas para el año lectivo 2014, una vez agotadas las listas vigentes se pasará a elegir por las listas de aspirantes que hubieren sido prorrogadas por el Consejo, en el orden cronológico de su prórroga.  
Las listas por las que se ofrecen las horas son las pertenecientes al Plan 2008.
- g) Disponer que los docentes comprendidos en el literal f) podrán optar en esta instancia hasta 20 ó 21 horas de Docencia Directa, en carácter interino, en Formación Docente, teniendo presente los topes establecidos en el 15º. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
- h) En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal f) (interinos) podrán elegir hasta 48 horas, **incluyendo horas de Departamento** teniendo en cuenta los topes establecidos por el 15º. Complemento de la Ordenanza 45.
- i) Una vez cumplidas todas las instancias anteriores y agotadas las listas de docentes en actividad con puntaje habilitante, los docentes jubilados podrán elegir **hasta 20 horas** en Formación en Educación, (sumando Docencia Directa y horas de Departamento), siempre que se cumpla con lo dispuesto en los artículos 61,62 y 63 del Estatuto del Funcionario Docente y que presenten en el momento de elegir, constancia de reingreso a Formación en Educación. En la propuesta de designación se deberá adjuntar copia de la resolución de reingreso y actas de elección de horas.  
Los docentes jubilados con reingreso a Formación en Educación que se encuentren





ordenados como activos en las listas de aspiraciones vigentes no podrán elegir en esa categoría. Podrán elegir en aquellas listas en las cuales se encuentran ordenados como jubilados. En caso de no estar ordenados y cuenten con su reingreso aprobado, las Direcciones de los Institutos y Centros quedan facultadas para reordenarlos como pasivos, en el acto de elección, en la misma lista que figuraban como activos.

**Si eligen en noviembre o diciembre y cesan en febrero del año siguiente no podrán tomar posesión de cargo en Formación en Educación y deberán presentarse a la próxima elección de horas una vez aprobado su reingreso.**

Asimismo, deberá tenerse en cuenta lo dispuesto en la Circular No.9/02 y sus modificativas.

- j) En aquellas asignaturas que no se cubran las horas vacantes, finalizadas las actuaciones anteriores, se procederá a utilizar las listas del llamado 2014 que fueran homologadas.
- k) Agotadas las instancias anteriores se procederá a ofrecer horas sobre los topes, comenzando por los docentes efectivos y respetando el orden establecido en los literales precedentes.
- l) Todas las comunicaciones, ofrecimientos, desistimientos y renunciaciones de horas de clase deberán estar debidamente documentadas de acuerdo con los procedimientos que establece la Ordenanza N° 10.

#### **DISPOSICIONES ESPECIALES SOBRE ELECCION DE TUTORIAS DE ASIGNATURA DEL PROFESORADO SEMIPRESENCIAL.**

Los cargos de tutores se ofrecerán de conformidad con las presentes pautas, recordando que las elecciones en esta modalidad tienen carácter interino y no genera derecho a efectividad.

#### **DISPOSICIONES GENERALES.**

- I. Los topes de 48 ó 50 horas que establecen estas pautas, en todos los casos incluyen las horas de departamento.
- II. En todos los casos los docentes podrán elegir **hasta** 4 cursos y 2 seminarios o talleres de distinta temática, en tres institutos como máximo, sin perjuicio de lo establecido en la Resolución 20 Acta 12 de fecha 6 de abril de 2011
- III. Las horas de la asignatura Observación y Análisis de las Instituciones Educativas se ofrecerán según se detalla:
  - \* A docentes de Pedagogía: 3 HSM.



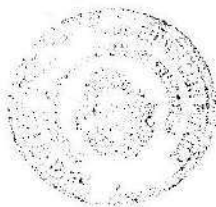
- \* A docentes de Sociología el Seminario "Sociología de la Instituciones": 20 horas anuales
- \* A docentes de Psicología el Seminario de "Psicología Social": 20 horas anuales.
- \* A docentes de Legislación el Seminario "Legislación y Administración de la Enseñanza": 20 horas anuales.

IV. Las horas de departamento se adjudicarán, atendiendo a que a cada docente le corresponde **2 horas**, independiente del número de horas de docencia directa, **más 40% del total de horas de docencia directa hasta el tope de 15 horas.** (Acta 65 Res.76 del 18/11/2008 de CODICEN)

DD	DI	Total	DD	DI	Total	DD	DI	Total
2	3	5	15	8	23	28	13	41
3	3	6	16	8	24	29	14	43
4	4	8	17	9	26	30	14	44
5	4	9	18	9	27	31	14	45
6	4	10	19	10	29	32	15	47
7	5	12	20	10	30	33	15	48
8	5	13	21	10	31	34	15	49
9	6	15	22	11	33	35	15	50
10	6	16	23	11	34	36	15	51
11	6	17	24	12	36	37	15	52
12	7	19	25	12	37	38	15	53
13	7	20	26	12	38	39	15	54
14	8	22	27	13	40	40	15	55

a) Las horas de Departamento por las que se toma posesión el 1º de marzo, serán radicadas a razón de **dos (2) horas por instituto**. En caso de existir un excedente, éste se distribuirá por partes iguales a las horas de docencia directa que elija el docente. El docente decidirá la radicación del remanente.

b) Si opta por más horas de docencia directa a posteriori del 1º de marzo, las horas de departamento generadas, siempre que sean **2 (dos) o más**, se asignarán a ese mismo Instituto.



Secretaría de Actas



Las horas de departamento se computan como horas de 45 minutos (Acta Extraordinaria No.13 Resolución No.1 del 07/12/07).

V. En el ofrecimiento de las horas de 3er. año de Formación de Profesores de la especialidad Historia, al tomar las tres (3) horas de cada una de las siguientes asignaturas: Historia de América entre 1830 y 1930, Historia del Uruguay entre 1830 y 1930 e Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914, se le adjudican además por cada grupo las dos (2) horas del Seminario-taller, correspondiente. Al elegir un grupo, opta así, por un total de cinco (5) horas de clase.

VI. Deberá tenerse presente, a todos los efectos, que el Estatuto del Funcionario Docente (Art. 29.7) establece que a partir del 6º. día hábil de comenzados los cursos será responsabilidad de las Direcciones designar a los docentes para ocupar los cargos de docencia directa cuyos titulares no se presenten a desempeñarlos por cualquier motivo. Para esto deberá procederse según las presentes pautas.

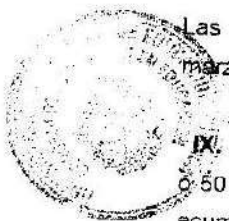
VII. Si como resultado de la elección de horas, en primera ronda, se exceden los topes horarios (48/50 horas), que establece el Estatuto del Funcionario Docente, el interesado deberá solicitar licencia sin goce de sueldo, presentar renuncia en el Subsistema correspondiente o solicitar reserva de cargo hasta quedar dentro de esos límites. De esto se dejará constancia en el Acta. Previo a la realización de la declaración de situación funcional el docente deberá presentar ante la Dirección del Instituto la Resolución correspondiente, la que se adjuntará a la misma.

VIII. Para los docentes que eligieron horas entre noviembre- diciembre y el 1 de marzo la fecha de toma de posesión en la Declaración de Situación Funcional, será el 1º./03/2014.

Aquellos docentes que opten durante el mes de marzo llevarán como fecha de toma de posesión, el día en que se tomó posesión real del grupo. (Se deben evitar las multas que genera ANEP ante el BPS por los plazos del ingreso de los datos por el usuario Gafi).

Las horas de departamento empezarán a cumplirse efectivamente a partir del 1º de marzo; las horas de docencia directa a partir del inicio de las clases.

IX. Con respecto a las acumulaciones, todas aquellas gestiones que superen las 48 o 50 horas de labor, sean éstas de docencia directa o indirecta, cargo no docente o se acumule con un cargo fuera de la A.N.E.P. deberán remitirse al Consejo de Formación en Educación con la debida fundamentación por parte de las Direcciones de los Institutos y



por estrictas razones de funcionamiento del servicio. (Acta No.1 Resolución No. 31 del 23/01/2007). De lo contrario no se le dará trámite.  
Se recuerda que el Acuerdo de Secretarios de CO. DI. CEN. no recibe trámites que no contengan la totalidad de la documentación.

X. Para la tramitación de propuestas, Acumulaciones y/o Confrontaciones de horarios se procederá de acuerdo al Instructivo aprobado por Acta 81 Res.62 del 18/12/2003 (15º Complemento de la ordenanza 45), Acta No.1 Resolución No. 31 del 23/01/07y Acta N° 49 Res. 67 del 09/08/07 (Circular 56/2007). Esta Resolución autoriza a cada Desconcentrado a resolver las acumulaciones al amparo de lo establecido en el art. 17 del 15º Complemento de la Ordenanza 45 (EFD).

XI. Para el caso particular de Inspectores, Directores y Subdirectores mantiene su vigencia la Circular No.10/2000 del Consejo Directivo Central, que al respecto establece el estricto cumplimiento de los Artículos 16.5 y 16.6 del Estatuto del Funcionario Docente que a continuación se transcriben:

*Artículo 16.5. "Los cargos de Dirección y Subdirección solo podrán acumularse con horas de clase hasta el límite de 48 horas semanales de labor. (Podrán en estos casos tenerse en cuenta las excepciones consagradas en el acápite del presente artículo). Se exceptuarán de esta acumulación las horas de práctica docente que se dictan en las Escuelas de Práctica de Educación Primaria y los cargos de Maestro de Educación de Adultos..."*

*Artículo 16.6. "Los cargos de Inspección de la Administración Nacional de Educación Pública solo podrán acumular hasta ocho) horas de docencia directa en el Área de Formación Docente (podrá en estos casos tenerse en cuenta la excepción consagrada en el acápite del presente artículo), ello sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 17."*

XII. Se recuerda lo que establece el Acta Ext.No.3 Res. No.1 del 26/02/1996 respecto a los Directores de Educación Media: " a) Los Directores de establecimientos de Educación Secundaria y Educación Técnica de dos o más turnos podrán optar por definir su cargo de dirección como "dedicación permanente" no pudiendo acumular horas docentes."

Para los cargos de Inspectores se debe tener en cuenta la Circular 53/2008 (dedicación exclusiva); si hacen esa opción no pueden elegir horas en Formación en Educación.

Los docentes de Didáctica de formación de profesores y técnico-tecnológico que sean titulares de cargos de Dirección e Inspección de los Programas 02,03 y04, podrán elegir en primera ronda un grupo de Didáctica totalizando 54 horas de docencia.



Secretaría de Actas



Para los cargos de Subdirecciones y Secretarías Docentes de Formación Docente rige lo que establece el Art. 6 de la parte resolutive del Acta No.7 resolución No. 44 del 05/03/2007 y Resolución No. 2 del Acta No. 17 del 21/03/2007.

**XIII.** En el caso de funcionarios de la A.N.E.P. que revistan en el Escalafón "R" deberán ajustarse a lo dispuesto en Acta No. 41 Resolución No. 9 del 21/06/2000: " 1) Hacer saber a los funcionarios de A.N.E.P. que revisten en el Escalafón R "Otros" que su régimen de dedicación exclusiva no admite la realización de otras tareas remuneradas dentro del Ente."

**XIV.** Debe darse cumplimiento al artículo 31 del Estatuto del Funcionario Docente que se transcribe a continuación:

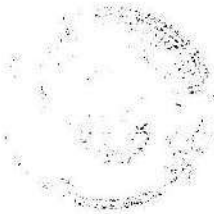
*"La no aceptación documentada, por tres veces en un mismo año docente, de ofrecimientos para ocupar cargos interinos o suplentes en los establecimientos del departamento en cuyas listas se encuentre inscripto o el cese en dichos cargos por razones imputables a la actuación del docente dará lugar a la pérdida del lugar en el orden de precedencia."*

**XV.** Si un docente en el Acto de Elección de Horas renuncia a algún grupo éste deberá ofrecerse, al finalizar ese mismo acto, comenzando por el principio de la lista, según lo que establecen las presentes pautas.

**XVI.** Para el caso de la especialidad Ciencias Biológicas a los docentes que elijan horas de Bioquímica, Biofísica y Organización Celular y Tisular en primer año, Anatomía Humana, Fisiología y Educación para la Salud en segundo año, ECI I y, ECI II y Biología Evolutiva y Ecología en 4to. Año, deberá asignársele, además, dos horas semanales mensuales de Docencia Directa para que estos constituyan el Espacio Curricular de Integración, ECI I, ECI II y ECI IV respectivamente.

**La asignatura ECI III se elige como una asignatura de tres horas;** sin perjuicio de ello cuando no fuere elegida como asignatura de tres horas, a los docentes que elijan Microbiología, Zoología I, Botánica I y Taller de Laboratorio de 3er. Año se asignará 1 hora a cada uno para constituir el ECI III.

**XVII.** En el caso de la especialidad Física, el programa de la asignatura "Espacio Disciplinario" y "Proyecto Disciplinario" serán establecidos por el departamento de cada Instituto al comienzo del año lectivo. En función de esto no se realizó el llamado respectivo con el resto de las asignaturas del Plan 2008.



**XVIII.-** Las asignaturas "Espacio Interdisciplinario", "Proyecto Interdisciplinario", "Física Experimental 1" y "Física Experimental 2" son seminarios y por tanto deberán ser considerados como tales a los efectos de su elección.

- El taller de Físico-Química de Magisterio se elegirá simultáneamente con el curso de Físico-Química de 1er. año (los docentes que eligen el curso de primero, si lo desean, en esa misma instancia podrán optar por el taller de Físico-Química.)
- Déjase sin efecto la Resolución 10 Acta 39 de fecha 03 de noviembre de 2011 por la que se estableció que los cursos de Física-Química de la Formación Magisterial, sean dictados por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química.
- Para la asignatura de Física Experimental I y II y Taller de Laboratorio de la Formación de Profesorado de Física se establecerán subgrupos de un máximo de 12 alumnos.

En el momento de la elección de horas los directores propondrán los subgrupos a crear por cada curso para que inmediatamente sean cubiertos.

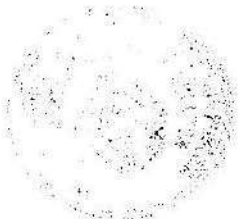
**XIX.** Para la elección de las horas de Sala de Informática se deberá iniciar el ofrecimiento por las listas específicas para Sala de Informática, si no se logran cubrir las horas se recurrirá a la lista vigente de Informática del NFPC.

**XX.** Es aplicable a los Docentes de certificación la distribución de horas de Docencia Indirecta según se establece en este reglamento.

**XXI.** Antes del inicio del Acto de elección de horas el funcionario que se encuentre a cargo del mismo, deberá dar lectura a la presente Resolución, las Circulares y demás disposiciones mencionadas.

**XXII.** El funcionario GAFI deberá estar presente en todos los actos de elecciones de horas a efectos de realizar el trámite correspondiente para el descuento del FONASA, solicitando a los nuevos docentes completar los formularios correspondientes y a los docentes que ya son del Área corroboren y/o actualicen estos datos:

- Cédula de identidad
- Fecha de nacimiento
- Apellidos y nombres
- Hijos menores o discapacitados a cargo
- Opción del cónyuge o concubino si corresponde

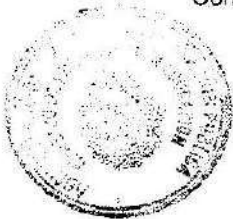




XXIII. A partir del 1º. y hasta el 10 de marzo de 2014, los Institutos y Centros deberán elevar las propuestas de los docentes **-emitidas por el sistema informático-**. El oficio de elevación de declaraciones juradas deberá contener los siguientes datos: **Cédula de Identidad, Apellido y Nombre y cantidad de horas.**

4) Las Direcciones de los Institutos serán responsables de realizar la adecuada convocatoria al acto de elección de horas utilizando todos los medios de difusión a su alcance, en el marco de lo dispuesto por el artículo 91 y siguientes de la Ordenanza No.10.

Comuníquese a todos los Institutos y Centros de Formación Docente dependientes de este Consejo, al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la página Web, al Dpto. de Personal Docente, Asesoría Docente, al Dpto. de Coordinadores Nacionales Académicos, a División Jurídica, a División Financiero Contable y al Sector de Gestión modalidad Semipresencial. Cumplido archívese.



**Dr. José Luis Beretta Figueroa**  
Secretario General

**Mag. Edith Moraes**  
Directora General

## Anexo 16: Acta n.º 59, resolución n.º 68



Administración Nacional de Educación Pública  
Consejo de Formación en Educación

Acta N° 59  
Res. N° 68  
Exp.: 5/12367/14  
EM/ev

Montevideo, 25 de setiembre de 2014.

**VISTO:** la Resolución N° 18 Acta N° 53 de fecha 03/09/14 adoptada por este Consejo, por la cual se establece las fechas de elección de docencia directa e indirecta en todos los Institutos de Formación Docente y Centros Regionales de Profesores, para el año lectivo 2015;

**CONSIDERANDO:** I) la necesidad de regular la elección de horas y cargos vacantes para todos los Institutos y Centros de Formación;

II) que se elaboraron pautas de procedimiento ajustadas a las normativas vigentes;

**ATENCIÓN:** a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. 5 Resolución N° 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, RESUELVE:**

1) Facúltase a las Direcciones de los Institutos y Centros de Formación en Educación de todo el país a realizar las elecciones de horas y cargos para docentes efectivos e interinos habilitados por listas vigentes y con vigencia prorrogada, para dictar los cursos del año lectivo 2015.

2) Apruébase las siguientes **Pautas de Elección de Horas**, para todos los Institutos y Centros del país:

**Pautas de Elección de Horas:**

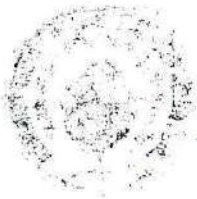
a) Elegirán en **primer lugar** los docentes efectivos según el ordenamiento del último Escalafón homologado (Art.14.1 – Ord.45). La conformación de cargos de dedicación total o parcial se realizará de acuerdo con lo establecido en el Acta 28 Res.1 del 2/5/2000 del CODICEN

b) En **segundo lugar** los docentes con derecho a efectividad por concurso homologado y que aún no hayan hecho la opción correspondiente, siempre que las listas de concurso permanezcan vigentes.

c) En **tercer lugar** aquellos docentes efectivos que no han conformado aún su cargo y que posean título docente en la especialidad correspondiente al grupo de Didáctica que elijan, solo en el caso de existir horas remanentes.



- d) Disponer que los docentes comprendidos en los literales a), b) y c) podrán optar en esta instancia hasta 20 o 21 horas de Docencia Directa en Formación en Educación (Art. 15 del Estatuto del Funcionario Docente), teniendo presente los topes establecidos en el 15º. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
- e) Una vez agotadas las instancias a), b) y c) y en caso de existir horas remanentes, se hará un segundo llamado en el cual los docentes efectivos podrán elegir hasta 48 o hasta 50 horas, en carácter interino, incluyendo horas de Departamento, teniendo presente lo establecido en el 15º. Complemento de la Ordenanza 45.
- f) En **cuarto lugar** elegirán los docentes inscriptos en las listas de los llamados a Aspiraciones vigentes y/o que hubieren sido prorrogados hasta el puntaje mínimo habilitante (90 puntos), según Reglamento de Llamados a Aspiraciones para dictar horas de docencia directa aprobado por Resolución N° 2 Acta N° 48 de fecha 16/07/09 del Consejo Directivo Central.  
En caso de contar con más de una lista vigente se deberá iniciar el ofrecimiento por la más antigua.  
Las listas por las que se ofrecen las horas son las pertenecientes al Plan 2008.
- g) Disponer que los docentes comprendidos en el literal f) podrán optar en esta instancia hasta 20 ó 21 horas de Docencia Directa, en carácter interino, en Formación Docente, teniendo presente los topes establecidos en el 15º. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
- h) En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal f) (interinos) podrán elegir hasta 48 horas, **incluyendo horas de Departamento** teniendo en cuenta los topes establecidos por el 15º. Complemento de la Ordenanza 45.
- i) A continuación elegirán, en los Institutos que fueron convocados, los docentes que integran las listas del llamado a aspiraciones 2014, hasta el puntaje mínimo habilitante (125 puntos), según Reglamento aprobado por Resolución N° 26 Acta N° 35 de fecha 26/09/13 adoptada por este Consejo.





- j) Disponer que los docentes comprendidos en el literal i) podrán optar en esta instancia hasta 20 ó 21 horas de Docencia Directa, en carácter interino, en Formación Docente, teniendo presente los toques establecidos en el 15°. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
- k) En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal i) (interinos) podrán elegir hasta 48 horas, **incluyendo horas de Departamento** teniendo en cuenta los toques establecidos por el 15°. Complemento de la Ordenanza 45.
- l) Una vez cumplidas todas las instancias anteriores y agotadas las listas de docentes en actividad con puntaje habilitante, los docentes jubilados podrán elegir **hasta 20 horas** en Formación en Educación, (sumando Docencia Directa y horas de Departamento), siempre que se cumpla con lo dispuesto en los artículos 61,62 y 63 del Estatuto del Funcionario Docente y que presenten en el momento de elegir, constancia de reingreso a Formación en Educación. En la propuesta de designación se deberá adjuntar copia de la resolución de reingreso y actas de elección de horas.
- Los docentes jubilados con reingreso a Formación en Educación que se encuentren ordenados como activos en las listas de aspiraciones vigentes no podrán elegir en esa categoría. Podrán elegir en aquellas listas en las cuales se encuentran ordenados como jubilados. En caso de no estar ordenados y cuenten con su reingreso aprobado, las Direcciones de los Institutos y Centros quedan facultadas para reordenarlos como pasivos, en el acto de elección, en la misma lista que figuraban como activos.
- Si eligen en octubre o noviembre y cesan en febrero del año siguiente no podrán tomar posesión de cargo en Formación en Educación y deberán presentarse a la próxima elección de horas una vez aprobado su reingreso.**
- Asimismo, deberá tenerse en cuenta lo dispuesto en la Circular No.9/02 y sus modificativas
- m) Agotadas las instancias anteriores se procederá a ofrecer horas sobre los toques, comenzando por los docentes efectivos y respetando el orden establecido en los literales precedentes.



Secretaría de Actas

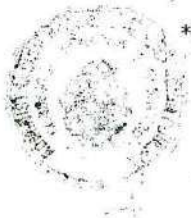
- n) Se procederá a abatir puntaje de las listas que figuran en el literal f), hasta 70 puntos.
- o) Se procederá a abatir puntaje de las listas que figuran en el literal i), hasta 100 puntos.
- p) Si aún permanecen horas remanentes se utilizarán las listas del Llamado 2014 que no fueron usadas en el literal i).
- q) Cumplidas todas las instancias anteriores, y en caso de contar con horas vacantes, se habilita a las Direcciones de los Centros a la realización de Llamados Abreviados.
- r) Todas las comunicaciones, ofrecimientos, desistimientos y renunciaciones de horas de clase deberán estar debidamente documentadas de acuerdo con los procedimientos que establece la Ordenanza N° 10.

**DISPOSICIONES ESPECIALES SOBRE ELECCION DE TUTORIAS DE ASIGNATURA DEL PROFESORADO SEMIPRESENCIAL.**

Los cargos de tutores se ofrecerán de conformidad con las presentes pautas, recordando que las elecciones en esta modalidad tienen carácter interino y no genera derecho a efectividad.

**DISPOSICIONES GENERALES.**

- I.** Los topes de 48 ó 50 horas que establecen estas pautas, en todos los casos incluyen las horas de departamento.
- II.** En todos los casos los docentes podrán elegir **hasta** 4 cursos y 2 seminarios o talleres de distinta temática, en tres institutos como máximo, sin perjuicio de lo establecido en la Resolución 20 Acta 12 de fecha 6 de abril de 2011
- III.** Las horas de la asignatura Observación y Análisis de las Instituciones Educativas se ofrecerán según se detalla:
- \* A docentes de Pedagogía: 3 HSM.
  - \* A docentes de Sociología el Seminario "Sociología de la Instituciones": 20 horas anuales
  - \* A docentes de Psicología el Seminario de "Psicología Social": 20 horas anuales.
  - \* A docentes de Legislación el Seminario "Legislación y Administración de la Enseñanza": 20 horas anuales.



---

Secretaría de Actas



IV. Las horas de departamento se adjudicarán, atendiendo a que a cada docente le corresponde **2 horas**, independiente del número de horas de docencia directa, **más 40% del total de horas de docencia directa hasta el tope de 15 horas.**(Acta 65 Res.76 del 18/11/2008 de CODICEN)

DD	DI	Total	DD	DI	Total	DD	DI	Total
2	3	5	15	8	23	28	13	41
3	3	6	16	8	24	29	14	43
4	4	8	17	9	26	30	14	44
5	4	9	18	9	27	31	14	45
6	4	10	19	10	29	32	15	47
7	5	12	20	10	30	33	15	48
8	5	13	21	10	31	34	15	49
9	6	15	22	11	33	35	15	50
10	6	16	23	11	34	36	15	51
11	6	17	24	12	36	37	15	52
12	7	19	25	12	37	38	15	53
13	7	20	26	12	38	39	15	54
14	8	22	27	13	40	40	15	55

a) Las horas de Departamento por las que se toma posesión el 1º de marzo, serán radicadas a razón de **dos (2) horas por instituto**. En caso de existir un excedente, éste se distribuirá por partes iguales a las horas de docencia directa que elija el docente. El docente decidirá la radicación del remanente.

b) Si opta por más horas de docencia directa a posteriori del 1º de marzo, las horas de departamento generadas, siempre que sean **2 (dos) o más**, se asignarán a ese mismo Instituto.

Las horas de departamento se computan como horas de 45 minutos (Acta Extraordinaria No.13 Resolución No.1 del 07/12/07).



Secretaría de Actas

**V.** En el ofrecimiento de las horas de 3er. año de Formación de Profesores de la especialidad Historia, al tomar las tres (3) horas de cada una de las siguientes asignaturas: Historia de América entre 1830 y 1930; Historia del Uruguay entre 1830 y 1930 e Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914, se le adjudican además por cada grupo las dos (2) horas del Seminario-taller, correspondiente. Al elegir un grupo, opta así, por un total de cinco (5) horas de clase.

**VI.** Deberá tenerse presente, a todos los efectos, que el Estatuto del Funcionario Docente (Art. 29.7) establece que a partir del 6º. día hábil de comenzados los cursos será responsabilidad de las Direcciones designar a los docentes para ocupar los cargos de docencia directa cuyos titulares no se presenten a desempeñarlos por cualquier motivo. Para esto deberá procederse según las presentes pautas.

**VII.** Si como resultado de la elección de horas, en primera ronda, se exceden los topes horarios (48/50 horas), que establece el Estatuto del Funcionario Docente, el interesado deberá solicitar licencia sin goce de sueldo, presentar renuncia en el Subsistema correspondiente o solicitar reserva de cargo hasta quedar dentro de esos límites. De esto se dejará constancia en el Acta. Previo a la realización de la declaración de situación funcional el docente deberá presentar ante la Dirección del Instituto la Resolución correspondiente, la que se adjuntará a la misma.

**VIII.** Para los docentes que eligieron horas entre octubre y el 1 de marzo la fecha de toma de posesión en la Declaración de Situación Funcional, será el 1º./03/2014. Aquellos docentes que opten durante el mes de marzo llevarán como fecha de toma de posesión, el día en que se tomó posesión real del grupo. (Se deben evitar las multas que genera ANEP ante el BPS por los plazos del ingreso de los datos por el usuario Gafi).

Las horas de departamento empezarán a cumplirse efectivamente a partir del 1º de marzo; las horas de docencia directa a partir del inicio de las clases.

**IX.** Con respecto a las acumulaciones, todas aquellas gestiones que superen las 48 ó 50 horas de labor, sean éstas de docencia directa o indirecta, cargo no docente o se acumule con un cargo fuera de la A.N.E.P. deberán remitirse al Consejo de Formación en Educación con la debida fundamentación por parte de las Direcciones de los Institutos y por estrictas razones de funcionamiento del servicio. (Acta No.1 Resolución No. 31 del 23/01/2007). De lo contrario no se le dará trámite.



---

Secretaría de Actas



Se recuerda que el Acuerdo de Secretarios de CO. DI. CEN. no recibe trámites que no contengan la totalidad de la documentación.

**X.** Para la tramitación de propuestas, Acumulaciones y/o Confrontaciones de horarios se procederá de acuerdo al Instructivo aprobado por Acta 81 Res.62 del 18/12/2003 (15º Complemento de la ordenanza 45), Acta No.1 Resolución No. 31 del 23/01/07y Acta Nº 49 Res. 67 del 09/08/07 (Circular 56/2007).Esta Resolución autoriza a cada Desconcentrado a resolver las acumulaciones al amparo de lo establecido en el art. 17 del 15º Complemento de la Ordenanza 45 (EFD).

**XI.** Para el caso particular de Inspectores, Directores y Subdirectores mantiene su vigencia la Circular No.10/2000 del Consejo Directivo Central, que al respecto establece el estricto cumplimiento de los Artículos 16.5 y 16.6 del Estatuto del Funcionario Docente que a continuación se transcriben:

*Artículo 16.5. "Los cargos de Dirección y Subdirección solo podrán acumularse con horas de clase hasta el límite de 48 horas semanales de labor. (Podrán en estos casos tenerse en cuenta las excepciones consagradas en el acápite del presente artículo). Se exceptuarán de esta acumulación las horas de práctica docente que se dictan en las Escuelas de Práctica de Educación Primaria y los cargos de Maestro de Educación de Adultos..."*

*Artículo 16.6. "Los cargos de Inspección de la Administración Nacional de Educación Pública solo podrán acumular hasta ocho) horas de docencia directa en el Área de Formación Docente (podrá en estos casos tenerse en cuenta la excepción consagrada en el acápite del presente artículo), ello sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 17."*

**XII.** Se recuerda lo que establece el Acta Ext.No.3 Res. No.1 del 26/02/1996 respecto a los Directores de Educación Media: " a) Los Directores de establecimientos de Educación Secundaria y Educación Técnica de dos o más turnos podrán optar por definir su cargo de dirección como "dedicación permanente" no pudiendo acumular horas docentes."

Para los cargos de Inspectores se debe tener en cuenta la Circular 53/2008 (dedicación exclusiva); si hacen esa opción no pueden elegir horas en Formación en Educación.

Los docentes de Didáctica de formación de profesores y técnico-tecnológico que sean titulares de cargos de Dirección e Inspección de los Programas 02,03 y04, podrán elegir



Secretaría de Actas

en primera ronda un grupo de Didáctica totalizando 54 horas de docencia.

Para los cargos de Subdirecciones y Secretarías Docentes de Formación en Educación rige lo que establece el Art. 6 de la parte resolutive del Acta No.7 Resolución No. 44 del 05/03/2007 y Resolución No. 2 del Acta No. 17 del 21/03/2007.

**XIII.** En el caso de funcionarios de la A.N.E.P. que revistan en el Escalafón "R" deberán ajustarse a lo dispuesto en Acta No. 41 Resolución No. 9 del 21/06/2000: " 1) Hacer saber a los funcionarios de A.N.E.P. que revisten en el Escalafón R "Otros" que su régimen de dedicación exclusiva no admite la realización de otras tareas remuneradas dentro del Ente."

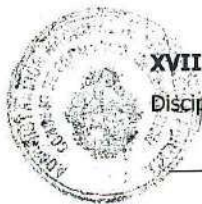
**XIV.** Debe darse cumplimiento al artículo 31 del Estatuto del Funcionario Docente que se transcribe a continuación:

*"La no aceptación documentada, por tres veces en un mismo año docente, de ofrecimientos para ocupar cargos interinos o suplentes en los establecimientos del departamento en cuyas listas se encuentre inscripto o el cese en dichos cargos por razones imputables a la actuación del docente dará lugar a la pérdida del lugar en el orden de precedencia."*

**XV.** Si un docente en el Acto de Elección de Horas renuncia a algún grupo éste deberá ofrecerse, al finalizar ese mismo acto, comenzando por el principio de la lista, según lo que establecen las presentes pautas.

**XVI.** Para el caso de la especialidad Ciencias Biológicas a los docentes que elijan horas de Bioquímica, Biofísica y Organización Celular y Tisular en primer año, Anatomía Humana, Fisiología y Educación para la Salud en segundo año, ECI I y, ECI II y Biología Evolutiva y Ecología en 4to. Año, deberá asignársele, además, dos horas semanales mensuales de Docencia Directa para que estos constituyan el Espacio Curricular de Integración, ECI I, ECI II y ECI IV respectivamente.

**La asignatura ECI III se elige como una asignatura de tres horas;** sin perjuicio de ello cuando no fuere elegida como asignatura de tres horas, a los docentes que elijan Microbiología, Zoología I, Botánica I y Taller de Laboratorio de 3er. Año se asignará 1 hora a cada uno para constituir el ECI III.



**XVII.** En el caso de la especialidad Física, el programa de la asignatura "Espacio Disciplinario" y "Proyecto Disciplinario" serán establecidos por el departamento de cada

---

Secretaría de Actas

Instituto al comienzo del año lectivo. En función de esto no se realizó el llamado respectivo con el resto de las asignaturas del Plan 2008.

**XVIII.-** Las asignaturas "Espacio Interdisciplinario", "Proyecto Interdisciplinario", "Física Experimental 1" y "Física Experimental 2" son seminarios y por tanto deberán ser considerados como tales a los efectos de su elección.

- El taller de Físico-Química de Magisterio se elegirá simultáneamente con el curso de Físico- Química de 1er. año (los docentes que eligen el curso de primero, si lo desean, en esa misma instancia podrán optar por el taller de Físico-Química.)
- Déjase sin efecto la Resolución 10 Acta 39 de fecha 03 de noviembre de 2011 por la que se estableció que los cursos de Física- Química de la Formación Magisterial, sean dictados por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química.
- Para la asignatura de Física Experimental I y II y Taller de Laboratorio de la Formación de Profesorado de Física se establecerán subgrupos de un máximo de 12 alumnos.

En el momento de la elección de horas los directores propondrán los subgrupos a crear por cada curso para que inmediatamente sean cubiertos.

**XIX.** Para la elección de las horas de Sala de Informática se deberá iniciar el ofrecimiento por las listas específicas para Sala de Informática, si no se logran cubrir las horas se recurrirá a la lista vigente de Informática del NFPC.

**XX.** Es aplicable a los Docentes de certificación la distribución de horas de Docencia Indirecta según se establece en este reglamento.

**XXI.** Antes del inicio del Acto de elección de horas el funcionario que se encuentre a cargo del mismo, deberá dar lectura a la presente Resolución, las Circulares y demás disposiciones mencionadas.

**XXII.** El funcionario GAFI deberá estar presente en todos los actos de elecciones de horas a efectos de realizar el trámite correspondiente para el descuento del FONASA, solicitando a los nuevos docentes completar los formularios correspondientes y a los docentes que ya son del Área corroboren y/o actualicen estos datos:

Cédula de identidad



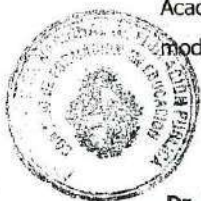
Secretaría de Actas

- Fecha de nacimiento
- Apellidos y nombres
- Hijos menores o discapacitados a cargo
- Opción del cónyuge o concubino si corresponde

**XXIII.** A partir del 1º y hasta el 10 de marzo del año lectivo, los Institutos y Centros deberán elevar las propuestas de los docentes **-emitidas por el sistema informático-**. **El oficio de elevación de declaraciones juradas deberá contener los siguientes datos: Cédula de Identidad, Apellido y Nombre y cantidad de horas.**

4) Las Direcciones de los Institutos serán responsables de realizar la adecuada convocatoria al acto de elección de horas utilizando todos los medios de difusión a su alcance, en el marco de lo dispuesto por el artículo 91 y siguientes de la Ordenanza No.10.

Comuníquese a todos los Institutos y Centros de Formación Docente dependientes de este Consejo, al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la página Web, al Dpto. de Personal Docente, Asesoría Docente, al Dpto. de Coordinadores Nacionales Académicos, a División Jurídica, a División Financiero Contable y al Sector de Gestión modalidad Semipresencial. Cumplido archívese.



**Dr. José Luis Pereira Figueroa**

Secretario General

  
**Mag. Edith Moraes**  
Directora General

---

Secretaría de Actas

## Anexo 17: Memorando n.º 13/14



Administración Nacional de Educación Pública  
Consejo de Formación en Educación

Montevideo, 30 de octubre de 2014.

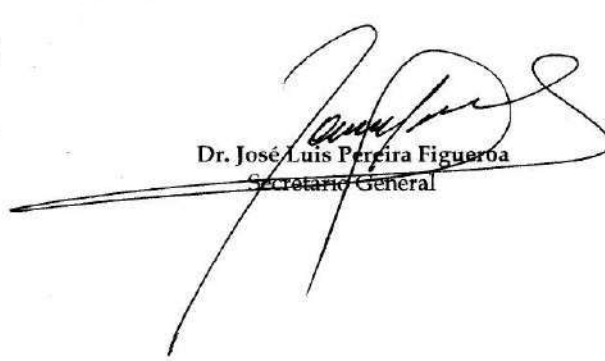
### MEMORANDO N° 13/14

De: Consejo de Formación en Educación.

A: Institutos/Centros dependientes del C.F.E.

Informar que la derogación establecida en el Considerando XVIII) del Acta N°59 Resolución N° 68 de fecha 25/09/2014 (Pautas de elección de horas 2015) está referida a la preceptividad u obligatoriedad en cuanto a que los cursos de Físico-Química de formación magisterial fuesen dictados por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química (Resolución N° 10 Acta N° 39 de fecha 03/11/2011), por tanto debe entenderse que es facultativo de la Dirección de los Institutos, en aquellos casos en que sea posible y beneficie al mismo, otorgar las horas a duplas de docentes en los términos de la referida resolución.



  
Dr. José Luis Pereira Figueroa  
Secretario General

Secretaría de Actas

## Anexo 18: Acta n.º 11, resolución n.º 45



Administración Nacional de Educación Pública  
*Consejo de Formación en Educación*

Acta N°11  
Res. N° 45  
Exp. 2016-25-5-003688  
vp-ev

Montevideo, 06 de abril de 2016.

**VISTO:** la asignatura Físico-Química de 1er año de Formación Magisterial.

**RESULTANDO:** i) que por Resolución N°10 de Acta N°39 de fecha 03 de noviembre de 2011 se estableció que la misma sea dictada por una dupla de docentes uno con titulación en Física y otro en Química.

ii) que por Resolución N°68 de Acta N°59 de fecha 25 de setiembre de 2014, Pautas de elección de horas para el año 2015, en sus Disposiciones Generales numeral XVIII, se deja sin efecto la Resolución del año 2011;

iii) que por Memorando N°13/14 de fecha 30 de octubre de 2014 se interpreta la derogación antedicha facultando a la Dirección de los Institutos a otorgar las horas en duplas de docentes, en aquellos casos en que sea posible y que beneficie al Instituto;

**CONSIDERANDO:** I) que este Consejo entiende pertinente dejar sin efecto el Memorando N° 13/14 de fecha 30/10/14, manteniendo vigente la derogación dispuesta por la Resolución N°68 de Acta N°59 de fecha 25 de setiembre de 2014;

**ATENCIÓN:** a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. N° 5 Resolución N° 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central.

### **EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN,**

#### **RESUELVE:**

1) Dejar sin efecto la interpretación realizada por Memorando N°13/14 de fecha 30 de octubre de 2014.

2) Recordar la plena vigencia de lo establecido en el numeral XVIII (Disposiciones Generales), de las Pautas de elección de horas para el año 2015 aprobadas por Resolución N°68 de Acta N°59 de fecha 25 de setiembre de 2014.

Comuníquese a todos los Institutos de Formación Docente, al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la página web y al Dpto. de Personal Docente. Oportunamente, archívese.

  
Prof. Daniel Martínez Cagide  
Secretario General

  
Mag. Ana María Lopater  
Directora General



## Anexo 19: Acta n.º 35, resolución n.º 37



### Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Formación en Educación

Acta N° 35  
Res. N° 37  
Exp. 2017-25-5-00 8813  
DM

Montevideo, 03 de octubre de 2017

**VISTO:** La Resolución Nro. 68 Acta Nro. 59 de fecha 25 de setiembre de 2014.

**RESULTANDO:** Que por el referido acto administrativo se aprobaron las pautas de elección de horas para todos los Institutos y Centros de Formación Docentes del país y se faculta a las Direcciones de los Institutos y Centros a realizar las elecciones de horas y cargos para docentes efectivos e interinos habilitados por listas vigentes y con vigencia prorrogada, para dictar los cursos del año 2015.

**CONSIDERANDO:** Que corresponde actualizar las referidas pautas a nuevas resoluciones adoptadas y aportes realizados en el ámbito del grupo de trabajo conformado por Resolución Nro. 30 Acta Nro.26 de fecha 1ero de agosto de 2017 y de la Bipartita con Intergremial, unificándolas en un único acto formal.

**ATENCIÓN:** a lo establecido en el art. 63 de la Ley 18437 de 12 de diciembre de 2008 y Acta Ext. Nro. 5 Resolución Nro. 1 de fecha 24/6/10 del Consejo Directivo Central.

**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN RESUELVE:**

1) Aprobar las siguientes **Pautas de elección de horas y cargos docentes**, las que se aplicarán a todos los Centros e Institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación:

**Pautas de elección de horas y cargos docentes (docencia directa y horas de departamento) en el Consejo de Formación en Educación**

a)	Elegirán en <b>primer lugar</b> los docentes efectivos según el ordenamiento del último Escalafón homologado (Art.14.1 – Ord.45). La conformación de cargos de dedicación total o parcial se realizará de acuerdo con lo establecido en el Acta 28 Res.1 del 2/5/2000 del CODICEN.
b)	En <b>segundo lugar</b> elegirán los docentes con derecho a efectividad por concurso homologado y que aún no hayan hecho la opción correspondiente, siempre que las listas de concurso permanezcan vigentes.

ANEP/CFE Río Negro 1037. Piso 2  
Secretaría General  
Montevideo

Tel. (5982) 29005876 Ints: 403 Fax: 404  
E-mail: secretariageneralcfe@gmail.com





**Administración Nacional de Educación Pública**  
**Consejo de Formación en Educación**

c)	En <b>tercer lugar</b> elegirán aquellos docentes efectivos que no han conformado aún su cargo y que posean título docente en la especialidad correspondiente al grupo de Didáctica que elijan, solo en el caso de existir horas remanentes.
d)	Disponer que los docentes comprendidos en las literales a), b) y c) podrán optar en esta instancia hasta 20 horas -o las que excedan por indivisibilidad- de Docencia Directa en Formación en Educación (Art. 15 del Estatuto del Funcionario Docente), teniendo presente los topes establecidos en el 15°. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
e)	Una vez agotadas las instancias a), b) y c) y en caso de existir horas remanentes, se hará un segundo llamado en el cual los docentes efectivos podrán elegir hasta 48 o hasta 50 horas, en carácter interino, incluyendo horas de Departamento, teniendo presente lo establecido en el 15°. Complemento de la Ordenanza 45.
f)	En <b>cuarto lugar</b> elegirán los docentes inscriptos en las listas de los llamados a Aspiraciones vigentes y/o que hubieren sido prorrogados hasta el puntaje mínimo habilitante (90 puntos), según Reglamento de Llamados a Aspiraciones para dictar horas de docencia directa aprobado por Resolución N°2 Acta N°48 de fecha 16/07/09 del consejo Directivo Central. En caso de contar con más de una lista vigente se deberá iniciar el ofrecimiento por la más antigua. Las listas por las que se ofrecen las horas son las pertenecientes al Plan 2008.
g)	Disponer que los docentes comprendidos en el literal f) podrán optar en esta instancia hasta 20 horas -o las que excedan por indivisibilidad de Docencia Directa, en carácter interino, en Formación en Educación, teniendo presente los topes establecidos en el 15°. Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).
h)	En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal f) (interinos) podrán elegir hasta 48 horas, <b>incluyendo horas de Departamento</b> teniendo en cuenta los topes establecidos por el 15°. Complemento de la Ordenanza 45.
i)	A continuación elegirán, en los Institutos que fueron convocados, los docentes que integran las listas del llamado a Aspiraciones 2014, hasta el puntaje mínimo habilitante (125 puntos), según Reglamento aprobado por Resolución N°26 Acta N° 35 de fecha 26/09/13 adoptada por este Consejo.
j)	Disponer que los docentes comprendidos en el literal i) podrán optar en esta instancia hasta 20



**Administración Nacional de Educación Pública**  
**Consejo de Formación en Educación**

	<p>horas -o las que excedan por indivisibilidad de Docencia Directa, en carácter interino, en Formación en Educación, teniendo presente los topes establecidos en el 15° Complemento de la Ordenanza 45 (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le corresponden).</p>
k)	<p>En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal i) (interinos) podrán elegir hasta 48 horas, incluyendo horas de Departamento teniendo en cuenta los topes establecidos por el 15° Complemento de la Ordenanza 45.</p>
l)	<p>Si aún permanecen horas remanentes se utilizarán las listas del Llamado 2014 que no fueron usadas en el literal i).</p>
m)	<p>Si aún permanecen horas remanentes se podrán utilizar listas de Institutos vecinos. Para el caso que éstos no cuenten con listas de esa especialidad/asignatura podrán utilizar listas de otros Institutos.</p>
n)	<p>Agotadas las instancias anteriores se procederá a ofrecer horas sobre los topes, comenzando por los docentes efectivos y respetando el orden establecido en los literales precedentes hasta los literales k) y l) inclusive.</p>
o)	<p>En <b>quinto lugar</b>, elegirán los docentes jubilados reingresados; Una vez cumplidas todas las instancias anteriores y agotadas las listas de docentes en actividad con puntaje habilitante, los docentes jubilados reingresados podrán elegir <b>hasta 20 horas</b> en Formación en Educación, (sumando docencia directa y horas de departamento), siempre que se cumpla con lo dispuesto en los artículos 61,62 y 63 del Estatuto del Funcionario Docente y que presenten en el momento de elegir constancia de reingreso a Formación en Educación. En la propuesta de designación se deberá adjuntar copia de la resolución de reingreso y actas de elección de horas.</p> <p>Los docentes jubilados reintegrados se ordenarán con los siguientes criterios:</p> <p>a. Los docentes jubilados reintegrados con concursos en el CFE, que no hayan renunciado a la jubilación, se ordenarán como pasivos al final de la lista de activos en las asignaturas para la que reingresaron, manteniendo como criterio de ordenamiento el puntaje correspondiente que tenían en el escalafón de activos al momento de su cese. De no existir lista de docentes activos igualmente se ordenaran en listas como pasivos para la asignatura o departamento por el que concursaron.</p> <p>b. Los docentes jubilados que no hayan renunciado a la jubilación, con reingreso al Consejo de Formación en Educación, que se encuentren ordenados como activos en listas de aspiraciones vigentes no podrán elegir en esa categoría. Podrán hacerlo en listas en las que se ordenarán como jubilados reingresados manteniendo el puntaje que tenían en la lista de activos.</p> <p>c. Los docentes jubilados reintegrados que no hayan renunciado a la jubilación, que se</p>



**Administración Nacional de Educación Pública**  
**Consejo de Formación en Educación**

	<p>presentaron a Llamados a aspiraciones como jubilados, se ordenarán en listas como pasivos, intercalados según puntaje con los Docentes jubilados reintegrados, que conforman las listas del literal anterior.</p> <p>d. los docentes jubilados reintegrados que no hayan renunciado a la jubilación con concurso en el CFE, tendrán prioridad en la elección de horas, a los ordenados según los criterios de los literales b y c precedentes.</p>
p)	Se procederá a abatir puntaje de las listas que figuran en el literal f) hasta 70 puntos.
q)	Se procederá a abatir puntaje de las listas que figuran en el literal i) hasta 100 puntos.
r)	Agotadas las instancias anteriores y si aún se mantienen horas vacantes, se procederá a ofrecer hasta 48 horas totales a docentes jubilados reingresados que cumplan con los requisitos estatutarios
s)	Cumplidas todas las instancias anteriores, y en caso de contar con horas vacantes, se habilita a las Direcciones de los Centros e Institutos a la realización de Llamados Abreviados de acuerdo a lo establecido en la Resolución 24, Acta 40, del 26/10/16.

**DISPOSICIONES GENERALES.**

- I. Todas las comunicaciones, ofrecimientos, desistimientos y renunciaciones de horas de clase deberán estar debidamente documentadas de acuerdo con los procedimientos que establece la Ordenanza N° 10.
- II. Previo a los actos de elección de horas y cargos docentes los Centros e Institutos recibirán la Oferta Educativa del año correspondiente a la elección.
- III. Las Direcciones de los Centros e Institutos serán responsables de la aplicación de las presentes pautas, así como de la sujeción de la elección a la oferta educativa aprobada.
- IV. Los docentes activos que **cesen** al 28 de febrero de cada año para acogerse a los beneficios jubilatorios y los reingresados que **cesen** en esa fecha, no podrán presentarse a actos eleccionarios en calidad de activos ni pasivos respectivamente. Los docentes jubilados sólo podrán presentarse a Actos de elección de horas una vez aprobado su reingreso al CFE. Asimismo, deberá tenerse en cuenta lo dispuesto en la Circular No.9/02 y sus modificativas.



Administración Nacional de Educación Pública  
*Consejo de Formación en Educación*

- V. Los docentes activos que hayan solicitado prórroga de actuación de acuerdo a la normativa estatutaria, podrán presentarse a los actos de extensión y elección. **La acreditación de haber solicitado prórroga le será requerida a la fecha de toma de posesión.**
- VI. Previo a dar inicio al acto de elección de horas, el funcionario a cargo deberá dar lectura a las presentes pautas y a los instructivos o resoluciones que le sean aplicables.
- VII. Asimismo, previamente al acto de elección de horas los docentes deberán completar un formulario de situación funcional regido por el art. 239 del Código Penal. Dicho formulario será previamente diseñado por la Sección Contralor de la División Gestión Humana.
- VIII. Los toques de 48 o 50 horas que establecen estas pautas incluyen las horas de departamento.
- IX. En todos los casos los docentes podrán elegir **hasta 4 cursos y 2 seminarios o talleres de distinta temática, en tres Institutos como máximo, de acuerdo a lo establecido en la resolución Nro. 29 Acta 45 del 30/11/2016.** Se entiende como curso o taller, cada asignatura o espacio pedagógico en donde se desarrolla un programa diferente, independientemente de la denominación de los mismos. Se exceptúa de los referidos toques a los docentes formadores efectivos de los Centros Regionales de Profesores a los efectos de conformar la carga mínima de docencia directa, sin perjuicio de lo establecido en el numeral XIII de las presentes Pautas. Para el caso de las asignaturas específicas de las carreras de Maestro Técnico y Profesor Técnico se aplicará lo establecido en la resolución 33, Acta 12 del 27/04/2017.
- X. Las horas de las siguientes asignaturas y **Seminarios** se ofrecerán según se detalla:
- \* Observación y Análisis de las Instituciones Educativas: a docentes de Pedagogía, 3 HSM.
  - \* Seminario "Sociología de la Instituciones"; a docentes de Sociología, 20 horas anuales
  - \* Seminario de "Psicología Social": a docentes de Psicología, 20 horas anuales.
  - \* Seminario "Legislación y Administración de la Enseñanza": a docentes de Legislación 20 horas anuales.
- XI. Las horas de departamento se adjudicarán, atendiendo a que a cada docente le corresponde **2 horas**, independiente del número de horas de docencia directa, **más 40% del total de horas de docencia directa hasta el tope de 15 horas.** (Acta 65 Res.76 del 18/11/2008 de CODICEN)

**Administración Nacional de Educación Pública**  
**Consejo de Formación en Educación**

DD	DI	Total	DD	DI	Total	DD	DI	Total
2	3	5	15	8	23	28	13	41
3	3	6	16	8	24	29	14	43
4	4	8	17	9	26	30	14	44
5	4	9	18	9	27	31	14	45
6	4	10	19	10	29	32	15	47
7	5	12	20	10	30	33	15	48
8	5	13	21	10	31	34	15	49
9	6	15	22	11	33	35	15	50
10	6	16	23	11	34	36	15	51
11	6	17	24	12	36	37	15	52
12	7	19	25	12	37	38	15	53
13	7	20	26	12	38	39	15	54
14	8	22	27	13	40	40	15	55

a) Las horas de Departamento por las que se toma posesión el 1º de marzo, serán radicadas a razón de **dos (2) horas por instituto**. En caso de existir un excedente, éste se distribuirá por partes iguales a las horas de docencia directa que elija el docente. El docente decidirá la radicación del remanente.

b) Si opta por más horas de docencia directa a posteriori del 1º de marzo, las horas de departamento generadas, siempre que sean **2 (dos) o más**, se asignarán a ese mismo Instituto.

Las horas de departamento se computan como horas de 45 minutos (Acta Extraordinaria No.13 Resolución No.1 del 07/12/07).

**XII.** Las horas de Seminarios curriculares que no puedan ser elegidas por el ordenamiento escalafonario, no existan listas vigentes o no esté regulada su forma de elección se deberán realizar Llamados abreviados

**XIII.** En el ofrecimiento de las horas de 3er. año de Formación de Profesores de la especialidad **Historia**, al tomar las tres (3) horas de cada una de las siguientes asignaturas: Historia de América entre 1830 y 1930; Historia del Uruguay entre 1830 y 1930 e Historia Moderna y



Administración Nacional de Educación Pública  
*Consejo de Formación en Educación*

Contemporánea hasta 1914, se le podrán adjudicar además por cada grupo las dos (2) horas del Seminario-taller, correspondiente. Al elegir un grupo, opta así, por un total de cinco (5) horas de clase, sin perjuicio de lo establecido en la resolución 29 Acta 45 del 30/11/2016. Los docentes formadores efectivos de los Centros Regionales de Profesores a los efectos de conformar la carga mínima de docencia directa podrán optar por hasta 2 seminarios-talleres por grupo.

- XIV.** Para el caso de la especialidad **Ciencias Biológicas** a los docentes que elijan horas de Bioquímica, Biofísica y Organización Celular y Tisular en primer año, Anatomía Humana, Fisiología y Educación para la Salud en segundo año, ECI I y, ECI II y Biología Evolutiva y Ecología en 4to. Año, deberá asignársele, además, dos horas semanales mensuales de Docencia Directa para que estos constituyan el Espacio Curricular de Integración, ECI I, ECI II y ECI IV respectivamente.

La asignatura **ECI III** se elige como una asignatura de tres horas; sin perjuicio de ello cuando no fuere elegida como asignatura de tres horas, a los docentes que elijan Microbiología, Zoología I, Botánica I y Taller de Laboratorio de 3er. Año se asignará 1 hora a cada uno para constituir el ECI III.

- XV.** En el caso de la especialidad **Física**, el programa de la asignatura "Espacio Disciplinario" y "Proyecto Disciplinario" serán establecidos por el departamento de cada Instituto al comienzo del año lectivo. En función de esto no se realizó el llamado respectivo con el resto de las asignaturas del Plan 2008.

Las asignaturas "**Espacio Interdisciplinario**", "**Proyecto Interdisciplinario**", "**Física Experimental 1**" y "**Física Experimental 2**" son seminarios y por tanto deberán ser considerados como tales a los efectos de su elección.

- El taller de Físico-Química de Magisterio se elegirá simultáneamente con el curso de Físico- Química de 1er. año (los docentes que eligen el curso de primero, si lo desean, en esa misma instancia podrán optar por el taller de Físico-Química.)
- Para esta asignatura se deberá aplicar la resolución 45, del Acta 11 del 6/04/16 por la que se deja sin efecto la interpretación realizada por Memorando N°13/14 del 30/10/2014 y se ratifica la derogación de la Resolución 10 Acta 39 de fecha 03 de noviembre de 2011 por la que se estableció que los cursos de Física- Química de la Formación Magisterial, sean dictados por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química.



Administración Nacional de Educación Pública  
*Consejo de Formación en Educación*

- Para la asignatura de Física Experimental I y II y Taller de Laboratorio de la Formación de Profesorado de Física se establecerán subgrupos de un máximo de 12 alumnos.

En el momento de la elección de horas los directores propondrán los subgrupos a crear por cada curso para que inmediatamente sean cubiertos.

- XVI. El ofrecimiento de horas para Docentes Orientadores en Tecnología Educativa DOT se hará teniendo en cuenta del perfil determinado en la resolución 27, Acta 42 del 9/11/16 y se regulará por resoluciones específicas.
- XVII. A partir del 6º día hábil de comenzados los cursos será responsabilidad de las Direcciones designar a los docentes para ocupar los cargos de docencia directa cuyos titulares no se presenten a desempeñarlos por cualquier motivo. (Art. 29.7 Estatuto del Funcionario Docente).
- XVIII. Si como resultado de la elección de horas, en primera ronda, se exceden los topes horarios (48/50 horas), que establece el Estatuto del Funcionario Docente, el interesado deberá solicitar licencia sin goce de sueldo, presentar renuncia en el Subsistema correspondiente o solicitar reserva de cargo hasta quedar dentro de esos límites. De esto se dejará constancia en el Acta. Previo a la realización de la declaración de situación funcional el docente deberá presentar ante la Dirección del Instituto la Resolución correspondiente, la que se adjuntará a la misma.
- XIX. Establecer que la fecha de toma de posesión de las designaciones de horas que se realicen entre octubre y 1º de marzo será el 1º de marzo.  
Las horas de departamento empezarán a cumplirse efectivamente a partir del 1º de marzo; las horas de docencia directa a partir del inicio de las clases.  
La toma de posesión de los docentes que opten por horas a partir del 1ero de marzo se corresponderá con la toma de posesión real del grupo. (Se deben evitar las multas que genera ANEP ante el BPS por los plazos del ingreso de los datos por el usuario Gafi).
- XX. Los actos de elección de horas deberán adecuarse además a las normas que regulan la acumulación y confrontación de funciones, establecidas en el Estatuto del Funcionario Docente art. 16 y siguientes, Instructivo aprobado por Acta 81 Res. 62 del 18/12/2003 (15º. Complemento del Estatuto del Funcionario Docente), resoluciones complementarias y normas legales específicas y de excepción.



- XXI. Todas aquellas gestiones que superen las 48 ó 50 horas de labor, sean éstas de docencia directa o indirecta o cargo no docente, deberán remitirse al Consejo de Formación en Educación con la debida fundamentación por parte de las Direcciones de los Institutos. Estas se otorgarán por estrictas razones de funcionamiento del servicio. (Acta No.1 Resolución No. 31 del 23/01/2007). De lo contrario no se le dará trámite. Las acumulaciones con cargos fuera de Anep se regirán por el art. 17 del Estatuto del funcionario Docente y se remitirán al Consejo de Formación en Educación para su aprobación.  
Se recuerda que el Acuerdo de Secretarios de CO. DI. CEN. no recibe trámites que no contengan la totalidad de la documentación.
- XXII. Los Centros e Institutos tramitarán las propuestas, acumulaciones y/o confrontaciones de horarios, con la documentación correspondiente, debiendo proceder de acuerdo lo establece el Estatuto del Funcionario Docente y demás normas complementarias vigentes adoptadas a esos efectos. Previo a los actos de elección de horas, la Sección Contralor comunicará a los Centros las resoluciones vigentes referentes a acumulaciones. Los trámites se deberán presentar en los plazos establecidos en la normativa vigente.
- XXIII. Para el caso particular de Inspectores, Directores y Subdirectores mantiene su vigencia la Circular No.10/2000 del Consejo Directivo Central, que al respecto establece el estricto cumplimiento de los Artículos 16.5 y 16.6 del Estatuto del Funcionario Docente que a continuación se transcriben:  
*Artículo 16.5. "Los cargos de Dirección y Subdirección solo podrán acumularse con horas de clase hasta el límite de 48 horas semanales de labor. (Podrán en estos casos tenerse en cuenta las excepciones consagradas en el acápite del presente artículo). Se exceptuarán de esta acumulación las horas de práctica docente que se dictan en las Escuelas de Práctica de Educación Primaria y los cargos de Maestro de Educación de Adultos..."*  
*Artículo 16.6. "Los cargos de Inspección de la Administración Nacional de Educación Pública solo podrán acumular hasta ocho) horas de docencia directa en el Área de Formación Docente (podrá en estos casos tenerse en cuenta la excepción consagrada en el acápite del presente artículo), ello sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 17."*
- XXIV. Se recuerda lo que establece el Acta Ext.No.3 Res. No.1 del 26/02/1996 respecto a los Directores de Educación Media: " a) Los Directores de establecimientos de Educación



Administración Nacional de Educación Pública  
*Consejo de Formación en Educación*

Secundaria y Educación Técnica de dos o más turnos podrán optar por definir su cargo de dirección como "dedicación permanente" no pudiendo acumular horas docentes."

Para los cargos de Inspectores se debe tener en cuenta la Circular 53/2008 (dedicación exclusiva); si hacen esa opción no pueden elegir horas en Formación en Educación.

Los docentes de didáctica, práctica docente – didáctica de formación de profesores, técnico-tecnológico, primera infancia o educador social que sean titulares de cargos de Subdirección, Dirección e Inspección de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo Técnico Profesional, podrán elegir en primera ronda un grupo de Didáctica (de 10 o 12 horas), totalizando 54 horas de docencia.

Para los cargos de Subdirecciones y Secretarías Docentes del Consejo de Formación en Educación rige lo establecido en la resolución 7, Acta 45 del 26/07/2016 del Consejo Directivo Central por la que se autoriza a los comprendidos en la Resolución No. 44, Acta 7 del 05/03/2007 "a ejercer la docencia directa, en cualquiera de los subsistemas percibiendo los haberes correspondientes hasta un máximo de 50 horas".

- XXV. En el caso de funcionarios de la A.N.E.P. que revistan en el Escalafón "R" deberán ajustarse a lo dispuesto en Acta No. 41 Resolución No. 9 del 21/06/2000: " 1) Hacer saber a los funcionarios de A.N.E.P. que revisten en el Escalafón R "Otros" que su régimen de dedicación exclusiva no admite la realización de otras tareas remuneradas dentro del Ente."
- XXVI. Debe darse cumplimiento al artículo 31 del Estatuto del Funcionario Docente que se transcribe a continuación:  
*"La no aceptación documentada, por tres veces en un mismo año docente, de ofrecimientos para ocupar cargos interinos o suplentes en los establecimientos del departamento en cuyas listas se encuentre inscripto o el cese en dichos cargos por razones imputables a la actuación del docente **dará lugar a la pérdida del lugar en el orden de precedencia.**"*
- XXVII. Si un docente en el Acto de Elección de Horas renuncia a algún grupo éste deberá ofrecerse, al finalizar ese mismo acto, comenzando por el principio de la lista, según lo que establecen las presentes pautas.
- XXVIII. Antes del inicio del Acto de elección de horas el funcionario que se encuentre a cargo del mismo, deberá dar lectura a la presente Resolución, y demás disposiciones mencionadas.

- XXIX. En los actos de extensión y elección se contará con veedores designados por Intergremial de Formación Docente y ATD cuyos nombres deberán ser comunicados a Secretaría General y a la Dirección de los Centros e Institutos al menos con veinticuatro horas de anticipación al acto eleccionario. En aquellos casos en que no hayan sido designados veedores por esta vía, los docentes participantes del Acto podrán designar veedores antes de dar comienzo al mismo.
- XXX. El funcionario GAFI deberá estar presente en todos los actos de elecciones de horas a efectos de realizar el trámite correspondiente para el descuento del FONASA, solicitando a los nuevos docentes completar los formularios correspondientes y a los docentes que ya son del Área corroboren o actualicen estos datos:
- Cédula de identidad
  - Fecha de nacimiento
  - Apellidos y nombres
  - Hijos menores o discapacitados a cargo
  - Opción del cónyuge o concubino si corresponde
- XXXI. A partir del 1º. y hasta el 10 de marzo del año lectivo, los Institutos y Centros deberán elevar a la División Financiero Contable (Departamento de Liquidación de Sueldos Docente) las propuestas de los docentes -emitidas por el sistema informático -. **El oficio de elevación de propuestas de situación funcional deberá contener los siguientes datos: Cédula de Identidad, Apellido y Nombre y cantidad de horas.**
- XXXII. Las Direcciones de los Centros e Institutos serán responsables de realizar la adecuada convocatoria a cada acto de elección de horas utilizando todos los medios de difusión a su alcance, **en un plazo no menor a cuarenta y ocho horas de antelación a las respectivas instancias o actos**. Se publicarán en la cartelera y página web de cada Centro o Instituto y en la página web Institucional del CFE en la que se indicará fecha, lugar y horario. En los casos que por razones de fuerza mayor o caso fortuito, la página web Institucional no esté funcionando, se deberá difundir por otro medio de alcance departamental o nacional, en las mismas condiciones descriptas.



XXXIII. Los actos eleccionarios a realizarse en los Centros e Institutos se harán con los grupos y horarios a la vista. Los cambios que se realicen deberán estar debidamente fundamentados.

XXXIV. Los Centros e Institutos informarán en los actos de designación de horas, los criterios que se aplicarán para la realización de las Coordinaciones, privilegiando la cobertura de los horarios de clase; estos criterios una vez que se fijan se mantendrán para todos los actos de designación que se realicen durante el año.

2) Delegar en las Direcciones de los Centros e Institutos de Formación Docente dependientes de este Consejo y en la Encargada del Sector modalidad Semipresencial, a realizar las elecciones de horas y cargos de docentes efectivos e interinos habilitados por listas vigentes, así como las suplencias que correspondieren, para cubrir la oferta educativa del CFE.

3) Establecer que a partir de la fecha de la presente resolución se derogan todas las resoluciones que se opongan total o parcialmente a lo establecido en las presentes pautas.

Comuníquese a todos los Institutos y Centros de Formación Docente dependientes de este Consejo, al Sector de Gestión modalidad Semipresencial, a la Mesa Permanente de la ATD-CFE, a la Intergremial de Formación Docente, a la División Gestión Humana -Dpto. de Personal Docente, a los Coordinadores de los Institutos y Departamentos Académicos Nacionales, a Asesoría Letrada, a las Divisiones Financiero Contable, Jurídica, Planeamiento Educativo, Planeamiento Administrativo y al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la página Web, siendo este medio el único para notificación de todos los docentes del país. Cumplido archívese.

  
**Prof. Daniel Martínez Cagide**  
Secretario General

  
**Mag. Ana María Lopater**  
Directora General



## Anexo 20: Acta n.º 36, resolución n.º 32



Consejo de  
Formación en  
Educación



Administración Nacional de Educación Pública  
*Consejo de Formación en Educación*

Acta N° 36  
Res. N° 32  
Exp. 2017-25-5-008813  
ST/vp

Montevideo, 10 de octubre de 2017

**VISTO:** la Resolución N° 37 del Acta N° 35 de fecha 3 de octubre de 2017.

**RESULTANDO:** que por la misma se aprobaron las pautas de elección de horas y cargos docentes, para todos los Institutos y Centros de Formación Docente del país y se faculta a las Direcciones de los mismos a realizar las elecciones de horas y cargos para docentes efectivos e interinos habilitados por listas vigentes, así como las suplencias que correspondieren, para cubrir la oferta educativa.

**CONSIDERANDO:** que corresponde rectificar la referida resolución en su numeral XIII, dejar sin efecto el numeral XXV y aclarar el alcance del numeral XV.

**ATENTO:** a lo establecido en el art. 63 de la Ley 18.437 de 12 de diciembre de 2008 y Acta Ext. Nro. 5 Resolución Nro. 1 de fecha 24/6/10 del Consejo Directivo Central.

**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN,**

**RESUELVE:**

1) Rectificar la Resolución N° 37 del Acta N° 35 de fecha 3 de octubre de 2017, por la que se aprueban las **Pautas de elección de horas y cargos docentes**, estableciendo que donde dice:

**"DISPOSICIONES GENERALES.**

XIII. En el ofrecimiento de las horas de 3er. año de Formación de Profesores de la especialidad **Historia**, al tomar las tres (3) horas de cada una de las siguientes asignaturas: Historia de América entre 1830 y 1930; Historia del Uruguay entre 1830 y 1930 e Historia Moderna y Contemporánea hasta 1914, se le podrán adjudicar además por cada grupo las dos (2) horas del Seminario-taller, correspondiente. Al elegir un grupo, opta así, por un total de cinco (5) horas de clase, sin perjuicio de lo establecido en la resolución 29 Acta 45 del 30/11/2016. Los docentes formadores efectivos de los Centros Regionales de Profesores a los efectos de conformar la carga mínima de docencia directa podrán optar por hasta 2 seminarios-talleres por grupo."

Secretaría de Actas



Debe decir:

**"DISPOSICIONES GENERALES.**

XIII. En el ofrecimiento de las horas de 3er. y 4to. año de Formación de Profesores de la especialidad **Historia**, al tomar las horas de las asignaturas con Seminarios/Talleres asociados, se le podrán adjudicar además por cada grupo las dos (2) horas del Seminario-taller correspondiente, respetando el tope establecido en la Resolución N°29 Acta N°45 del 30/11/2016. Los docentes formadores efectivos de los Centros Regionales de Profesores a los efectos de conformar la carga mínima de docencia directa podrán optar por hasta 2 seminarios-talleres por grupo."

2) Dejar sin efecto el numeral XXV en virtud de lo dispuesto por Resolución N°13 del Acta N°89 de fecha 7 de diciembre de 2006 del Consejo Directivo Central.

3) Asimismo en atención a lo dispuesto en el numeral XV corresponde aclarar que para el caso de la extensión de designaciones 2018, los grupos que se han designado en 2017 en el sistema de duplas (Físico- Química) e integran la oferta educativa 2018, mantendrán esta modalidad.

Comuníquese a todos los Institutos y Centros de Formación Docente dependientes de este Consejo, al Sector de Gestión de Profesorado modalidad Semipresencial, a la Mesa Permanente de la ATD, a la Intergremial de Formación Docente, a la División Gestión Humana -Dpto. de Personal Docente, a los Coordinadores de los Institutos y Departamentos Académicos Nacionales, a la Asesoría Letrada, a las Divisiones Financiero Contable, Jurídica, Planeamiento Educativo, Planeamiento Administrativo Presupuestal y al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la página Web, siendo este medio el único para notificación de todos los docentes del país. Cumplido, archívese.

  
**Prof. Daniel Martínez Cagide**  
Secretario General

  
  
**Mag. Ana María Lopater**  
Directora General

**Anexo 21: Acta n.º 38, resolución n.º 52**

Acta N° 38  
Res. N° 52  
Exp. 2019-25-5-00 9688

Montevideo, 22 de octubre de 2019.

**VISTO:** la necesidad de establecer criterios y pautas para la elección de horas para el año lectivo 2020.

**RESULTANDO:** que por Resolución N° 1 del Acta Ext. N° 14 de fecha 8 de noviembre de 2018 se aprobaron las Bases particulares de concurso de oposición y méritos para adquirir carácter efectivo en docencia directa en el Consejo de Formación en Educación, se aprobó el Cronograma de convocatorias que se viene desarrollando y se estableció que los derechos a elegir efectividad en docencia directa provenientes de estos llamados se aplicarán en los actos de elección de horas que se realicen para la toma de posesión a partir del 1° de marzo de 2020.

**CONSIDERANDO:** I) que al amparo de la normativa estatutaria vigente corresponde establecer los criterios y pautas para la elección de horas efectivas, radicación de efectividades, horas interinas y suplentes.

II) que asimismo corresponde establecer las disposiciones generales relacionadas a la gestión administrativa de la elección así como aquellas especificidades relativas a los planes de estudio que inciden directamente en la elección de horas.

III) que a estos efectos por Resolución N° 35, Acta N° 19 del 11 de junio de 2019 se conformó un grupo de trabajo integrado por un representante de la ATD, un representante de la Intergremial de Formación Docente, un representante de Directores de Centros e Institutos a propuesta de la Sala de Directores, dos Consejeros, el Secretario General y la Asesora Letrada del Consejo de Formación en Educación, que acordó el contenido de las pautas de elección de horas para el año 2020.

IV) que corresponde aprobar las Pautas de elección de horas y cargos docentes para el año 2020.

**ATENCIÓN:** a lo establecido en el art. 63 de la Ley 18.437 de 12 de diciembre de 2008 y Acta Ext. Nro. 5 Resolución Nro. 1 de fecha 24/6/10 del Consejo Directivo Central.



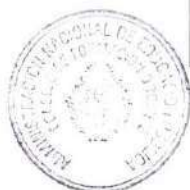
**EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN,**

**RESUELVE:**

1) Aprobar las **Pautas de elección de horas y cargos docentes para el año 2020**, las que se aplicarán a todos los centros e institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación, de acuerdo al siguiente detalle:

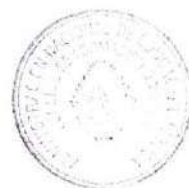
**Pautas de elección de horas y cargos docentes (docencia directa y horas de departamento) en el Consejo de Formación en Educación para 2020**

a)	<p>Elegirán en <b>primer lugar</b> los docentes efectivos según el ordenamiento del último escalafón homologado (Art.14.1 – EFD).</p> <p><b>Docentes Formadores:</b> la conformación de cargos de formadores de dedicación total o parcial se realizará de acuerdo con lo establecido en el Acta 28 Res.1 del 2/5/2000 del CODICEN.</p> <p>Los docentes formadores que cuenten también con efectividad en la asignatura Didáctica de su especialidad, podrán <u>completar</u> la conformación de sus cargos con horas de esta asignatura. No podrán conformarse cargos exclusivamente con horas de Didáctica.</p> <p>Se tendrán en cuenta en esta instancia los traslados autorizados.</p> <p>Esta primera elección se realizará por <u>departamento</u>.</p>
b)	<p>En <b>segundo lugar</b> elegirán los docentes con derecho a efectividad por concurso homologado según las secciones o subsecciones en las que lo obtuvieron, de acuerdo a las Bases aprobadas por Resolución N°1 del Acta Ext. N° 14 de fecha 8 de noviembre de 2018. Esta instancia de elección y radicación de efectividad se hará a nivel nacional.</p> <p>Los docentes podrán elegir en centros o institutos de dos departamentos o un departamento y la modalidad de profesorado semipresencial.</p> <p>Establecer que el docente que radique efectividades en docencia directa deberá registrar toma de posesión y desempeño mínimo de un año contado a partir de la fecha de toma de posesión para generar derecho a solicitar licencia sin goce de sueldo (Art. 70.14 del Estatuto)</p>
c)	<p>Disponer que los docentes comprendidos en las literales a) y b) podrán optar en esta instancia hasta 20 horas de Docencia Directa -o las que excedan por indivisibilidad-, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan).</p> <p>Los docentes efectivos o con derecho a efectividad en más de una asignatura, área, sección o subsección podrán elegir en cada una de esas asignaturas, áreas, secciones o</p>



Secretaría de Actas

	<p>subsecciones respetando los toques de 48/50 horas por indivisibilidad de la carga horaria, en el total de horas efectivas incluidas las horas de departamento. Las opciones que realicen no podrán superar las 33 horas de docencia directa o las que excedan por indivisibilidad más las horas de departamento.</p>
d)	<p>Una vez agotadas las instancias a) y b) y en caso de existir horas remanentes, se hará un segundo llamado en el cual los docentes efectivos escalafonados del literal a) podrán elegir en carácter interino o suplente hasta 48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan, teniendo presente los toques establecidos en la normativa vigente. Esta elección se realizará por departamento geográfico en aquellas asignaturas o áreas que no fueron llamadas a concurso en 2018-2019.</p> <p>Estos docentes podrán elegir horas interinas en las asignaturas para las cuales concursaron y se encuentran escalafonados.</p> <p>Para los Institutos Académicos-Departamentos Académicos cuyas secciones o subsecciones fueron llamadas a concurso esta instancia se hará a nivel nacional.</p> <p>También podrán hacerlo en esas mismas asignaturas siempre que existan en la modalidad de profesorado semipresencial. En este caso, elegirán por listas de docentes efectivos escalafonados, ordenados por asignatura e intercalados según lo dispone el artículo 13 del EFD. Esta intercalación se realizará por la Sección Contralor Docente.</p> <p>Esta elección se hará a través del Sector Profesorado modalidad Semipresencial.</p> <p>Los formadores de dedicación total o parcial se regularán de acuerdo con lo establecido en el Acta 28 Res.1 del 2/5/2000 del CODICEN.</p>
e)	<p>Concluida la instancia anterior indicada en el literal d) podrán elegir en carácter interino o suplente los docentes comprendidos en el literal b) hasta 48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan, teniendo presente los toques establecidos en la normativa vigente.</p> <p>Esta instancia será a nivel nacional.</p> <p>Los docentes podrán elegir en centros o institutos de dos departamentos o un departamento y la modalidad de profesorado semipresencial incluyendo en este tope los departamentos o modalidad donde eligieron según el literal b) de estas pautas.</p>
f)	<p>En <b>tercer lugar</b> podrán elegir en carácter interino o suplente hasta 20 horas de docencia directa o las que excedan por indivisibilidad de la carga horaria, más las horas de departamento que le correspondan, los docentes comprendidos en el Art. 28 de las Bases particulares del Concurso de Oposición y Méritos para adquirir carácter efectivo en docencia</p>



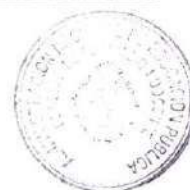
	<p>directa en el CFE aprobadas por Acta Ext. N° 14, res. N°1 de fecha 8 de noviembre de 2018: "Quedarán habilitados a elegir interinatos y suplencias aquellos concursantes que hayan obtenido puntaje equivalente o superior al 40% (100 puntos) del puntaje total del Concurso." (Entre 100 y 149 puntos)</p> <p>Se deberá tener presente lo establecido en el Art. 16 y siguientes del Estatuto del Funcionario Docente.</p> <p>Este acto será a nivel nacional. Los docentes podrán elegir en centros o institutos de dos departamentos o un departamento y la modalidad de profesorado semipresencial</p>
g)	<p>En caso de existir horas remanentes los docentes interinos comprendidos en el literal f) podrán optar en esta instancia hasta 48/50 horas -o las que excedan por indivisibilidad, en carácter interino, incluidas las horas de departamento que le correspondan, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente.</p> <p>Este acto será de carácter nacional. Los docentes podrán elegir en centros o institutos de dos departamentos o un departamento y la modalidad de profesorado semipresencial incluyendo en este tope los departamentos o modalidad donde eligieron según el literal f).</p>
h)	<p>En <b>cuarto lugar</b> podrán elegir en carácter interino o suplente hasta 20 horas de docencia directa o las que excedan por indivisibilidad de la carga horaria, más las horas de departamento que le correspondan, los docentes comprendidos en el Art. 29 de las Bases particulares del Concurso de Oposición y Méritos para adquirir carácter efectivo en docencia directa en el CFE aprobadas por Acta Ext. N° 14, res. N°1 de fecha 8 de noviembre de 2018: "Los concursantes que no hayan alcanzado el 40% del total del Concurso (entre 60 y 99 puntos) quedarán ordenados en una lista que la administración podrá utilizar en caso de necesidad del servicio para proveer horas en interinato o suplencia, mientras el Concurso se encuentre vigente o no se realice nuevo llamado."</p> <p>Este acto será de carácter nacional. Los docentes podrán elegir en centros o institutos de dos departamentos o un departamento y la modalidad de profesorado semipresencial</p>
i)	<p>En caso de existir horas remanentes los docentes interinos comprendidos en el literal h) podrán optar en esta instancia hasta 48/50 horas -o las que excedan por indivisibilidad, en carácter interino, incluidas las horas de departamento que le correspondan, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente.</p> <p>Este acto será de carácter nacional. Los docentes podrán elegir en centros o institutos de dos departamentos o un departamento y la modalidad de profesorado semipresencial incluyendo en este tope los departamentos o modalidad donde eligieron según el literal h).</p>
j)	<p>En <b>quinto lugar</b> y en caso de existir horas remanentes elegirán los docentes inscriptos en las listas de los llamados a Aspiraciones vigentes o que hubieren sido prorrogados expresamente por el consejo hasta el puntaje mínimo habilitante (90 puntos), según</p>



Secretaría de Actas



	<p>Reglamento de Llamados a Aspiraciones para dictar horas de docencia directa aprobado por Resolución N°2 Acta N°48 de fecha 16/07/09 del Consejo Directivo Central.</p> <p>En caso de contar con más de una lista vigente-se deberá iniciar el ofrecimiento por la más antigua.</p>
k)	<p>Disponer que los docentes comprendidos en el literal j) podrán optar en esta instancia hasta 20 horas -o las que excedan por indivisibilidad- de Docencia Directa, en carácter interino o suplente, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan).</p>
l)	<p>De existir aún horas remanentes elegirán en los Institutos que fueron convocados los docentes que integran las listas prorrogadas del llamado a Aspiraciones 2014, hasta el puntaje mínimo habilitante (125 puntos), según Reglamento aprobado por Resolución N°26 Acta N° 35 de fecha 26/09/13 adoptada por este Consejo.</p>
m)	<p>Disponer que los docentes comprendidos en el literal l) podrán optar en esta instancia hasta 20 horas de Docencia Directa -o las que excedan por indivisibilidad-, en carácter interino o suplente, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan).</p>
n)	<p>En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal j) podrán elegir hasta 48/50 horas interinas o suplentes incluyendo las horas de departamento que le correspondan, de acuerdo a los topes establecidos por la normativa vigente.</p>
ñ)	<p>En caso de existir horas remanentes, los docentes mencionados en el literal l) podrán elegir hasta 48/50 horas interinas o suplentes incluyendo las horas de departamento que le correspondan, de acuerdo a los topes establecidos por la normativa vigente.</p>
o)	<p>Si aún permanecen horas remanentes se utilizarán las listas del Llamado 2014 que no fueron usadas en el literal l). Podrán optar en esta instancia hasta 20 horas de Docencia Directa -o las que excedan por indivisibilidad, en carácter interino o suplente, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan).</p>
p)	<p>De continuar existiendo horas remanentes, los docentes mencionados en el literal o) podrán elegir hasta 48/50 horas interinas o suplentes incluyendo las horas de departamento que le correspondan, de acuerdo a los topes establecidos por la normativa vigente</p>
q)	<p>Agotadas las instancias anteriores se procederá a ofrecer horas sobre los topes, comenzando por los docentes efectivos y respetando el orden y las condiciones establecidas en los literales precedentes hasta el literal p) inclusive.</p>



r)	Si aún permanecen horas remanentes se podrán utilizar listas de Institutos vecinos. Para el caso que estos no cuenten con listas de esa especialidad/asignatura podrán utilizar listas de otros Institutos.
s)	<p>De existir aún horas remanentes, elegirán los docentes jubilados reingresados. Una vez cumplidas todas las instancias anteriores y agotadas las listas de docentes en actividad con puntaje habilitante, los docentes jubilados reingresados podrán elegir <b>hasta 20 horas de docencia directa como máximo</b>, más las correspondientes horas de departamento), siempre que se cumpla con lo dispuesto en los artículos 61, 62 y 63 del Estatuto del Funcionario Docente y que presenten en el momento de elegir constancia de reingreso al Consejo de Formación en Educación. En la propuesta de designación se deberá adjuntar copia de la resolución de reingreso y actas de elección de horas.</p> <p>Los docentes jubilados reintegrados se ordenarán con los siguientes criterios:</p> <p>a. Los docentes jubilados reintegrados con concursos en el CFE, que no hayan renunciado a la jubilación, se ordenarán como pasivos al final de la lista de activos en las asignaturas para la que reingresaron, manteniendo como criterio de ordenamiento el puntaje correspondiente que tenían en el escalafón de activos al momento de su cese. De no existir lista de docentes activos igualmente se ordenarán en listas como pasivos para la asignatura o departamento por el que concursaron.</p> <p>b. Los docentes jubilados que no hayan renunciado a la jubilación, con reingreso al Consejo de Formación en Educación, que se encuentren ordenados como activos en listas de llamados a aspiraciones vigentes no podrán elegir en esa categoría. Podrán hacerlo en listas en las que se ordenarán como jubilados reingresados manteniendo el puntaje que tenían en la lista de activos.</p> <p>c. Los docentes jubilados reintegrados que no hayan renunciado a la jubilación, que se presentaron a Llamados a aspiraciones como jubilados, se ordenarán en listas como pasivos, intercalados según puntaje con los docentes jubilados reintegrados, que conforman las listas del literal anterior.</p> <p>d. los docentes jubilados reintegrados que no hayan renunciado a la jubilación con concurso en el CFE, tendrán prioridad en la elección de horas, a los ordenados según los criterios de los literales b y c precedentes.</p>
t)	De contar con horas remanentes, se procederá a abatir puntaje de las listas que figuran en el literal j) hasta 70 puntos, pudiéndose optar en esta instancia hasta 20 horas - o las que excedan por indivisibilidad- de Docencia Directa, en carácter interino o suplente, teniendo presente los topes establecidos en la normativa vigente (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan).
u)	De contar con horas remanentes, se procederá a abatir puntaje de las listas que figuran en el literal l) hasta 100 puntos, pudiéndose optar en esta instancia hasta 20 horas - o las que excedan por indivisibilidad- de Docencia Directa, en carácter interino o suplente, teniendo



Secretaría de Actas

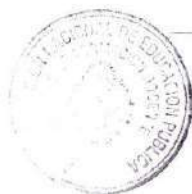


	presente los topes establecidos en la normativa vigente (48 horas o 50 por indivisibilidad de la carga horaria, incluidas las horas de departamento que le correspondan).
v)	De continuar existiendo horas remanentes, los docentes mencionados en el literal t) podrán elegir hasta 48/50 horas interinas o suplentes incluyendo las horas de departamento que le correspondan, de acuerdo a los topes establecidos por la normativa vigente
w)	De continuar existiendo horas remanentes, los docentes mencionados en el literal u) podrán elegir hasta 48/50 horas interinas o suplentes incluyendo las horas de departamento que le correspondan, de acuerdo a los topes establecidos por la normativa vigente.
x)	Cumplidas todas las instancias anteriores, y en caso de contar con horas vacantes, se habilita a las Direcciones de los Centros e Institutos a la utilización de Llamados Abreviados prorrogados o a la realización de nuevos Llamados Abreviados de acuerdo a lo establecido en la normativa vigente. En caso de contar con más de una lista vigente se deberá iniciar el ofrecimiento por la más antigua.

#### **DISPOSICIONES GENERALES.**

##### **Del procedimiento:**

- I. Previo a los actos de elección de horas y cargos docentes los Centros e Institutos recibirán la Oferta Educativa aprobada del año correspondiente a la elección.
- II. Las Direcciones de los Centros e Institutos serán responsables de la aplicación de las presentes pautas, así como de la sujeción de la elección a la oferta educativa aprobada.
- III. En los Departamentos donde exista más de un Centro Educativo o Instituto, los actos de elección con escalafones departamentales se harán en forma conjunta.
- IV. Previo a dar inicio al acto de elección de horas, el funcionario a cargo deberá dar lectura a las presentes pautas y a los instructivos o resoluciones que le sean aplicables.
- V. Todas las comunicaciones, ofrecimientos, desistimientos y renunciaciones de horas de clase o cargos deberán estar debidamente documentadas en las actas del sistema de gestión.



- VI. Asimismo, previamente al acto de elección de horas los docentes deberán completar el formulario de situación funcional provisto por la Sección Contralor Docente con los efectos dispuestos por el art. 239 del Código Penal o declarar su situación funcional al momento de la elección.
- VII. Los docentes activos que **cesen** al 28 de febrero de cada año para acogerse a los beneficios jubilatorios y los reingresados que **cesen** en esa fecha, no podrán presentarse a actos eleccionarios en calidad de activos ni pasivos respectivamente. Los docentes jubilados sólo podrán presentarse a Actos de elección de horas una vez aprobado su reingreso al CFE.
- VIII. Los docentes activos que hayan solicitado prórroga de actuación de acuerdo a la normativa estatutaria, podrán presentarse a los actos de elección y realizar las opciones correspondientes según las pautas referidas en esta resolución. La acreditación de haber solicitado prórroga le será requerida a la fecha de la toma de posesión.
- IX. Los topes de 48 o 50 horas que establecen estas pautas incluyen las horas de departamento, talleres y seminarios, de acuerdo a lo dispuesto por Resolución 63, Acta 30 de fecha 30/08/2018 modificada por resolución 44 del Acta 16 del 21/05/2019.
- X. Los docentes incluidos en listas de concursos homologados podrán elegir los cursos correspondientes a la sección o subsección por la cual concursaron. Están comprendidos en esta disposición los docentes con derecho a efectividad y aquellos que se encuentran en listas según los artículos 28 y 29 de las Bases de concurso aprobadas por Resolución 1 del Acta Ext. N°14 de fecha 8 de noviembre de 2018.
- XI. Los docentes que elijan horas interinas por listas de Llamados a Aspiraciones prorrogadas o Abreviados prorrogados o vigentes podrán elegir **hasta** 4 cursos y 2 seminarios o talleres de distinta temática, incluidos los cursos ya elegidos en actos anteriores. Se entiende como curso o taller, cada asignatura o espacio pedagógico en donde se desarrolla un programa diferente, independientemente de su denominación. Para el caso de docentes que elijan horas interinas en asignaturas específicas de las carreras de Maestro Técnico y Profesor Técnico se aplicará lo establecido en la resolución 33, Acta 12 de fecha 27/04/2017, incluidos los cursos ya elegidos en actos anteriores.
- XII. A partir del **sexto (6°) día hábil** de comenzados los cursos será responsabilidad de las Direcciones designar a los docentes para ocupar los cargos de docencia directa cuyos titulares no se presenten a desempeñarlos por cualquier motivo. Las horas



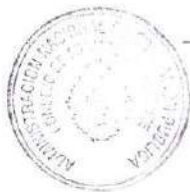
*Secretaría de Actas*



---

elegidas por los docentes interinos que no realicen toma de posesión serán reasignadas en carácter interino. (Art. 29.7 Estatuto del Funcionario Docente).

- XIII.** Si como resultado de la elección de horas, en primera ronda, se exceden los topes horarios (48/50 horas), que establece el Estatuto del Funcionario Docente, el interesado deberá solicitar licencia sin goce de sueldo, presentar renuncia en el Subsistema correspondiente o solicitar reserva de cargo hasta quedar dentro de esos límites. De esto se dejará constancia en el Acta. Previo a la realización de la propuesta de situación funcional el docente deberá presentar ante la Dirección del Instituto la resolución correspondiente, la que se adjuntará a la referida propuesta. De no poseerla deberá presentar constancia de su tramitación.
- XIV.** Establecer que la fecha de toma de posesión de las designaciones de horas que se realicen será el 1° de marzo de 2020.  
Las horas de departamento empezarán a cumplirse efectivamente a partir del 1° de marzo; las horas de docencia directa a partir del inicio de las clases.  
La toma de posesión de los docentes que opten por horas a partir del 02 de marzo se corresponderá con la toma de posesión real del grupo. Será responsabilidad de las Direcciones de Centros e Institutos procesar o enviar las propuestas de situación funcional de acuerdo a los plazos establecidos en la resolución 63, Acta 30 de fecha 30/08/2018, a efectos de evitar las multas que genera ANEP ante el BPS por los plazos del ingreso de los datos por el usuario Gafi.
- XV.** Los actos de elección de horas deberán adecuarse además a las normas que regulan la acumulación y confrontación de funciones, establecidas en el Estatuto del Funcionario Docente art. 16 y siguientes, Instructivo aprobado por Acta 81 Res. 62 del 18/12/2003 (15°. Complemento del Estatuto del Funcionario Docente), resoluciones complementarias y normas legales específicas y de excepción.
- XVI.** Todas aquellas gestiones que superen las 48 o 50 horas de labor, sean estas de docencia directa o indirecta o cargo no docente, **deberán remitirse al Consejo de Formación en Educación con la debida fundamentación por parte de las Direcciones de los Institutos**. Estas se otorgarán por estrictas razones de funcionamiento del servicio. (Acta No.1 Resolución No. 31 del 23/01/2007). **De lo contrario no se le dará trámite. Las acumulaciones con cargos fuera de Anep se**



regirán por el art. 17 del Estatuto del funcionario Docente y se remitirán al Consejo de Formación en Educación para su aprobación.

Se recuerda que el Acuerdo de Secretarios de CO. DI. CEN. no recibe trámites que no contengan la totalidad de la documentación.

**XVII.** Los Centros e Institutos tramitarán las propuestas, acumulaciones y/o confrontaciones de horarios, con la documentación correspondiente, debiendo proceder de acuerdo lo establece el Estatuto del Funcionario Docente y demás normas complementarias vigentes adoptadas a esos efectos. Previo a los actos de elección de horas, la Sección Contralor comunicará a los Centros las resoluciones vigentes referentes a acumulaciones. Los trámites se deberán presentar en los plazos establecidos en la normativa vigente (Resolución 63, Acta 30 de fecha 30/08/2018)

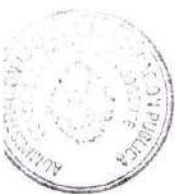
**XVIII.** Para el caso particular de Inspectores, Directores y Subdirectores mantiene su vigencia la Circular No.10/2000 del Consejo Directivo Central, que al respecto establece el estricto cumplimiento de los Artículos 16.5 y 16.6 del Estatuto del Funcionario Docente que a continuación se transcriben:

*Artículo 16.5. "Los cargos de Dirección y Subdirección solo podrán acumularse con horas de clase hasta el límite de 48 horas semanales de labor. (Podrán en estos casos tenerse en cuenta las excepciones consagradas en el acápite del presente artículo). Se exceptuarán de esta acumulación las horas de práctica docente que se dictan en las Escuelas de Práctica de Educación Primaria y los cargos de Maestro de Educación de Adultos..."*

*Artículo 16.6. "Los cargos de Inspección de la Administración Nacional de Educación Pública solo podrán acumular hasta ocho horas de docencia directa en el Área de Formación Docente (podrá en estos casos tenerse en cuenta la excepción consagrada en el acápite del presente artículo), ello sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 17."*

**XIX.** Se recuerda lo establecido en el Acta Ext. No.3 Res. No.1 del 26/02/1996 respecto a los Directores de Educación Media: "a) Los Directores de establecimientos de Educación Secundaria y Educación Técnica de dos o más turnos podrán optar por definir su cargo de dirección como "dedicación permanente" no pudiendo acumular horas docentes."

Para los cargos de Inspectores se debe tener en cuenta la Circular 53/2008 (dedicación exclusiva); si hacen esa opción no pueden elegir horas en Formación en Educación.



---

Secretaría de Actas



---

Los docentes de didáctica, práctica docente –didáctica de formación de profesores, técnico-tecnológico, primera infancia o educador social que sean titulares de cargos de Subdirección, Dirección e Inspección de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo Técnico Profesional– podrán elegir en primera ronda un grupo de Didáctica (de 10 o 12 horas), totalizando 54 horas de docencia.

Para los cargos de Subdirecciones y Secretarías Docentes del Consejo de Formación en Educación rige lo establecido en la resolución 7, Acta 45 del 26/07/2016 del Consejo Directivo Central por la que se autoriza a los comprendidos en la Resolución No. 44, Acta 7 del 05/03/2007 “a ejercer la docencia directa, en cualquiera de los subsistemas percibiendo los haberes correspondientes hasta un máximo de 50 horas”.

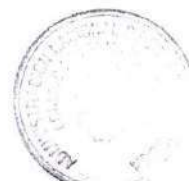
- XX.** Los Directores de los Centros e Institutos serán directamente responsables del cumplimiento al artículo 31 del Estatuto del Funcionario Docente que se transcribe a continuación:

*“La no aceptación documentada, por tres veces en un mismo año docente, de ofrecimientos para ocupar cargos interinos o suplentes en los establecimientos del departamento en cuyas listas se encuentre inscripto o el cese en dichos cargos por razones imputables a la actuación del docente **dará lugar a la pérdida del lugar en el orden de precedencia.**”*

- XXI.** A los efectos de preservar la continuidad de los servicios educativos y en consonancia con lo establecido en el Art. 31 del Estatuto del Funcionario Docente, se establece que los docentes interinos que renuncien a cargos u horas docentes con posterioridad a la fecha de inicio de los cursos sin existir razones de servicio debidamente fundadas, no podrán elegir nuevas horas en ningún Centro o Instituto dependiente del CFE por el resto del año lectivo.

- XXII.** Si un docente en el Acto de Elección renuncia a horas, estas deberán volcarse en forma inmediata para su ofrecimiento al finalizar ese mismo acto, comenzando por el principio de la lista, según lo que establecen las presentes pautas.

- XXIII.** En los actos de elección de horas y radicación de efectividad se podrá contar con veedores designados por Intergremial de Formación Docente y ATD cuyos



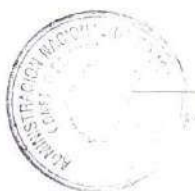
nombres deberán ser comunicados a Secretaría General y a la Dirección de los Centros e Institutos al menos con veinticuatro horas de anticipación al acto eleccionario. En aquellos casos en que no hayan sido designados veedores por esta vía, los docentes participantes podrán designarlos antes de dar comienzo al acto.

**XXIV.** El funcionario GAFI deberá estar presente en todos los actos de elecciones de horas a efectos de realizar el trámite correspondiente para el descuento del FONASA, solicitando a los nuevos docentes completar los formularios requeridos y a los docentes que ya son del Área corroboren y/o actualicen estos datos:

- Cédula de identidad
- Fecha de nacimiento
- Apellidos y nombres
- Hijos menores o discapacitados a cargo
- Opción del cónyuge o concubino si corresponde

**XXV.** A partir del 1º y hasta el 5to día hábil del mes de marzo de cada año lectivo en forma improrrogable, los Institutos y Centros deberán elevar o procesar las propuestas de los docentes **y realizará el trámite de acumulación de funciones, tal como se indicará oportunamente. El oficio de elevación de propuestas de situación funcional deberá contener los siguientes datos: Cédula de Identidad, Apellido y Nombre y cantidad de horas.**

- Para designaciones con posterioridad al 1º de marzo de cada año lectivo, la fecha tope para enviar o procesar la documentación referente a la designación de horas docentes será la siguiente:
  - a. Las tomas de posesión realizadas entre el 1º y el octavo día cada mes y procesadas o enviadas hasta el décimo día del mes ingresarán al presupuesto mensual.
  - b. Las tomas de posesión realizadas entre el noveno día y hasta el último día del mes, se procesarán o enviarán hasta el primer día del mes siguiente e ingresarán en la complementaria del mes en que corresponde la liquidación.
- Los Institutos de Formación y Centros Regionales, en aquellos casos de cese de horas de clase, en razón de renuncia del docente o culminación de las horas curriculares, Seminarios o Talleres, deberá generar una declaración de baja de horas de clase, indicando el día en que se produce la misma.



---

*Secretaría de Actas*

- Las declaraciones de cese de horas de clase indicadas precedentemente deberán ser enviadas o procesadas en forma improrrogable en el término de los dos días de producida la baja de las horas de clase.
- En el caso de que algún centro educativo comunique los ceses de horas de clase fuera del plazo previsto, División Financiero Contable – Sección Sueldos Docentes comunicará del hecho a Secretaría General de este Consejo (Instructivo para la comunicación de horas curriculares, seminarios, talleres y compensación de adscriptores aprobado por Resolución N° 63 Acta N° 30 del 30/8/18 rectificada por Resolución 44 del Acta 16 del 21 de mayo de 2019)).

**XXVI.** Los actos eleccionarios de carácter nacional se realizarán en Montevideo y serán convocados con al menos 72 horas de anticipación

**XXVII.** Las Direcciones de los Centros e Institutos serán responsables de realizar la adecuada convocatoria a cada acto de elección de horas utilizando todos los medios de difusión a su alcance, **en un plazo no menor a setenta y dos horas de antelación a las respectivas instancias o actos.** Se publicarán en la cartelera y página web de cada Centro o Instituto y en la página web Institucional en la que se indicará fecha, lugar y horario. En los casos que por razones de fuerza mayor o caso fortuito, la página web Institucional no esté funcionando, se deberá difundir por otro medio de alcance departamental o nacional, en las mismas condiciones descriptas.

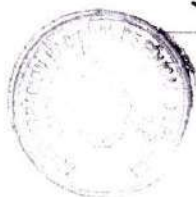
**XXVIII.** Los actos eleccionarios se harán con los grupos, turnos y de ser posible horarios a la vista. Los cambios que se realicen deberán estar debidamente fundamentados.

**XXIX.** Los Centros e Institutos informarán en los actos de designación de horas, los criterios que se aplicarán para la realización de las Coordinaciones, privilegiando la cobertura de los horarios de clase; estos criterios una vez que se fijen se mantendrán para todos los actos de designación que se realicen durante el año.

**De los Planes:**

**XXX.** Las horas de las siguientes asignaturas y **Seminarios del Plan 2008** se ofrecerán según se detalla:

- Observación y Análisis de las Instituciones Educativas: a docentes de Pedagogía, 3 horas semanales/mensuales.
- Seminario "Sociología de la Instituciones": a docentes de Sociología, 20 horas anuales (1 hora semanal/mensual durante un plazo de 5 meses)



- Seminario de "Psicología Social": a docentes de Psicología, 20 horas anuales (1 hora semanal/mensual durante un plazo de 5 meses)
- Seminario "Legislación y Administración de la Enseñanza": a docentes de Legislación 20 horas anuales (1 hora semanal/mensual durante un plazo de 5 meses)

**XXXI.** Las horas de departamento se adjudicarán, atendiendo a que a cada docente le corresponde **2 horas de Sala de Departamento**, independiente del número de horas de docencia directa, **más 40% del total de horas de docencia directa hasta el tope de 15 horas**,(Acta 65 Res.76 del 18/11/2008 de CODICEN)

DD	DI	Total	DD	DI	Total	DD	DI	Total
2	3	5	15	8	23	28	13	41
3	3	6	16	8	24	29	14	43
4	4	8	17	9	26	30	14	44
5	4	9	18	9	27	31	14	45
6	4	10	19	10	29	32	15	47
7	5	12	20	10	30	33	15	48
8	5	13	21	10	31	34	15	49
9	6	15	22	11	33	35	15	50
10	6	16	23	11	34	36	15	51
11	6	17	24	12	36	37	15	52
12	7	19	25	12	37	38	15	53
13	7	20	26	12	38	39	15	54
14	8	22	27	13	40	40	15	55

a) Las horas de Sala de Departamento serán radicadas a razón de **dos (2) horas por instituto**. En caso de existir un excedente, el docente establecerá el cumplimiento del remanente.

Las horas de departamento se computan como horas de 45 minutos (Acta Extraordinaria No.13 Resolución No.1 del 07/12/07).



*Secretaría de Actas*

**XXXII.** Para cubrir las horas de Seminarios curriculares que no puedan ser elegidas por el ordenamiento escalafonario, que no existan listas vigentes o que no esté regulada su forma de elección se deberán realizar Llamados abreviados.

**XXXIII.** En el ofrecimiento de las horas de 3er. y 4to. año de Formación de Profesores de la especialidad Historia, Plan 2008, al tomar las horas de las asignaturas con Seminarios/Talleres asociados, se le podrán adjudicar además por cada grupo las dos (2) horas del Seminario-taller correspondiente, respetando el tope de 4 asignaturas y 2 seminarios o talleres establecido en la Resolución N°29 Acta N°45 del 30/11/2016 para el caso de los docentes interinos. Los docentes formadores efectivos de los Centros Regionales de Profesores a los efectos de conformar la carga mínima de docencia directa podrán optar por hasta 2 seminarios-talleres por grupo.

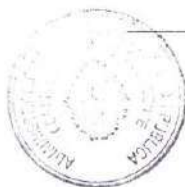
**XXXIV.** Para el caso de la especialidad Ciencias Biológicas a los docentes que elijan horas de Bioquímica, Biofísica y Organización Celular y Tisular en primer año, Anatomía Humana, Fisiología y Educación para la Salud en segundo año, ECI I y, ECI II y Biología Evolutiva y Ecología en 4to. Año, se le incorporarán además dos horas semanales mensuales de Docencia Directa para que estos constituyan el Espacio Curricular de Integración, ECI I, ECI II y ECI IV respectivamente.

La asignatura ECI III se elige como una asignatura de tres horas; sin perjuicio de ello cuando no fuere elegida como asignatura de tres horas, a los docentes que elijan Microbiología, Zoología I, Botánica I y Taller de Laboratorio de 3er. Año se le asignará 1 hora más a la carga horaria de la asignatura correspondiente para constituir el ECI III.

**XXXV.** En el caso de la especialidad **Física**, el programa de la asignatura "Espacio Disciplinario" y "Proyecto Disciplinario" serán establecidos por el departamento de cada Instituto al comienzo del año lectivo. En función de esto no se realizó el llamado respectivo con el resto de las asignaturas del Plan 2008.

Las asignaturas "**Espacio Interdisciplinario**", "**Proyecto Interdisciplinario**", "**Física Experimental 1**" y "**Física Experimental 2**" son seminarios y por tanto deberán ser considerados como tales a los efectos de su elección.

- El taller de Físico-Química de Magisterio se elegirá simultáneamente con el curso de Físico- Química de 1er. año (los docentes que eligen el curso de primero, si lo desean, en esa misma instancia podrán optar por el taller de Físico-Química.)



- Para esta asignatura se deberá aplicar la resolución 45, del Acta 11 del 6/04/16 por la que se deja sin efecto la interpretación realizada por Memorando N°13/14 del 30/10/2014 y se ratifica la derogación de la Resolución 10 Acta 39 de fecha 03 de noviembre de 2011 por la que se estableció que los cursos de Física- Química de la Formación Magisterial, sean dictados por una dupla de docentes, uno con titulación en Física y otro en Química.
- Para la asignatura **Física Experimental I y II y Taller de Laboratorio** de la Formación de Profesorado de Física se establecerán subgrupos de un máximo de 12 alumnos.

En el momento de la elección de horas los directores propondrán los subgrupos a crear por cada curso para que inmediatamente sean cubiertos.

3) Delegar en las Direcciones de los Centros e Institutos de Formación Docente y del Sector modalidad Semipresencial dependientes de este Consejo, a realizar las elecciones de horas (curriculares, seminarios, talleres) y cargos de docentes efectivos e interinos habilitados por listas vigentes, así como las suplencias que correspondieren, para cubrir la oferta educativa del CFE.

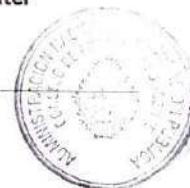
4) Establecer que a partir de la fecha de la presente resolución se derogan todas las resoluciones que se opongan total o parcialmente a lo establecido en las presentes pautas.

Comuníquese a todos los Institutos y Centros de Formación Docente dependientes de este Consejo, al Sector de Gestión de Profesorado modalidad Semipresencial, a la Mesa Permanente de la ATD, a la Intergremial de Formación Docente, a la División Gestión Humana -Dpto. de Personal Docente, a los Coordinadores de los Institutos y Departamentos Académicos Nacionales, a la Asesoría Letrada, a las Divisiones Financiero Contable, Jurídica, Planeamiento Educativo, Planeamiento Administrativo Presupuestal y al Dpto. de Comunicaciones para su publicación en la página Web, siendo este medio el único para notificación de todos los docentes del país. Cumplido, archívese.


  
**Prof. Daniel Martínez Cagide**  
 Secretario General

  
**Mag. Ana María Lopater**  
 Directora General

Secretaría de Actas



## Anexo 22: Acta de coordinación docente n.º 4



**CEIP**  
Consejo de Educación Inicial y Primaria

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA  
Inspecciones Nacionales y Departamentales

---

**INFORMACIÓN DE LA SALA**

ESCUELA : FLORIDA - 9 - MTRA. LIDIA COLOMBO DE FIOI.

TIPO DE SALA : TIEMPO COMPLETO    NÚMERO : 4    FECHA : 28/03/19

HORA DE COMIENZO	16:00
HORA DE FIN	18:30
DURACIÓN	2:30

---

**DOCENTES QUE PARTICIPARON**

C.C. E-I-S	NOMBRE	APELLIDO	C.I.	F.C.	Correlativo	CARGO EN LA ESC.	GRUPO	¿COBRA SALA TIEMPO EXTENDIDO?
E	DIVIANA	PEREIRA	29982083	3919	808250	DIRECTOR		NO
E	CRISTINA	FLEITAS	41163986	3234	641100	MAESTRO	8 A 2019	NO
E	GABRIELA	LATORRACA	36412413	109	640920	MAESTRO	3 A 2019	NO
E	ISABEL	FERNANDEZ	34662244	53	641715	MAESTRO	1 A 2019	NO
E	MARIA	GONZALEZ	36527719	4821	641070	INICIAL	MULTI	NO

---

**INFORMACIÓN DEL ACTA**

ASUNTOS  
B-ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVO. C- CRONOGRAMA INSTITUCIONAL  
B-ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVO. G-TALLERES

AGENDA

- Coordinación con presencia de la Inspectora de Zona.
- Postulación Uruguay Trabaja.
- Talleres en duplas pedagógicas.

ACUERDOS


- Coordinación con presencia de la Inspectora de Zona Graciela Perdomo por Videoconferencia Multipunto con Escuelas 24, 47 y 21 el día jueves 11 de abril. Se plantean problemas de conectividad a considerar para que pueda prosperar la coordinación entre las escuelas.
- Uruguay Trabaja. Se plantea la posibilidad de postularnos ya sea para la pintura de la escuela o para reacondicionar juegos del patio.
- Donación de la Intendencia: se informa sobre la donación de ladrillos, portland, pedregullo y arena para construcción de pedestal para el busto de Artigas y proyecto de construcción de un banco circular.
- Se informa además que para el cumpleaños de la Escuela (15 de junio) existe la posibilidad de hacer un encuentro de exalumnos, ex docentes y personas allegadas a la escuela. La Intendencia dona la actuación de Fredy Martínez para este evento.
- La compañera Yanina informa acerca de la construcción del memorial a Julio Castro. Los gastos corresponden por cuenta del sindicato. La fecha probable sería el 24 de setiembre. Las docentes de 6o y de Inicial 4 y 5 años planifican un proyecto para lograr en los niños el concepto de identidad vinculando la figura de Julio Castro.
- Se establece el día viernes para la realización de talleres que se establecerán en la próxima coordinación. Hoy se hicieron algunos intercambios pero aún falta ajustar algunos detalles al respecto.
- La compañera Yanina informa de la realización de un Curso de Derechos Humanos a cargo del MEC e invita al colectivo para la participación al mismo. Se incorpora la maestra Ma. Eugenia González.
- Organización del comedor: Se establece la hora de salir a almorzar las 12:20 hs. debido a que los últimos grupos están saliendo demasiado tarde por lo cual esto influye en el tiempo disponible para la higiene y el recreo.

PROYECCIONES

Organización de talleres en duplas pedagógicas: temáticas, frecuentación, agrupamiento de alumnos, rotación de los grupos.  
La hora del juego. Planificación docente.

Guardado final: 02/04/2019 Fecha: 03/12/19 Hora : 14:35:08 Pagina : 1 de 2

## Anexo 23: Acta de coordinación docente n.º 5



**CEIP**  
Consejo de Educación Inicial y Primaria

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA  
Inspecciones Nacionales y Departamentales

---

INFORMACIÓN DE LA SALA

ESCUELA : FLORIDA - 9 - MTRA. LIDIA COLOMBO DE FIOI.

TIPO DE SALA : TIEMPO COMPLETO    NÚMERO : 5    FECHA : 04/04/19

HORA DE COMIENZO	16:00
HORA DE FÍN	16:30
DURACIÓN	2:30

---

DOCENTES QUE PARTICIPARON

C.C. E-I-S	NOMBRE	APELLIDO	C.I.	F.C.	Correlativo	CARGO EN LA ESC.	GRUPO	¿OBRERA SALA TIEMPO EXTENDIDO?
E	DIVIANA	PEREIRA	29982083	3919	606250	DIRECTOR		NO
E	CRISTINA	FLEITAS	41163986	3234	641100	MAESTRO	8 A 2019	NO
E	ADRIANA	ROSSIDO	37017563	3258	612960	MAESTRO	MULTI.	NO
E	GABRIELA	LATORRACA	36412413	109	640920	MAESTRO	3 A 2019	NO
E	SILVANA	CORUJO	39911741	3199	641885	MAESTRO	2 A 2019	NO
E	ISABEL	FERNANDEZ	34662244	53	641715	MAESTRO	1 A 2019	NO

---

INFORMACIÓN DEL ACTA

ASUNTOS  
B-ORGANIZATIVO-ADMINISTRATIVO, G-TALLERES

AGENDA  
Planificación y organización de los talleres en duplas pedagógicas.

ACUERDOS  
En sala de coordinación se determina que los talleres serán los días viernes de 11 a 12 y 15 hs.

TEMÁTICAS:  
Taller 1 – Ciencias Sociales – Conocimiento Artístico. Concepto: Identidad. A cargo de las maestras María Eugenia y Yanina.  
Taller 2 – Conocimiento Artístico. Taller de arte indígena. Trabajo con distintas técnicas y materiales. Cerámica – Pintura – Tejidos – Bordados – Artesanías. A cargo de las maestras Isabel Fernández, Silvana Corujo y MD/ Noelia Pereira.  
En sala de coordinación se determina que los talleres serán los días viernes de 11 a 12 y 15 hs.

TEMÁTICAS:  
Taller 1 – Ciencias Sociales – Conocimiento Artístico. Concepto: Identidad. A cargo de las maestras María Eugenia y Yanina.  
Taller 2 – Conocimiento Artístico. Taller de arte indígena. Trabajo con distintas técnicas y materiales. Cerámica – Pintura – Tejidos – Bordados – Artesanías. A cargo de las maestras Isabel Fernández, Silvana Corujo y MD/ Noelia Pereira.

Taller 3 – Lengua – Literatura – Conocimiento Artístico. Leyendas, poesías, dramatizaciones.  
Los talleres serán rotativos a lo largo del año. Cada uno tendrá 8 clases de duración.  
Los grupos se organizan de la siguiente forma:

GRUPO 1 - 1° Y 2° AÑO + 8 NIÑOS DE INICIAL  
GRUPO 2 - 3° Y 4° AÑO + 8 NIÑOS DE INICIAL  
GRUPO 3 - 5° Y 6° AÑO + 8 NIÑOS DE INICIAL

PROYECCIONES  
En próxima sala de coordinación recibiremos a la Inspectora de zona Graciela Perdomo quién dará orientaciones para el presente año. La sala se realizará por videoconferencia multipunto con las Escuelas 21, 24 y 47.

Guardado Inuit: 05/04/2019 Fecha: 03/12/19 Hora: 14:33:27 Pagina: 1 de 2