

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

Instituto de Educación

*La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay:
sus percepciones acerca de la formación docente y el desempeño
profesional.*

**Entregado como requisito para la obtención del título
Máster en Educación**

Lourdes Adelina Cardozo Gaibisso – 150241

Tutora: Dra. Denise Vaillant

2013

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Lourdes Adelina Cardozo Gaibisso, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la memoria final del Máster 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.

Lourdes Cardozo

20 de mayo de 2013

DEDICATORIA

A mi madre y a la memoria de mi padre.

A mi tutora y mentora Dra. Denise Vaillant por su acompañamiento constante. Por haber sido la guía incondicional e insustituible en este proceso que hoy culmina y darme la oportunidad de aprender de ella y junto a ella. Por haberme dado las herramientas para desarrollar con esmero las habilidades que me permitirán continuar avanzando en el camino de la investigación educativa.

A todos los docentes, compañeros y personal de la Universidad ORT Uruguay quienes han hecho de esta experiencia un verdadero proceso de aprendizaje.

Finalmente quiero dedicar esta tesis a la memoria de nuestro querido coordinador Fernando Devicenzi quien fue un pilar fundamental a lo largo de la carrera.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo relevar y analizar las percepciones de los noveles docentes de inglés sobre su formación inicial y la utilidad de ésta en su ejercicio profesional. El estudio que se presenta a continuación combina elementos de la investigación cuantitativa y cualitativa y utilizó los datos recolectados mediante cuestionarios, entrevistas, informantes calificados y relevamiento documental.

A partir de esta investigación podemos concluir que son varias las carencias y los desafíos en la formación inicial de los docentes de inglés en el Uruguay, así como también las dificultades en su desarrollo profesional. Se pudo constatar además las insuficiencias en lo que refiere a programas de inserción y acompañamiento. Sobre el final de este estudio, se plantean una serie de sugerencias que pretenden orientar cambios, en pos de la mejora de la profesión docente en el Uruguay.

Palabras claves: Formación inicial del profesorado, novel docente, desarrollo profesional docente, programas de acompañamiento.

ABSTRACT

This report presents research completed with the objective of revealing and analyzing the perceptions of novice teachers of English regarding the connection between their initial teacher education and its link to their professional practice. This study combines quantitative and qualitative data collection methodologies. The instruments used include surveys, interviews, and outcome oriented data collection.

The findings of this investigation conclude that many challenges and gaps exist in initial English teacher education in Uruguay. Additionally, notable difficulties often serve as obstacles in existing teachers' professional development. With the information gathered, we discovered specific insufficiencies regarding induction policies for novice teachers. This study concludes with suggestions aimed at constructing change, directly oriented towards the improvement of the English teaching profession in Uruguay.

Keywords: initial teacher education, novice teachers, professional development of teachers, induction programs.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I.....	12
HACIA UNA DELIMITACIÓN DE LOS CONCEPTOS	12
1.1 FORMACIÓN DOCENTE.....	12
1.2 EL DOCENTE Y SU INICIACIÓN EN LA PROFESIÓN	13
1.3 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD).....	15
1.4 PROGRAMAS DE INSERCIÓN A LA DOCENCIA	17
CAPÍTULO II.....	20
LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL URUGUAY	20
CAPÍTULO III	25
LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN EL URUGUAY	25
3.1 EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO – LINGÜÍSTICO.....	27
3.2 LOS PROFESORES DE INGLÉS Y LA FIGURA DEL PROFESOR ARTICULADOR DEPARTAMENTAL.....	29
CAPÍTULO IV	31
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	31
4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	32
4.2 UNIVERSO DE ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA.....	33
4.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS	35
4.3.1 RELEVAMIENTO DOCUMENTAL	35
4.3.2 CUESTIONARIOS	37
4.3.3 ENTREVISTAS	38
4.4 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	41
4.5 VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN	42
CAPÍTULO V	44
LA RADIOGRAFÍA DE LOS NOVELES PROFESORES DE INGLÉS	44
5.1 FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE INGLÉS	50
5.1.1 PRINCIPAL MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN	50

5.1.2 VALORACIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE	52
5.1.3 EL DESEMPEÑO DURANTE LOS ESTUDIOS DE PROFESORADO	54
5.1.4 VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	55
5.1.5 LAS ÁREAS DISCIPLINARES Y EL DESEMPEÑO DOCENTE	55
5.2 EL DPD Y LOS NOVELES DOCENTES DE INGLÉS.....	58
5.3EL ACOMPAÑAMIENTO DE NOVELES DOCENTES DE INGLÉS	60
5.3.1 EL APOYO A SUS PRÁCTICAS	61
5.3.2 CONTACTO SEMANAL CON PROFESOR DE APOYO	62
5.4 DIFICULTADES ENCONTRADAS AL INICIAR LA CARRERA DOCENTE.....	64
5.5 EXPECTATIVAS EN CUANTO AL FUTURO	66
CAPÍTULO VI	69
LAS PERCEPCIONES DE LOS NOVELES DOCENTES.....	69
6.1 FORMACIÓN INICIAL	69
6.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	74
6.3 PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO	77
CAPÍTULO VII.....	84
HACIA LAS CONCLUSIONES FINALES	84
7.1 FORMACIÓN INICIAL Y DESEMPEÑO PROFESIONAL	85
7.2 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.....	87
7.3 POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO	89
7.4 EL CAMINO POR RECORRER.....	90
7.4.1 ENTORNO PROFESIONAL FACILITADOR	91
7.4.2 FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE CALIDAD	91
7.4.3 LA FORMACIÓN DE FORMADORES: EL SALDO PENDIENTE	92
7. 5 PISTAS PARA SEGUIR INVESTIGANDO	94
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	100
ANEXO.....	106
INSTRUMENTOS DISEÑADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	106

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se titula *“La inserción de los noveles profesores de inglés en Uruguay: sus percepciones acerca de la formación docente y el desempeño profesional”* y se inscribe en la línea de investigación profesión docente. Empezar un estudio sobre percepciones y opiniones docentes implica un desafío metodológico ya que no es tarea fácil captar la subjetividad del profesorado, su historia y su identidad, por entenderse que *“los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente. La docencia, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad.”*(Gorodokin, 2005, p.1).

Este estudio se constituye a partir de mi experiencia personal, como estudiante y como novel docente. Desde mi formación inicial como profesora de inglés y durante mi etapa de ejercicio profesional he tenido permanentes interrogantes acerca de la relación entre la formación recibida y la práctica docente. Al concluir mis estudios de grado he constatado una serie de dificultades relacionadas a la preparación inicial de los docentes de inglés, las oportunidades de desarrollo profesional y la inserción a la docencia. Por ese motivo, esta investigación se presenta como una posibilidad de conocer en profundidad la formación inicial de los docentes de inglés en Uruguay a partir del relevamiento de los planes y programas y principalmente de la percepción de los propios educadores en actividad.

La educación, la profesión docente y la institución educativa han cobrado en el transcurso del último año una visibilidad creciente a nivel nacional y regional. Medios de comunicación y diversos agentes políticos y sociales han emprendido un preponderante cuestionamiento al sistema educativo nacional y a los docentes que en él se desempeñan. Las afirmaciones que acompañan estas críticas a la profesión docente, parecen estar en lo cierto ya que *“por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de*

calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar.” (Vaillant, 2010, p.12).

La investigación surge pues, de la experiencia personal y además de una razón no menos importante: la escasa titulación de los docentes de inglés en ejercicio. El bajo porcentaje de egresados de los planes oficiales de formación parece constituirse como uno de los principales problemas, dada la dificultad de poder revertirlo. Según los datos del Censo Nacional Docente (Administración Nacional de Educación Pública, 2007) existe una escasa titulación en el ámbito de la docencia de inglés como lengua extranjera en el país.

Las cifras oficiales evidencian que la titulación aumentó de 17% al 33% en los últimos quince años, número que continúa presentándose escaso (ANEP, 2007). Así mismo, las concepciones que refieren al concomitamiento del idioma como simple requisito para enseñarlo han tenido un impacto significativo durante décadas. En consecuencia, un alto porcentaje de docentes de inglés en actividad no poseen la formación específica para desempeñarse como profesores de lengua extranjera. Otro de los acontecimientos particulares que se han suscitado a partir de 2008 en Uruguay refiere a la aprobación por parte del Ministerio de Educación y Cultura de las carreras privadas de Magisterio Bilingüe (para docencia a nivel de enseñanza primaria) y un Profesorado de Inglés para la Enseñanza Media. Estas carreras son dictadas por la Universidad de Montevideo.

La atención se centrará ahora en la pregunta esencial de esta investigación que refiere a las percepciones de los noveles docentes sobre la relación entre su formación inicial y el ejercicio profesional. En un primer acercamiento, se puede inferir que las percepciones sobre la educación, la disciplina a enseñar y la didáctica pueden considerarse elementos constitutivos de la investigación, si se asume que el profesor es un agente de interpretación y promoción de esas nociones. De acuerdo a los programas de formación de docentes, la formación en educación, provee de herramientas teóricas y prácticas para poder enseñar. Pero en definitiva: ¿Qué es enseñar? ¿Hay acaso un verdadero consenso para definir la enseñanza? ¿Es solo la formación como docentes lo que nos

provee de nociones acerca de qué y cómo enseñar, o pesa más la experiencia vivida como estudiante? Y una pregunta aún más controvertida (no por su mera formulación sino por las implicaciones que puedan llegar a tener sus respuestas): ¿existe relación entre los discursos y la práctica profesional, o simplemente reproducimos discursos pero nuestras prácticas continúan inscriptas en modelos tradicionales?

Un estudio realizado por Zeichner, K., y Tabachnick, B. R. (1981) da cuenta de la influencia de la formación en los docentes, y de alguna manera, explica cómo conciben el conocimiento didáctico a través de los procesos formales de educación en sus tres etapas: como alumnos de enseñanza primaria y media; como estudiantes de programas de formación docente y finalmente como profesores en ejercicio de la profesión. El estudio concluye que las creencias construidas y adquiridas durante los años de escolaridad (concepciones conservadoras y tradicionales) permanecen ocultas o latentes durante la formación docente y renacen con fuerza cuando el novel educador comienza a ejercer su profesión.

El oficio del alumno (su rol, sus deberes, lo que se espera de él) es aprendido muy tempranamente en la vida del niño. Por este motivo, es esperable que las nociones acerca de qué es enseñar y aprender, cómo se imparte una buena clase y cuáles son las actitudes esperables de un alumno, se aprenden desde los primeros contactos con la educación formal; contacto que en las últimas décadas se ha vuelto cada vez más precoz.

La reflexión acerca de la necesidad imperante de mejorar la formación docente y su ejercicio profesional, nos lleva a la realidad de nuestro país y en tal sentido es pertinente cuestionarse: ¿Qué sucede en Uruguay? ¿Cuáles son las percepciones de los noveles profesores de inglés sobre el grado de pertinencia de la formación recibida una vez que ingresan a la profesión? ¿Cómo se vinculan los noveles docentes de inglés uruguayos con las instancias de formación permanente y qué influencia tienen las mismas en sus prácticas de aula? ¿Con qué grado de acompañamiento formal e informal se inician los

noveles docentes de inglés en Uruguay? Estas preguntas constituyen la matriz y guía de la investigación efectuada.

CAPÍTULO I

HACIA UNA DELIMITACIÓN DE LOS CONCEPTOS

1.1 FORMACIÓN DOCENTE

En el presente capítulo, definimos los elementos conceptuales que fundamentan la presente investigación y que refieren a formación docente, el docente y su iniciación en la profesión, desarrollo profesional docente (DPD) y programas de inserción a la docencia.

Cuando se hace referencia al concepto “formación docente” se entiende que este *“implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción”*. (Gorodokin, 2005, p.2). Tomando el análisis de Marcelo García (1999) la formación puede entenderse en primera instancia como una función social que consiste en la trasmisión de un determinado cuerpo de saberes y un proceso de desarrollo y estructuración de la persona objeto de esa formación. Dice el autor: *“La formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado”* (Marcelo García, 1994, p. 24).

Por otra parte, Liston y Zeichner (1997, p. 64) afirman que la formación docente tiene que aspirar a preparar profesores *“capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas a los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos (...).”*

En lo que respecta a la formación del profesorado para Marcelo García (1999) se pueden establecer tres funciones:

“Formación y entrenamiento de los futuros profesores, (...) control de la certificación o permiso para poder ejercer la profesión docente (...) y en tercer lugar la institución de formación del profesorado tiene la doble función de ser por una parte agente de cambio del sistema educativo, pero por otra, contribuir a la socialización y reproducción de la cultura dominante.” (p. 87)

Finalmente es preciso mencionar que la formación inicial docente entendida en el marco de este estudio, trascenderá la mera “titulación”. Se tendrá en cuenta que la identidad profesional docente *“no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.”* (Vaillant, 2007, p. 3). En tal sentido, la formación inicial del profesorado abarcará la titulación inicial, pero no agotará en ella su conceptualización.

1.2 EL DOCENTE Y SU INICIACIÓN EN LA PROFESIÓN

Para comenzar diremos que en la presente investigación, el docente es concebido como *“un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee siempre teorías, conocimientos y saberes de su propia acción”* (Tardif, 2004, p. 172). En este sentido, es importante indagar y describir esas teorías desarrolladas por los docentes, ya que, de manera ineludible, las mismas tendrán impacto en sus prácticas de aula.

Así mismo, se toma en cuenta la doble caracterización elaborada por Tardif (2004) quien considera al docente como un sujeto que conoce los saberes que atañen a su

disciplina, pero también como un creador y posible transformador de esos saberes que le son propios, y no su mero reproductor.

Tenti Fanfini (2009) problematiza la posibilidad de llegar a un consenso unívoco acerca de qué es ser docente. Parece pertinente entonces, mencionar lo que el autor identifica como una tendencia creciente a la diversificación: por un lado, los docentes se desempeñan en diferentes niveles de enseñanza; por otro, los profesores enseñan asignaturas o áreas distintas. El autor manifiesta también que la institución donde realizó su formación (terciaria o universitaria) así como el contexto de actuación (urbano, rural) contribuyen a que el término docente no pueda ser aprehendido de una manera particular.

La iniciación del novel docente como lo indica la palabra, abarca la primer etapa profesional de la vida docente. Cuando los docentes culminan su formación profesional en los institutos de formación se inician en la profesión. Es necesario entender que esta iniciación docente *“(...) es el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores. (Marcelo García, 1994, p. 126).* Siguiendo esta línea es importante mencionar que el periodo de inserción *“no es un salto al vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.” (Britton, Pimm y Raizen, 2002 citados en Marcelo García y Vaillant, 2009, p. 50).*

Tomando lo propuesto por Day (2005) diremos que el período de inserción es de suma importancia para establecer las definiciones sobre enseñanza, pero también para apropiarse de su nuevo rol como profesionales.

1.3 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)

En primera instancia consideramos importante entender al desarrollo profesional docente, al cual nos referiremos como DPD en las próximas páginas, como una necesidad para docentes y alumnos. De esa forma los profesores pueden “*mantenerse al ritmo del cambio y de revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas.*” (Day, 2005, p. 14)

Ya a partir de la década de los 80 podemos encontrar ideas innovadoras con respecto al DPD. Ruddock (1987 citado en Marcelo García, 1999) sostiene que el desarrollo profesional docente implica “*la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos (...)*” (p. 29).

Siguiendo el análisis de Marcelo García (1999) parece pertinente mencionar que el concepto de DPD no hace referencia exclusiva al profesor o al maestro, sino que a todos los actores de la comunidad educativa que tienen la responsabilidad de la mejora escolar. Para ilustrar esta idea del DPD como una actividad colectiva tomaremos la conceptualización de Fenstermacher y Berliner (1985 citados en Marcelo García, 1999) quienes sostienen que el DPD se ha transformado:

“en una actividad que incluye mucho más que a un solo profesor actuando como individuo (...) el desarrollo profesional actual es un asunto de grupos de profesores, a menudo trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas que están conectadas con la escuela moderna” (p.282).

Por su parte Fullan (1990 citado en Marcelo García, 1999, p.3) confirma que *“el desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión, o actuación en roles actuales o futuros.”* Se reconoce que las instancias de DPD son múltiples, y que las modalidades de implementación de las mismas han ido variando y diversificándose en los últimos años. A los efectos de la presente investigación se tomarán los dos tipos de modalidad reconocidos por Oldroyd y Hall (1991) de DPD como principal objeto de indagación y análisis, ya que son las modalidades de DPD predominantes en el Uruguay:

- a. Formación y entrenamiento profesional: esta modalidad hace referencia a cursos, seminarios o talleres, llevados a cabo por especialistas en un tema determinado.
- b. Apoyo profesional: refiere al aprendizaje autónomo y entre pares del centro educativo. En este caso, la observación de colegas y el trabajo colaborativo con otros agentes de las instituciones educativas serán tomadas como referencia.

Marcelo García (1999) sostiene que el DPD mediante cursos, tiene no solo características específicas sino que además se erige sobre una serie de supuestos relacionados al desarrollo y aprendizaje docente. En lo que a las características se refiere, el autor manifiesta que estos cursos siempre son impartidos por un profesor que es visto como un experto en un área determinada. Además, en general estas sesiones o cursos parten de una serie de objetivos bastante extensos a cumplir.

Las conceptualizaciones más recientes con respecto al DPD mencionan algunos requisitos básicos para que el mismo se produzca. En este sentido, Lombardi y Abrile de Vollmer (2009) sostienen que:

“El desarrollo profesional ocurre en la medida en que concurran algunas condiciones básicas. Esa formación continua ha de anclarse en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Solo a partir de ese

anclaje es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos” (p.64).

Así mismo, Vaillant y Marcelo García (2009) mencionan que los programas de desarrollo profesional docente que mayor impacto han tenido en cuanto a su eficacia, proponen que los profesores puedan reflexionar sobre sus prácticas. Los autores sostienen además, que son los mismos docentes quienes identifican cuáles son sus necesidades de aprendizaje, y en consecuencia, las instancias de desarrollo profesional estarán basadas en las inquietudes de los propios educadores.

1.4 PROGRAMAS DE INSERCIÓN A LA DOCENCIA

Los docentes principiantes inician su carrera de diferentes maneras según el país y el contexto escolar. La planificación del proceso de inserción, o la ausencia de la misma, tendrán un impacto en el desempeño del docente, según revelan múltiples investigaciones internacionales. De acuerdo a lo indicado por un estudio publicado por la OCDE (2005, p.13 citado en Marcelo García y Vaillant, 2009) *“las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores.”* La mencionada investigación hace referencia también a la necesidad, para la mayoría de los países, de prestar más atención a los primeros años de ejercicio profesional del novel docente.

Por su parte, Beca y Boerr (2009) sostienen que los noveles docentes pueden percibir el proceso de inserción de diferentes formas de acuerdo al país y al contexto en el que se desempeñen. Es así que identifican que los noveles profesores dan sus primeros pasos en la profesión de tres posibles maneras:

- Sin ningún tipo de acompañamiento: lo que implica la resolución solitaria de inconvenientes y dificultades, sin la posibilidad de intercambiar sus ideas con otros colegas.
- Con el acompañamiento de algún otro docente: significa que algún docente experimentado del centro educativo guía al novel educador en su comprensión e interpretación de lo que sucede en la institución. En este caso Beca y Boerr (2009) advierten que en esa transmisión de la cultura institucional también se cuelean preconceptos y prejuicios.
- Acompañado de manera intencionada, a través de políticas institucionales o estatales.

Es necesario afirmar que en el caso de los noveles docentes de inglés en Uruguay, no existe una estructura que articule la inserción en torno a lo planteado anteriormente. Las únicas acciones dirigidas a los docentes en general, y no ya a los noveles exclusivamente, son las referidas a algunos cursos de DPD y un ensayo de mentorazgo, ejecutado a través de la figura del “Profesor Articulador Departamental.”

Por otra parte, en Uruguay, existe un proyecto muy reciente en lo que refiere a los noveles docentes de todas las especialidades y sus primeras experiencias en el campo profesional. En tal sentido se ha elaborado, a partir del año 2010 el plan denominado “Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral”. Según lo explicitado en el documento oficial este proyecto surge porque:

“La necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no debe agotarse en el período inicial y es en ese sentido que las instituciones formadoras tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento” (ANEP, 2010 p. 8).

Si se toma en cuenta todo lo indicado hasta el momento, se puede entender como deseable establecer cuales son las características comunes a los programas de inserción,

en aquellos sistemas educativos donde existen. Horn, Sterling y Subhan (2002 citados en Marcelo García, 2009) mencionan una serie de características comunes a los programas de inserción:

- Orientación: consiste de una actividad mediante la cual el novel docente se familiariza con la nueva institución.
- Mentor: se trata de una figura decisiva y bastante difundida por su bajo costo.
- Ajuste de las condiciones de trabajo: lo que puede implicar la reducción del número de alumnos por clase.
- Reducción del tiempo: para facilitar otras actividades de formación.
- Desarrollo Profesional: las cuales incluyen instancias relacionadas a la enseñanza, la gestión de la clase, relacionamiento con los padres, etc.
- Colaboración con compañeros: consiste en trabajar con un par para disminuir la sensación de aislamiento.
- Valoración del profesor: esto implica la visita a las clases de los noveles docentes para poder valorar su desempeño.

Es a partir de los principales conceptos que acabamos de definir en este capítulo y que son parte constitutiva de esta investigación, que desarrollaremos en las páginas que siguen, el marco teórico del presente estudio.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL URUGUAY

Tal lo indicado en la conceptualización del capítulo I, la formación inicial del docente es la etapa profesional que marca la transición de estudiante a profesor. En tal sentido, es preciso entender la relevancia de esta etapa en la configuración de la identidad de los noveles docentes. Los planes de estudio revelan concepciones y modelos acerca de lo que un docente debe ser y hacer. Es por eso que se considera importante para esta investigación realizar un relevamiento de la situación actual de la formación inicial del profesorado, y específicamente del profesorado de inglés.

En primera instancia, diremos que los profesores de educación media en el Uruguay se forman en la actualidad bajo el denominado Plan Nacional de Formación Docente 2008. Antes de la elaboración y puesta en marcha del mismo, convivían diversos programas de formación de profesores, dependiendo de la institución de formación. Es así que los predecesores inmediatos de este plan fueron el denominado “Plan 86” para el Instituto de Profesores Artigas, y el plan 2005 para los Centros Regionales de Profesores.

Es preciso aclarar que los profesores de Educación Media en el Uruguay se forman, en la modalidad presencial, en institutos terciarios no universitarios. En la capital del país se encuentra el Instituto de Profesores Artigas que comenzó a impartir las carreras de profesorado a partir del año 1951. En el resto del país los docentes se forman en los denominados Centros Regionales de Profesores. Los mismos se encuentran distribuidos en seis departamentos del país. Todos los institutos de formación docente indicados dependen del Consejo Directivo Central (CODICEN) el cual se encuentra en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública.

Pogré (2004) realiza una apreciación de la formación de docentes de educación media en Uruguay:

“La formación específica de profesores de Enseñanza Media fue mucho más tardía. En 1949, se creó el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que comenzó a funcionar dos años más tarde. La notoria expansión de Secundaria aumentaba la necesidad de docentes. Hasta la creación del IPA, no hubo formación sistemática. La mayoría de los docentes eran profesionales egresados de la universidad o destacados autodidactas que permitían cubrir las necesidades de un estudiantado reducido.”(p.97)

Por su parte, Vaillant y Rossel (2006) identifican las características más salientes de los planes de formación de docentes en el Uruguay. Los mismos están constituidos por los saberes pedagógicos, también conocidos como “ciencias de la educación”; y un componente disciplinar complementado con la práctica docente. Es preciso mencionar que este patrón de formación que tiende a dividir los conocimientos generales y específicos continúa vigente en Uruguay.

En referencia al sistema de formación de docentes en Uruguay, Bentancur (2008) sostiene que nuestro país no cambió su sistema tradicional de formación de profesores, así como tampoco se produjo la desmonopolización de tal tarea por parte del Estado hasta finales del año 2000. El cambio apuntó a la descentralización de la formación de profesores y en tal sentido, se establecieron entre los años 1997 y 1999 los Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP).

“Su creación respondió a una doble motivación: instaurar un sistema espejo de los (programas de formación) tradicionales, más adaptable a las necesidades de los planes (de educación media) reformados; y reclutar y formar docentes en el interior del país,

donde se registran las mayores carencias en términos de profesores titulados” (Bentancur, 2010, p. 267).

La descentralización de la carrera inicial de formación docente no tuvo como único eje la separación, sino que fueron implementados cambios programáticos que serán plasmados a continuación. La modalidad de capacitación efectuada en los CERP no era la misma que hasta ese momento era realizada en otros institutos de formación. En consecuencia, asistimos a lo que Bentancur (2008) conceptualiza como “*un sistema bicéfalo de formación docente*”. Una de las características más novedosas de esta nueva modalidad de formación se encuentra en la cantidad de años de la carrera. Hasta ese momento los estudiantes cursaban su formación en un período de cuatro años, mientras que en los CERP la carrera duraba tres años. En cuanto a lo disciplinar, la formación comprendía hasta cierto punto una similitud con los entonces vigentes programas de formación: una formación en ciencias de la educación, una formación específica de acuerdo a la disciplina elegida por el futuro profesor y un componente práctico. De todas maneras, el cambio más radical de esta reforma se encuentra en la división de las áreas de especialización. Las mismas eran: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemáticas. Los primeros CERP fueron creados en los departamentos de Salto y Rivera.

Según el documento oficial denominado “Diseño Curricular Centros Regionales de Profesores 2005”, son varios los problemas identificados en el funcionamiento de esta modalidad de profesorado. Algunos de los mencionados en el documento incluyen la corta duración de la carrera y como esto afecta los contenidos a aprender, cargas horarias dispares entre las áreas que conforman el plan y carga horaria excesiva.

A partir de la identificación de los problemas mencionados, se desarrollan e implementan cambios a los programas de formación del profesorado en los CERP. Estos cambios son puestos en marcha a través del Plan 2005 y se prolongan hasta el año 2008 cuando tras constatarse la diversa y fragmentada oferta de formación docente en todo el territorio nacional, se decide la creación del denominado Sistema Único

Nacional de Formación Docente 2008, que es necesario mencionar no se ocupa exclusivamente de la formación de profesores, sino también de maestros y maestros técnicos. Según lo expuesto en el Documento Final del Sistema Nacional de Formación Docente 2008:

“El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica y Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica – tecnológica y primaria. Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. El manejo solvente de los conceptos y el vocabulario de las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas.”(p.17)

Una lectura de los programas vigentes de formación docente nacionales pareciera evidenciar que el objetivo de los mismos es proveer de herramientas teóricas y prácticas para poder enseñar. Una combinación de materias disciplinares que buscan expandir los conocimientos de la asignatura o área a enseñar, un componente práctico y un grupo de conocimientos relacionados a las denominadas “ciencias de la educación”, han marcado y continúan marcando en cierta medida la agenda de la formación inicial docente en Uruguay y en gran parte de los países de la región.

Marcelo García (1999) sostiene que la creación y subsiguiente institucionalización de la formación inicial docente se desarrolla conjuntamente al avance de los sistemas nacionales de educación. Esta afirmación, tiene lógica en tanto a mayor cantidad de años de escolarización, mayor cantidad de maestros para impartir enseñanza se necesitan. En este contexto, las instituciones de formación de maestros y profesores

surgen con el objetivo de brindar una formación inicial. Ahora bien: una vez instalada la formación inicial y concebida la misma como un requisito para poder enseñar: ¿Cómo se forman los futuros profesores? y una pregunta aún más específica: ¿Cómo se constituyen los planes para la formación inicial del profesorado?

Los planes de formación inicial en Uruguay pueden ser definidos como segmentados y concurrentes. Tomando el análisis propuesto por Lasley y Payne (1991 citados en Marcelo García, 1999) diremos que son segmentados porque están conformados por asignaturas endeblemente vinculadas entre sí, ya que se espera que el estudiante sea quien realice esas conexiones. Son a su vez concurrentes, porque los conocimientos “generales” y la formación disciplinar son impartidas al mismo tiempo. Cabe destacar que este modelo de formación inicial es el más recurrente en los países de la región y del continente.

Un estudio realizado por Pogré (2004) acerca de la formación docente en Argentina, Chile y Uruguay confirma esta idea:

“La formación del profesorado es una doble formación: esto significa que en ella se deben combinar la formación en contenidos específicos de la disciplina que va a enseñar (formación académica), con los contenidos referidos a los saberes pedagógicos, y didácticos (llamada formación profesional en tanto que tiene que ver con el problema de cómo enseñar). Esta doble formación ha conducido a diversos problemas, no superados aún, respecto al valor que se le otorga y a la ponderación que ambas merecen en el currículo para la formación docente (...)” (p.131).

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN EL URUGUAY

En este capítulo se buscará delimitar las tendencias en lo que respecta a la situación actual del objeto de estudio e identificación de propensiones en lo que refiere a la formación docente y las transformaciones en el contexto reciente de formación de docentes de inglés en Uruguay. Se considera pertinente abordar la enseñanza del inglés en el contexto nacional actual, por entenderse que es imprescindible concebir el perfil lingüístico nacional a la hora de precisar las características más salientes de los docentes uruguayos y los aspectos asociados a los mismos.

Aunque existen a nivel internacional y regional algunos estudios referidos a las percepciones de docentes de inglés como lengua extranjera, no he registrado en el Uruguay investigación referida al tema. Por tal motivo, y para desarrollar este estudio con el rigor pertinente, se complementó la revisión de la literatura con entrevistas a cuatro informantes calificados. Éstos pertenecen a distintos organismos y desempeñan su rol docente e investigativo en diversas áreas y han constituido una fuente relevante y necesaria a la hora de conformar el estado de la cuestión de la presente investigación.

El relevamiento respecto a investigaciones y artículos que aborden la formación inicial de los profesores de inglés a nivel internacional ha permitido identificar la existencia de la tesis denominada: “Los planes de estudio para la formación inicial de los maestros de inglés” (1996, Universidad de Granada). Dicha investigación consiste en el análisis documental de un plan de estudios para la formación de maestros de inglés. Por tal motivo, el autor realiza un extenso análisis de las distintas disciplinas (comunes, de especialización y optativas) que forman parte de la carrera. Debe decirse que se ha considerado pertinente citar esta investigación porque la misma se inscribe en un contexto de cambio y reforma educativa, similar al del presente estudio.

A nivel regional se ha ubicado la investigación denominada “La formación inicial del profesorado de inglés de Secundaria” (Roldán Tapia, 1998). Esta investigación se erige sobre la motivación de conocer a los actores educativos y sus reflexiones con respecto a la formación inicial recibida. Dice el autor “*en un momento (...) en el que se está discutiendo y diseñando un nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, este trabajo pretende aportar unas sugerencias derivadas de la reflexión personal de aquéllos a quienes va dirigida tal formación.*” (Roldán Tapia, 1998, p. 235).

Por su parte, Brovotto y Kaplán (2010) han diseñado y llevado adelante un estudio que devela la forma en cómo los docentes de inglés uruguayos se relacionan con los aspectos culturales de la lengua. De esta manera se ha intentado dilucidar no solo ya el perfil del docente de inglés, sino también, en un nivel más profundo, sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, la construcción de las nociones sobre lengua y adquisición de la misma, la percepción del inglés como *lingua franca* o como parte más visible de la cultura hegemónica.

Es pertinente reiterar que la información disponible sobre los profesores de secundaria de inglés en Uruguay es escasa. Si bien en los últimos años se han aunado esfuerzos para investigar con el fin de mejorar la carrera inicial docente y palear características negativas históricas principalmente asociadas al bajo nivel de titulación, estos esfuerzos son muy recientes. En tal sentido, se han publicado estadísticas y censos que arrojan datos acerca del nivel de docentes de inglés titulados en educación media, el cual no supera el 33.3% (Censo ANEP, 2007). Pero se vuelve a reiterar que existe una gran cantidad de cifras y números que tienden a ignorar al profesor detrás de la estadística. Entonces es pertinente preguntar ¿Qué está sucediendo con los profesores de inglés? ¿Qué se esconde detrás de estas estadísticas? ¿Qué valoración harán los docentes de su formación y la influencia de ésta en su práctica profesional? ¿Qué evaluación harán de la transición de estudiante a novel docente en ejercicio?

Finalmente, el problema de la baja titulación no parece ser un tema exclusivo de Uruguay o de los docentes de inglés. Si bien reconocemos a lo largo de este estudio que existe una tendencia generalizada a impulsar la profesionalización docente, hay aún factores que operan en su detrimento. Tal como indica Tenti Fanfani (2009) “*en América Latina la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación.*” (p. 43).

3.1 EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO – LINGÜÍSTICO

Cuando se piensa en implementar un cambio educativo es imperante formar docentes capaces de llevarlo a cabo. La formación del profesorado es, sin lugar a dudas, el frente más apropiado para llevar adelante los cambios educativos que apuestan a la democratización del acceso al conocimiento. Por este motivo, es imposible pensar el contexto lingüístico actual de Uruguay sin la formación de docentes para llevarlo a cabo. Es importante en esta instancia recordar que “*la formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento innovador (...)*” (Medina y Domínguez, 1989, p. 87). Parece evidente entonces, que el docente no es formado para convertirse en un técnico instruido para llevar adelante prácticas educativas innovadoras, sino que es él mismo quien puede convertirse en creador, analista crítico y ejecutor de esas mismas prácticas.

Diversos son los factores que influyen a la hora de implementar políticas lingüísticas en Uruguay. No es menor, y no puede ser dejado de lado, el lugar y el rol que ocuparán aquellos sujetos que llevarán a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras en los diversos subsistemas educativos del país.

Los documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2008) sostienen que la cantidad y la calidad de la formación de docentes es insuficiente

para cubrir toda la demanda, y en tal sentido propone espacios de formación innovadores en los diferentes subsistemas y en las diversas etapas de la formación.

Es así que se realiza una serie de cuatro propuestas. La primera referida a la creación de un curso de posgrado de un año de duración. El mismo está orientado a los Maestros de Educación primaria que posean conocimientos de inglés a un nivel intermedio. Aquellos docentes que completen el curso estarán en posesión de un título habilitante que les permite ejercer la docencia bilingüe en la órbita de la educación primaria. En segundo lugar, se propone implementar, dentro de la formación inicial de los Maestros de Educación Primaria, la opción de elegir la especialidad Maestro de Inglés, luego de cursar un denominado “tronco común”, que hace referencia a las asignaturas incluidas en las llamadas Ciencias de la Educación. Una tercera propuesta sugiere incluir dentro de los profesorados de inglés de IPA y CERP, una suerte de especialización para la enseñanza de niños y pre –adolescentes. La cuarta y última propuesta consiste en la implementación de un curso intensivo de inglés de un año de duración especialmente diseñado para aquellos estudiantes que carecen del nivel de inglés que se exige para el ingreso a la carrera de Profesorado. Estas cuatro propuestas apuntan a estimular el ingreso de docentes a las carreras de profesorado de inglés, con el objetivo de incrementar el número de docentes formados para tal fin.

La propuesta de la Comisión de Políticas Lingüísticas va en la misma línea de las categorías desarrolladas por Sharon Feiman (1983 citada en Marcelo García, 1999) quien menciona la fase de pre – entrenamiento, fase de formación inicial, fase de iniciación y fase de formación permanente. Así mismo, apuesta a la formación permanente del profesor y en consecuencia a la permanencia del docente en el sistema público, al ofrecer cursos de perfeccionamiento gratuitos y específicos para determinados contextos educativos. También se sitúa en la tendencia descrita por Marcelo García (1994) en tanto destaca la *“necesidad de integrar la formación de profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. La formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la (...) enseñanza.”* (p.30).

3.2 LOS PROFESORES DE INGLÉS Y LA FIGURA DEL PROFESOR ARTICULADOR DEPARTAMENTAL

En el capítulo I, cuando se hacía referencia a las políticas de inserción, se mencionaba al “Profesor Articulador Departamental” como un individuo que teóricamente cumplía la función profesional de mentor. Si bien la función del Profesor Articulador Departamental (conocido como P.A.D.) no está asociada de manera exclusiva a los docentes principiantes, no puede negarse que su alcance pueda ser beneficioso para los mismos como exploraremos más adelante en este estudio.

Nuestra atención se centrará ahora en la presentación de la figura del P.A.D. – Profesor Articulador Departamental – y su rol en Uruguay. Es necesario para ello recordar el actual estado de la profesión y dar cuenta de los principales rasgos de los docentes de inglés en el país. Existe, en primera instancia, un bajo porcentaje de egresados de los planes oficiales de formación que fue abordado en capítulos anteriores del presente estudio.

En el año 2008 la Inspección Nacional de Inglés del Consejo de Educación Secundaria en Uruguay, realiza un diagnóstico de la situación de los docentes de inglés en el país. En la misma se constatan dos problemas: el número elevado de profesores interinos en la asignatura – que responde a la baja titulación - y las dificultades derivadas de contar con una sola Inspectora para cubrir todo el territorio nacional. En este contexto se crea la figura del “Profesor Articulador Departamental”, quienes comienzan a desempeñarse en sus funciones a partir de 2009.

Las funciones del P.A.D. son diversas. En primera instancia, según es descripto por la Inspección Nacional de Inglés, su rol es de mentor y asesor; y entre sus actividades se encuentran las visitas a clases, orientación, realización de salas zonales y talleres que apuntan al DPD, al mismo tiempo que atienden a cuestiones administrativas. Es

importante señalar que cada P.A.D. atiende un promedio de 75 a 80 docentes distribuidos en 12 liceos.

CAPÍTULO IV

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La presente investigación se constituye como un estudio mixto que integra elementos cuantitativos y cualitativos. En cuanto al denominado enfoque mixto se puede aseverar en primera instancia que surge de una combinación de las visiones cuantitativas y cualitativas. De todas maneras esta perspectiva presenta una serie de complejidades que exceden a la simple combinación, no solo de dos enfoques, sino de dos visiones del mundo. Siguiendo el análisis propuesto por Palencia Avendaño (2009, p. 64), la elección de un paradigma mixto *“permite tener una perspectiva más precisa de un fenómeno dado. Puede conocerse tanto la frecuencia, amplitud y magnitud de un fenómeno, como su profundidad y su complejidad.”*

Elegir un enfoque mixto, trasciende la mera complementariedad de métodos, ya que pretende proveer a la investigadora y al lector con una perspectiva más rica y completa de la situación actual de los profesores noveles de inglés. El diseño de la presente investigación buscó captar la complejidad de los fenómenos educativos. Al decir de Latorre (2005) *“el carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas difíciles de resolver (...) existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados sin que por ello tengamos que renunciar a su estudio.”* (p. 37, 38). Así mismo, los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica. Dice el autor: *“en el estudio de los fenómenos educativos, al no disponer de instrumentos precisos, no se puede alcanzar la misma exactitud y precisión que en las ciencias naturales.”*(p. 38)

Siguiendo en análisis de Latorre (2005) en conexión con nuestra investigación, dos factores fueron tomados en cuenta. En primera instancia el carácter pluriparadigmático, ya que la investigación educativa se plantea en base a diversos paradigmas, que le imprimen un carácter heterogéneo, y su carácter plurimetodológico ya que debido a la

complejidad del fenómeno educativo, los estudios de este tipo requieren de la aplicación de diversos modelos metodológicos.

Atendiendo a las modalidades de investigación descritas por Latorre (2005) la investigación realizada es descriptiva y explicativa y se ejecutó a través de un trabajo de campo que contempló una encuesta, entrevistas y un relevamiento documental

4.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como ha sido mencionado en la introducción, la investigación se genera a partir de la problemática planteada en torno a los noveles docentes de inglés y su ejercicio profesional. Tras la constatación del bajo porcentaje de egreso en la especialidad, sumado a las escasas investigaciones encontradas, se consideró imprescindible relevar y analizar las percepciones de los profesores principiantes de inglés en Uruguay.

Una serie de interrogantes guiaron el establecimiento de objetivos y la investigación. Cuatro fueron las preguntas iniciales:

- ¿Cuáles son las percepciones de los noveles profesores de inglés sobre el grado de pertinencia de la formación recibida una vez que ingresan a la profesión?
- ¿Cuáles son las características generales de la formación inicial del profesorado de inglés en Uruguay?
- ¿Cómo se vinculan los noveles docentes de inglés uruguayos con las instancias de formación permanente y qué influencia tienen las mismas en sus prácticas de aula?
- ¿Con qué grado de acompañamiento formal e informal se inician los noveles docentes de inglés en Uruguay?

Las interrogantes iniciales permitieron la formulación del objetivo general y los objetivos específicos que siguen:

OBJETIVO GENERAL:

- Relevar y analizar las percepciones de los noveles docentes de inglés sobre su formación inicial y la utilidad de ésta en su ejercicio profesional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Determinar las características de la formación inicial de los profesores de inglés en Uruguay.
- Identificar las percepciones de los noveles docentes de inglés acerca de la incidencia de la formación inicial en relación con su práctica profesional.
- Indagar las percepciones de los noveles docentes sobre las instancias de desarrollo profesional docente y su impacto en sus prácticas de aula.
- Examinar el grado de acompañamiento profesional, formal e informal, con que los noveles docentes de inglés se inician en la profesión.

4.2 UNIVERSO DE ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

En la presente investigación, el universo de análisis está constituido por noveles docentes de inglés de hasta treinta años de edad, egresados de las carreras presenciales de Profesorado de Inglés impartidas en el Instituto de Profesores “Artigas” y los Centros Regionales de Profesores, que se desempeñan durante al menos veinte horas semanales (unidad docente). La presente investigación preveía además la integración de noveles docentes egresados de la carrera del Profesorado de la Universidad de

Montevideo, pero motivos ajenos a la autora de esta investigación, no permitieron que eso se llevara adelante.

Siguiendo la clasificación de Hernández Sampieri (1997) diremos que se trató de una muestra no probabilística e intencional, ya que para cumplir con los objetivos planteados para esta investigación fue necesario verificar en los sujetos una serie de requisitos referidos a edad, años de egreso, instituciones donde realizaron sus estudios de profesorado y horas a la semana trabajadas como docentes.

Para la recolección de los datos se decidió en primera instancia seguir los canales oficiales. En consecuencia, se generó ante la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Secundaria, un expediente (No 3/8839) con fecha 20 de julio de 2012, tal como fue solicitado por la Inspección Nacional de Inglés. La misma manifestó luego que no estaba en condiciones de proveernos de esos datos. En tal sentido, se nos sugirió recurrir a la bedelía del Instituto de Profesores Artigas y de los Centros Regionales de Profesores.

La dificultad surgió de la confidencialidad de los datos, ya que los centros de profesores no pueden brindar información de contacto de sus egresados. Esta situación hizo que se recurriera a dos informantes calificados de los institutos de formación de profesores. Uno de los informantes ejerce sus funciones en Montevideo y el segundo en un departamento del interior del país. De esta manera comienzan los contactos a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. A partir del mes de agosto y hasta noviembre de 2012 se aplican y recolectan los cuestionarios, tras lo cual se procede a la selección de los entrevistados. Una vez realizada la selección, se procede a solicitar las entrevistas. Algunos de los participantes de la investigación se negaron a ser entrevistados ya que no deseaban ser grabados. Finalmente, entre los meses de noviembre y diciembre de 2013 se realizan las seis entrevistas en profundidad.

Las decisiones muestrales de la investigación tomaron en cuenta el análisis de Valles (1999) quien afirma que se trata de un proceso selectivo desde el inicio de la elección del tema a indagar, pasando por la elección del objeto de estudio y las decisiones referidas al muestreo. En la investigación se tomaron en cuenta los siguientes criterios muestrales: balance entre variación y tipicidad; accesibilidad y representación.

4.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de la información se efectuó por medio del relevamiento documental, cuestionarios y entrevistas en profundidad y procuró contemplar los tres momentos descritos por Hernández Sampieri (1994):

- 1) La selección de un instrumento para la recolección de los datos. En el caso del presente estudio se seleccionaron y diseñaron dos instrumentos para dicho fin: un cuestionario y una entrevista.

- 2) La aplicación de los instrumentos diseñados con el fin de obtener los datos que son relevantes para nuestra investigación.

- 3) La codificación de los datos recolectados, para luego realizar el análisis correspondiente, orientado a los objetivos del estudio.

4.3.1 RELEVAMIENTO DOCUMENTAL

El relevamiento documental realizado se apoyó en la definición que entiende por documento a la *“amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier*

material y datos disponibles. (...) Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los derivados de las entrevistas o las observaciones.” (Erlandson *et al.*, 1993 p.99, citado en Valles, 1999)

Además, el análisis de documentos que sustenta la investigación, tuvo en cuenta la clasificación elaborada por MacDonald y Tipton (1993 citados en Valles, p.121, 1999), quienes indican que es una fuente primaria y principal los “*documentos oficiales de las administraciones públicas: informes y estadísticas oficiales en general.*” Se considera pertinente indicar que existen otras fuentes documentales escritas y visuales que no serán parte de esta investigación.

Es importante mencionar que cuando se decidió recurrir a documentos oficiales para el desarrollo de este estudio, se tuvo en cuenta la serie de ventajas desarrolladas a continuación (Webb y otros, 1996; Hodder, 1994 citados en Valles, 1999, p.129):

- ✓ Escaso valor económico del material al que se accede, lo que implica poco gasto para el investigador.
- ✓ *No reactividad.* Al no existir relación entre investigador y objeto de estudio: “*no habrá que preocuparse por las reacciones que este pueda provocar en las personas que se saben investigadas.*” (Valles, p. 129)
- ✓ *Exclusividad.* El carácter único y exclusivo de estos documentos se diferencia de la información obtenida a través de otras técnicas directas de recolección de datos.
- ✓ *Historicidad.* Vale destacar la importancia de su conservación en el tiempo y de su aporte a las investigaciones sociales en general y educativas en particular.

Las definiciones y criterios previamente mencionados, constituyeron la base del relevamiento documental que realizamos. Éste se basó en la lectura de los Planes y Programas oficiales de Formación Docente de Educación Media y las posteriores resoluciones aprobadas por las autoridades correspondientes. Si bien no es objetivo de

esta investigación el análisis de los planes de formación de profesores de inglés, se consideró imperante incluir brevemente las características más salientes de los mismos, como forma de contextualizar la formación recibida por los noveles profesores que son parte de la muestra.

4.3.2 CUESTIONARIOS

A primera vista realizar un cuestionario parece una tarea sencilla. Sin embargo, las diversas instancias que llevan al investigador desde su diseño a su análisis deben ser cuidadosamente planeadas. En el caso particular de la presente investigación se decidió diseñar un cuestionario con preguntas cerradas (dicotómicas y con varias alternativas) y abiertas. La decisión de realizar un cuestionario con estos dos tipos de preguntas se basa en la necesidad de complementar la información obtenida de los noveles docentes.

Para garantizar la fiabilidad y validez del cuestionario, se siguió lo planteado por Hernández Sampieri (1994) quien sostiene que las preguntas comprendidas en un cuestionario deben ser concisas, claras, no producir incomodidad en quien las responde, el lenguaje utilizado en las preguntas debe ser adaptado a las características del respondiente y deben ser elaboradas utilizando un lenguaje claro.

La elaboración del cuestionario siguió una serie de lineamientos o protocolo general. En primera instancia se preparó una carta de presentación donde se explicaron los motivos de la investigación, así como se otorgó garantías respecto a la confidencialidad y anonimato de acuerdo a las normas y código de ética de la Universidad ORT Uruguay y de la tarea investigativa en general.

El cuestionario aplicado constó de veinte preguntas abiertas y cerradas; comportó cinco grupos de preguntas referidas a los factores sujetos a estudio:

- a) seis preguntas con información básica personal y profesional de los encuestados: género, edad, año de egreso, institución donde realizó los estudios de profesorado, institución donde se desempeña como docente y carga horaria semanal.
- b) seis preguntas cerradas sobre la formación inicial, incluyendo una pregunta de verificación.
- c) cuatro preguntas cerradas referidas al desarrollo profesional.
- d) seis preguntas cerradas relacionadas a las políticas de acompañamiento.
- e) dos preguntas abiertas y una cerrada en relación a concepciones e ideas sobre el inglés, su enseñanza y aprendizaje.

Es preciso mencionar que no todas las preguntas fueron objeto de análisis en etapas posteriores de esta investigación.

Los cuestionarios fueron administrados según lo sugerido por Hernández Sampieri (1994). Para este estudio en particular se usaron las siguientes dos modalidades:

Autoadministrado: En este caso el cuestionario se les proporcionó directamente a los noveles docentes. Los mismos los llenaron sin la intromisión de intermediarios.

Autoadministrado y enviado por correo electrónico: En este caso también los docentes principiantes contestaron directamente el cuestionario. Ellos marcaron o anotaron las respuestas. Es preciso mencionar que tampoco hubo intermediarios. La diferencia es que los cuestionarios fueron enviados por correo electrónico.

4.3.3 ENTREVISTAS

La creación de las entrevistas tuvo en cuenta que por su carácter cualitativo, las mismas son diferentes a una conversación. En tal sentido Caplow (1956 citado por Valles 1999, p. 171) sostiene que “*el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador.*” Otras de las diferencias entre una conversación y una entrevista

formal señaladas por Caplow (1956 citado por Valles, 1999) y que fueron tomadas en cuenta en el presente estudio son:

“En la entrevista, la participación del entrevistado y del entrevistador cuenta con expectativas explícitas: el uno de hablar y el otro de escuchar. El entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar, sin contradecirle. A los ojos del entrevistado, el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador.” (p. 180)

Además de la elección de la técnica cualitativa de la entrevista, es preciso definir qué tipo de entrevista se realizó, ya que pueden señalarse múltiples tipos de acuerdo a los objetivos y requerimientos de la investigación que desea llevarse a cabo. En el presente estudio, las entrevistas basadas en un guión, han sido las seleccionadas como instrumento para la recolección de datos. Siguiendo la clasificación de Denzin (1970 citado en Valles, 1999) se afirmará que el tipo de entrevista cualitativa diseñada es “estandarizada programada”. Para Denzin *“en el nivel más estructurado está la entrevista estandarizada programada en la que la redacción y el orden de todas las preguntas es exactamente el mismo para cada encuestado”*. (p. 123)

Los encuentros entre la investigadora y los entrevistados estuvieron enfocados *“hacia la comprensión de perspectiva que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras.”* (Taylor, 1996, p. 101). Taylor hace una distinción entre tres tipos de entrevistas en profundidad: historia de vida, aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente y entrevistas con la finalidad de proporcionar un cuadro más amplio de escenarios, personas, entre otros. Este último tipo de entrevistas son aplicadas cuando se debe estudiar un grupo grande de individuos y el tiempo con el que se dispone es escaso. En un estudio cualitativo es difícil llegar a un consenso de cuál es el número adecuado de entrevistas a realizar, no obstante *“uno percibe que ha llegado a ese cuando las entrevistas con personas adicionales no producen comprensión auténticamente nueva.”* (Taylor, 1996, p. 108). Esto también se conoce como saturación.

Ahora bien, el análisis del instrumento de recolección de datos implicó el reconocimiento de sus ventajas y sus desventajas antes de la iniciación del trabajo de campo. Parece indispensable pues, señalar las ventajas y las limitaciones de las entrevistas en profundidad. Para tal fin, se tomaron las señaladas por Valles (1999) en el siguiente cuadro comparativo:

Elementos a considerar en entrevistas en profundidad. Elaboración propia a partir de Valles (1999, p. 196)

<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
Riqueza informativa: intensiva, holística, contextualizada y personalizada.	Factor tiempo (con matices).
Posibilidad de indagación por derroteros no previstos incluso.	Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad, validez.
Flexibilidad, diligencia y economía.	Falta de observación directa o participada.
Contrapunto cualitativo de resultados cualitativos.	Carencia de las ventajas de la interacción grupal.
Accesibilidad a información difícil de resolver.	
Preferible por su intimidad y comodidad.	

Los aspectos que se tuvieron en cuenta a la hora de la elaboración de las entrevistas fueron los siguientes. En lo que refiere a la creación del guión, este se elaboró teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos de la investigación. De esa manera el guión se subdividió en las categorías que formaron parte del cuestionario ya que el objetivo de las entrevistas fue indagar de forma más profunda aspectos abordados en los cuestionarios. Las entrevistas constaron de cuatro secciones y un total de veintitrés preguntas.

Una vez diseñado el guión, este fue sometido a un total de tres pruebas piloto donde se constataron fallas de diseño y se procedió a corregirlas antes de iniciar la tarea de campo. La selección de los entrevistados se basó en el criterio muestral de Gorden

(1975 citado en Valles, 1999, p. 196) e implicó responder a las siguientes cuatro preguntas: “*¿Quiénes tienen la información relevante? ¿Quiénes son más accesibles físicamente y socialmente? ¿Quiénes están más dispuestos a informar? ¿Quiénes son capaces de comunicar la información con precisión?*”. De esta forma, y siguiendo los criterios derivados de las preguntas anteriores: relevancia, accesibilidad, disponibilidad y capacidad de comunicar información, se seleccionó a seis docentes del total de veintidós que habían completado el cuestionario.

No queremos cerrar esta instancia sin mencionar lo complejo que fue el proceso de lograr realizar las entrevistas. Los noveles docentes manifestaron en varias ocasiones su temor respecto a que este fuera un estudio llevado adelante por autoridades oficiales de la educación pública, y que sus dichos no quedaran en el anonimato. Los mismos mostraron aprensión ante la posibilidad de que sus afirmaciones tomaran estado público y que ello les trajera consecuencias profesionales. Se les explicó de manera detallada el marco jurídico y ético que regula cualquier investigación y de esa forma se pudo entrevistar a seis docentes.

4.4 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Una vez obtenida la información del cuestionario, se procedió a tabular los datos obtenidos. Para este fin se utilizaron planillas de Excel, donde se realizó la primera aproximación a la codificación de datos. Finalmente, se procedió a la elaboración de tablas y gráficos para luego realizar el análisis de los mismos. Por tratarse de una muestra pequeña no ha sido necesaria la utilización de programas informáticos aplicados al análisis de datos.

Para el análisis de las entrevistas se procedió a la elaboración de planillas manuales. En las mismas se codificó la información de acuerdo a tres categorías de análisis: formación inicial, desarrollo profesional docente y programas de acompañamiento. Una vez desgrabadas y realizadas las transcripciones de las entrevistas se procedió a completar las planillas en función de los agrupamientos realizados para cada categoría

de análisis y las citas textuales relacionadas a las mismas. Una vez realizado este procedimiento se buscaron coincidencias entre los relatos de los entrevistados en cada una de las agrupaciones efectuadas. En último lugar, se procedió al análisis y la interpretación de los hallazgos obtenidos.

4.5 VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Ya abordadas las estrategias y técnicas utilizadas para la recogida y el análisis de los datos, nos centraremos ahora en la validación del presente estudio. La estrategia de validación utilizada en esta investigación es la triangulación, tal como es sugerida por varios autores. En este sentido, tomaremos como punto de partida la posición de Campell (citado en Villegas Ramos 1986, p.99) con respecto a la triangulación *“el logro de constructos útiles y realistas en una ciencia exige múltiples métodos concentrados en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, a través de un punto de triangulación.”*

Tomando el análisis de Bisquerra (1989) podemos sostener que en el caso de este estudio se realizaron dos tipos de triangulaciones: de datos y metodológica. En el primer caso, porque se recogieron datos de diferentes fuentes y actores en diferentes momentos y contextos; y en el segundo porque se trató de una investigación cualitativa y cuantitativa que tuvo el objetivo de comparar y contrastar los hallazgos.

Finalmente, es necesario decir que esta investigación adhirió al concepto de “triangulación planificada” propuesto por Villegas Ramos (2011). Dice el autor:

“Es posible que el investigador utilice la triangulación planificada, integrada en su proceso de recogida de datos (...) y el producto final de dichos esfuerzos no será tanto

una afirmación perentoria de que la validez se ha asegurado, sino una estrategia que conduce al enriquecimiento de la información obtenida (...)"(p.52)

En conclusión, diremos que los diversos instrumentos de recolección y las fuentes de los datos no solo han servido para asegurar la validez de la investigación, sino que además han complementado la información obtenida. En tal sentido, la investigación se ha nutrido de diversas fuentes que han contribuido a la descripción y posterior análisis de los datos empíricos.

CAPÍTULO V

LA RADIOGRAFÍA DE LOS NOVELES PROFESORES DE INGLÉS

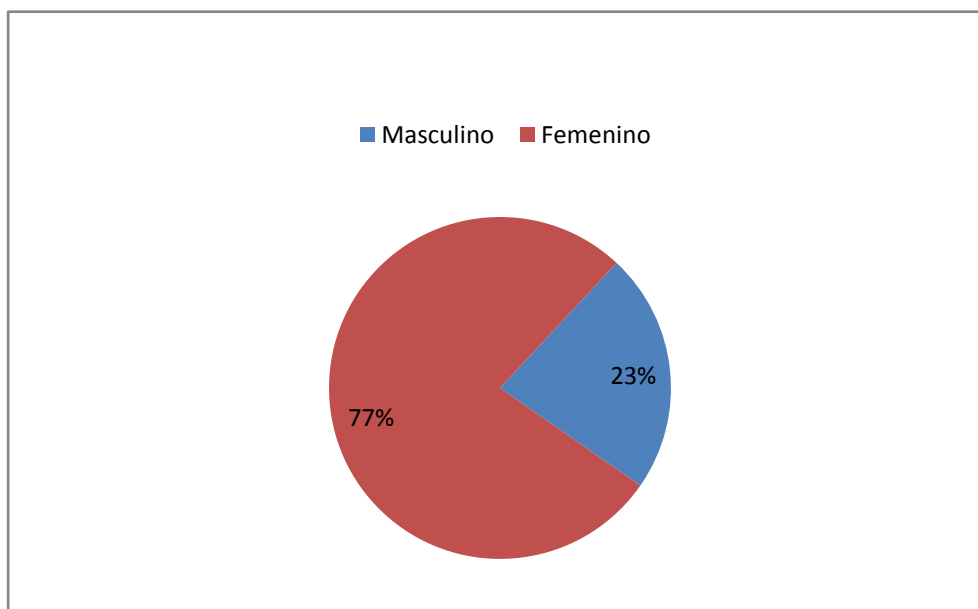
El estado de la formación inicial del profesorado y su inserción han sido objeto de múltiples investigaciones a nivel internacional en las últimas dos décadas. No obstante, como se ha mencionado a lo largo de este estudio, las investigaciones a nivel nacional son escasas y fragmentadas. Esta investigación ha buscado relevar y analizar las percepciones de los noveles docentes de inglés sobre su formación inicial y su incidencia en el ejercicio profesional. Para hacerlo, se ha empleado un cuestionario que ha permitido indagar acerca de la visión de los profesores sobre el proceso de inserción a la docencia en Uruguay y las instancias de desarrollo profesional docente.

La descripción y el análisis de la información obtenida mediante el cuestionario surge de la aplicación del mismo a veintidós docentes noveles de inglés egresados del Instituto de Profesores Artigas y los Centros Regionales de Profesores entre los años 2010 y 2012, quienes se desempeñan durante al menos 20 horas semanales como docentes de inglés y son menores de 30 años de edad. Debido a motivos de agenda, ajenos a la autora de esta investigación, no pudo incluirse a los noveles docentes de inglés egresados de la Universidad de Montevideo.

Se considera pertinente a los efectos de la descripción y el análisis de los noveles profesores que forman parte de la muestra, conocer tendencias en lo que refiere a variables tales como género, edad, año de egreso, institución donde realizó sus estudios, centro educativo donde se desempeña como docente y cantidad de horas trabajadas por semana. Al análisis de frecuencia, se sumará además el análisis de relaciones ante el descubrimiento de correspondencia entre algunos de los factores considerados.

El análisis de la variable género revela que un 77% de los noveles docentes de inglés de la muestra son mujeres, mientras que un 23% son hombres como se puede observar en el Gráfico1. Tal información es congruente con la temática de feminización de la docencia abordada por la literatura. Según un estudio realizado por Vaillant y Rossel (2006) son diversos los factores que pueden explicar la feminización de la docencia. Alguno de ellos son: *“el imaginario social sobre la profesión – el cuidado a otros, la entrega, el servicio – que se asocia al rol tradicional de la mujer. Otro grupo de factores explicativos refieren a la baja capacidad de atracción de la profesión y a la falta de estímulos de ingreso debido a bajos salarios y escaso reconocimiento.”* (p. 15).

GRÁFICO 1 Género de los noveles docentes



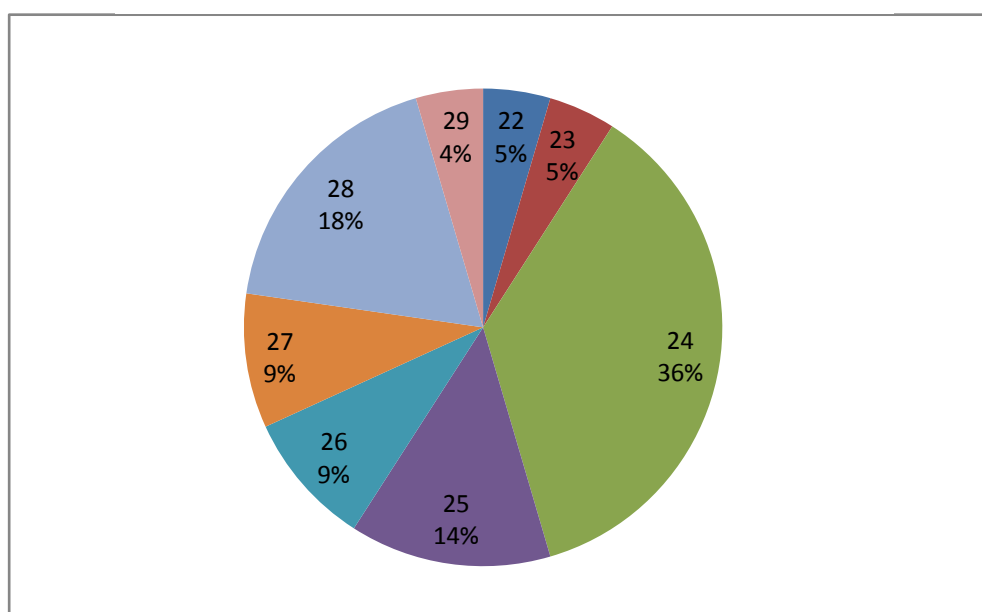
Por otra parte, la variable edad indica que existe una mayor cantidad de docentes noveles en el rango de los 24 años (un 36%), seguidos por los docentes de 28 años de edad, con un 18% y los de 25 con un 14%.

Este hallazgo es coincidente con el constatado por un estudio realizado por la consultora CIFRA (2012). El mencionado estudio constató que de los docentes que culminaron su carrera de profesorado, más de la mitad empezó la misma con 18 o 19 años, mientras que de los que abandonaron, más de la mitad comenzó su carrera con más de 23. Esto

nos permite inferir que la edad de ingreso a la formación inicial es uno de los factores determinantes a la hora de analizar la finalización de la formación inicial docente. Si se tiene en cuenta además que la carrera de profesorado no fue la primera elección profesional para varios de los noveles docentes que participaron de este estudio, parecería haberse encontrado unos de los factores del tardío ingreso a la carrera.

Esta información puede apreciarse a continuación:

GRÁFICO 2 Edad de los noveles docentes

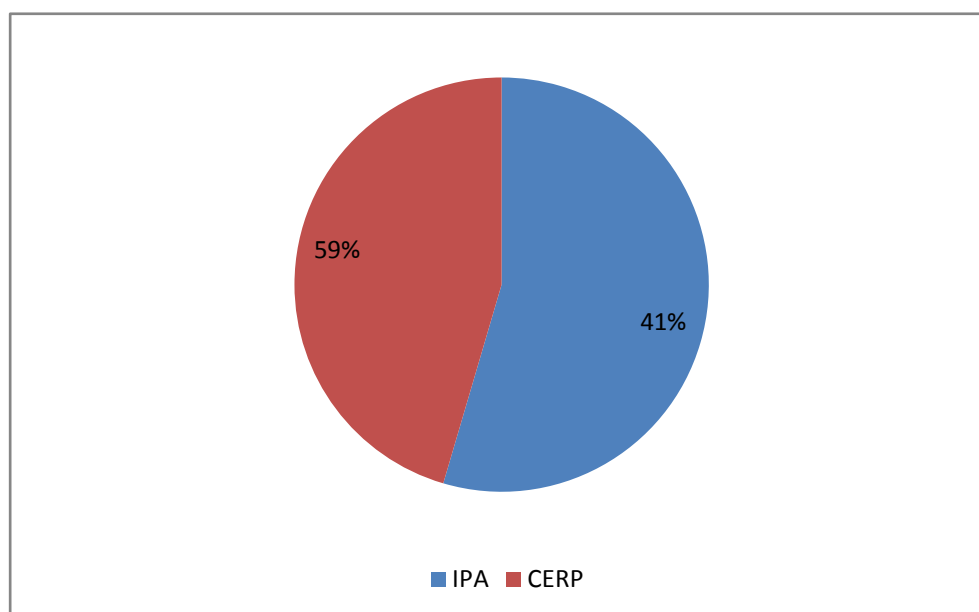


En lo que refiere al año de egreso, la mayor parte de los noveles docentes que fueron parte de la muestra, egresaron durante el año 2010, un 55%, mientras, que un 32% lo hizo durante el año 2011. Solo dos docentes culminaron sus estudios en el año 2009 y uno en el año 2012.

De acuerdo a los datos obtenidos a través del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, entre los años 2010 y 2012 se registraron 119 egresos. De este total, 6 docentes (5%) lo hicieron de los Institutos de Formación Docente que no fueron objeto de nuestra investigación. Del total restante, 56% (67 profesores) estudiaron en los Centros Regionales de Profesores, mientras que

un 39% (46 docentes) lo hicieron en el Instituto de Profesores “Artigas” ubicado en la capital del país. Es preciso establecer que este total está constituido por noveles docentes pero también por docentes que han estado ejerciendo la profesión a medida que cursan sus estudios y por ende no pueden ser catalogados como noveles docentes. Según los datos obtenidos a través de informantes calificados, se puede afirmar que del 100% de docentes egresados entre los años 2010 y 2012 (119) un 60% (71 docentes) puede ser catalogado como novel docente. Como se puede observar en el gráfico 3, se intentó seguir los criterios de representatividad evidenciados en los datos oficiales y accesibilidad geográfica de los docentes. Del total de los noveles profesores que completó la encuesta, un 41% realizó sus estudios en el CERP, mientras que un 59 % los realizó en el IPA.

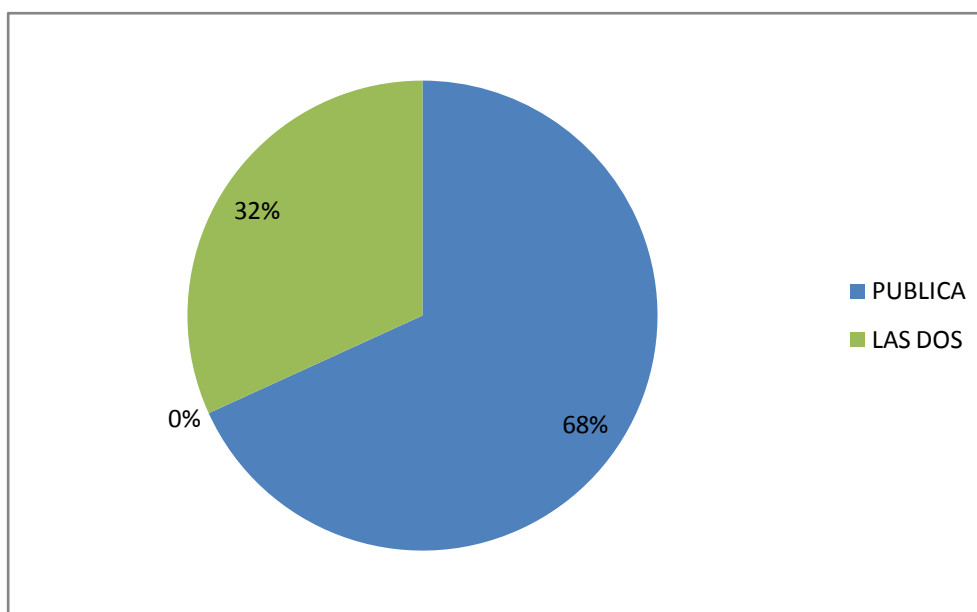
GRÁFICO 3 Institución donde cursó el Profesorado



La variable presentada a continuación muestra las instituciones (públicas, privadas o ambas) donde se desempeñan los noveles docentes de inglés. Como se observa en el gráfico, un 68% de los docentes se desempeña de manera exclusiva en el sistema de educación pública, mientras que un 32% lo hace en educación pública y en instituciones

privadas de manera simultánea. Ninguno de los docentes encuestados se desempeña en el sistema de educación privada de forma exclusiva.

GRÁFICO 4 Institución donde ejerce la docencia



El cuestionario revela que la mayoría de los noveles docentes de inglés, un 45%, se desempeñan de 30 a 40 horas semanales, en tanto un 23% trabaja más de cuarenta horas y un 32% ejerce la docencia durante 20 a 30 horas a la semana. Para caracterizar de manera más precisa a los profesores de inglés que conformaron la muestra, realizamos un análisis de relaciones entre algunos de los datos obtenidos en la sección de información general del cuestionario.

En la tabla presentada a continuación, puede observarse de manera horizontal por rangos las horas que trabajan los docentes discriminando por institución en la que estudió. Podemos ver que en casi todas las franjas hay mayoría de docentes egresados de IPA, excepto en la franja de 30 a 40 horas donde hay una distribución de docentes de cada institución.

Tabla 1 Distribución de horas trabajas según centro de estudios

	IPA	CERP	TOTAL
De 20 a 30	33%	30%	63%
De 30 a 40	42%	50%	92%
Mas de 40	25%	20%	45%
TOTAL	55%	45%	100%

El análisis de relaciones permite además establecer que la elección por parte de las personas de género femenino, se manifiesta en los dos centros de formación de profesores que forman parte de la muestra. Sin embargo, esta diferencia de porcentajes entre ambos institutos es más pronunciada en el Instituto de Profesores Artigas. La diversidad de carreras disponibles en la capital de Uruguay puede explicar esta diferencia.

En síntesis, el análisis de los primeros datos provenientes del cuestionario, nos permite contar con una radiografía de los noveles profesores de inglés en el Uruguay. Estos son mayoritariamente de género femenino y trabajan en instituciones públicas del país. Así mismo estos docentes se desempeñan por encima del tiempo estipulado por la llamada “unidad docente” que abarca 20 horas de docencia semanales.

Tabla 2 Distribución de género según centro de estudios

	MASCULINO	FEMENINO
IPA	40%	65%
CERP	60%	35%
TOTAL	100%	100%

5.1 FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE INGLÉS

Indagar acerca de la formación de los profesores de inglés en el Uruguay fue uno de los principales pilares de la presente investigación. A continuación se presentarán y analizarán los datos obtenidos referentes al motivo principal para la elección de la carrera, valoración de la profesión en el Uruguay, valoración de rendimiento académico y de la formación recibida así como la conexión entre las asignaturas que forman parte del plan de estudios y la práctica profesional como docente una vez culminada su carrera.

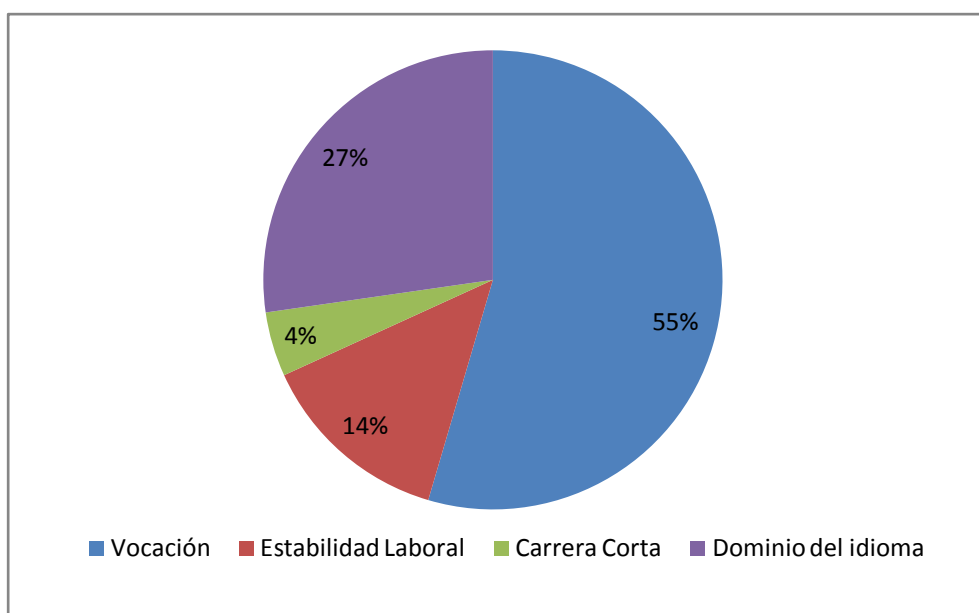
5.1.1 PRINCIPAL MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN

A través de una pregunta semiabierta, el cuestionario indagó el motivo principal para la elección de la profesión. Los docentes de inglés por lo general están asociados con personas que tienen conocimientos del idioma y eligen la carrera como una salida laboral rápida y segura. A diferencia de otras disciplinas, la enseñanza del inglés tiene diversas posibilidades laborales, y no se reduce a la docencia en la educación media.

Como se puede observar en el gráfico 5, más de la mitad de los docentes (un 55%) manifiesta haber elegido la carrera por vocación, mientras que un 27% restante sostiene haberla seleccionada por el dominio del idioma, por la estabilidad laboral (un 14%) y por ser una carrera corta (un 4%).

Esto evidencia que los docentes de inglés en Uruguay eligen la carrera por diversos motivos, entre los que se encuentran la vocación, pero no de manera exclusiva. Realizaremos una aproximación a esta temática en las próximas líneas.

GRÁFICO 5 Motivo de elección de la profesión



Los datos obtenidos son similares a un estudio realizado por la consultora CIFRA (2012) durante el 2008, el cual constató que de todos los inscriptos a la carrera de profesorado un 59% decidió hacerla por vocación. Estos datos nos permiten concluir que no solo los docentes de inglés tienen motivos alternativos para entrar a la profesión, sino que, independientemente de la especialidad que se estudie, ese patrón se repite en todas las especialidades de los profesorados de educación media. Ahora bien, si nos concentramos en la idea de vocación, como el motivo que generalmente los docentes invocan a la hora de explicar la razón por la cual se han convertido en profesores; y que además es seleccionada por más de la mitad de los educadores de este estudio, debemos entender la carga simbólica e histórica asociada al concepto. Indicaremos dos componentes asociados a la docencia que se remontan a sus orígenes. El primer componente conectado al innatismo. De esta manera, elegir ser docente implicaba responder a un llamado a servir; en segunda lugar el componente asociado al desinterés; es decir, ejercer la docencia como vocación implicaba el no esperar una compensación a cambio. (Tenti Fanfani, 2009). En este sentido, vemos que esa percepción de la docencia como un servicio continúa vigente en el relato de los noveles docentes. Con

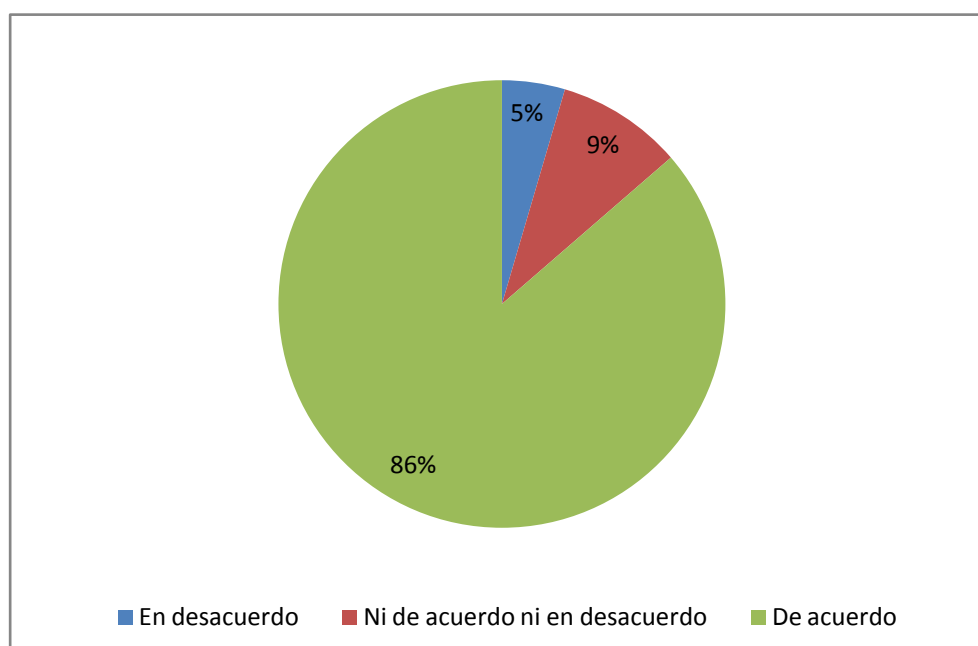
esto no queremos decir que la elección de la profesión carezca de un componente racional. Por el contrario diremos que:

“vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive de él”. (Tenti Fanfani, 2009, p. 43).

5.1.2 VALORACIÓN SOCIAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Otro de los aspectos indagados refiere a la percepción de los docentes sobre la valoración social de la docencia como profesión. Los encuestados manifestaron su grado de acuerdo con la siguiente frase: *“La formación docente no es valorada socialmente en el Uruguay”*. Como se puede apreciar en el gráfico 6, un 86% de los docentes está de acuerdo con la frase, un 9% manifiesta no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y solo el 5% de los docentes sostiene estar en desacuerdo con la frase.

GRÁFICO 6 Valoración social de profesión



En lo que a la valoración social refiere se pueden presentar diversas explicaciones o miradas de acuerdo a la bibliografía especializada. Para Vaillant (2007) existen dos ángulos mediante los cuales puede verse este fenómeno: por un lado en como perciben la valoración social los no docentes (la mirada social) y como se sienten los propios maestros y profesores. De todas formas es preciso tener en cuenta que *“es difícil medir el reconocimiento de una profesión, por parte de la sociedad y más aún su prestigio social (...). Se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante”* (Vaillant, 2007, p.28).

Bolívar (2006) por su parte sostiene además que la mirada social sobre la profesión juega un papel crucial en la construcción de la identidad profesional docente ya que la misma *“es un proceso relacional, se construye con las identidades que los otros reconocen.”*(p. 133).

Así mismo, este descubrimiento es coincidente con el estudio realizado por la consultora CIFRA (2012) ya que esa investigación concluye que: *“los docentes sienten que tanto ellos como el sistema educativo en general están desprestigiados, y esa falta de prestigio social vuelve poco atractiva la carrera docente para muchos potenciales estudiantes.”* (p. 42).

Tomando el análisis de Marcelo y Vaillant (2009) la valoración social de la profesión docente ha ido variando a través de la historia. En los comienzos del siglo XX ser docente significaba un privilegio y llevaba aparejado la posibilidad de autorrealización. En la actualidad, por el contrario, la profesión es percibida como una actividad riesgosa. Se suma a esto la crítica social generalizada de los sistemas educativos, lo cual está estrechamente vinculado a la percepción que los noveles docentes tienen de la mirada social puesta en su actividad profesional.

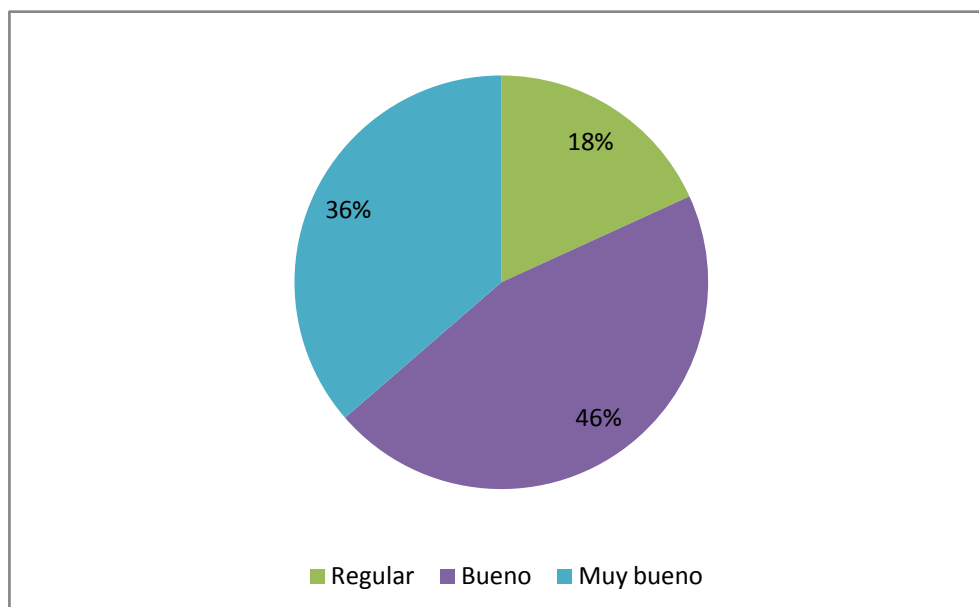
En conclusión, la triangulación de los datos recabados en el cuestionario con la literatura citada, evidencia que los docentes uruguayos al igual que docentes de otros

países, perciben una falta de valoración social hacia la docencia. Por tanto, esta percepción no es exclusiva de los profesores principiantes de Uruguay.

5.1.3 EL DESEMPEÑO DURANTE LOS ESTUDIOS DE PROFESORADO

Dentro de la categoría “formación inicial” pareció pertinente y relevante solicitar a los noveles docentes que valoraran su desempeño como estudiantes de profesorado. Para tal fin se les proveyó de una pregunta cerrada con escala Likert. Los datos obtenidos muestran que predominan los docentes que consideran que su actuación como estudiantes de profesorado fue buena (un 46%), en tanto un 36% manifiesta que fue muy buena y solo un 18% la define como regular. Es importante resaltar que ninguno de los docentes que completaron el cuestionario eligió las opciones malo o muy malo para describirse como estudiante como se observa en el Gráfico 7.

GRÁFICO 7 Valoración de rendimiento académico

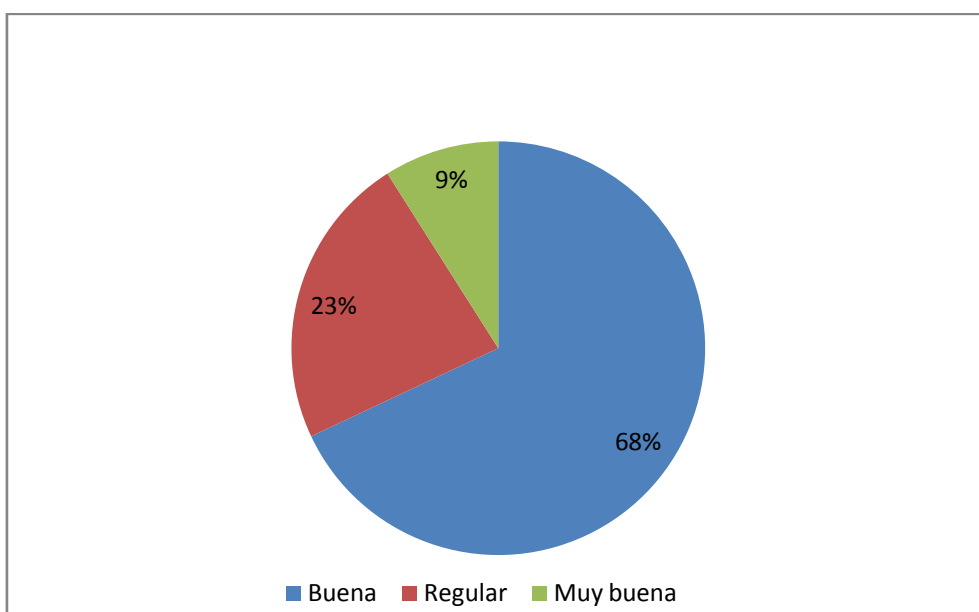


Se puede inferir a partir de la evidencia recolectada que los buenos y muy buenos estudiantes son los que logran completar la formación inicial.

5.1.4 VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Se les solicitó a los encuestados que valoraran de manera global la formación recibida durante la carrera de profesorado. Con ese objetivo y de igual manera que se midió la variable que precede, valoración de su desempeño como estudiante, los noveles docentes seleccionaron una de las siguientes opciones: muy mala, mala, regular, buena, muy buena para evaluar la formación recibida. Los docentes expresaron en su mayoría, un 68%, que la formación recibida fue buena. Un 23% la definió como regular y solo un 9% la valoró como muy buena. Nuevamente, las opciones muy mala y mala no fueron seleccionadas por ningún docente.

GRÁFICO 8 Valoración de la formación recibida



5.1.5 LAS ÁREAS DISCIPLINARES Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

Una de las características más salientes de la formación de profesores en el Uruguay y en algunos países de la región es la fragmentación entre las asignaturas que pertenecen al campo denominado ciencias de la educación y las asignaturas de la disciplina específica que el docente aspira a enseñar. Así mismo se incorpora desde el segunda año de la carrera docente un componente práctico que acompaña al futuro profesor hasta el final de su carrera.

Para la medición de esta variable, el cuestionario incorporó dos preguntas cerradas, siendo la segunda pregunta de verificación. El primer ítem solicitaba a los encuestados que ordenaran de mayor a menor cuatro áreas de conocimiento, según el impacto de las mismas en su desempeño profesional.

Tabla 3 Importancia de las áreas disciplinares

	Muy importante	Algo importante	Poco importante	Nada importante
Didáctica y otras Cs de la Educación	86%	8%	0%	4%
Cultura (...)	5%	14%	22%	59%
Lengua Inglesa	0%	14%	64%	23%
	9%	64%	14%	14%
	100%	100%	100%	100%

En la tabla 3 puede verse que el 86% de los noveles docentes identifica didáctica y práctica docente como las áreas más relevantes para su desempeño profesional. Por otra parte el área denominada ciencias de la educación es considerada muy importante y algo importante por un 19% de los encuestados. Un 59% manifiesta que las asignaturas pertenecientes a este campo son “nada importantes” para su ejercicio profesional.

El área lengua inglesa es considerada algo importante por un 64% de los noveles docentes, mientras que las asignaturas vinculadas a la cultura de los países angloparlantes son catalogadas como poco importantes por el 64 % de los mismos. Podemos afirmar que los noveles docentes de inglés tienden a considerar las asignaturas prácticas como más importantes para su desempeño, sobre aquellas de corte teórico y reflexivo.

La pregunta de verificación indagó sobre las asignaturas y no sobre las áreas. De tal manera de constatar la tendencia observada en la pregunta anterior. Es así que se pudo verificar la predisposición a valorar como más útiles a las materias que presentan un componente práctico o estrechamente relacionado con el saber disciplinar a enseñar. Las materias como Pedagogía, Filosofía de la educación e Historia de la educación son nuevamente percibidas como poco útiles por los noveles docentes.

Los datos reflejan claramente una preferencia por parte de los noveles docentes por las materias de corte práctico y específico por sobre las materias del campo de Ciencias de la Educación. Este hecho puede explicarse por la peculiaridad del profesorado de inglés y la disciplina la cual se imparte con un fuerte componente enfocado a los métodos y las técnicas de instrucción de la lengua, por sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje. Retomaremos este punto sobre el final de este estudio.

Este hallazgo es coincidente además con lo manifestado por Vaillant y Marcelo García (2009). Los autores hacen referencia a la idea del conocimiento de la disciplina a enseñar como requisito suficiente para dictar clase. Esta idea, tan expandida en el imaginario popular, está presente en el relato de los noveles docentes y esto no es casualidad ya que *“el conocimiento del contenido parece ser una seña de identidad y reconocimiento social.”* (Vaillant y Marcelo García, 2009, p. 27). No obstante los autores hacen énfasis en que el conocimiento del contenido no es suficiente para una educación de calidad.

Parece oportuno además, sostener que la percepción que jerarquiza el conocimiento disciplinar sobre el pedagógico, no fue superada en la formación inicial. Si se considera que la misma es una instancia fundamental para romper con ideas carentes de sustento pedagógico, la pregunta que surge pues, es si esa idea fue reforzada durante el proceso de formación; y de no ser así por qué entonces se mantiene. La idea propuesta por Zeichner y Tabachnick (2005) expresa que *“es fundamental estimular al futuro profesor para que reflexione sobre sus razones, prestando la debida y adecuada atención a sus creencias y supuestos básicos sociales implícitos (...)”* (p. 82).

Así mismo, Day (2005) manifiesta la dificultad de combatir esa visión fragmentada de teórica y práctica. Dice el autor:

“Sin duda, un elemento de la historia de la transformación de una persona en docente es la idea de que la teoría enseñada en las universidades o en los centros de educación superior tiene un valor limitado y no puede aplicarse con facilidad a la práctica.” (Day, 2005, p. 189)

5.2 EL DPD Y LOS NOVELES DOCENTES DE INGLÉS

Como ha sido establecido en capítulos anteriores, uno de los objetivos específicos de la presente tesis ha sido indagar las percepciones de los noveles docentes sobre las instancias de formación continua y su impacto en sus prácticas de aula. Para tal fin, los encuestados respondieron una serie de cuatro preguntas con el objetivo de obtener información acerca de su participación en instancias de DPD, el tipo y la valoración de las mismas en relación a su práctica.

Se considera pertinente mencionar en esta instancia que si bien se comprende que el concepto de DPD no puede reducirse a cursos, seminarios o posgrados, se decidió tomar los dos tipos de modalidad reconocidos por Oldroyh y Hall (1991 citados en Marcelo,

1999) de DPD como principal objeto de indagación y análisis teniendo presente el contexto educativo nacional. En esta instancia se toma como referencia la categoría “formación y entrenamiento profesional”.

En lo que respecta a la asistencia a cursos de DPD, de la información obtenida mediante los cuestionarios, se desprende que la mayoría de los noveles docentes, un 91%, ha participado de cursos o instancias de desarrollo profesional luego de finalizar sus estudios de profesorado. Solo el 9% afirma no haber asistido a ninguna instancia de DPD.

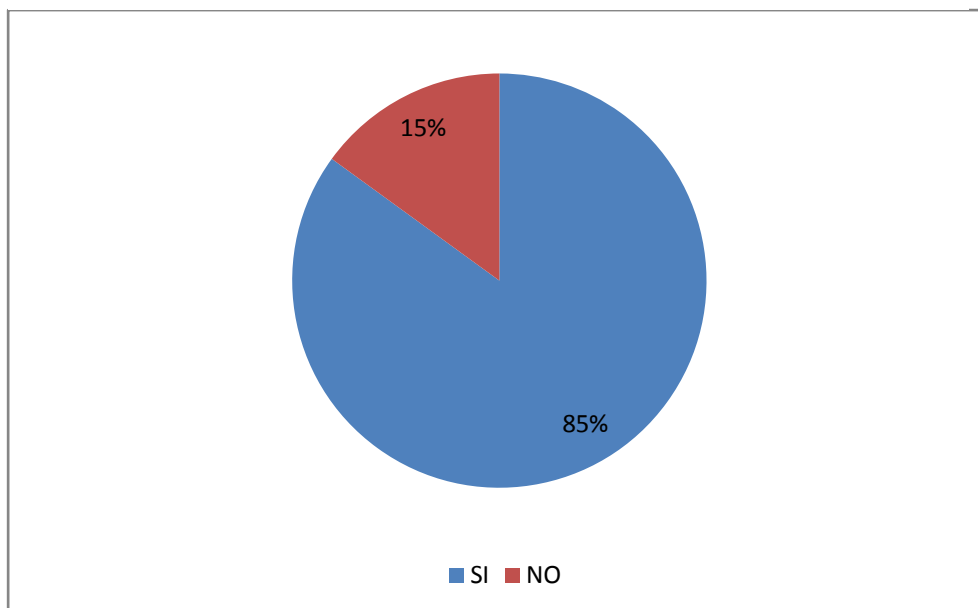
En cuanto a la modalidad de DPD, de los veinte docentes que manifestaron haber asistido a instancias de DPD, el 60% indica que ha concurrido a seminarios y conferencias, mientras que el 25% sostiene haber participado de cursos de actualización presencial. Dos docentes, que representan el 10% de la muestra, señalan estudios de posgrado como las instancias de DPD cursadas. Un profesor considera la preparación de un examen internacional de inglés como DPD. Finalmente, ningún docente ha realizado cursos de actualización en la modalidad a distancia como indica la Tabla 4.

Tabla 4 Tipo de DPD

Seminarios y conferencias	60%
Postgrados	10%
Cursos de actualización presencial	25%
Cursos de actualización a distancia	0%
OTROS (Examen internacional)	5%
TOTAL	100%

En lo que refiere al DPD y la mejora de las prácticas en el aula se obtuvieron los siguientes resultados: el 85% de los docentes que asistieron a instancias de DPD consideran que estas son beneficiosas para sus prácticas, mientras que el 15% sostuvo que no lo son, como se ilustra en el gráfico 9.

GRÁFICO 9 Beneficio de asistencia a DPD



Hemos hallado una coincidencia en relación al tipo de cursos a los que los docentes asisten y la percepción, por parte de los noveles profesores sobre su utilidad. Un estudio realizado por Pogré (2004) muestra que *“un recorrido por las propuestas de los últimos años-especialmente en Argentina y Uruguay-muestra una predominancia de cursos, muchos de ellos de corta duración.”* (p.134).

Este tema será abordado en profundidad en el capítulo dedicado a las percepciones de los noveles docentes.

5.3EL ACOMPAÑAMIENTO DE NOVELES DOCENTES DE INGLÉS

La pregunta que da inicio a la presente sección de análisis de datos es ¿Qué sucede una vez que el novel docente ingresa al campo profesional? ¿Existen dispositivos de apoyo a sus prácticas?

Como mencionábamos anteriormente, el ingreso a la docencia es una empresa compleja: factores intelectuales, afectivos y económicos influyen en la tan difícil transición de

estudiante a profesor. Es en esa transición donde surgen las posibilidades de éxito o fracaso del novel educador, por lo tanto la identificación de los desafíos a enfrentar y la planificación y ejecución de políticas que apunten directamente a la mejora de las condiciones de ingreso, se ha vuelto un debate central, caracterizado por una urgencia que lo torna impostergable.

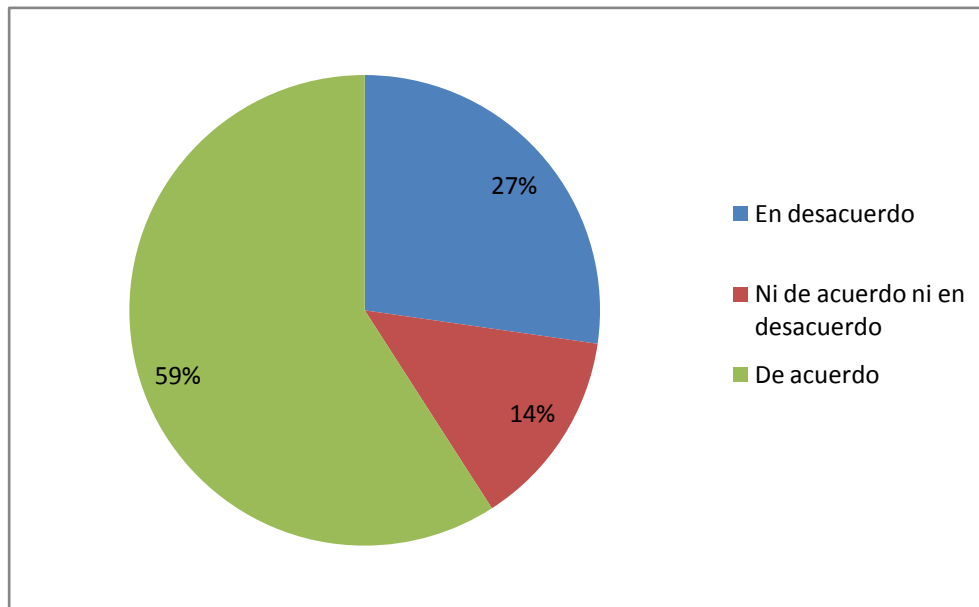
A continuación se realizará la descripción y el análisis del acompañamiento profesional, formal e informal, con que los noveles docentes de inglés se inician en la profesión.

5.3.1 EL APOYO A SUS PRÁCTICAS

Los docentes indicaron su grado de acuerdo con la siguiente frase “*Los noveles docentes de inglés en el Uruguay inician su actividad profesional sin apoyo a sus prácticas*”. Los docentes podían seleccionar entre las categorías “en desacuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y “de acuerdo”. Los datos obtenidos, como se muestra en el gráfico 10 indican que el 59% está de acuerdo con esa afirmación, el 27% no está de acuerdo ni en desacuerdo y un 14% manifiesta estar en desacuerdo.

Lo que indican los noveles profesores de inglés es congruente con lo que revelan otros estudios en el sentido de que el apoyo es clave en los primeros años de vida profesional de los docentes. En ese sentido, el análisis de los datos relevados nos lleva a pensar en las consecuencias estrechamente vinculadas a la falta de apoyo a la práctica profesional de los noveles docentes. La *National Commission on Teaching and America's future* (1996) incluye entre las causas de abandono de la profesión docente en los primeros años, a la falta de acompañamiento profesional. Este diagnóstico, y la evidencia empírica recolectada nos muestran que existen problemas comunes a varios países.

GRÁFICO 10 Acompañamiento docente

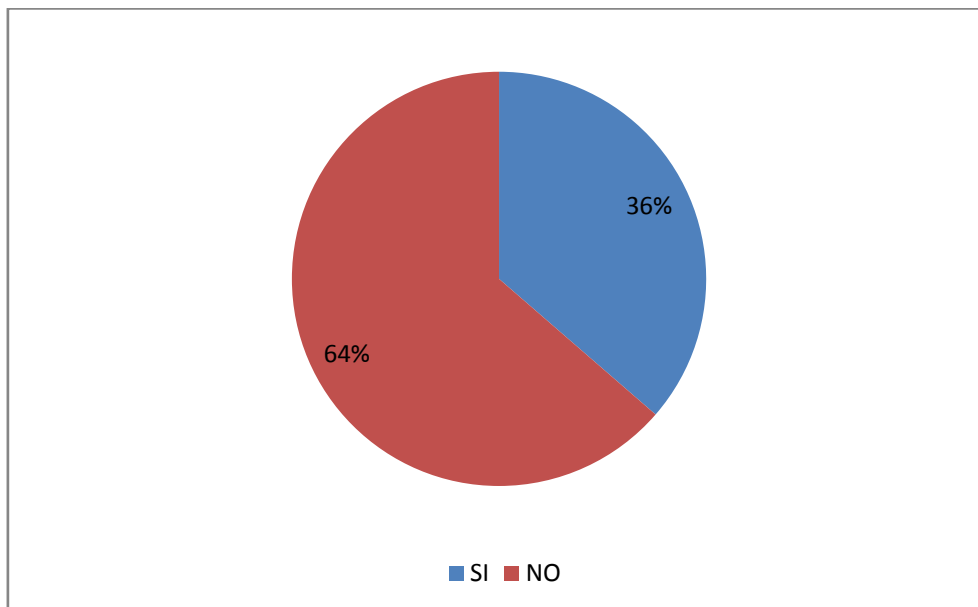


5.3.2 CONTACTO SEMANAL CON PROFESOR DE APOYO

Mediante la aplicación de una pregunta cerrada se pretendió indagar si los noveles docentes tienen contacto semanal, por cualquier medio, personal o electrónico, con el Profesor Articulador Departamental asignado a su institución educativa. De los datos obtenidos se desprende que el 64% de los profesores principiantes no tienen contacto semanal de algún tipo con su profesor articulador departamental (P.A.D.) mientras que el 36% restante sí lo tiene.

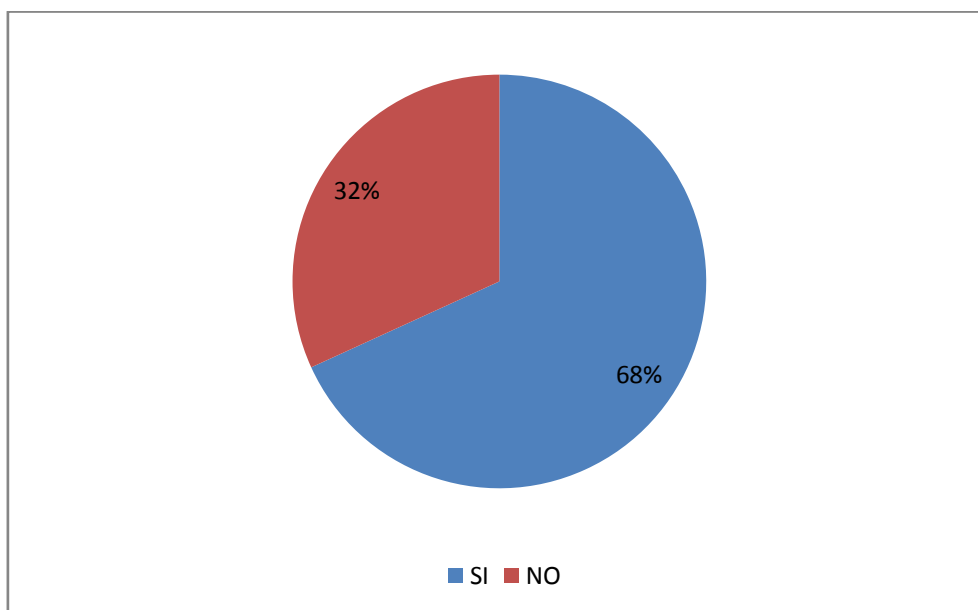
Según lo manifestado por la Inspección de Inglés de Uruguay, encargada de la supervisión de los profesores en todo el territorio nacional, una de las funciones del P.A.D. es visitar y observar las clases de los docentes de inglés y orientar su tarea. En tal sentido, pareció pertinente consultar a los docentes noveles de inglés si en alguna oportunidad habían sido visitados por su P.A.D.

GRÁFICO 11 Contacto con P.A.D.



En lo que refiere a las devoluciones de las visitas y la valoración de las mismas, a los docentes que manifestaron haber sido observados por su P.A.D. se les consultó en primera instancia si habían recibido devoluciones o feedback y en segundo lugar cómo valoran esas instancias para el beneficio de su práctica. El 100% de los docentes noveles visitados en sus clases recibieron devoluciones tras las mismas. En cuanto a la valoración de esas visitas se desprende que el 87% las considera beneficiosas, mientras que el 13% sostiene que no le son beneficiosas para mejorar su práctica.

GRÁFICO 12 Observación de clases



A pesar de que los datos referentes a la valoración de las visitas muestran un alto grado de conformidad con las mismas, las entrevistas en profundidad muestran más adelante cierta discordancia entre estas cifras cuantitativas y el relato cualitativo de los noveles docentes.

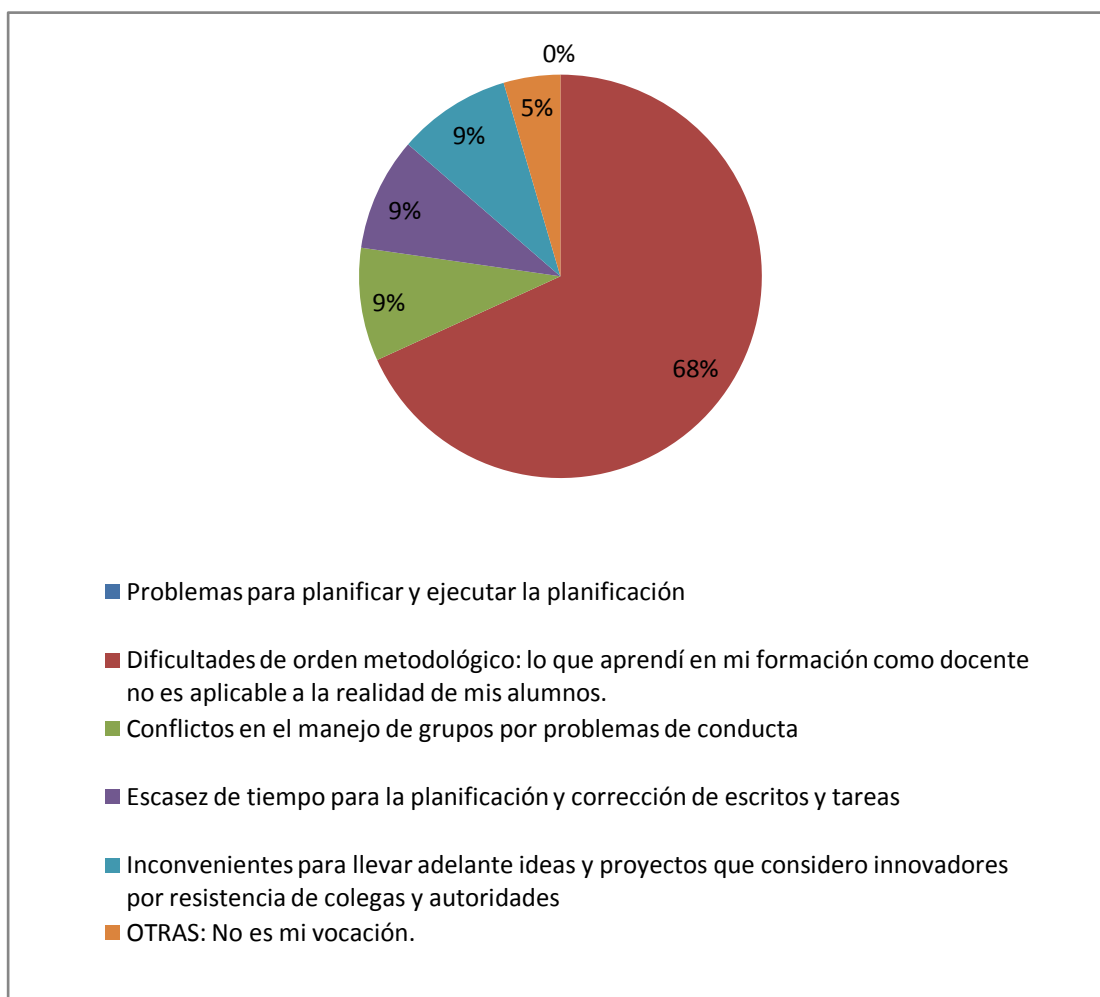
Otras de las instancias que integran las políticas de acompañamiento y que han sido promovidas por la Inspección Nacional de Inglés en los últimos años son las visitas a colegas en sus clases. En tal sentido se consideró pertinente consultar a los docentes sobre la práctica o no de esta modalidad de acompañamiento entre pares. Las respuestas de los docentes muestran que solo un docente de los 22 encuestados, ha realizado visitas a colegas, lo cual nos permite aseverar que esta práctica no está instalada aún en los centros educativos.

5.4 DIFICULTADES ENCONTRADAS AL INICIAR LA CARRERA DOCENTE

Los docentes fueron consultados sobre la principal dificultad que enfrentaron al comenzar a ejercer como docentes. Como se puede apreciar a continuación, la mayoría

de los docentes, un 68%, sostiene que lo que aprendió en su formación inicial reviste poca utilidad en su desempeño de aula.

GRÁFICO 13 Dificultades profesionales



En este sentido es importante sostener que esta cifra es congruente con datos anteriores, donde los docentes señalaban que un alto porcentaje de materias no revestían ninguna utilidad en lo que refiere a la docencia de aula.

Otras dificultades elegidas por los docentes tienen directa conexión con la escasez de tiempo para llevar adelante la tarea, lo cual confirma uno de los problemas más graves por los que los docentes principiantes atraviesan. Al mismo tiempo, los profesores sostienen que otro de los inconvenientes refiere al conflicto a la hora de manejar las conductas de los alumnos. Este hallazgo puede ser corroborado con la literatura. Podemos mencionar que algunas de las dificultades que los noveles docentes señalan pueden ser confirmadas con lo expuesto por Tenti Fanfani (2009). El autor menciona que muchas veces la brecha entre los conocimientos y las habilidades aprendidas en la formación inicial y las dificultades presentes en los centros educativos, hacen de la profesión docente un oficio que expone cada vez a los docentes a situaciones difíciles como profesionales e individuos.

Así mismo, las dificultades que los noveles docentes manifiestan no pueden entenderse sino insertas en una sociedad cada vez más compleja y que exige cada vez más del docente. Tal como lo ilustra Oliveira (2009): *“El profesor, ante las diversas funciones que la escuela pública asume, tiene que desempeñar roles que van mas allá de su formación. (...) Tales exigencias contribuyen a un sentimiento de desprofesionalización, de pérdida de identidad profesional.”* (p. 103).

5.5 EXPECTATIVAS EN CUANTO AL FUTURO

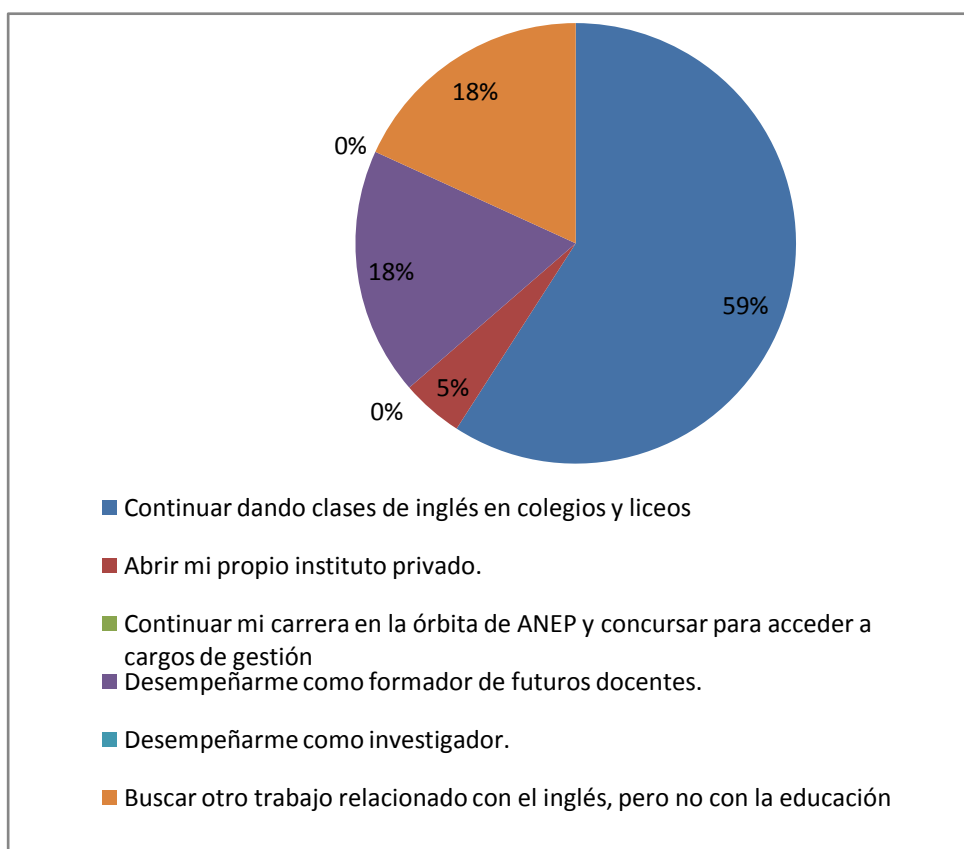
El principal objetivo de esta pregunta fue obtener información acerca de los proyectos que los noveles docentes de inglés tienen en cuanto a su carrera. Muchos educadores están abandonando su carrera para trasladarse a campos laborales más redituables económicamente.

Como se puede observar en el Gráfico 14, de los 22 docentes encuestados, un 59% sostuvo que desea continuar dando clases en colegios y liceos. Un 18% tiene como expectativa profesional desempeñarse formando a nuevos docentes, mientras que otro 18% manifiesta que desea buscar otro trabajo relacionado con el inglés pero no con la educación. Solo un docente indicó como expectativa abrir su propio instituto. La opción

“desempeñarme como investigador” no fue seleccionada por ningún docente, así como tampoco la opción de acceder a cargos de dirección e inspección en ANEP.

De estos resultados podemos inferir que los docentes, a pesar de las dificultades que ellos mismos manifiestan, tienen intenciones de permanecer en la profesión docente. No obstante es pertinente mencionar que diversas investigaciones sostienen que los primeros años de ejercicio profesional son críticos a la hora de permanecer o abandonar la profesión.

GRÁFICO 14 Expectativas profesionales



Parece pertinente analizar este hallazgo a la luz de lo que Vaillant (2004) denomina como déficit de retención de los sistemas educativos. Si bien los noveles docentes entrevistados manifiestan en un porcentaje significativo querer continuar dando clases

de inglés; un 18% piensa en buscar otro trabajo vinculado a la lengua extranjera pero no relacionado con la enseñanza. Si vinculamos este dato con el escaso número de docentes titulados, un 33% (Censo ANEP, 2007) esta cifra cobra mayor relevancia.

Ningún docente manifestó aspirar a cargos de gestión dentro del ámbito educativo público. Esto puede explicarse mediante la estructura de ascensos que Uruguay posee. En la misma, la antigüedad es el componente imprescindible para lograr avanzar hacia posiciones de gestión mejor remuneradas. En este sentido, los docentes deberían esperar un promedio de entre 12 y 16 años para poder considerar la posibilidad de acceder a algún cargo de gestión.

En conclusión, este capítulo pretendió proveer al lector de una radiografía de los noveles docentes de inglés desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Así mismo, es preciso observar que son múltiples los hallazgos coincidentes, tanto en la literatura como en estudios recientes efectuados en Uruguay. Para cerrar esta instancia diremos que los descubrimientos presentados tienen relación estrecha con lo que se denomina “el eslabón perdido”. Lo que queremos decir es que el relato de los noveles docentes da cuenta de que las dificultades por las que ellos atraviesan tienen en la mayoría de los casos, estrecha vinculación con la poca planificación de los programas de inserción. A decir de López de Castilla (2008): *“El periodo de inserción existe de manera inexorable. Es una etapa de duración no definida de manera absoluta, por el cual el docente pasa necesariamente, sea consiente de ello o no. (p.52).* Si somos consientes de esto, pues ¿cuáles son los motivos que sustentan el menosprecio a este factor? Ahondaremos este tema en la próxima sección.

CAPÍTULO VI

LAS PERCEPCIONES DE LOS NOVELES DOCENTES

La información obtenida mediante entrevistas realizadas a los profesores, permitió profundizar en una serie de aspectos tales como la formación docente, el desarrollo profesional docente y las políticas y programas de acompañamiento. El relato de los noveles profesores, muestra el amplio espectro de experiencias por las cuales estos atraviesan al comenzar su carrera. Los fragmentos relevados y transcritos a continuación tienen el objetivo de proveer al lector con la narración oral de los docentes principiantes en primera persona. Como fue mencionado al comienzo de este estudio, nuestro objetivo fue conocer al docente detrás de las estadísticas, eso es, pues, lo que nos proponemos en este capítulo.

6.1 FORMACIÓN INICIAL

Uno de los principales hallazgos refiere a que los noveles docentes eligieron la carrera de profesorado de inglés como su segunda opción. Si se considera que el 55% había manifestado haber elegido la docencia por vocación, las entrevistas revelan que la docencia no fue la primera elección. Tal realidad aparece evidenciada en los siguientes fragmentos de entrevistas:

D1: “En realidad tuvo como dos etapas la elección, en principio la elegí porque yo venía enseñando inglés de hace un buen tiempo pero no tenía formación docente entonces me parecía como algo ineludible hacerlo; pero por otro lado a medida que fui progresando y pasando los años me di cuenta que era una vocación, que realmente me gustaba y que iba mas allá de un acompañamiento a otra carrera en la que tenía dificultad para conseguir trabajo. (...)”

D4: “(...) quería hacer el profesorado de historia y había muchos profesores de historia en la vuelta así que tenía que diferenciarme de alguna manera y decidí hacer el profesorado de inglés.”

D5: “En realidad sabía que quería hacer algo con el idioma inglés y luego tenía opciones de hacer traductorado o profesorado y me decidí por profesorado mas bien por hacer algo que tuviese contacto con el idioma y luego de empezar y a hacer las prácticas y empezar a ver de que se trataba ser docente realmente me gustó mucho el IPA y me quedé y terminé la carrera.”

D6: “Bueno, elegí en realidad porque había hecho un año en facultad de Ciencias de la Comunicación y no me había gustado y la otra opción que tenía era hacer profesorado, que siempre me gustó la docencia.”

Si bien no podemos afirmar que la vocación esté relacionada de manera directa con la elección principal de una profesión, queda en evidencia que la docencia no fue para la mayoría de estos noveles su elección principal. Las declaraciones de los entrevistados son congruentes con lo que nos dice la bibliografía. En este caso tomaremos los hallazgos de una investigación realizada por Mereshián y Calatayud (2009) en referencia a la docencia como segunda opción profesional:

“La elección de la carrera docente como segunda alternativa presenta múltiples variantes. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que la elección se da en el contexto de las biografías personales, dentro de un menú de posibilidades en el que la carrera preferida (...) es la menos factible de acuerdo con la posición y condición de los sujetos. Los profesores optan, entre los bienes y servicios disponibles, por aquellos que son consistentes con la posición que ocupan en el espacio social. En dicha posición se entretajan condiciones objetivas que plantean posibilidades e imposibilidades (...)”
(p. 260)

La indagación respecto a la primera experiencia docente permite verificar que más de la mitad de los docentes entrevistados dictó su primera clase como docente antes de

finalizar su carrera. Entre los fragmentos que ilustran la temprana iniciación de los docentes de inglés, destacamos los siguientes:

D1: “(...) En realidad las primeras clases, que no se pueden denominar clases, clases fueron preparando alumnos en casa, particulares para exámenes.”

D3: “Tuve varias. Primero fue en un instituto privado que obviamente no es lo mismo, con pocos alumnos, que ta, me gustaba.”

D5: “Si, empecé dando clases particulares a alumnos, como en apoyo digamos y también haciendo suplencias en primaria.”

Los datos obtenidos con respecto a la primera experiencia docente conciben con un estudio realizado por la consultora CIFRA (2012). En el mismo se concluye que en el caso de los estudiantes del Instituto de Profesores Artigas, un 74% de los mismos trabajan como profesores mientras están cursando su formación inicial docente. Esto es: los profesores inician su carrera profesional mucho antes de su egreso.

Cuando dialogamos con los profesores acerca de la docencia como una profesión innata o adquirida, una amplia mayoría de entrevistados, manifestó que la formación del profesorado es necesaria y que no alcanza con las cualidades innatas. En esas respuestas se puede observar además la idea de complementariedad entre lo innato y adquirido como se puede ver en los siguientes extractos:

D1: “Si, yo creo en esa expresión de que la docencia es un oficio y un arte. Si hay una, no es suficiente y si no hay la otra tampoco.”

D2: *“Me parece que las dos cosas se complementan (...) perfeccionarse constantemente me parece que es un punto bastante importante.”*

D5: (...) *“Uno puede tener una cualidad innata de enseñar a la gente sin que nadie se lo pida me parece que junto a esa cualidad innata tiene que haber una formación formal.”*

Uno de los análisis que podemos realizar en este sentido debe llevarnos de manera inexorable al surgimiento de la profesión.

“La institucionalización de la formación de los profesores es un proceso que corre paralelo al desarrollo de los sistemas nacionales de educación y enseñanza. Durante el siglo XIX, y fundamentalmente en el siglo XX se hace cada vez más creciente la demanda social y económica de una mano de obra cualificada, o al menos ilustrada (...)”(Marcelo García, 1999, p. 82)

Con esa cita intentamos decir que el debate acerca de que si la docencia es una profesión innata o adquirida debe rastrearse a sus inicios. La demanda y la formación fueron dos acciones paralelas que se llevaron adelante en pos de satisfacer la necesidad de profesores que exigían los Estados nacientes.

La formación inicial es sin lugar a dudas parte fundamental en la configuración profesional de un profesor. En tal sentido, los entrevistados afirmaron que la formación recibida colmó sus expectativas. Uno de los docentes entrevistados sostiene que sus expectativas fueron superadas como se aprecia en el siguiente fragmento:

D6: *“Yo creo que mis expectativas fueron colmadas por encima, si, como que sobrepasaron mis expectativas.”*

Por otra parte, la mitad de los noveles docentes entrevistados indica que uno de los principales aspectos a mejorar en la formación inicial es la preparación de los formadores. Varios testimonios evidencian tal situación, entre éstos:

D1: “Yo creo que hay un tema de los profesores del profesorado que hay que resolver porque creo que ahí esta la clave, es decir, ese formador muchas veces esta apuntando, tiene el mismo nivel, es decir es un profesor y nada mas, no siguió su carrera.”

D4: “Que profesores enseñan ahí adentro porque no cualquiera puede formar docentes, tendría que haber una formación para formar docentes que es lo que no está habiendo y es necesario que halla.”

Por otra parte, un docente menciona la cuestión referida a la supervisión de los formadores de docentes:

D5: “Eh... Yo creo que habría que tener un control más estricto de los profesores, ya que ellos no son nunca visitados en las clases y eso puede llevar a bueno, a dejarse estar, no llevar las clases planificadas.”

Una revisión exhaustiva de la literatura nos revela un panorama complejo. En primera instancia porque el concepto mismo de “formador de formadores” conlleva una dispersión semántica que hay que acotar (Vaillant y Marcelo García, 2000). En este caso en particular entendemos que “*la formación de formadores refiere a la capacitación de los profesionales que forman a los profesores.*”(p.34). Los noveles docentes de inglés identifican el problema de la falta de preparación para formar docentes y este es un dato relevante a tener en cuenta ya que “*la calidad de la*

formación que ofrecen los formadores constituye una de las condiciones del aprendizaje de los adultos.”(p.38)

La revisión bibliográfica presenta además un panorama poco alentador en lo que a la formación de formadores refiere en Latinoamérica. Este panorama se sustenta en *“la creencia de que para enseñar lo único que se necesita es conocer lo que se enseña (...). Esta ha sido una creencia muy divulgada que ha llevado aparejado un déficit de consideración social respecto al valor y complejidad de la tarea.” (Vaillant, 2005, p.35)*

6.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En esta instancia se pretende indagar en profundidad el tipo de DPD que los noveles docentes realizan y su impacto en el aula. Existe un consenso generalizado por parte de los noveles docentes acerca de que es necesario un desarrollo profesional del docente luego de culminada la formación inicial. Ilustramos esa afirmación con los siguientes fragmentos.

D1: “Bueno, como decía me parece esencial. La formación como profesor es un primer paso, es lo que te permite acceder a la enseñanza media, pero uno tiene que continuar por si mismo.”

D2: “Si, totalmente. Porque este es un proceso que nunca termina y siempre tenemos que estar actualizados.”

D3: “Si, es importante porque nunca, o sea, no, terminar el profesorado en el instituto significa que hayamos terminado todo, sino que es re-importante seguir, este, profesionalizándose.”

Estas afirmaciones son coincidentes con lo constatado por Marcelo y Vaillant (2009) cuando sostienen que *“estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo docente.”* (Marcelo García y Vaillant, 2009, p. 75). Es importante mencionar además que *“la formación permanente y el desarrollo profesional constituyen un asunto muy serio, fundamental para mantener y elevar la calidad del profesorado.”* (Day, 2005, p. 15)

Uno de los docentes entrevistados manifestó, no obstante, que los cursos de formación ofrecidos no brindan aportes originales o distintos a los obtenidos durante la carrera de profesorado. D4 sostiene que estos cursos *“no aportan mucho, es más de lo mismo, es volver sobre los mismos temas que tendrías que haber tomado pero durante tu primer año de formación, no después de haber egresado y con experiencia. La oferta de cursos que hay es muy limitada y no mucha es eficiente.”*

El hallazgo en lo manifestado por ese docente coincide con lo presentado por Marcelo García y Vaillant (2009). Para los autores, la tendencia en el desarrollo profesional docente ha dejado en claro que el mismo se caracteriza por estar alejado de las reales necesidades de docentes, alumnos y centros educativos. Siguiendo el análisis de los autores, las instancias de desarrollo profesional docente tienden a ser eventos ocasionales, que abordan los temas que importan a los docentes de manera superficial y fragmentada.

En lo que refiere a la motivación principal para seguir formándose, los noveles docentes hicieron hincapié en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos y el impacto en la práctica de aula, como se puede observar a continuación:

D1: “Y yo creo que la devolución... la repercusión en los alumnos, en la clase como les llega en la clase a cada alumno a cada persona.”

D3: “La motivación está en uno mismo, en seguir aprendiendo, y seguir tratando de mejorar las cosas para mejorar la enseñanza de los alumnos.”

D4: “Sobretudo poderla relacionar con su práctica todos los días.”

D5: “A mi me motiva poder aprender sobre lo que se está diciendo, poder entender y poder además aplicarlo en mi clase.”

D6: “Yo creo que una de las cosas que mas nos motivan es aprender cosas nuevas para motivar a los chiquilines.”

Puede establecerse una relación con la pregunta anterior, ya que nuevamente, la cuestión relacionada a la calidad y a los temas seleccionados para las instancias de formación continua es objeto de críticas. Así mismo, se menciona la formación de aquellos encargados de llevar adelante las instancias de desarrollo profesional. En este sentido D1 sostiene:

“El problema con los seminarios muchas veces en inglés es que apuntan a temas que ya son tratados en el IPA, entonces parece ser que esas conferencias son para aquellos que no están formados. Entonces muchas veces el que ya está formado que transcurrió los cuatro años en el IPA siente que sus intereses no son tenidos en cuenta. O quien me está dando la charla tiene el mismo nivel que yo. Entonces no tiene sentido o no me va a aportar gran mérito en comparación al sacrificio que uno tiene que hacer (...)”

A partir de las experiencias de desarrollo profesional vertidas por los noveles docentes en los cuestionarios y las entrevistas es posible realizar un análisis siguiendo lo planteado por Cuba Marmanillo (2008). El autor sostiene que los docentes noveles inician su carrera en los contextos más desfavorecidos de marginalidad y pobreza. En tal sentido cuando acceden o participan de cursos de formación continua, también llamados de “capacitación” asisten a experiencias no sistemáticas e irregulares. Dice el autor: *“la reflexión pedagógica que se pueda plantear en esos espacios tiene que ver básicamente con una lógica de cargar al docente con un repertorio de métodos y técnicas, con la idea de que las aplicará exacta y automáticamente.”* (Cuba Marmanillo, p. 133)

6.3 PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Si bien reconocemos que la figura del Profesor Articulador Departamental no está asignada de manera exclusiva a los noveles docentes, se considera que de manera intencionada o no, es indiscutible que posee el potencial para cumplir el rol de guía para los profesores principiantes. Los noveles docentes fueron indagados acerca del grado de acompañamiento con el que iniciaron sus prácticas y su opinión sobre la figura del Profesor Articulador Departamental. Estas percepciones de los noveles docentes revelan un panorama complejo. No obstante, es necesario comprender que los programas de acompañamiento son efectivos siempre que exista no solo un buen mentor, sino además una disposición por parte de los educadores. Apoyamos esta afirmación con las palabras de López de Castilla (2008):

“Se necesita un buen acompañamiento o mentor y una buena disposición del maestro principiante, que esté abierto a aprender y no a reproducir prácticas equivocadas. Consideramos además que hay otros procedimientos que se deben dar con el acompañamiento individual, como que toda la institución educativa apoye al nuevo profesor.” (p. 53).

En lo que refiere a la opinión sobre la figura del P.A.D. la mayoría de los noveles docentes manifiestan entender el rol que el mismo debe cumplir. Los conceptos de orientador y guía son mencionados en el siguiente fragmento:

D2: “Me parece que es una persona que cumple la función de orientar a los docentes y dar herramientas como para poder (...) desempeñar una mejor función dentro del campo laboral.”

Aparecen en las respuestas además una connotación negativa en relación al cargo y quienes lo llevan adelante. *D1 sostiene que “El problema de la figura es la persona, quien lleva adelante eso, esa figura. Creo que la figura no está mal si la ponemos como un articulador en el que se tiene que poner como un intermediario entre los docentes y la inspección.”*

Mientras que *D6* dice: *“Mi opinión es que no sé muy bien para que están, me parece que son como cargos que están un poco, como que están hechos los cargos para las personas y no las personas para los cargos (...).”*

Cuando indagamos acerca de la ayuda del P.A.D. para la mejora del desempeño, los docentes entrevistados no consideran que este sea el caso. Algunos noveles docentes afirman que el P.A.D. es una figura que apoya en aspectos administrativos, mientras que otros sostienen que directamente éste no realiza ningún aporte significativo a su práctica.

En lo que respecta a la ayuda administrativa *D1* sostiene que *“me ha ayudado en ciertas temas que uno se olvida en cuanto a reglamento o cosas o puntualizar ciertas cosas.”*

D5 por su parte afirma que:

“Si, incluso me ayudo mucho en, si bien del tema de planificación y organización estaba bastante bien me sirvió por ejemplo, ella me comentó que en realidad debía haber cinco escritos reglamentarios en el año y yo había hecho menos, y eso me sirvió porque pude arreglar esa situación.”

Las críticas realizadas en torno a la figura del P.A.D. refieren a los aportes poco significativos y a la reiteración de conceptos que los noveles docentes ya conocen, como se muestra a continuación:

D3: “O sea, me dice cosas que en verdad yo ya las sé, que uno trata de ir mejorando y además si hace poco que terminamos yo se cuales son, vamos a decir, mis dificultades o lo que me falla, este, mis fallas. No creo que sea tan necesario, no.”

D6: “No, no porque no. Recibí (una devolución) una vez sola en presencia también de la inspectora o sea que ta, si pero muy poco. No me ha hecho una devolución o unos aportes demasiado significativos para mí.”

En conexión a la relación con otros colegas, la totalidad de los docentes entrevistados manifestaron tener una relación buena o muy buena con los compañeros en el centro educativo donde se desempeñan. Se percibe además en las respuestas que estos docentes no muestran una sensación de aislamiento institucional, muchas veces presente en los primeros años de ejercicio profesional. Lo que sigue son extractos que ilustran la afirmación:

D1: “En el centro en donde yo trabajo es muy buena. Sobretudo con una compañera que hace tres años que estamos trabajando juntas.”

D2: “Bastante buena, tenemos bastante contacto.”

D3: “Es buena, porque eso hace que uno se sienta parte del lugar, el sentido de pertenencia, llevarte bien con los colegas.”

D4: “Muy buena porque está esa relación de compartir materiales, de armar exámenes juntos, y de compartir experiencias que cuando uno esta empezando es lo le sirve mas.”

D5: “Está buena, yo trabajando en el nocturno tengo una sola compañera de mi misma asignatura y cuando nos vemos intercambiamos ideas e incluso ella como va a recibir a mis alumnos de este año el año que viene y yo los de ella a su vez, este, nos estamos en contacto y esta bueno y además poder intercambiar con otros docentes de otras asignaturas que se presta el ambiente del nocturno que es mucho mas tranquilo, para poder charlar de diferentes alumnos que tenemos en común, de cómo buscar estrategias para ayudarlos y eso tipo de cosas.”

D6: “Muy buena, muy buena. La verdad es que trabajamos bastante en acuerdo o como... con la misma cabeza, la misma directriz, lo mas importante son los gurises, tenemos que ayudarlos a aprender esto y en las condiciones que tenemos, bueno, por lo menos lo mínimo lo mas mínimo tienen que saber (...). Coordinamos actividades, no tantas como las que nos gustaría por una cuestión de tiempo y de bueno de organización, de cómo nos organizamos para juntarnos y bueno, pero siempre todos los años tenemos como las ganas de empezar a coordinar mas actividades juntos.”

Estos relatos se relacionan con lo que afirma Tenti Fanfani (2009) ya que *“el trabajo colectivo se convierte en una alternativa para hacer frente a las nuevas y complejas situaciones”*. (p.7). En este sentido podemos decir que los noveles docentes, a pesar de las dificultades que enfrentan, son capaces de apostar a un trabajo colectivo, el cual de todas maneras no enmienda la ausencia de planificación en lo que respecta a los programas de inserción y acompañamiento.

Cuando se dialoga con los noveles docentes acerca de la transición de estudiantes a profesores, aparece la noción del “shock de la práctica” mencionada en la literatura. Es así que el entrevistado D4 lo describe como “un balde de agua fría”. Por otra parte, D1 afirma que:

”Yo creo que es difícil en el sentido de que uno deja de depender de otros y pasa a ser su responsabilidad total. Creo que es algo que pasa en todas las carreras, pasar de ser estudiante a egresado de lo que sea implica un gran cambio y una gran responsabilidad que a veces no nos damos cuenta nosotros, no es terminar y dar el último examen. Uno pasa a ser responsable de uno y uno tiene que responder por lo que hizo. El tema es continuar, te vuelvo a repetir el tema no es quedarme en eso.”

En la misma línea, otros noveles docentes sostienen:

D2: “Es un cambio bastante importante, y me parece que la madurez es lo principal que tenemos que tener en cuenta.”

D3: “No se como explicarlo, en mi caso fue que me dejé estar un poco. Terminé el CERP y dejé estar un poco, el estudio... no con la preparación de las clases, no tan así como cuando estaba estudiando.”

D4: “Fue un balde de agua fría. Fue una situación muy chocante porque uno se va armando una idea de lo que es el mundo ahí afuera cuando se está formando que después uno sale y no es tan color de rosa como uno se imaginaba y se encuentra con obstáculos y paredes que digamos tiene tan poco... como pocos apoyos para superar esos obstáculos también.”

D5: “Al principio, empezamos a hacer esa transición en el último año del IPA al tener nuestro grupo propio, y debo decir que no fue fácil porque no contábamos con mucho apoyo ya que fue un año difícil para mi generación por el tema de que no teníamos profesor de didáctica, pero este, a medida que van pasando los meses y uno se apoya mucho en colegas de otras asignaturas que lo ayudan con cosas tan simples como el llenado de la libreta a cosas como tener una buena relación con la adscripta del grupo me parece fundamental y luego después que termine el IPA fue bastante buena la experiencia.”

Los relatos de los noveles docentes acerca de su transición advierten nuevamente sobre los riesgos que conlleva la ausencia de programas de inserción. Este descubrimiento es congruente con lo sostenido por Vaillant (2005). La autora sostiene que:

“Una de las fases del aprender el oficio de enseñar que, sistemáticamente ha sido olvidada por las instituciones universitarias y por otras instituciones dedicadas a la formación de los docentes, es la etapa comprendida por los primeros años de docencia, denominada iniciación (...) Una etapa en la que las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica se acumulan y conviven sin buena vecindad.” (p. 72)

La información acerca de la existencia o no de un referente profesional muestra la ausencia de una política de acompañamiento clara y efectiva. Las respuestas son diversas y señalan a ex docentes de la escuela secundaria, del instituto de formación docente, compañeros o incluso familiares. Es preciso decir que ningún docente menciona a la figura del P.A.D. como referente profesional. Vemos algunos fragmentos a continuación:

D1: “El problema es que hace tan poco que uno está egresado que es difícil manejar una persona así. Yo en realidad lo que me pasa es que cuando me preguntan algo así yo suelo pensar en compañeros de IPA como (menciona nombres). Que son egresados

de inglés pero que tienen otra formación, son egresados de otros profesados entonces eso también como que nos dio otra amplitud en cuanto a la enseñanza en general.”

D3: “Y bueno, quiera o no mis profesores fueron muy influyentes. Y mis colegas y compañeros también mas que nadie.”

D4: “Mis docentes del IPA y algunas colegas, esos colegas que te marcan.”

D5: “Tengo varias, mis compañeras siempre me ayudan, tenemos contacto e intercambiamos materiales, después también podría decirte mi profesora de didáctica la que tuve casi toda la carrera del IPA.”

D6: “Para empezar mi familia como una unidad, me parece que me han tirado bastante para el lado de la docencia, sobre todo mi mama y mi tía que tienen un amor muy grande por lo que hacen, son maestras, pero es un amor muy muy grande por lo que hacen. Bueno, después algunos profesores este... del IPA, que han sido profesores en el IPA y algunos profesores, compañeros, colegas que los ves con ese apasionamiento que tienen y esas ganas y eso y decís “si, yo quiero esto y me pasa a mi también”. Y bueno de mis amigos profesores de ingles, también importantísimo. Eso creo que son las personas que mas han influido en mi desarrollo como docente.”

En síntesis, diremos pues que los noveles docentes de inglés en Uruguay identifican las carencias en su formación y su práctica. Los datos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad revelan datos que no habían sido posibles recolectar a través de los cuestionarios. Nos acercamos entonces a las conclusiones derivadas de los datos obtenidos en el capítulo que sigue.

CAPÍTULO VII

HACIA LAS CONCLUSIONES FINALES

La meta principal de este estudio ha sido indagar y analizar las percepciones de los noveles docentes de inglés en el Uruguay acerca de formación inicial y ejercicio profesional. Para tal fin se ha establecido un objetivo general y cuatro específicos, y se han construido y aplicado instrumentos para la recolección de los datos. La metodología utilizada integró elementos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de relevar de una manera completa, el complejo panorama de los noveles docentes de inglés en el Uruguay. A modo de cierre de este capítulo se incluirán algunas proyecciones y sugerencias surgidas de los hallazgos realizados a través de este estudio.

Esta tesis es un primer paso para lograr una mayor profundización del conocimiento referido a las percepciones de los noveles docentes de inglés, su desarrollo profesional y las políticas de acompañamiento. Se espera poder realizar una contribución a la mejora de la profesión docente que complemente otras investigaciones e informes internacionales. El presente documento queda a disposición de colegas y autoridades.

Las limitaciones enfrentadas en este estudio han sido múltiples. Una de ellas, relacionada a las limitaciones de quien ha elaborado este estudio, la selección de los datos, la tomas de decisiones y los cambios de dirección. Así mismo, las limitaciones referidas al contexto y la ejecución del plan inicial de investigación. Un ejemplo de este último refiere al número de entrevistas realizadas, ya que no se logro la cantidad de entrevistas inicialmente planificado.

Finalizaremos estas reflexiones haciendo una breve mención a aquellos aspectos en los que sería pertinente continuar indagando; aspectos que surgieron durante el proceso de investigación y de los resultados obtenidos.

Las conclusiones presentadas han sido desarrolladas de acuerdo a tres categorías surgidas del análisis e interpretación de los datos: formación inicial y desempeño profesional desarrollo profesional docente y políticas de acompañamiento. A estas categorías le sigue una breve orientación temática para investigaciones futuras.

7.1 FORMACIÓN INICIAL Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

A lo largo de este estudio hemos realizado múltiples referencias a la importancia de la formación inicial y la incidencia de esta en el ejercicio profesional docente. Es así que entendemos que:

“La formación inicial del profesorado de educación secundaria puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inquietudes múltiples, o por el contrario puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los ciudadanos.” (Vaillant, 2012, p. 282)

Si bien más de la mitad de los noveles docentes de inglés manifiestan haber elegido la profesión por vocación, se observa que en un alto porcentaje la carrera de profesorado fue una segunda opción y no la principal. Los noveles docentes de inglés perciben la falta de valoración de la profesión en un porcentaje significativo (86%).

De los datos más salientes obtenidos a través de este estudio, encontramos el alto porcentaje de docentes que no encuentran relación entre las materias llamadas generales

o de ciencias de la educación y su práctica profesional. Este hallazgo permite en gran medida constatar con estudios internacionales el grave problema de la formación inicial en varios países de la región. La revisión de la literatura nos lleva a encontrar coincidencias entre los relatos de estos noveles docentes y el denominado divorcio entre la teoría y la práctica planteado por Carbonell (2001).

Davini (1997) en la misma línea afirma que:

“entre los problemas más frecuentemente destacados por los docentes están el divorcio entre la “teoría” y la “práctica”, la fragmentación del objeto de la formación en un curriculum mosaico, la ruptura entre la formación en las disciplinas específicas y la formación pedagógica, la compleja relación con la escuela donde los estudiantes olvidan la formación recibida, la dificultad de influir en la transformación pedagógica de las prácticas profesionales” (p. 100).

Por su parte Marcelo y Vaillant (2009) coinciden en que *“si revisáramos las mallas curriculares de los programas de formación docente, encontraremos una clara fragmentación y descoordinación entre los diferentes tipos de conocimientos (...) Los contenidos disciplinares y los contenidos “pedagógicos” se presentan por lo general de forma separada e inconexa”.* (pág. 28).

Es imperante comprender que esa ruptura no ha podido ser superada, aún ante las reformas y cambios de programas de formación inicial docente en los últimos cinco años. Una explicación posible a esta situación es abordada por Vaillant (2012). La autora sostiene que para mejorar la formación de los profesores de secundaria *“son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales.”* (p. 297).

Para Vaillant (2005), la formación inicial de los docentes es uno de los retos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos. Diversos estudios empíricos

muestran que esto es determinante de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, aunque no se encuentren estudios específicos realizados en la región.

7.2 DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Los profesores noveles asisten en su mayoría a instancias de desarrollo profesional docente. No obstante estas instancias se reducen a cursos y seminarios. Muchos docentes no encuentran utilidad en los conocimientos obtenidos a través de estas instancias y se manifiestan desconformes con los contenidos presentados en los cursos de DPD.

Este hallazgo es coincidente con el realizado por Vaillant y Rossel en un estudio sobre maestros en siete países de Latinoamérica (2006). Las autoras sostienen que *“la formación continua no cumple con las expectativas generadas y no impacta demasiado en las practicas educativas.”*(p.29)

El problema constatado a través de la evidencia recolectada refiere a la percepción unidimensional del DPD. Para docentes y autoridades de la educación, el DPD se traduce y queda reducido a cursos, charlas y talleres. Esta visión tradicional del desarrollo profesional docente ignora que el mismo *“es mucho mas que cursos, aunque puede incluirlos. Está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, (...) la detección de las propias necesidades formativas.”*(Martínez Olive, 2009, p.85). Así mismo, y siguiendo el análisis de Martínez Olive (2009) el DPD es un proceso situado no solo en la enseñanza o la disciplina, sino ligado al centro institucional educativo específico donde los docentes se desempeñan.

El relato de los noveles docentes evidencia además la idea de pasividad en el DPD. Esto es: la asistencia a cursos donde se imparte conocimiento con el fin de mejorar la práctica. Esta percepción tradicional está fuertemente arraigada en los noveles docentes y no contempla que el DPD *“va más allá de una etapa informativa: implica la adaptación a los cambios con el propósito de mejorar las actividades institucionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los alumnos”*. (Heideman, 1990, p.4 citado en Marcelo García, 1999).

Es imperante que ambas partes, autoridades de la educación y los propios docentes, entiendan al DPD como una acción compartida por quien enseña y quien aprende. En ese sentido Lombardi y Abrile de Vollmer (2009) manifiestan:

“Concebir al docente como protagonista de su desarrollo profesional supone el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido que incluyan el compromiso de volverlos acción, y en ese sentido, la acción no es concebida como el resultado “natural” de estos procesos, sino como resultado del trabajo en conjunto y responsable en terreno. La potencialidad que encierra esta manera de pensar la formación docente continua es que en el proceso tanto docentes como formadores aprenden del trabajo conjunto y ambos protagonizan su propio desarrollo profesional.”(p. 65)

Consideramos que la idea del DPD como una instancia compartida y conjunta es a la que debemos apostar; la dificultad reside pues, no solo en las políticas educativas, sino en las formas de pensar de los noveles docentes, quienes continúan inmersos en un sistema tradicional que concibe al desarrollo profesional como algo externo al sujeto, una acción ejercida sobre el docente. En tal sentido, es preciso buscar alternativas que ayuden a la transformación de esas ideas.

7.3 POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO

El impacto de la ausencia de políticas de acompañamiento sistemáticas es otro de los hallazgos de esta investigación. Si bien la figura del Profesor Articulador Departamental ofrece apoyo a los docentes principiantes, este acompañamiento no es exclusivo para docentes noveles, lo que impide una relación más cercana y un asesoramiento más personalizado para la mejora de sus prácticas, y en consecuencia, el mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos. Si bien entendemos que la figura del Profesor Articulador Departamental no está asignada de manera exclusiva a los noveles docentes se le considera que de manera intencionada o no, cumple el rol de guía para los profesores principiantes.

Las descripciones de mentor presentes en la literatura, no son coincidentes con las percepciones de los noveles docentes, quienes ven en la figura del Profesor Articulador Departamental una extensión de la tarea del inspector y un asesor administrativo. La evidencia empírica recogida mediante este estudio demuestra que la figura del P.A.D. no aporta elementos significativos para la mejora de las prácticas docentes. Así mismo, y debido a que su función no se encuentra acotada a los noveles docentes, y que cada P.A.D tiene a su cargo un gran número de docentes y centros educativos, su función no puede ser catalogada dentro de la de mentorazgo.

En la misma línea Marcelo García (2008) sostiene que la expansión de los denominados programas de mentorazgo requiere la comprensión de cuales son las actividades que tienen influencia en las prácticas de los noveles docentes. En este sentido Marcelo García (2008, p. 45) sostiene que *“hay una visión estrecha y limitada del mentorazgo que lo entiende como una tarea para facilitar la entrada en la enseñanza de los nuevos profesores (...) y hay una visión más robusta que la entiende desde un punto evolutivo.”*

Por otra parte, la idea del par pedagógico no está instalada entre los noveles docentes, por lo tanto su práctica es ínfima. Si bien se reconoce que algunos formadores de docentes utilizan esta práctica en sus cursos, la misma no se extiende más allá de la formación inicial. En tal sentido, cuando los profesores comienzan su actividad laboral, el apoyo derivado de las visitas a clases de los pares cesa de manera abrupta.

7.4 EL CAMINO POR RECORRER

Cerrar una investigación sobre profesión docente sin intentar al menos recoger planteos novedosos para su mejora sería pesimista. La convicción de que un sistema educativo es solo tan bueno como los docentes que en él se desempeñan, nos lleva de manera inexorable a indagar en la bibliografía contemporánea para relevar cuales son los mecanismos más eficaces para la mejora de la profesión en Latinoamérica.

Es innegable entender que la complejidad de la profesión implica que la planificación de su mejora incluya y abarque políticas y planes de acción que contengan todos y cada una de las fases profesionales por las que los docentes atraviesan durante toda su carrera. Vaillant (2012) sostiene que la reinención de la profesión docente necesita de una serie de requisitos que deben mantenerse a lo largo del tiempo: *“una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores (...)”* (p. 293)

Vaillant (2007) manifiesta que son tres los elementos que deben constituirse para que exista profesionalización docente: unas condiciones de trabajo adecuadas, formación de calidad y gestión que fortalezca la práctica de los docentes. Sin embargo, los contextos educativos Latinoamericanos no ofrecen estas condiciones de profesionalización. Es así que la autora sostiene que nuestro continente está marcado por un entorno profesional que presenta inconvenientes a la hora de retener a los mejores docentes; una formación inicial de baja calidad y ausencia de instancias de desarrollo profesional debidamente

planificadas y llevadas a la práctica, una gestión que carece de mecanismos básicos para la mejora de las instituciones educativas.

Vaillant (2007) identifica cuatro factores que permiten atraer y retener a los buenos educadores. Nos permitimos tomar dos de estos factores y agregar uno en relación al contexto nacional, como referencia para la elaboración de pistas específicas para el contexto de los noveles docentes de inglés en el Uruguay:

7.4.1 ENTORNO PROFESIONAL FACILITADOR

La percepción de los noveles docentes en cuanto a quienes son los actores profesionales dentro de su entorno, dista mucho de ser las figuras adscriptas a tal fin (como el Profesor Articulador Departamental). Los noveles docentes de inglés se apoyan en sus colegas, familias y ex compañeros de carrera, lo cual no representa un hallazgo negativo, aunque indica la soledad institucional con la que atraviesan sus primeros años de ejercicio. Se sugiere rever la figura del Profesor Articulador Departamental y proveerle de tareas que efectivamente se correspondan al rol de mentor y no a una mera figura de acompañamiento administrativo. Es necesario además, el reconocimiento de las diferentes etapas por las que atraviesa un docente, y en tal sentido definir roles y funciones de acompañamiento para cada una de ellas y no adscribir esta compleja tarea a un solo rol o persona. La bibliografía es coincidente con esta sugerencia, Bolívar (2006) hace alusión a la estrecha vinculación entre la formación inicial y la formación permanente: *“repensar la formación inicial del profesorado en modos en que puedan insertarse en las propias trayectorias de vida y carreras profesionales. (...)”* (p.66)

7.4.2 FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE CALIDAD

La formación del profesorado de inglés presenta graves problemas. Entre los constatados en este estudio se encuentran la fragmentación en los contenidos, sumada a

la poca articulación de la teoría y la práctica. Las modificaciones a los planes de estudio no rompen con esta tradición.

Pero la formación inicial de calidad también implica que los formadores de formadores cumplan con requisitos mínimos respecto a una formación que les permita preparar a los futuros docentes. Se sugiere implementar especializaciones y posgrados accesibles para los profesionales que quieran dedicarse a la formación del profesorado. Se propone además que se unifiquen criterios de formación y se revisen los estándares de calidad, ya que se constata la existencia de cursos e instancias de “perfeccionamiento docente” (concepto en desuso) que abordan temas de manera reiterada.

Es imperante comprender que la formación inicial es efectivamente eso, una formación preliminar, y que a partir de ella numerosas instancias de oportunidad para la mejora de la profesión deben estar disponibles. El relato de los noveles docentes indica que existe carencia en la oferta de formación continua que trascienda lo aprendido durante la formación inicial.

La formación inicial debe además comprender los cambios sociales y las percepciones sobre la docencia como profesión. A decir de Esteve (2009) los quiebres sociales han impactado en los últimos treinta años en la visión que existe en torno al profesor y su función. Para el autor, el problema se torna más grave en las instancias iniciales cuando el educador aún no ha terminado de configurar su identidad docente.

7.4.3 LA FORMACIÓN DE FORMADORES: EL SALDO PENDIENTE

Finalmente, otro de los hallazgos de este estudio ha sido la reiterada percepción de los noveles docentes acerca de la preparación académica y profesional de quienes los forman. Esto es: ¿tienen los profesores de los centros terciarios donde se imparte la

carrera de Profesorado de inglés una formación específica en la materia? ¿Tiene Uruguay programas de estudios de especialización en el área?

El diálogo con un informante calificado nos permiten conocer que en el año 2008 se solicita a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente el nombramiento de una Comisión para diseñar la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Dicha Maestría tenía como objetivo primordial formar a los futuros formadores de docentes.

A partir del año 2009 comienzan las negociaciones con la Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con el objetivo de poder dictar esta maestría de manera conjunta. En febrero de 2010 se redacta el primer borrador del proyecto el cual recibe varias críticas por parte de la Universidad de la República ya que se exige que se detallen los docentes que dictarían los cursos y se establece un porcentaje de docentes de esa casa de estudio, como requisito para aprobar el programa. En marzo de 2010 se eleva finalmente el proyecto final a la comisión ANEP-UDELAR que entendía en el tema posgrados, y desde allí hasta setiembre del 2011 no ha habido más novedades al respecto. Este intento por mejorar la calidad académica y profesional de los formadores de docentes coincide con lo relatado por Vaillant (2005). En este sentido la autora manifiesta:

“A pesar de la dudosa calidad académica de los profesores que enseñan en las instituciones formadoras, América Latina no se destaca por la atención prestada (...) en este tema, lo que se contrapone al interés y las estrategias concretas que se registran en muchos de los países mas avanzados. Existe una suerte de ausencia de políticas referidas a los formadores de docentes (...)” (p.35)

Es claro, pues, que la buena docencia es producto en gran parte no solo de las cualidades personales de los futuros profesores, sino de la calidad de la formación

recibida durante sus estudios. Educar a los futuros docentes es entonces el desafío a emprender.

7. 5 PISTAS PARA SEGUIR INVESTIGANDO

Cada medio posee una experiencia diferente y manifiesta una dinámica propia con respecto al fenómeno que se estudia. La comprensión y la interpretación de las percepciones de los noveles docentes respecto a su formación inicial, su desempeño y desarrollo profesional, así como el grado de acompañamiento con el que inician su carrera va a diferir según el contexto. Otros estudios sobre noveles docentes podrían permitir sentar bases conceptuales más sólidas para responder a estas particularidades y quizá también revelar otras, pues el proceso de aprendizaje en el que estamos todos comprometidos no conoce fronteras. En los párrafos que siguen, nos permitimos sugerir una serie de pistas exploratorias para estudios futuros.

Los hallazgos derivados del presente estudio dan cuenta de la necesidad de analizar en profundidad tres aspectos que influyen no solo de manera directa en la calidad de la profesión sino en los aprendizajes de los alumnos. En primera instancia la anteposición de los saberes prácticos y disciplinares sobre los conocimientos derivados de las ciencias de la educación; en segunda instancia la incidencia de la mirada social sobre la profesión y finalmente, los efectos del bajo porcentaje de titulación.

LO PRÁCTICO Y LO DISCIPLINAR SE ANTEPONE A LAS CIENCIAS DE LAS EDUCACIÓN.

Uno de los hallazgos de esta investigación ha sido la coincidencia por parte de los noveles docentes de inglés, de la escasa o nula importancia que las materias pertenecientes al campo “Ciencias de la Educación” revisten para su práctica. En tal

sentido, es pertinente preguntarse si esta apreciación es exclusiva de los docentes de esta disciplina o si es común a otras. Así mismo, un análisis de esta valoración y una posible contrastación con las prácticas de aula y los fundamentos detrás de las mismas, podrían también proveernos de información para la comprensión de este fenómeno. Sin lugar a dudas no es un hallazgo menor la visión técnica de la enseñanza de la lengua y la mirada del fenómeno educativo reducido al proceso de enseñanza y aprendizaje, despojado de su carácter social, histórico y político. La calidad de la enseñanza que se ofrece y de los aprendizajes de los alumnos se ven perjudicados por esta visión reduccionista de la educación.

La revisión de los programas de formación docente de inglés en el Uruguay, da cuenta del alto grado de aceptación de este modelo. El predominio de la idea de que el conocimiento de la lengua extranjera es requisito suficiente para su enseñanza queda de manifiesto con la escasa titulación de los docentes. Ahora bien, la posibilidad de romper con esta tradición academicista, tiene lugar en el propio proceso de formación de los futuros docentes tal como lo mencionan Vaillant y Marcelo García (2009):

“En la formación inicial docente tenemos la oportunidad de crear nuevos docentes apasionados por la enseñanza, o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga mas que confirmar las creencias que los futuros profesores ya traen consigo” (p. 49)

Pero la valoración del conocimiento disciplinar sobre el conocimiento pedagógico y teórico, no es casual. Los planes de formación docente en el Uruguay mantienen aún estrechos lazos con la tradición académica. Siguiendo el análisis de Liston y Zeichner (1997) diremos que esta tradición, que rige de manera significativa a la formación de los docentes de inglés, pone su principal énfasis en el educador como un especialista de la materia a enseñar.

Calvo (2009) sostiene que los programas de formación de profesores deben tener en cuenta los hallazgos de las investigaciones educativas, y en ese sentido, intentar subsanar las tensiones existentes entre los conocimientos teóricos y la práctica; entre lo pedagógico y lo didáctico.

La necesidad de buenas políticas en materia educativa, y específicamente en materia de formación docente deben permitir al futuro educador, entender y reflexionar de manera continua sobre las teorías que subyacen a su práctica. Parece oportuno apostar a la concepción de educación como un fenómeno más amplio que la disciplina a enseñar, ya que el relato de los docentes devela un discurso fuertemente ligado a lo metodológico y lo disciplinar.

Finalmente, es importante destacar el importante papel que juega la estructuración del currículum en la construcción de la identidad profesional de los docentes. Para Day (2005) *“los contenidos y los conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes (...)”* (p.15)

LA INCIDENCIA DE LA MIRADA SOCIAL SOBRE LA PROFESIÓN

La escasa valoración de la profesión es otro de los puntos que ha captado nuestro interés. Los profesores principiantes han manifestado en su mayoría la percepción negativa por parte de la sociedad sobre su trabajo. Es pertinente indagar en el futuro, cuáles son las consecuencias de ésta situación a lo largo de la carrera docente, si tenemos en cuenta que la construcción de la identidad profesional es un proceso colectivo y constante.

Es posible además pensar en la posibilidad de expandir la investigación de este hallazgo, a docentes que estén atravesando diferentes etapas de su carrera. De esta manera intentar comprender si este fenómeno es continuo y común a todos los docentes, independientemente de la etapa profesional en la que se encuentren, o si se trata de una percepción exclusiva de aquellos docentes en las etapas iniciales de su desempeño.

Para lograr una comprensión de este fenómeno, es pertinente mencionar a Esteve (2009) El autor afirma que no solamente se han incrementado las responsabilidades atribuidas al profesor, sino que además en los últimos años otros agentes de socialización, como la familia, han transferido su rol socializador a las escuelas, y por consiguiente, a los actores que en ella se desempeñan: los docentes. Este complejo panorama se ve agudizado por lo que el autor identifica como una falta de consenso sobre cuáles son los valores que deben promoverse en las instituciones educativas. Así mismo, los educadores se ven obligados a asumir una diversidad de roles para los cuales no están debidamente preparados.

Para Bolívar (2006) el desarrollo de esa identidad docente se ve influida por la mirada negativa que la sociedad ha puesto sobre la educación. Dice el autor: *“los profesores tienen un sentimiento de vulnerabilidad de su trabajo, cuando la falta de este reconocimiento social se incrementa por la desvalorización de su estatus social y de las condiciones de ejercicio de la docencia.”* (p. 134)

LOS EFECTOS DEL BAJO PORCENTAJE DE TITULACIÓN

Este estudio tuvo como objetivo relevar las percepciones de los noveles docentes titulados. Las cifras oficiales dan cuenta de que solo tres de cada diez docentes son egresados de los centros de formación de profesores. Las preguntas que siguen son: ¿qué sucede con el porcentaje restante? ¿Cuáles son las razones por las cuales no

realizan la carrera docente? ¿Qué consecuencias se derivan de la falta de formación en la calidad de la educación? Sin lugar a dudas, investigar para poder comprender la visión por parte de quienes deciden no formarse, puede ayudarnos a comprender el bajo porcentaje de egreso.

Para un abordaje de la baja titulación, si bien ponemos énfasis en la especialidad inglés, es preciso realizar un análisis desde una perspectiva global que incluye a la categoría de la educación media y ya no solo a una asignatura en particular. En Uruguay el nivel de titulación varía significativamente según el nivel (primario, secundario). En este sentido, cabe destacar que la totalidad de los maestros de primaria en el país cuentan con su título habilitante. Lo mismo sucede en algunas asignaturas de educación secundaria como Historia o Literatura. (Pogré, 2004).

Reconocemos además, que la oferta de cursos de formación de corta duración representa una opción para los docentes de lenguas extranjeras, no así para docentes de otras asignaturas. Las exigencias para el ingreso a la carrera docente en educación media no incluye la titulación, por lo cual muchos estudiantes de profesorado deciden abandonar la carrera y volcarse plenamente a la actividad laboral. Deberíamos preguntarnos si el déficit de docentes puede ser subsanado por personas idóneas con nula o escasa formación, sin que esto implique consecuencias en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. La preocupación por ocupar los cargos vacantes ha opacado la inquietud de formar docentes.

“La formación de docentes ha tenido en su evolución un desarrollo desigual. Primaria fue-y sigue siendo-el único sector que exige la posesión del título habilitante para ejercer la docencia en todas las escuelas del país. Esto se explica debido a que la temprana expansión de la escuela primaria determinó la necesidad de formar maestros para cubrir estos puestos.” (Pogré, 2004, p.91)

Todos los docentes que formaron parte de este estudio reconocieron la importancia de formarse como profesores, y en este sentido la insuficiencia del conocimiento de la asignatura a enseñar para ser un buen docente. Nos permitimos agregar además lo que Day (2005) manifiesta acerca de la importancia central de los educadores en las sociedades del conocimiento. El autor sostiene que las oportunidades de formación y desarrollo profesional de los docentes, influirán inexorablemente en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Parece claro, pues, que la formación inicial es el punto de partida para una buena docencia, y para la promoción de un desarrollo profesional continuo y sostenido.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Administración Nacional de Educación Pública (2008) Consejo Directivo Central. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas para la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde & Cia.

Administración Nacional de Educación Pública, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2008). *Sistema único nacional de Formación Docente. Documento Final*. Accedido el 17 de mayo de 2013 desde http://www.dfpd.edu.uy/ifd/florida/sundf_2008.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2004). *Diseño Curricular Centros Regionales de Profesores 2005*. Montevideo: Acta N° 71.

Administración Nacional de Educación Pública. *Censo 2007*. Accedido el 10 de marzo de 2013, desde <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000000325.pdf>

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo: FCS.

Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ceac

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe

Brovetto, C; Kaplan, G. (2010) *Language and Culture: How do Uruguayan Teachers of English connect to the English speaking world?* Tercer Foro de Lenguas de ANEP. Comisión de Políticas Lingüísticas: Montevideo.

Carbonell, J (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata

Consultora CIFRA (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Informe preliminar*. Accedido el 5 de marzo de 2013 desde <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000050027.pdf>

Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós

Day, C. (2005) *Formar Docentes*. Madrid: Narcea.

Gorodokin, I. (2005) *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Accedido el 17 de abril, 2013, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Hernández Sampieri, et. al. (1994). *Metodología de la investigación*. Méjico: Mc Graw Hill.

Latorre, A., Del Rincón, D. Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata. (2ª edición).

Madrid, D (1996) *Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés*. Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés. GRETA: Granada. Accedido el 17 de mayo de 2013 desde http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Planes%20Estudios_GRETA_XII.pdf

Manzanares, A (2012) (comp.) *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU

Marcelo García, C. (1999). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona (2da ed).

Medina, A. & Domínguez, C. (1989) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

Mereshián N. & Calatayud P. (2009) *Alternativas en la elección de la carrera docente*. Universidad de Córdoba. Accedido el 10 de mayo de 2013 desde <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a13mereshian.pdf>

National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*. Accedido el 15 de mayo de 2013 desde <http://www.teaching-point.net/Exhibit%20A/What%20Matters%20Most.pdf>

Oficina Regional de la OEI (2010). *Documento de formulación de proyecto de acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primera experiencias de inserción laboral*. Accedido el 20 de abril de 2013 desde http://www.dfpd.edu.uy/iinn/materiales/proy_noveles.pdf

Oldroyd D. & Hall, V. (1991) *Managing Staff Development: A Handbook for Secondary Schools*. London: Paul Chapman Publishing.

Palencia Avendaño (2009). *Metodología de la investigación*. UNAD. Accedido el 10 de marzo desde [http://files.comunicacionmaguare.webnode.es/200000028-545d45652e/1%20Metodologia de %20la Investigaci%C3%B3n%20 MODULO.pdf](http://files.comunicacionmaguare.webnode.es/200000028-545d45652e/1%20Metodologia%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20MODULO.pdf).

Pogré, P (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. UNESCO, Pro Educa. Gtz. Accedido el 12 de mayo de 2013 desde http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Roldan Tapia, R. (1998) *La formación inicial del profesorado de inglés de Secundaria*. Accedido el 17 de mayo de 2013 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45429>

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Vaillant, D. & Marcelo García, C. (2000). *Quién Educará a los Educadores*. Montevideo: ANEP-AECI-OPP.

Vaillant, D. & Marcelo García, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona: Narcea.

Vaillant, D. & Rossel, C. (2006) *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*". Chile: Editorial San Marino.

Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado como persona*. Accedido el 17 de mayo de 2013 desde <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2007/identidad-docente2007.pdf>

Vaillant, D. (2010) *Formación y Desarrollo Profesional Docente para una Buena Enseñanza*. *Revista Investigaciones en Educación*. Accedido el 1 de abril, 2013, desde <http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2010/RevInvEdu2010.pdf>

Vaillant, V. & Cuba, S. (Org.). (2008). *Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda Pendiente y Cuatro Retos Emergentes*. Tarea, Foro Educativo y PREAL: Lima, Perú.

Vaillant, D. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Accedido el 25 de junio de 2013 desde http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vélaz de Medrano, C. & Vaillant D. (Coord.). (2009) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.

Villegas Ramos, L. (2011). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres. Ediciones Culturales Valencianes. S.A.

Zeichner, K. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, Accedido el 10 de marzo de 2013, desde <http://www.usask.ca/education/program-renewal-research/pdf/zeichner-tabachnick.pdf>

ANEXO

**INSTRUMENTOS DISEÑADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE
DATOS**

Estimado/a Profesor/a:

Mi nombre es Lourdes Cardozo Gaibisso y soy estudiante del Programa Máster en Educación de la Universidad ORT. Actualmente estoy trabajando en mi tesis cuyo objetivo es conocer y analizar las percepciones de los docentes de inglés sobre su formación inicial y la utilidad de ésta en su ejercicio profesional.

Para la realización de mi investigación requiero de la opinión y percepción de los docentes noveles como Ud. Su visión sobre su formación y ejercicio profesional me permitirán indagar y analizar cuáles son las condiciones en las que los docentes principiantes llevan adelante su profesión en Uruguay.

Todos los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. exprese en este cuestionario serán **CONFIDENCIALES y ANÓNIMAS**. La información que Ud. proporcione, está amparada por la Ley de Secreto Estadístico No 16616.

Desde ya agradezco profundamente su colaboración y el tiempo dedicado a completar este cuestionario, quedando a su entera disposición para cualquier consulta que desee realizar.

Le saluda muy atentamente

Prof. Lourdes Cardozo Gaibisso

INFORMACIÓN

Género: Femenino Masculino

Edad: _____

Año de egreso: _____

Institución donde realizó los estudios de Profesorado de Inglés: IPA CERP

Institución donde se desempeña como docente: Pública Privada

Carga horaria semanal: _____

FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE INGLÉS EN URUGUAY

1. ¿Cuál fue el principal motivo para la elección de la profesión? Indique con una cruz:

Vocación

Estabilidad laboral

Carrera corta

Dominio del Idioma

Otro Indique cuál: _____

2. Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación:

“La profesión docente no es valorada socialmente en el Uruguay”

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

3. ¿Cómo valoraría Ud. su rendimiento académico durante su formación como docente de inglés? Indique con una cruz:

Muy malo

Malo

Regular

Bueno

Muy bueno

4. ¿Cómo valoraría Ud. la formación recibida durante sus estudios de Profesorado?

- Muy mala
- Mala
- Regular
- Buena
- Muy buena

5. Ordene de mayor a menor las siguientes áreas según la importancia de las mismas para su desempeño como docente (1 representa la mayor importancia y 4 la menor importancia).

- Didáctica y práctica docente
- Ciencias de la Educación (Pedagogía, Historia de la Educación, etc.)
- Cultura de los países angloparlantes (Historia, Literatura).
- Lengua Inglesa

6. De las siguientes asignaturas presentes en su formación como docente de inglés, ¿podría usted evaluar el grado de utilidad de lo aprendido en relación con sus prácticas como docente? Indique con una cruz:

	Mucha	Bastante	Escasa	Nula
Pedagogía				
Filosofía de la Educación				
Historia de la Educación				
Sociología – Educación				
Epistemología				
Legislación				
Psicologías				
Literatura				
Historia y cultura				
Didáctica				
Introducción a la Didáctica/Metodología				
Lengua Inglesa				
Evaluación				
Lingüísticas				
Fonética y Fonología				
Investigación Educativa				

DESARROLLO PROFESIONAL DE NOVELES DOCENTES DE INGLÉS

Una vez obtenido su título docente ¿ha participado en cursos de desarrollo profesional?
Si su respuesta es negativa pase a la pregunta 12.

7.

SI NO

8. En caso de que su respuesta haya sido afirmativa ¿De qué tipo? Marque con una cruz.

Seminarios y conferencias

Postgrados

Cursos de actualización presenciales

Cursos de actualización a distancia

Otros

Indique cuales _____

9. ¿Cree Ud. que la asistencia a esas instancias de formación continua ha contribuido a la mejora de sus prácticas de aula?

SI NO

10. ¿Qué expectativas tiene en cuanto a su futuro como profesional? Marque con una cruz la principal.

Continuar dando clases de inglés en colegios y liceos.

Abrir mi propio instituto privado.

Continuar mi carrera en la órbita de ANEP y concursar para acceder a cargos de gestión (dirección, inspección, etc.).

Desempeñarme como formador de futuros docentes.

Desempeñarme como investigador.

Buscar otro trabajo relacionado con el inglés, pero no con la educación.

Otro Indique _____

POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO

11. Indique su grado de acuerdo con la siguiente afirmación:

“Los noveles docentes de inglés en Uruguay inician su actividad profesional sin apoyo a sus prácticas”.

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

12. ¿Tiene contacto semanal con su PAD (Profesor Articulador Departamental) o con su Coordinador de Inglés?

SI NO

13. ¿Ha sido observado por el PAD o coordinador en sus clases?

SI NO

14. En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa ¿Recibe devoluciones o feed – back de esas visitas?

SI NO

15. ¿Considera esas instancias beneficiosas para mejorar su práctica?

SI NO

16. ¿Realiza Ud. visitas a las clases de otros colegas para intercambiar visiones sobre la práctica áulica?

SI NO

17. ¿Cuáles son las dificultades que ha identificado al iniciarse como docente? Indique con una cruz

Problemas para planificar y ejecutar la planificación

Dificultades de orden metodológico: lo que aprendí en mi formación como docente no es aplicable a la realidad de mis alumnos

Conflictos en el manejo de los grupos por problemas de conducta

Escasez de tiempo para la planificación y corrección de escritos y tareas

Inconvenientes para llevar adelante ideas y proyectos que considero innovadores por resistencia de colegas y autoridades.

Otras Indique: _____

CONCEPCIONES E IDEAS SOBRE EL INGLÉS, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

18. ¿Por qué considera importante que los alumnos aprendan inglés? Marque con una cruz una opción.

Para encontrar mejores oportunidades laborales

Para viajar

Para conocer culturas de otros países

Para continuar estudiando

Por los beneficios cognitivos asociados a ser bilingüe

Otros Indique cuales: _____

19. ¿Qué actividades didácticas utiliza con más frecuencia en el aula?

20. Por último ¿Podría indicarme, brevemente, que apoyos y recursos (sitios web, libros, referentes profesionales) busca a la hora de solucionar problemas referidos al aprendizaje y la enseñanza del inglés?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Prof. Lourdes Cardozo Gaibisso

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD
A NOVELES DOCENTES DE INGLÉS EN URUGUAY

Esta entrevista forma parte de un trabajo de investigación sobre docentes de inglés en el Uruguay. El objetivo es conocer y analizar las percepciones de los docentes de inglés sobre su formación inicial y la utilidad de ésta en su ejercicio profesional.

Todos los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. exprese en esta entrevista serán **CONFIDENCIALES y ANÓNIMAS.** La información que Ud. proporcione, está amparada por la Ley de Secreto Estadístico No 16616.

A lo largo de la entrevista le serán formuladas preguntas sobre su formación, su desempeño laboral, desarrollo profesional y percepciones sobre su inicio en la carrera.

Le solicitamos autorización para grabar la entrevista.

PARTE I

FORMACIÓN INICIAL

1. ¿Por qué eligió la carrera de profesorado de inglés?
2. ¿Qué significa para Ud. la vocación?
3. ¿Recuerda cómo fue su primera experiencia docente? ¿Cómo se desarrolló esa primera jornada? ¿Contó con el apoyo de algún colega, coordinador o director?
4. ¿Considera Ud. que es necesario que los profesores se formen, o que la docencia es una cualidad innata?
5. ¿Podría mencionar qué fue lo que más marcó su pasaje por un Instituto de Formación Docente? (Profesores, estudiantes, propuesta curricular). Describa.
6. ¿En qué medida sus expectativas durante sus estudios de profesorado fueron colmadas?
7. ¿Le parece que la formación docente cambió su forma de percibir la enseñanza y el aprendizaje del inglés? ¿De qué forma?
8. ¿Qué aspectos considera deberían mejorarse en la carrera de profesorado de inglés?

PARTE II

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

9. ¿Considera Ud. que es importante que los docentes continúen con su formación académica luego de egresar de IPA/CERP? ¿Por qué?
10. ¿Qué cree Ud. motiva a un profesor de inglés a asistir a conferencias y seminarios? ¿Qué razones justifican el desarrollo profesional continuo?
11. ¿Pertenece a alguna comunidad de enseñanza de inglés nacional o internacional o conoce a alguna? ¿Cuál/es?
12. Describa un seminario o conferencia del cual haya obtenido tips, técnicas o actividades para aplicar en sus clases.

PARTE III

POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO

13. ¿Cuál es su opinión sobre la figura del Profesor Articulador Departamental?
14. ¿Qué sabe Ud. sobre la función del PAD?
15. ¿Le parece una figura necesaria?
16. ¿Ha sido de ayuda la presencia del PAD para la mejora de su desempeño de aula? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
17. ¿Cómo valora la relación y comunicación con otros colegas de su centro educativo?

18. ¿Cómo describiría su transición de estudiante a profesor?

PARTE IV

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

19. ¿Percibe Ud. cambios en la metodología de enseñanza del inglés? ¿En qué medida ha Usted integrado y aplicado esos cambios?
20. ¿Utiliza Ud. recursos tecnológicos en sus clases? ¿Cuáles? ¿Cómo?
21. ¿Qué (otros) recursos utiliza con más frecuencia?
22. Quién/es ha/n sido la/s persona/s más influyentes en su desarrollo como docente?
23. ¿Cuáles son las prácticas que mas benefician el aprendizaje del idioma en sus alumnos?