

**PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE MAGISTERIO: ACTORES E INSTITUCIONES
QUE INTERACTÚAN EN SU PLANIFICACIÓN**
**PRE-PROFESSIONAL TEACHING PRACTICES: ACTORS AND INSTITUTIONS THAT
INTERACT IN THEIR PLANNING**

Autores: ¹María Leticia Aldaz Díaz, ²Matías Humberto Banfi Dupetit, ³Silvia Umpiérrez Oroño, ⁴Delma Gabriela Cabrera Abreu.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-4442-2819>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2151-2967>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1419-6791>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8506-4489>

¹E-mail de contacto: marialeticia.aldaz@docente.ceibal.edu.uy

²E-mail de contacto: matias.banfi@mec.gub.uy

³E-mail de contacto: silvia.umpierrez@cfe.edu.uy

⁴E-mail de contacto: ifdsanjose@cfe.edu.uy

Afiliación: ¹⁴Instituto de Formación Docente de San José, Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública, (Uruguay). ²Dirección Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Cultura, (Uruguay). ³Centro Regional de Profesores del Sur, Consejo de Formación en Educación (CFE), Administración Nacional de Educación Pública, (Uruguay).

Artículo recibido: 26 de Abril del 2026

Artículo revisado: 28 de Abril del 2026

Artículo aprobado: 30 de Abril del 2026

¹Licenciada en Educación. Magíster en Educación, egresada del Consejo de Formación en Educación, (Uruguay).

²Licenciado en Educación. Magíster en Educación, vinculado al Ministerio de Educación y Cultura, (Uruguay).

³Doctora en Educación. Investigadora en Formación Docente y Prácticas Pedagógicas, (Uruguay).

⁴Doctora en Educación. Investigadora en Formación Docente y Educación Superior, (Uruguay).

Resumen

El objetivo general de este estudio fue caracterizar cómo estudiantes de la carrera de Maestro en Educación Primaria preparan sus intervenciones prácticas preprofesionales, en las áreas de las ciencias naturales y sociales, en una institución de formación docente de Uruguay. Para ello se pretende identificar quiénes y cómo se apoya a los estudiantes en los procesos de planificación de sus intervenciones didácticas en la práctica. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo las premisas de la investigación-acción. Las técnicas de recolección de datos para comprender el fenómeno en estudio, a partir de las narrativas de quienes participan del proceso en estudio, fueron dos grupos focales con 8 y 4 docentes respectivamente y talleres con 19 estudiantes, durante el año 2022. Los resultados muestran necesidad de mejora en la comunicación e interacción entre actores claves para los aprendizajes y la calidad de las producciones de los practicantes, como los docentes de las disciplinas y los docentes adscriptos. El itinerario de planificación, puesta

en acción y evaluación de las clases de ciencias que deben llevar adelante los estudiantes en el marco de la práctica preprofesional presenta alta diversidad de formatos y poca estructuración. Los estudiantes transitan por dicho itinerario con escasa retroalimentación. Esta es una realidad que se requiere problematizar y generar los acuerdos orientados a conformar comunidades comprometidas con la formación inicial en la enseñanza de las ciencias a nivel de los futuros docentes.

Palabras clave: **Práctica preprofesional, Formación docente, Educación primaria, Ciencias naturales, Ciencias sociales.**

Abstract

The general objective of this study was to characterize how students of the Primary Education Teacher program prepare their pre-professional practical interventions in the areas of natural and social sciences in a teacher training institution in Uruguay. To do this, we aim to identify who and how students are supported in the planning processes of their didactic interventions in practice. The research

was developed from a qualitative approach, under the premises of action research. The data collection techniques to understand the phenomenon under study, based on the narratives of those who participate in the process under study, were two focus groups with 8 and 4 teachers respectively and workshops with 19 students, during the year 2022. The results show the need for improvement in communication and interaction between key actors for learning and the quality of the productions of the interns, such as teachers of the disciplines and assigned teachers. The itinerary for planning, implementing and evaluating science classes that students must carry out within the framework of pre-professional practice presents a high diversity of formats and little structure. Students go through this itinerary with little feedback. This is a reality that needs to be problematized and agreements generated aimed at forming communities committed to initial training in science teaching at the level of future teachers.

Keywords: Pre-professional practice, Teacher training, Primary education, Natural sciences, Social sciences.

Sumário

O objetivo geral deste estudo foi caracterizar como os alunos do programa de Professores do Ensino Primário preparam suas intervenções práticas pré-profissionais, nas áreas de ciências naturais e sociais, em uma instituição de formação de professores no Uruguai. Para isso, pretende-se identificar quem e como os alunos são apoiados nos processos de planejamento das suas intervenções didáticas na prática. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, sob os pressupostos da pesquisa-ação. As técnicas de coleta de dados para compreensão do fenômeno em estudo, a partir das narrativas de quem participa do processo em estudo, foram dois grupos focais com 8 e 4 professores respectivamente e oficinas com 19 alunos, durante o ano de 2022. Os resultados mostram necessidade de melhoria na comunicação e interação entre os atores-chave para a aprendizagem e na qualidade das

produções dos praticantes, como professores das disciplinas e professores inscritos. O itinerário de planejamento, implementação e avaliação das aulas de ciências que os alunos devem realizar no âmbito da prática pré-profissional apresenta uma elevada diversidade de formatos e pouca estrutura. Os alunos percorrem esse itinerário com pouco feedback. Esta é uma realidade que necessita de ser problematizada e de acordos que visem a formação de comunidades comprometidas com a formação inicial em ensino de ciências ao nível dos futuros professores.

Palavras-chave: prática pré-profissional, formação de professores, ensino primário, ciências naturais, ciências sociais.

Introducción

La idea de la práctica preprofesional en la formación de docentes como un ecotono, propuesta por Cabrera y Umpiérrez (2020), representa la complejidad de dicho ámbito, así como las tensiones y relaciones que se producen en este. Proveniente del ámbito de la ecología, el concepto de ecotono simboliza el límite entre dos ecosistemas linderos. Las habilidades de los actores de cada uno de ellos se reconfiguran a raíz de los nuevos roles, encuentros y desencuentros, provocados por la salida del lugar cotidiano de vida (Etchebarne et al., 2022). De esa forma, “se imbrican cultura, procesos y fenómenos de los dos sistemas en juego: la formación superior y la educación primaria (...). existen dinámicas donde el entretendido de criterios formativos pedagógicos y prácticos merece ser desentramado.” (Cabrera y Umpiérrez, 2020, p. 142).

Como tal, la multiplicidad de fenómenos y personas que convergen hace que la tarea de comprenderla y transformarla implique un abordaje profundo y cuidadoso. Varios autores señalan la desarticulación entre los roles, las instituciones y los recorridos relacionados con los aprendizajes a los que se aspira llegar en las

prácticas preprofesionales a lo largo de la formación docente en Uruguay (Álvarez, 2021; Umpiérrez y Cabrera, 2020; Domínguez et al., 2020; Alliaud, 2014). Entre otras opciones posibles, Marcelo et al. (2011) y Del Rocío (2018) señalan como aportes para superar esta desarticulación la reflexión pedagógica acerca de las actividades prácticas o una revisión conjunta de los propósitos seleccionados entre docentes y estudiantes.

Una percepción similar se encuentra en Vaillant y Manso (2022), quienes identifican una “difícil vinculación entre la teoría y la práctica en los diferentes programas de formación docente” (p. 116). Esto genera una situación de dualidad en los estudiantes, quienes perciben inconsistencias entre la teoría y la práctica educativa. Los planteos diferentes sobre los mismos aspectos, con miradas y perspectivas que no se ponen en interacción y donde no se producen acuerdos, generan falta de coherencia y prácticas desarticuladas, que repercuten negativamente en la calidad de los aprendizajes. Con base en la consideración del recorte de la realidad que se presenta en este estudio, las prácticas preprofesionales de enseñanza de las ciencias en la formación docente, estos desencuentros podrían estar incidiendo en algunas de las dificultades identificadas en Uruguay: escaso desarrollo de competencias científicas (Umpiérrez, 2023; Olivero, 2021) y reducida presencia de propuestas sostenidas de innovación o indagación en el aula (Álvarez et al., 2021; Umpiérrez y Cabrera, 2020; Umpiérrez y Rodríguez, 2017).

Una opción para superar esta desarticulación es ayudar a tomar conciencia a los actores de ese tránsito por un espacio ecotónico, aprender a verse y resignificarse desde el trabajo en redes, en las que se incorporen diferentes agentes de las instituciones involucradas con las prácticas

preprofesionales: docentes adscriptos, docentes de didáctica, estudiantes, docentes de las áreas científicas de las instituciones formadoras. El acompañamiento docente va mucho más allá de solo cumplir requerimientos y protocolos administrativos o inclusive de solo encerrarse en el concepto de “supervisar al docente”, pues se convierte en la base principal para fortalecer y desarrollar nuevas habilidades en el profesorado, como también mejorar de una manera significativa las prácticas pedagógicas ofrecidas a todos los miembros de la comunidad educativa. (Criollo et al. 2024, p. 274)

El concepto de red involucra lazos más sólidos que el simple intercambio circunstancial no institucionalizado, pero más laxos que en otros tipos de estructuras formales. Esta última característica facilita la participación en ellas de más personas y roles vinculados (Fernández, 2007). Asimismo, la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) permite dar un paso más a partir de la formación de dichas redes. Las investigaciones que dejan en evidencia los logros del trabajo en CPA reflejan que la corresponsabilidad que implican sobre los procesos de enseñanza genera mejoras en los aprendizajes, no solo de los estudiantes en formación, sino de todos los que participan de la CPA.

Estas comunidades pueden ser definidas como un “grupo de profesionales que se apoyan mutuamente, indagando reflexivamente a efectos de aprender más sobre su práctica y con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (Cabrera et al., 2022, p.15). A través de ellas se tiende a alcanzar un nivel alto de intercambio de conocimientos, de desarrollo de competencias y de colaboración entre los sujetos que la conforman: estudiantes en formación, docentes de formación docente y docentes de las instituciones de práctica

(adscriptos), aumentando la capacidad de interacción y el trabajo compartido, con la finalidad de alcanzar la transformación de las prácticas preprofesionales. Para que una CPA pueda establecerse sobre cimientos firmes, es necesario conocer el estado de situación inicial, a partir de un diagnóstico que guíe los principios orientadores de su finalidad.

La evaluación es una herramienta clave para conducir adecuadamente los procesos de transformación educativa y para la valoración de los resultados. El desafío es transformar la información que se recoge en conocimiento útil para orientar la acción. Gairín y Ión (2021) proponen que la práctica educativa basada en evidencias es un dispositivo para diseñar y desarrollar la práctica docente, compartiendo la experiencia y apoyándose en la reflexión para dar mayor fundamentación a la actividad. De esa manera, se puede generar un aprendizaje organizacional sostenido. Las evidencias obtenidas, para los autores, agudizan el pensamiento de los docentes, permiten revisar las prácticas educativas, habilitan la identificación de técnicas y estrategias para la enseñanza, proporcionan datos que incrementan la comprensión y ayudan a ajustar y regular el trabajo profesional.

Por su parte, Lao Santos et al. (2022) manifiestan que, en la gestión de la calidad y la mejora, deben participar todos los involucrados (personas e instituciones), identificar los aspectos que requieren superación y tener en cuenta “los modos de actuación profesional” (p. 19). Es desde esta perspectiva de evaluación diagnóstica basada en evidencias que la investigación propone identificar la forma en que se desarrolla la planificación y puesta en acción de clases de ciencias naturales y sociales en el marco de la práctica preprofesional en una institución de formación docente. Los actores

involucrados, docentes y estudiantes, reflexionan, caracterizan la situación inicial y, posteriormente, con los datos obtenidos, podrán generar las estrategias para mejorar la forma en la que se desarrolla la enseñanza de esta área clave en la sociedad actual.

El concepto de la práctica preprofesional como ecotono, propuesto por Cabrera y Umpiérrez (2020), se propuso en el marco de un estudio aplicado, llevado a cabo en ámbitos cercanos al de esta investigación. Sus hallazgos evidenciaron que los estudiantes y docentes del grupo de la escuela de práctica en estudio no habían intercambiado entre ellos en torno a los contenidos de las planificaciones de clases a implementar, ni tampoco con docentes y estudiantes de las otras escuelas de práctica. También los resultados reclaman la disponibilidad de mayores tiempos compartidos para la reflexión pedagógica y la colaboración, entre docentes y estudiantes. Dicho trabajo culmina manifestando la necesidad de dar respuesta a nuevas preguntas como: “¿cuáles son los agentes y elementos institucionales que podrían operar favorablemente en la articulación de la teoría y la práctica en la formación de docentes?” (Cabrera y Umpiérrez, 2020, p. 143).

El espacio de la práctica preprofesional en la formación docente constituye un punto donde se encuentran actores que no conviven laboral y académicamente, en lo cotidiano: docentes de la institución formadora y de la escuela de práctica, estudiantes y alumnos escolares, familias, equipos de gestión y/o de supervisión de ambos centros, entre otros. Es un momento y un territorio crucial en cuanto a la relevancia de la naturaleza de los aprendizajes que allí se producen. Sin embargo, como lo han consignado varios autores, entre ellos Domínguez et al. (2020), emergen tensiones

nacidas de “la puesta en juego de saberes de diversa naturaleza” (p. 169). La resolución a las tensiones, que dé lugar a una transformación productiva, que conduzca a mejorar los aprendizajes de todos los que se reencuentran en el espacio de la práctica, solo puede provenir de ellos mismos, no desde afuera o únicamente desde la teoría. Tampoco podrá nutrirse de las experiencias y saberes generados solamente en los ecosistemas de los que provienen cada uno: hay una recombinación necesaria y un resituarse en un nuevo ámbito, que provoca y exige a la vez roles y perspectivas novedosas.

En este sentido, los estudiantes son quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y necesidad de apoyos. Domínguez et al. (2020) afirman que no se ha estudiado suficientemente para Uruguay de qué forma se los acompaña por parte de los docentes de didáctica. Algunos de los desafíos que enfrentan los estudiantes, de acuerdo con las voces de docentes de didáctica, recogidas por ese estudio en la formación de docentes para educación media, son: los conocimientos disciplinares que deben enseñar en sus clases de práctica, la congruencia entre los modelos didácticos teóricos propuestos en las planificaciones y la propuesta finalmente llevada adelante y la reflexión crítica sobre su propia práctica.

Cabrera y Umpiérrez (2020) por su parte, en su estudio en la formación de docentes para educación primaria, encuentran desafíos similares: el contenido de las planificaciones de las clases de la práctica estuvo fundado más que nada en materiales que no provenían de revistas arbitradas y el formato mostró debilidades en la referenciación de las fuentes. Reportan que el uso de tecnologías digitales en las clases de práctica fue frecuente pero poco innovador y que algunos de los estudiantes tuvieron

dificultades para articular lo que planificaron con lo que hicieron luego en la clase. No obstante, no solo los estudiantes necesitan apoyos. Todos los actores que se reencuentran en el ámbito de la práctica preprofesional están transitando por un espacio fuera de su zona de confort. Se trata de una “construcción interdisciplinaria” (Edelstein, 2013, p. 8) en un momento en que el conocimiento en torno a una disciplina o a una tarea profesional es un objeto dinámico y constantemente renovado y en una modalidad en la que no se trata de sumar información, sino de identificar los sentidos compartidos entre ellas en relación con un tema o una tarea. “La doble inscripción institucional de las propuestas” a que alude Edelstein (2013, p. 10) supone nuevas interacciones, compromisos, responsabilidades, capacidades, tiempos, sentimientos y saberes que ponen en jaque, aún a profesionales de la educación de larga experiencia. La respuesta, según esta autora, reside, entre otras estrategias, en el trabajo colaborativo.

Según Fernández (2007) las redes educativas institucionales en las que se integran centros de más de un nivel educativo, para el caso de esta investigación en educación primaria y formación docente, agilizan la innovación y las transformaciones que resultan poco operacionalizables desde el punto de vista estructural, jerárquico y/o administrativo. Este trabajo en redes facilita la circulación del conocimiento desde la horizontalidad entre sus componentes (personas, instituciones), por medio de un “conjunto más o menos denso de relaciones” (Fernández, 2007, p. 26), de la generación de confianza y conocimiento mutuo. Edelstein (2013) afirma: De lo que se trata es, coincidiendo con Connelly y Clandinin (1995), de construir comunidades de atención mutua en las que todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con

propósitos compartidos. Ello implica mejora en las disposiciones y capacidades sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de trabajo, que no son a corto plazo. Lleva tiempo a los participantes reconocer el valor de apostar a la relación. Relación que implica sentimientos de conexión que se desarrollan sólo en situaciones de igualdad, atención mutua y propósitos e intención compartidos. (p. 35).

El desarrollo actual de las tecnologías digitales y la expansión de la sociedad de la información favorecen el establecimiento de estas redes interinstitucionales. Gairín y Ión (2021) presentan, como un estadio superior de las instituciones, la capacidad de generar conocimiento apalancado por las tecnologías digitales. De esta forma, las comunidades se ubican más cercanas a la posibilidad de aportar a la transformación y la mejora. La reflexión y el desarrollo colectivo se impulsan a partir del proceso de indagación en equipo. Con ello, no solamente se estimula a los docentes a tomar decisiones con base en las reflexiones compartidas con sus pares, sino también con los estudiantes que forman parte de la comunidad.

Las CPA implican niveles de interacción más comprometidos que las redes, dado que las personas que las integran están involucradas en proyectos concretos, con resultados donde la corresponsabilidad es parte del éxito esperado (Cabrera y Pérez, 2022). A partir de autores como Hargreaves y Fullan (2014) y Bolívar y Bolívar (2016), se puede considerar que las CPA son un formato de asociación en la que, a través de la colaboración y la investigación, los docentes trabajan colaborativamente para identificar espacios de mejora en la institución y en el aula, y generar estrategias para hacerlas efectivas. A su vez, consideran que la centralidad de estas iniciativas se ubica en los

aprendizajes de los estudiantes, y que debe prevalecer la reflexión en todos los integrantes de la CPA. Su instalación conlleva una reorganización y superación de las culturas institucionales en las que los actores interactúan en redes en forma horizontal y vertical (Bolívar y Bolívar, 2016). Desde la caracterización de las instituciones que aprenden, Gairín (2000) destaca el conocimiento como un valor que, compartido desde el momento que se genera, permitirá a la comunidad sostener sus niveles de resolución de problemas.

Esto quiere decir, en palabras del autor, que la expansión de las mejores prácticas o teorías para el éxito de una escuela “debe ser acompañada de la creación, la validación y la diseminación de nuevo conocimiento, si queremos que la organización sea capaz de enfrentarse a nuevos e inesperados problemas” (Gairín, 2000, p. 46). La práctica preprofesional en el área de ciencias sociales y naturales se encuentra en el 3er año de la formación inicial de maestros, tanto en el plan 2008 como en el plan 2023. La institución formadora, el IFD, recibe anualmente de la Inspección de Educación Inicial y Primaria un listado de escuelas en las que sus estudiantes pueden incorporarse como practicantes y asistir a lo largo de todo el año lectivo. Se establece así un vínculo formal entre uno o dos estudiantes y un maestro adscripto.

Los directores de esas escuelas de práctica establecen las pautas del rol de adscriptos de sus docentes, generalmente a comienzo de año, en reuniones institucionales de las escuelas de práctica. A su vez, también acompañan a los estudiantes como docentes de didáctica y participan de las coordinaciones generales en el IFD. En los planes de formación de maestros que actualmente coexisten, hay algunas diferencias en relación con las prácticas

preprofesionales. Mientras que en el plan 2008 el trabajo del docente de didáctica está escasamente vinculado a la formación disciplinar en el área, la que se da esencialmente en años previos en el instituto de formación docente, en el nuevo plan esa situación ofrece una alternativa diferente. En efecto, en el marco del documento de curricularización de la práctica docente de la carrera de maestro de educación primaria del Consejo de Formación en Educación, se establece que, para la Didáctica Práctica Docente II, el docente de didáctica desarrollará su trabajo en coordinación con los docentes de los talleres asociados: ciencias sociales y ciencias naturales. Este contexto institucionalizado de abordaje interdisciplinar seguramente facilitará la interacción entre los distintos actores vinculados a la práctica y favorecerá la consolidación, junto con los docentes adscriptores, de las redes de trabajo bajo la perspectiva de comunidades profesionales de aprendizaje. En la Figura 1 se representan los agentes educativos y las instituciones vinculadas a las prácticas preprofesionales de magisterio.

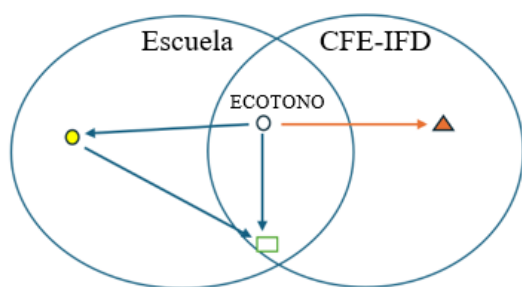


Figura 1. Representación de agentes de la práctica preprofesional

Fuente: Elaboración propia

Referencias Figura 1:

- Maestro adscriptor
- Estudiante
- Director de la escuela de práctica/Docente de didáctica
- Docente específico de ciencias

En el plan 2008, la práctica tiene una fuerte impronta del subsistema primaria, en tanto el estudiante se vincula formalmente a su maestro adscriptor y al director de la escuela de práctica, docente a su vez de didáctica en el IFD. La formación específica en las disciplinas científicas se desarrolla a cargo de docentes en el IFD, con los que no tienen vínculos formales ninguno de los otros docentes relacionados con la práctica. En el caso del plan 2023, como se indicó anteriormente, surge la instancia de talleres de didáctica y ciencias (sociales y naturales) en espacios compartidos con los estudiantes, en el IFD. De esta forma, aumenta la presencia de la institución formadora y del componente disciplinar específico, formalmente incorporado a los espacios relacionados con la práctica docente.

El objetivo general de este estudio es caracterizar cómo los estudiantes de tercer año de la carrera de Maestro en Educación Primaria preparan sus intervenciones prácticas preprofesionales, en las áreas de las ciencias naturales y sociales, en una institución de formación docente de Uruguay (IFD a partir de aquí). Para ello se pretende identificar quiénes apoyan a los estudiantes y describir cómo se los acompaña en los procesos de planificación de sus intervenciones didácticas en la práctica. Las preguntas a las que se aspira dar respuesta son: ¿Cómo se articula actualmente el trabajo de los agentes educativos de las instituciones involucradas en la práctica preprofesional de la enseñanza de las ciencias? y ¿A qué agentes recurren y cuáles apoyos requieren y obtienen los estudiantes, como producto de dicha articulación?

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. De acuerdo con Creswell (2024), se trata de estudios que recogen los datos en los espacios naturales en donde ocurre el fenómeno. El investigador es la herramienta de colecta de datos, a través de las diferentes técnicas y/o instrumentos diseñados por este. Se hace foco en las perspectivas y significados de los participantes y se basa en la interpretación del fenómeno en estudio, mediada por la reflexión e informada por la subjetividad del investigador (su formación, sus experiencias, su cultura, su axiología) (Hernández y Mendoza, 2018).

Se obtiene una mirada holística del problema o del tema estudiado, asumiendo la complejidad en las interacciones de los elementos que lo componen y la no linealidad causa-efecto. Se trata de un estudio abordado de acuerdo con los principios de la investigación educativa. Según Sverdlick (2007), esta forma de generar conocimiento busca evidenciar el punto de vista de los docentes, acercar las perspectivas técnicas a las que emanan de la práctica y posicionar a la escuela como un espacio de producción de saberes. Al decir de Edelstein, “las prácticas docentes como objeto de estudio” (2013, p. 24) deben dar cuenta de las diferentes organizaciones que participan de la concreción de lo curricular. Ese abordaje tiene implicancias en lo metodológico, para que se logre desentrañar lo cotidiano, por sobre lo que muestran las estadísticas y los registros escolares formales.

Se acude a métodos que recogen lo narrativo, lo histórico y lo social en la problematización y el análisis de las prácticas. Uno de los formatos que puede adquirir la investigación educativa es la investigación-acción. Elliot (2000) afirma que este tipo de abordaje implica una reflexión

que antecede al diagnóstico, sobre situaciones que han sido identificadas como problemáticas, y que emergen de lo cotidiano. No prescribe una solución, sino que la comprensión del problema condice, en términos generales, a orientar posibles formas de superarlo. Según Anderson y Herr (2007), es llevada a cabo por los propios docentes dentro de sus instituciones y genera una “espiral de ciclos de planeación, acción, reflexión y reflexión” (p. 49) con la posibilidad de generar aprendizaje de las personas y de la organización. Las técnicas de recolección de la información para comprender el fenómeno en estudio, a partir de las narrativas de quienes participan del proceso en estudio, fueron grupos focales a docentes y talleres con estudiantes, durante el año 2022.

Se invitó a todos los docentes de didáctica de 3er año (que son por prescripción curricular, los directores de escuelas de práctica), ciencias naturales y sociales del IFD, así como a todos los estudiantes de 3er año que estuvieran realizando la práctica preprofesional. La participación fue voluntaria, se recogieron consentimientos informados con la promesa de confidencialidad. Los grupos focales de discusión se desarrollaron en dos instancias. En la primera de ellas participaron docentes del IFD en las áreas científicas: sociales y naturales. El grupo focal se desarrolló durante 40 minutos, por videoconferencia, con la presencia de 8 docentes de las siguientes materias: Biología, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los ejes del intercambio, planificados en forma previa, fueron los siguientes: ¿qué tipo de apoyo solicitan los estudiantes que están planificando una clase de ciencias?; ¿en qué espacios se trabaja con ellos? ¿qué medios se utilizan para el intercambio?; ¿hacen sugerencias sobre la enseñanza de las ciencias? ¿cuáles?; ¿hay

retroalimentación o algún tipo de intercambio luego de realizada la clase? En el segundo grupo focal se trabajó en las mismas condiciones, pero con el colectivo de directores de escuelas de práctica de 3er año, los que tienen, en consecuencia, los cursos de Didáctica de 3er año. Participaron los 4 directores y se abordan las siguientes cuestiones: ¿cómo se orienta al colectivo de estudiantes cuando planifica una clase de ciencias?; ¿a quién se sugiere que contacte? ¿en qué espacios?; ¿qué sugerencias se hacen sobre la enseñanza de las ciencias sociales y naturales?; ¿cómo se interviene en los momentos posteriores a la clase? ¿qué tipo de devoluciones se hace? ¿quiénes las realizan? El taller se desarrolló con los estudiantes de uno de los grupos de 3er año del IFD del estudio, en el que se abordaron las características de la práctica preprofesional relacionadas con las ciencias: la planificación de las clases y las vías de consulta intra e interinstitucionales.

Participaron 19 estudiantes, durante 40 minutos, y se grabó el audio. Las preguntas que se elaboraron previamente para su abordaje fueron las siguientes: ¿con cuánta anticipación se les comunica el tema para preparar en ciencias? y ¿la elección de la temática es por iniciativa propia o es sugerida por el adscriptor?; ¿reciben alguna orientación y/o materiales de apoyo por parte del adscriptor? ¿en qué ámbito lo reciben: presencial o virtual? ¿en el tiempo escolar u otros?; ¿hay algún acuerdo interinstitucional en la escuela que dé pautas acerca de cómo debería desarrollarse este tema?; ¿con quienes intercambian ideas, propuestas, sugerencias?; ¿en qué ámbitos: ¿en la clase, fuera de la clase? ¿por qué medios?; ¿el contenido disciplinar les presenta alguna dificultad? ¿cuándo tienen que consultar por los contenidos, a dónde consultan?; ¿cómo se instrumenta la devolución?; las estudiantes que están en duplas ¿planifican juntas o solo comparten las clases?

En cada instancia (grupos focales y taller) estuvieron presentes dos o más integrantes del equipo de investigación, moderando las intervenciones. El análisis de datos se basó en la lectura por dos o más integrantes del equipo de investigación, de las transcripciones de cada instancia, identificando recurrencias y disrupciones en los discursos desplegados. El análisis fue generando las ideas principales, inductivamente (Hernández y Mendoza, 2018). De esa forma se fue construyendo conocimiento que permita dar cuenta de qué manera preparan sus prácticas los estudiantes y cómo se los acompaña y apoya desde el IFD en los procesos de planificación de sus intervenciones didácticas en la práctica.

Resultados y Discusión

Los docentes de ciencias naturales plantean que los estudiantes les solicitan apoyo tanto en cuestiones disciplinares como didácticas. En términos generales, el principal motor de consulta se centra en cómo enseñar determinados contenidos. Los estudiantes suelen acercarse con distintos niveles de preparación previa: en algunos casos presentan propuestas ya elaboradas para su planificación y buscan validación sobre su pertinencia, especialmente en relación con el nivel educativo y la coherencia con los propósitos de enseñanza; en otros casos, acuden con una demanda más abierta, solicitando sugerencias sobre cómo abordar un tema específico.

Desde la perspectiva docente, se identifican estos dos polos en la demanda. Asimismo, se destaca que la consulta suele originarse en aspectos didácticos, los cuales arrastran posteriormente lo disciplinar, particularmente en lo que respecta a la selección de conceptos fundamentales y su tratamiento en el aula. En este sentido, los docentes perciben que la preocupación inicial de los estudiantes se

orienta hacia lo práctico, es decir, hacia la forma de enseñar, y que posteriormente se profundiza en el contenido disciplinar necesario para fundamentar las decisiones didácticas. Incluso se observa que rara vez los estudiantes se aproximan con dudas disciplinares puras desde el inicio, sino que estas emergen en el proceso, lo que evidencia que la forma de enseñanza constituye el principal detonante de la consulta.

Desde el campo de las ciencias sociales, la situación descrita por los docentes resulta similar. Las consultas de los estudiantes se relacionan tanto con la formulación adecuada de los temas, en términos de transposición didáctica, como con la selección de materiales de estudio, evidenciándose en muchos casos un desconocimiento inicial sobre qué fuentes utilizar. Asimismo, los docentes señalan que los estudiantes solicitan apoyo en la planificación de secuencias didácticas completas, incluyendo la definición de propósitos, lo que refleja necesidades tanto en el dominio disciplinar como en la organización pedagógica.

De igual manera, se identifica que las preguntas formuladas por los estudiantes suelen estar asociadas a un desconocimiento del tema, lo que se traduce en la necesidad de orientación sobre bibliografía y recursos adecuados. En cuanto a los medios de consulta, se observa una diversidad de modalidades utilizadas por los estudiantes. Estas incluyen tanto instancias presenciales, desarrolladas en los días y horarios de trabajo en el Instituto de Formación Docente, como modalidades virtuales, que se extienden a cualquier día y horario de la semana. En este último caso, el uso de aplicaciones de mensajería instantánea, especialmente WhatsApp, se posiciona como el canal predominante de comunicación. Las orientaciones generales que los docentes brindan para la enseñanza de las ciencias

durante estos intercambios se vinculan con el uso de tecnologías, el empleo de recursos cercanos a la realidad de los estudiantes y la contextualización de los contenidos. En el caso de las ciencias sociales, se enfatiza además la importancia del manejo del tiempo histórico como eje estructurante del conocimiento disciplinar. No obstante, los docentes manifiestan una limitación importante en su labor orientadora, derivada de la falta de comunicación con los maestros adscriptores de las instituciones de práctica.

Esta situación los lleva a evitar contradicciones con las orientaciones que los estudiantes reciben directamente en las escuelas, optando en muchos casos por complementar dichas indicaciones en lugar de proponer enfoques alternativos. En este sentido, los docentes priorizan conocer previamente las ideas y orientaciones que los estudiantes traen desde la escuela para ajustar sus sugerencias en función de estas. Otro aspecto relevante que emerge de los resultados es la escasa presencia de instancias de reflexión conjunta posterior a la intervención en el aula. Los docentes señalan que estos espacios no suelen generarse de manera sistemática y que, en general, los intercambios posteriores a la práctica se producen de forma ocasional y superficial.

En algunos casos, la retroalimentación depende de encuentros fortuitos o de la iniciativa del propio docente al indagar sobre la experiencia de los estudiantes en clases posteriores. Sin embargo, no se evidencia una práctica consolidada de análisis reflexivo sobre los logros, dificultades o aspectos a mejorar en las intervenciones realizadas, lo que limita el potencial formativo de estas experiencias. En relación con la coordinación institucional, los resultados muestran una marcada ausencia de contacto directo entre los docentes del Instituto

de Formación Docente y los maestros adscriptores de las escuelas de práctica. La mayoría de los docentes afirma no haber tenido nunca interacción con estos actores, ni contar con espacios institucionales destinados a tal fin. Solo se identifica una excepción en el caso de una docente orientadora de laboratorio, quien, debido a su estabilidad laboral, ha logrado establecer algunos vínculos con maestras adscriptores a partir de la mediación de los propios estudiantes en práctica. Por otra parte, el grupo focal con docentes de didáctica que además desempeñan funciones directivas en escuelas de práctica permite profundizar en la comprensión de los procesos de orientación a los estudiantes.

Desde su doble rol, estos docentes distinguen dos dimensiones principales: por un lado, la orientación general dirigida a los maestros adscriptores y, por otro, las instancias de análisis pedagógico con los estudiantes. En relación con la primera dimensión, se destaca que el trabajo con los adscriptores se desarrolla en espacios institucionales específicos, como los días administrativos previos al inicio de clases y las coordinaciones mensuales con el equipo docente. En estos encuentros se promueve el trabajo colaborativo mediante talleres orientados a fortalecer el rol del docente adscriptor, favoreciendo el intercambio de experiencias entre docentes con distinta trayectoria.

En este contexto, se otorga especial relevancia al dominio del contenido disciplinar que debe ser enseñado, enfatizando la necesidad de que el maestro adscriptor acompañe al estudiante practicante en este aspecto y no lo deje actuar de manera aislada. Este enfoque se complementa con el trabajo en talleres con los estudiantes, donde, a partir de contenidos programáticos, se identifican conceptos clave

desde la disciplina y se elaboran secuencias didácticas, reforzando así la articulación entre conocimiento disciplinar y práctica pedagógica.

Las clases de análisis constituyen un espacio central de trabajo coordinado, orientado a la construcción colectiva de propuestas de enseñanza y a la evaluación reflexiva de las mismas. Estas instancias se desarrollan a partir de la observación de clases modelo impartidas por docentes adscriptores, seguidas de talleres de análisis en los que se examinan aspectos como el contenido, los propósitos, las consignas, el recorrido didáctico y las intervenciones docentes. Posteriormente, se elabora de manera conjunta una planificación que será implementada por uno de los estudiantes, seleccionado al azar, lo que refuerza el carácter colaborativo del proceso. En este marco, la participación del maestro adscriptor resulta fundamental, ya que aporta el contenido y los propósitos, y contribuye a ajustar la propuesta didáctica en función del contexto real del aula.

No obstante, se reconoce que la mayor carga en el acompañamiento de los estudiantes recae en los maestros adscriptores, quienes trabajan de manera directa con los practicantes en la preparación e implementación de actividades, más allá de las instancias formales de taller. En este sentido, los docentes de didáctica destacan la importancia del trabajo colaborativo no solo con los adscriptores, sino también entre ellos mismos, así como con docentes de otros niveles de formación, lo que se materializa en espacios de coordinación institucional y en el uso de herramientas digitales para el intercambio de información. En relación con las orientaciones brindadas a los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias, se promueve un enfoque interdisciplinario que integra distintas áreas del conocimiento. Se sugiere la consulta tanto con

docentes del Instituto de Formación Docente como con maestros adscriptores, reconociendo que el principal aporte de los docentes de didáctica se sitúa en el plano pedagógico. Asimismo, se enfatiza el uso transversal del lenguaje como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo abordar un mismo recurso desde distintas disciplinas. En el caso de las ciencias sociales, se resalta la interrelación entre historia, geografía y educación ciudadana, entendiendo los fenómenos sociales como una red compleja de dimensiones temporales, espaciales y sociales.

Por su parte, en las ciencias naturales se promueve una enseñanza basada en la naturaleza de la ciencia, centrada en la indagación, la problematización de la realidad, la formulación de hipótesis, la experimentación y el desarrollo de habilidades científicas que permitan a los estudiantes aproximarse al conocimiento científico de manera significativa. En relación con el desarrollo de las prácticas preprofesionales vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales y naturales, los estudiantes destacan la existencia de una notable diversidad en los formatos de orientación recibidos, la cual depende en gran medida del docente adscriptor. En algunos casos, los adscriptores se limitan a proporcionar el contenido y el propósito de la clase, mientras que en otros incluyen sugerencias más amplias, tales como materiales, recursos didácticos y otros elementos complementarios.

Estas diferencias se intensifican debido a la rotación de los estudiantes entre distintas clases y, por ende, entre distintos adscriptores, lo que genera experiencias heterogéneas incluso dentro de las mismas escuelas de práctica representadas en el taller. Esta situación se presenta a pesar de que, desde la dirección a cargo de docentes de didáctica se ha promovido

la idea de que todas las maestras acuerden criterios comunes para orientar a los practicantes, lo cual, en la práctica, no se concreta. Las experiencias relatadas por los estudiantes evidencian esta variabilidad. Mientras una estudiante señala que recibió una orientación altamente estructurada, que incluía un cuadro con sugerencias, propósito, contenido, materiales, recursos, bibliografía y un desarrollo detallado, limitándose su tarea a organizar dicha información, otra estudiante describe una situación intermedia, en la que no se le proporcionaba el propósito y las sugerencias eran transmitidas de manera oral, lo que implicaba un mayor grado de elaboración personal en la planificación.

Ante esta diversidad de enfoques, los estudiantes manifiestan la necesidad de establecer criterios más homogéneos en la orientación, especialmente en esta etapa de formación. Señalan que existe una diferencia marcada entre recibir únicamente el contenido o recibir orientaciones completamente pautadas, lo que genera desigualdades en el proceso formativo. Consideran que, al encontrarse en tercer año, aún están en proceso de formación y enfrentan contenidos nuevos, particularmente en las áreas de ciencias sociales y naturales, lo que dificulta asumir de manera autónoma la planificación completa de las clases.

En este sentido, reconocen que la experiencia previa en otras áreas, como matemáticas, no necesariamente facilita el abordaje de estas disciplinas, debido a las particularidades de sus didácticas, lo que pone de manifiesto la existencia de discontinuidades entre los distintos campos de conocimiento. En cuanto a las consultas para la planificación de clases, los estudiantes indican que recurren en primera instancia a sus compañeras del Instituto de Formación Docente y, posteriormente, a los

docentes adscriptores, ya sea del año en curso o del año anterior. El trabajo de planificación se desarrolla predominantemente de manera individual, con excepción de las clases de análisis, que constituyen un espacio de trabajo colectivo. Asimismo, se observa que los adscriptores no siempre promueven la consulta con docentes del Instituto, aunque esta sugerencia aparece con mayor frecuencia en el caso de contenidos de ciencias naturales. Los estudiantes valoran especialmente las instancias de planificación conjunta en las clases de análisis, ya que estas favorecen el intercambio de ideas y la construcción colaborativa del conocimiento. Destacan que el trabajo en grupo permite enriquecer las propuestas, dado que cada participante puede aportar perspectivas distintas, especialmente aquellas derivadas de experiencias previas en el aula. No obstante, también reconocen la importancia de combinar este tipo de trabajo colectivo con instancias individuales, señalando que tanto el aporte de los compañeros como el de los docentes resulta significativo en su proceso de formación.

En relación con las dificultades enfrentadas, los estudiantes manifiestan tener mayores dudas disciplinares en el área de ciencias naturales en comparación con las ciencias sociales. Para resolver estas inquietudes, recurren tanto a la bibliografía proporcionada por el Instituto de Formación Docente como a recursos disponibles en internet, generalmente sugeridos por los propios adscriptores. En algunos casos, se mencionan fuentes específicas seleccionadas por los docentes, lo que evidencia una mediación en el acceso a la información. Respecto a las devoluciones sobre su desempeño, los estudiantes señalan que estas se caracterizan por un fuerte componente escrito, generalmente realizado a través de plataformas digitales como Google Drive. En este espacio, los estudiantes elaboran su planificación junto

con una autoevaluación, sobre la cual el docente adscriptor realiza comentarios y observaciones. Si bien también existen instancias de retroalimentación oral, estas suelen ser breves y poco profundas, realizándose generalmente al finalizar la clase.

En algunos casos, la devolución oral se complementa posteriormente con una evaluación escrita más detallada, e incluso con el uso de rúbricas que permiten registrar el desempeño del estudiante de manera sistemática. El grupo focal con docentes de ciencias sociales y naturales dejó en evidencia el carácter que Edelstein atribuye a la práctica preprofesional como una “construcción interdisciplinaria” (2013, p. 8). Todos los actores coinciden en sus narrativas sobre la importancia del acompañamiento en esta etapa formativa, en concordancia con lo señalado por Criollo et al. (2024). En este marco, los docentes manifiestan recibir consultas de las estudiantes relacionadas con su rol en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales; sin embargo, destacan que los propios estudiantes no logran discriminar con claridad la naturaleza del apoyo que requieren, ya que sus inquietudes se concentran principalmente en aspectos didácticos más que en los estrictamente disciplinares.

Cuando surgen estos últimos, se encuentran subordinados a necesidades concretas vinculadas a la práctica. Asimismo, las consultas se desarrollan en una variedad de contextos, frecuentemente informales, tanto presenciales como virtuales. Los docentes señalan que su aporte se orienta considerando especialmente las directrices provenientes de la escuela, las cuales constituyen su principal punto de referencia. En términos generales, promueven el uso de tecnologías y otros recursos didácticos, la contextualización de los

contenidos y, en el caso de las ciencias sociales, el manejo del tiempo histórico. No obstante, manifiestan que no reciben devoluciones que les permitan conocer el impacto de sus orientaciones en la práctica, y que su contacto con los docentes adscriptores es prácticamente inexistente, siendo el estudiante del Instituto de Formación Docente quien establece el vínculo directo entre ambos espacios.

A partir de estos hallazgos, se configura un primer espacio estanco caracterizado por la falta de comunicación e interacción entre actores clave para el aprendizaje y la calidad de las producciones de los practicantes, particularmente entre los docentes de las disciplinas y los docentes adscriptores. Esta desconexión se ve reforzada por la separación física de las instituciones en las que se desempeñan: los primeros en el Instituto de Formación Docente y los segundos en las escuelas de práctica. En este sentido, Vaillant y Manso (2022), en su decálogo para mejorar la formación docente, plantean la necesidad de establecer mecanismos de articulación entre las instituciones formadoras y los centros educativos donde se desarrollan las prácticas profesionales, así como de estimular la colaboración entre colegas como vía para el aprendizaje mutuo.

De manera complementaria, Lao Santos et al. (2022) destacan la importancia de promover actividades que visibilicen las relaciones entre los distintos elementos que intervienen en los procesos formativos. Por su parte, los docentes de didáctica identifican dos formatos principales de orientación en relación con las clases de ciencias desarrolladas por los estudiantes en formación: las clases de análisis y las clases individuales. Las primeras se caracterizan por su naturaleza colaborativa, tanto en la fase de planificación como en la de

evaluación, y se encuentran precedidas por la observación de clases modélicas. En contraste, las clases individuales son planificadas y ejecutadas por los estudiantes en coordinación directa con los maestros adscriptores, de manera independiente.

Como orientaciones generales para la planificación de la enseñanza de las ciencias, estos docentes recomiendan la consulta con profesores del Instituto de Formación Docente y con los docentes adscriptores, enfatizando además la importancia de abordar los contenidos desde una perspectiva multidisciplinaria. En este enfoque, el lenguaje cumple un rol transversal o instrumental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con la consideración de aspectos propios de la naturaleza de las ciencias. Desde la perspectiva de los estudiantes, las orientaciones recibidas por parte de los maestros adscriptores se perciben como altamente heterogéneas, especialmente en lo que respecta a la cantidad y profundidad de las sugerencias brindadas. Esta situación permite identificar un nuevo punto estanco, vinculado a la ausencia de criterios compartidos entre los docentes adscriptores, lo que dificulta la construcción de una coherencia interna en las orientaciones y apoyos ofrecidos a los estudiantes.

En este contexto, el trabajo de los practicantes se desarrolla principalmente de manera individual, aunque se apoya en el intercambio con compañeros del Instituto de Formación Docente, otros docentes adscriptores y profesores de distintas áreas, como ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías multimediales. En este sentido, Bolívar y Bolívar (2016) proponen distinguir entre autonomía y aislamiento en el ejercicio docente, señalando que, si bien la autonomía constituye un rasgo central de la profesión, su

interpretación como trabajo individual y desconectado de los colegas puede obstaculizar la construcción de comunidades de práctica y limitar el desarrollo de relaciones productivas.

De este modo, el aislamiento o la falta de interacción entre los distintos actores de la práctica preprofesional, evidenciado en diversos momentos de las trayectorias formativas de los estudiantes, podría estar restringiendo los aprendizajes que podrían alcanzarse mediante formas de trabajo más colaborativas. En el marco de esta investigación, se propone la conformación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como estrategia para mitigar estas dificultades y avanzar hacia una transformación que contribuya a la mejora de la formación docente. A pesar de las limitaciones identificadas, los resultados permiten vislumbrar algunas oportunidades relevantes. En primer lugar, las devoluciones realizadas por los docentes adscriptores presentan un predominio del formato escrito, lo que constituye un punto de partida favorable para la circulación de perspectivas y el intercambio de percepciones entre los distintos actores involucrados.

En segundo lugar, se observa una predisposición positiva tanto de docentes como de estudiantes hacia el uso de tecnologías digitales, las cuales se configuran como herramientas facilitadoras y potenciadoras de las trayectorias formativas. Se evidencia un clima de respeto y reconocimiento mutuo entre docentes que desempeñan diferentes roles, lo cual representa un elemento clave para el desarrollo de prácticas colaborativas. No obstante, persisten desafíos importantes relacionados con la disponibilidad de tiempos y espacios específicos para el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Tal

como señalan Bolívar y Bolívar (2016), estos factores constituyen obstáculos significativos para la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. En el contexto particular de este estudio, se añade la dificultad de coordinar encuentros que coincidan en tiempo y espacio físico, lo que complejiza aún más la interacción entre los actores. Frente a esta situación, el uso de tecnologías digitales adquiere nuevamente relevancia, al posibilitar formas de comunicación asincrónica que pueden contribuir a superar estas limitaciones y favorecer el intercambio sostenido entre los participantes.

Conclusiones

Este trabajo se inscribe en el nivel meso-institucional al que alude Edelstein (2013) donde transcurren a veces en paralelo y otras entrecruzándose, personas y elementos organizacionales diversos, sujetos a culturas y normas que provienen desde diferentes ámbitos educativos. Se hace necesario, al decir de la autora “reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dichas prácticas” (p.4). De acuerdo con la idea de ecotono, propuesta por Cabrera y Umpiérrez (2020), la práctica preprofesional reúne múltiples actores, provenientes de diferentes espacios: la institución de práctica y el instituto de formación docente. Los resultados muestran escasos vínculos o formas de hacer establecidos formalmente entre ellos. El itinerario de planificación, puesta en acción y evaluación de una clase de ciencias en el marco de la práctica preprofesional se presenta con variedad de formatos, en función de aspectos no específicos ni previsibles. Los estudiantes transitan por dicho itinerario en forma poco estructurada y con escasa retroalimentación. Esta es una realidad que se requiere problematizar y generar los acuerdos orientados a conformar una CPA, comprometida con la formación inicial en la

enseñanza de las ciencias a nivel de los futuros docentes.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31–46. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Álvarez, R., Cabrera, S., Gonnet, G., Sosa, A., & Vázquez, C. (2021). La integración de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza de formación inicial docente. *Locus Digital*, 2(1). <http://doi.org/10.54312/2.1.4>
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Un instrumento de conocimiento y de acción* (pp. 47–70). Noveduc.
- Bolívar, A., & Bolívar, M. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en Revista*, (62), 181–198. <https://www.scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00181.pdf>
- Cabrera, C., Rebollo, M., & Pérez, M. (2022). Investigación formativa en comunidades de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3180>
- Creswell, J. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage. <https://books.google.com.ec/>
- Criollo, M., Martillo, Y., & Vélez, C. (2024). Acompañamiento docente y su influencia en el fortalecimiento de las competencias profesionales. *Ciencia y Educación*, 269–281. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13942709>
- Del Rocío, M. (2018). Portafolio de acción-reflexión: Estrategia promotora de la investigación en la educación superior. *Educación*, 54(1), 165–184. <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/articulo/view/v54-n1-deliyore-vega>
- Domínguez, M., Píriz, S., Clara, A., & Marrero, J. (2020). Práctica preprofesional de profesorado en Uruguay: estudio de caso. *Revista de Educación*, XI(20), 167–181. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4170/4133
- Edelstein, G. (2013). Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas. En E. Miranda & N. Paciulli, *Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas* (pp. 23–48). Universidad Nacional de Córdoba. <https://editoriales.facultades.unc.edu.ar/index.php/publicacionesffyhc/catalog/book/134>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24803w/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Etchebarne, V., Blumetto, O., Segura, Á., Farías, A., Cappuccio, L., & Soutullo, Á. (2022). Caracterización de ecotonos entre biomas de bosque y biomas abiertos en un área protegida en Uruguay. *Ecología Austral*, 32(2), 395–414. <https://doi.org/10.25260/EA.22.32.2.0.1801>
- Fernández, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26–30. https://www.researchgate.net/publication/39221777_Redes_para_la_innovacion_educativa
- Figuroa, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, 64, 143–165. <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/2140>
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31–85. <https://raco.cat/index.php/Educacion/articulo/view/20734>
- Gairín, J., & Ion, G. (2021). Prácticas educativas basadas en evidencias.

- Reflexiones, estrategias y buenas prácticas. Narcea.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=831392>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela. Morata.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704395>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Lao, L., Ramírez, V., & Fuentes, A. (2022). Gestión de la calidad de la formación en el Centro Universitario Municipal. Ciencia y Educación, 3(5), 6–20.
<https://www.cienciayeduacion.com/index.php/journal/article/view/130>
- Olivero, M. (2021). El desarrollo de competencias científicas por parte de formadores de profesores de enseñanza media en Uruguay [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay].
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/123456789/1830/2/Olivero%2C%20M.%2C%20E1%20desarrollo.pdf>
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En I. Sverdlick (Comp.), La investigación educativa. Un instrumento de conocimiento y de acción (pp. 14–46). Noveduc.
<https://bibliotecafrancisco.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/la-investigacion-educativa.pdf>
- Umpiérrez, S. (2023). Propuestas para el desarrollo de competencias científicas en los estudios finales de pregrado en educación. Revista de Iniciação à Docência, 8(1), e12408,
<https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.12408>
- Umpiérrez, S., & Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. Páginas de Educación, 13(1), 126–145.
<https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>
- Umpiérrez, S., & Rodríguez, E. (2017). Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 16(31), 107–126.
<https://doi.org/10.21703/rexe.2017311071267>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. Ciencia y Educación, 6(1), 109–118.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © María Leticia Aldaz Díaz, Matías Humberto Banfi Dupetit, Silvia Umpiérrez Oroño, Delma Gabriela Cabrera Abreu.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

María Leticia Aldaz Díaz: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Matías Humberto Banfi Dupetit: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Silvia Umpiérrez Oroño: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Delma Gabriela Cabrera Abreu: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

