



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

Factores que inciden en las Configuraciones Didácticas de estudiantes que
cursan el último año del Profesorado de Geografía en el Instituto de
Profesores Artigas (I.P.A)

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Nora Mónica Canaveris Fernández

Directora de Tesis: Mag. Silvana Espiga

Co Director: Dr. Fernando Pesce

Montevideo, setiembre 2020

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico a toda mi familia y en especial a mi hermana por el apoyo recibido y el acompañamiento constante durante todo el proceso.

Agradecimientos

Agradezco a mis tutores, Mag. Silvana Espiga y Dr. Fernando Pesce por haberme acompañado a lo largo de todas las etapas del proceso y por su estímulo constante.

También agradezco a los compañeros colegas por sus consejos y aportes realizados.

Por último un agradecimiento especial a quien hizo nacer en mí el amor por la Geografía mi maestra de quinto año de la escuela pública No 36 Bélgica, Maestra Profesora Rosario Antón.

Índice

Dictamen del tribunal	¡Error! Marcador no definido.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
Índice de gráficos	vi
Índice de ilustraciones	vii
Glosario de términos y abreviaturas	viii
Resumen	ix
Abstract	x
Introducción	11
Capítulo I: Fundamentación del tema de investigación	14
1.1. Tema	14
1.2. Problema de Investigación	14
1.3. Justificación	17
1.4. Objetivos	18
1.4.1. General.....	18
1.4.2. Específicos.....	18
1.5. Categorías Conceptuales para el Análisis	19
1.6. Hipótesis	20
1.7. Estructura del documento	20
Capítulo II: Marco Teórico	22
2.1. Algunas consideraciones como punto de partida	22
2.2. Indagaciones preliminares y aspectos teóricos	25
Capítulo III: Marco Metodológico	33
3.1. Aspectos Metodológicos	33
3.2. Unidad de Análisis	35
3.3 Unidades de Recolección Documentales	37
3.4. Estrategias y Herramientas de Recolección de Datos	37
3.5. Estrategias de Análisis	39
Capítulo IV: Descripción de resultados	43
4.1. Identificación y descripción de factores	45

4.1.1. El factor autobiográfico.....	45
4.1.2. El factor disciplinar.....	48
4.1.3. El factor corporativo.....	53
4.1.4. El factor institucional.....	54
4.1.5. El factor pedagógico-didáctico.....	55
Capítulo V: Análisis de resultados	66
5.1. Identificación de factores que inciden en las configuraciones didácticas	66
5.1.1. Primera Hipótesis.....	66
5.1.2. Segunda Hipótesis.....	68
5.1.3. Tercera Hipótesis.....	71
Conclusiones	75
Referencias bibliográficas	82
Anexos	86
Anexo 1. Instrumento Encuesta	86
Anexo 2. Cuadro Dimensiones por Caso de Estudio.....	87
Anexo 3. Cuadro de Porcentajes por Categoría de Análisis	89
Anexo 4. Programa.....	93

Índice de gráficos

Gráfico 1: Factor autobiográfico - Incidencia de algún docente en su biografía	45
Gráfico 2: Factor autobiográfico ¿Por qué incidieron en su biografía?	46
Gráfico 3: Factor disciplinar, dimensión epistemológica	48
Gráfico 4: Factor disciplinar, dimensión ontológica	50
Gráfico 5: Factor disciplinar, dimensión paradigmática	52
Gráfico 6: Factor corporativo	53
Gráfico 7: Factor institucional, orientaciones de directivos	55
Gráfico 8: Factor pedagógico-didáctico, fines formativos	56
Gráfico 9: Factor pedagógico-didáctico, metodologías de enseñanza	57
Gráfico 10: Factor pedagógico-didáctico, recursos didácticos	59
Gráfico 11: Factor pedagógico-didáctico, estrategias didácticas	60
Gráfico 12: Factor pedagógico-didáctico, uso de TICs	61
Gráfico 13: Factor pedagógico-didáctico, jerarquización	62
Gráfico 14: Dimensión pedagógica didáctica uso de estrategias metodológicas y recursos.	63
Gráfico 15: Dimensión pedagógica-didáctica, contextualización de la práctica	64

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Análisis Dimensiones por Caso de Estudio	40
Ilustración 2: Análisis Dimensión Autobiográfica por Caso de Estudio	40
Ilustración 3: Análisis Dimensión Corporativa-Institucional por Caso de Estudio	41
Ilustración 4: Análisis Dimensión Epistemológica por Caso de Estudio	41
Ilustración 5: Análisis Dimensión Pedagógica-Didáctica-Disciplinar por Caso de Estudio	42

Glosario de términos y abreviaturas

I.P.A - Instituto de Profesores Artigas

C.E.S - Consejo de Educación Secundaria

C.F.E - Consejo de Formación en Educación

C.E.T.P - Consejo de Educación Técnico Profesional

CD - Configuraciones Didácticas

A.N.P.G - Asociación Nacional de Profesores de Geografía

CERP - Centro Regionales de Profesores

SNUFD - Sistema Nacional Único de Formación Docente

Caso N° 1 al Caso N° 7 hace referencia a las encuestas realizadas a quienes cursan 4to año de Didáctica III de la Especialidad Geografía.

“Los geógrafos no son pues espectadores neutrales de la sociedad en la que viven. Debido a la posición social que tienen de hecho o la que reivindican, su geografía está influida por dimensiones personales. Estas dimensiones personales guían la elección de sus temas de investigación y las formas de expresión que adoptan; están inspiradas por opciones fundamentales que no vienen impuestas por la práctica de la disciplina, sino por adhesiones más o menos explícitas o críticas a tal o cual gran sistema de pensamiento”. (Herin, 1992)

Resumen

El área de interés de este trabajo es la Educación, particularmente en la formación inicial de profesores y profesoras. El tema se ubica en el campo de la didáctica de la Geografía y centra el enfoque en las configuraciones didácticas de quienes cursan 4° año del Profesorado de esa especialidad en el Instituto de Profesores Artigas (I.P.A). El problema central consiste en identificar los factores que inciden en el desempeño profesional de quienes cursan el último año de profesorado de Geografía, los cuales hacen visibles a las configuraciones didácticas que van forjando. Se arriba a una tipología interpretativa de los mismos y de las configuraciones que permite resignificar los modos de enseñar donde se ponen en juego aspectos disciplinares, pedagógicos, institucionales, biográficos y corporativos. Una vez identificados los factores, se realiza análisis documental a partir de las encuestas y de los planes anuales que elaboran los y las estudiantes para sus cursos en los centros educativos de enseñanza media. A partir del análisis de la información según las categorías de análisis, se identifican elementos para conceptualizar las configuraciones didácticas, caracterizándolas. Se sostuvo como hipótesis que los y las estudiantes tendrían una historia personal-educativa, una biografía a lo largo de la carrera docente, que se expresa en las configuraciones didácticas que adopten y que los docentes que los formaron imprimieron huellas que se expresarían en las mismas. En la práctica autónoma (en un Liceo) aparecerían otros actores institucionales que contribuirían a complementar las configuraciones didácticas.

Palabras Claves

Configuraciones didácticas en Geografía, práctica docente, formación inicial docente en Geografía y práctica docente.

Abstract

The area of interest of this work is Education, particularly in the initial formation of teachers. The subject is in the field of Geography didactics considering the didactic configurations of those who attend the 4th year of the Faculty of that specialty at the Institute of Artigas Teachers (I.P.A). It is linked to disciplinary contents and didactic pedagogical formative purposes that are implicit in the construction of the Discourse that is transmitted to those who study the Teaching Staff in the Didactic discipline III of Geography. The central problem is to identify the factors that affect the professional performance of those who are in the last year of the Geography teaching staff, which are visible in the didactic configurations that are forming during the initial formation. An interpretative typology of the factors and the configurations is elaborated that allows to resignify the ways of teaching where disciplinary, pedagogical, institutional, biographical and corporative aspects are put into play. Once the factors have been identified, a documentary analysis is carried out based on the surveys and the annual plans that the students carry out for their courses in secondary education centers. Analyzing the information according to the categories of analysis, elements are identified to conceptualize the didactic configurations, characterizing them. It was held as a hypothesis that the students would have a personal-educational history, a biography throughout the teaching career, which is expressed in the didactic configurations that they adopt, and that the teachers who formed them printed traces that would be expressed in the same. In the autonomous practice (in a Lyceum), other institutional actors would appear that would contribute to form the didactic configurations.

Keywords

Teaching techniques in Geography, teaching career, initial instruction and training in Geography and teaching career.

Introducción

El tema que aborda esta tesis es el de los factores que inciden en las configuraciones didácticas, que se analizan considerando como empírea a quienes cursan la asignatura Didáctica III en el último año del profesorado de Geografía en el Instituto de Profesores Artigas.

En el Uruguay la formación de profesores para la enseñanza media es una carrera de nivel terciario no universitario que se encuentra en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE), órgano desconcentrado integrado a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) junto a los Consejos de Formación Inicial y Primaria (CEIP), de Educación Técnico Profesional (CETP) y el de Enseñanza Secundaria (CES).

La carrera se brinda en el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo (IPA)¹, en los Institutos de Formación Docente (IFD) en todas las capitales departamentales en régimen semi presencial, en los Centros Regionales de Profesores (CERP) localizados en las ciudades de Salto, Maldonado, Colonia, Rivera, Atlántida, Florida y en el Instituto de Formación Docente de Tacuarembó.

En el año 1951 se institucionalizó la carrera de profesorado en el Instituto de Profesores Artigas de Montevideo y desde el momento fundacional se articuló en base a tres pilares formativos: las ciencias de la educación, la disciplina específica y la didáctica/práctica docente excepto en la década de los años 1990, cuando se crearon los Centros Regionales de Profesores en el interior del país bajo un modelo generalista, en el que la formación disciplinaria y didáctica específica se diluyó por áreas del conocimiento.

El Sistema Único Nacional de Formación Docente institucionalizado en el año 2008 retomó los pilares fundacionales a los que se hacía referencia y los universalizó para toda la formación de educadores, ya que para ese año también se incluyó la formación de educadores sociales.

¹ A partir de aquí cada vez que en el texto se haga referencia al Instituto de Profesores Artigas de Montevideo; se utilizará I.P.A.

La didáctica en el componente formativo del profesional docente surgió de esa manera sobre tres bases fundacionales (Pesce, 2014):

- **La práctica docente**, que tiene como finalidad adquirir aptitud para enseñar a partir del conocimiento de los fines, realidades y necesidades del medio educativo;
- **La triada formativa**, integrada por: docente de didáctica, docente adscriptor y practicante, que conjuga los esfuerzos formativos entre la formación teórica seguida en el instituto y la formación en práctica en tutoría con un docente experto en un centro de educación media;
- **La especificidad de la didáctica**, que si bien fue y continúa siendo interpretada desde diferentes lugares paradigmáticos, en Uruguay siempre fue concebida como integrada a la disciplina específica.

Una vez efectuada la reseña histórica sobre la formación de profesores en Uruguay destacando sus particularidades, resulta oportuno justificar el recorte del campo empírico de esta investigación. Se puso el énfasis en el proceso formativo que han tenido los y las estudiantes en el I.P.A. Resulta esto relevante porque es donde se han ido consolidando sus configuraciones didácticas a partir de sus vivencias como estudiantes para profesores en el I.P.A y su formación en la práctica docente junto a profesores adscriptores y colegas en el Liceo².

La indagación sobre los factores que inciden en las configuraciones didácticas³ de los y las estudiantes es una propuesta que se enmarca en el campo didáctico de la Geografía.

Justifica trabajar con estudiantes que cursan 4° año porque desafía a un abordaje multireferencial e involucra una trama compleja de relaciones. Es el último año de la carrera de

² Liceo es una institución que depende del Consejo de Educación Secundaria donde asisten adolescentes a partir de los 12 años hasta los 18, pudiendo haber cursos para adultos. Corresponde al tramo de las trayectorias de educación media y bachilleres.

³ Fue la investigadora Edith Litwin (1997) quien introdujo la categoría analítica de configuraciones didácticas como “(...) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en el aula”. Por su parte Gloria Edelstein (1996) refiere a las configuraciones didácticas más en términos de construcciones metodológicas que efectúan los docentes al momento de practicar la enseñanza.

formación en el profesorado de quienes cursan Didáctica III⁴ y donde cada uno tienen un doble rol: son estudiantes para el I.P.A y son contratados como profesores practicantes por el Consejo de Educación Secundaria o por el Consejo de Educación Técnico Profesional para tener horas de clases y un grupo a cargo, siendo responsables académica y administrativamente del mismo. En el centro de enseñanza en donde se desempeñan profesionalmente de manera autónoma por primera vez, los y las estudiantes de 4º año interactúan con diferentes actores, que esperan de ellos un desempeño eficiente como docentes.

Hasta este momento no se han identificado ni caracterizado aún los factores que intervienen en la conformación de las configuraciones didácticas en los y las estudiantes/docentes que cursan el último año de la carrera de profesorado de Geografía en el IPA, las que se deberían consolidar en esta etapa del proceso de formación docente de grado.

El campo empírico se presenta como un espacio de tensiones entre la teoría y la práctica y en esa trama compleja es que los y las estudiantes/docentes deben emprender el camino que los llevará a ser profesionales de la enseñanza. Se podrá reconocer a través del trabajo los modos de cómo y desde qué lugar paradigmático los y las estudiantes/docentes abordan los temas de la Geografía, cómo seleccionan y jerarquizan los contenidos, cómo articulan la teoría con la práctica de la Geografía escolar y como se dan los procesos de generación de conocimientos prácticos. El análisis indirecto de las prácticas de enseñanza de quienes cursan el profesorado de Geografía en Montevideo va a permitir comprenderlas.

Al socializar las cuestiones planteadas una vez culminada la investigación, se podrán realizar aportes que se espera repercutirán en todos los actores involucrados a los efectos de mejorar la comprensión de las prácticas docentes y permitirá aproximar a los impactos en los marcos conceptuales de la Didáctica en Geografía al finalizar la primera década del siglo XXI.

⁴ Didáctica III es un curso teórico- práctico correspondiente al 4º año de la carrera de Profesorado en el C.F.E.

Capítulo I: Fundamentación del tema de investigación

1.1. Tema

El área de interés de este trabajo es en el campo de la Educación, más específicamente al asunto de la formación de profesores y profesoras. El tema se ubica en la didáctica de la Geografía en la formación inicial y en particular, considerando las configuraciones didácticas de quienes cursan 4º año del profesorado en la especialidad Geografía del Instituto de Profesores Artigas (I.P.A).

Se vincula a contenidos disciplinares y finalidades formativas que están implícitas en las configuraciones didácticas de quienes cursan el profesorado en la disciplina Didáctica III de la Geografía.

1.2. Problema de Investigación

El problema central consiste en identificar la diversidad de factores que inciden en el desempeño profesional de quienes cursan el último año del profesorado de Geografía en el IPA, ya que los mismos permiten visibilizar las configuraciones didácticas que los estudiantes van conformando durante la formación de grado.

Para comprender el problema de investigación hay que referir a que, en el último año de la carrera, quienes cursan Didáctica III tienen un doble rol: son estudiantes/practicantes para el I.P.A y son contratados como profesores por el C.E.S o C.E.T.P para tener horas de clases y un grupo a cargo. Hasta este momento no se han identificado ni caracterizado aún los factores que intervienen en la conformación de sus configuraciones didácticas (las que se deberán consolidar en esta etapa como etapa final del proceso de formación docente de grado).

Los cursos de Didáctica forma parte de la curricula del Plan 2008 de formación de docentes y en la carrera de profesorado de Geografía dentro del Consejo de Formación en Educación se encuentra presente en forma anual en los siguientes años:

- primero, Introducción a la Didáctica (2 horas semanales teóricas)
- segundo Didáctica I de Geografía (3 horas semanales teóricas y la práctica en el liceo)

- tercero Didáctica II de Geografía (3 horas semanales teóricas y la práctica en el liceo)
- cuarto Didáctica III de Geografía (4 horas semanales teóricas y la práctica en el liceo)

Este aspecto del tronco de las didácticas ayuda a entender el trayecto formativo que realiza quien decide cursar el profesorado de Geografía en cualquiera de los centros de formación docente del país.

El conocer cómo se gestan las configuraciones didácticas y los factores que inciden puede permitir analizar los logros o cuán cerca o lejos se está del perfil de egreso que se plantea en el Plan 2008 para la formación docente y específicamente en el profesorado de Geografía. Las configuraciones didácticas deberían tener elementos que se correspondan al perfil de egreso general del profesorado y los que son específicos para el perfil de egreso de Geografía.

En el perfil general de egreso del Plan 2008 del Sistema Nacional Único de Formación Docente (SNUFD) se plantea que:

[...] la formación debe apuntar a un ser integral, orientado a fortalecer la capacidad crítica y constructiva, con una formación integral teórico - práctica tanto en lo disciplinar como en lo interdisciplinar, permitiendo un docente comprometido con la sociedad donde le toca actuar y que es capaz de construir herramientas conceptuales y metodológicas para sostener su actualización y profundización en el conocimiento como base para su formación permanente. (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, p. 17)

Para el caso del perfil específico de la especialidad Geografía del plan 2008 del SNUFD se establece que dada la complejidad del objeto de esta disciplina es necesario un conjunto de asignaturas que le proporcionen al estudiante herramientas conceptuales y metodológicas para una comprensión integral del espacio. En el núcleo de las didácticas de Geografía se propone propiciar la reflexión crítica sobre la enseñanza de la asignatura a partir de la contrastación diseño / práctica, desde donde lograr la reflexión crítica de los fundamentos epistemológicos disciplinares, curriculares, corporativos y autobiográficos que subyacen a la práctica de la enseñanza. Se propone re-pensar la enseñanza de la Geografía a partir de la interpretación, el análisis y la problematización en torno a su práctica para proponer acciones tendientes a una buena enseñanza de la asignatura, brindando las herramientas teóricas y metodológicas que le permitan interpretar su enseñanza (teorizar la práctica) a los efectos de proponer acciones para mejorarla (practicar las teorías). (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, p. 47- 48).

Teniendo en cuenta esto y sabiendo que Didáctica III está en el último año de la formación en la carrera de Profesorado en el IPA, es importante hacer visible y resignificar los modos de enseñar.

Una forma es poder explicitar las preguntas sobre ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿por qué se enseña? y ¿para qué se enseña?, lo que está enmarcado en las configuraciones didácticas.

Al intentar responder a esas preguntas el problema de investigación se complejiza porque se ponen en juego los siguientes aspectos: disciplinares (entre los que se destacan las variables epistemológica y didáctica), pedagógicos (dentro de los que se destacan variables institucionales), los biográficos y los corporativos.

En este trabajo la propuesta es identificar y jerarquizar los factores que inciden en la configuración didáctica de los y las estudiantes de la formación inicial de profesorado en Geografía y cuáles influyen en el desempeño profesional como noveles docentes.

Hasta el momento no se han encontrado antecedentes que reporten resultados producto de la investigación sobre este tema para la disciplina en cuestión, aunque hay investigaciones reportadas para otros campos disciplinares nacionales que fueron utilizadas como marco referencial (Dogliotti, 2010; Oroño, 2017) o extranjeras (Litwin, 1997; Alliaud, 2010).

La investigación habilita a sentar bases para el avance en este campo del conocimiento ya que en la búsqueda que se ha realizado no se han encontrado trabajos específicos sobre esta temática vinculada a la Geografía. Por lo tanto se estaría colaborando a partir de esta investigación en un área que presenta un “vacío” de información, generando nuevas miradas que permitan la comprensión de los factores que inciden en la formación inicial docente en Geografía, permitiendo que se produzca el cuestionamiento y la reflexión por parte de profesores y de estudiantes de formación docente.

Considerando todo lo anterior, la pregunta central que estructuró la investigación es ¿Cuáles son los factores que inciden en las configuraciones didácticas que construyen quienes cursan 4º año del profesorado de Geografía en la asignatura Didáctica III en el IPA?

Resolver el problema de investigación puede dar pautas si se cumplen o no con los perfiles de egresos planteados en la propuesta del Plan 2008. Puede brindar elementos sobre si se aproximan o no a las configuraciones didácticas y si explicitan factores que inciden en la consolidación de éstas.

1.3. Justificación

La indagación sobre los factores que inciden en las configuraciones didácticas de estudiantes es una propuesta que se enmarca en la intersección entre el campo de la Geografía como disciplina científica, el campo didáctico de la Geografía como materia escolar y el campo de la pedagogía.

La novedad de la tesis radica en dos aspectos: el primero de ellos es que en Uruguay, el campo de la didáctica de la Geografía está configurándose desde investigaciones contextualizadas y acordes a problemas específicos, por lo que esta tesis se suma en ese sentido. En segundo lugar, la complejidad del tema hace visualizar como, si bien la didáctica de la Geografía se incluye en el campo disciplinar, esta se articula más con los constructos de la Geografía escolar, por lo que la vinculación con el campo de la pedagogía es necesaria.

Los aportes del campo disciplinar permiten interpretar cómo los paradigmas permean las configuraciones didácticas de los estudiantes/docentes de 4º año del IPA pues a lo largo de sus trayectos formativos tuvieron contacto con la episteme de la Geografía y por lo tanto, estarían en condiciones de posicionarse teóricamente desde un lugar específico o efectuar sus constructos de manera ecléctica pero consciente de ello.

El conocimiento del campo disciplinar no sólo nutre de contenidos de enseñanza, si no que los aporta articulados a paradigmas, asociados a sus referentes disciplinares y a los ejes estructurantes del pensar geográficamente la realidad propuestos por estos últimos.

La didáctica de la Geografía aporta a las construcciones metodológicas como componente sustancial de las configuraciones y teorías de la enseñanza de la materia escolar, con sus aristas históricas y las pedagógicamente situadas producto del saber práctico heredado (componente

autobiográfico), aportado por los docentes del instituto y los profesores adscriptores (componente corporativo y pedagógico situado) y el proyecto personal del estudiante/docente como un componente, en síntesis y en tensión al mismo tiempo.

El campo de la pedagogía nutre a las configuraciones didácticas en tanto estas se consolidan y reconfiguran en un contexto político, socio - educativo e institucional.

De la justificación del tema se desprenden, a modo de hipótesis preliminar, los principales factores que se suponen están incidiendo en las configuraciones didácticas de los estudiantes/docentes y que dan sustento al problema investigativo, a las interrogantes que sostienen la tesis y a las hipótesis enunciadas.

1.4. Objetivos

1.4.1. General.

Aportar a la comprensión de los factores que inciden en las configuraciones didácticas de quienes cursan el cuarto año de la formación inicial del profesorado de Geografía en el Instituto de Profesores Artigas.

1.4.2. Específicos.

Identificar el grado en que los diferentes factores inciden en las configuraciones didácticas: autobiográficos, epistemológicos disciplinares y pedagógicos (corporativos e institucionales). Los mismos parten de las preguntas qué y cómo se enseña Geografía, por qué y para qué se la enseña.

Efectuar una tipología de las configuraciones didácticas a partir de los factores identificados y caracterizados.

1.5. Categorías Conceptuales para el Análisis

La categoría analítica central que vertebra esta investigación es la de configuraciones didácticas la que fuera propuesta por Edith Litwin (1997, Pág.12), quien la introdujo considerándola como “(...) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en el aula”. Coincidiendo con Gloria Edelstein (1996) se vincula las configuraciones didácticas con las construcciones metodológicas que efectúan los docentes al momento de practicar la enseñanza y como el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión.

Esto se trabaja junto con la idea que plantea Jorge Steiman (2008), de identificar y analizar las decisiones que va tomando el docente en la práctica en el aula, diferenciando las macro decisiones de las micro decisiones.

Este trabajo se centra en las primeras, debido a que hacen a la configuración didáctica general del docente en tanto estructuran el pensamiento del profesor para la acción, mientras que las segundas son las que despliega durante el acto mismo de enseñar.

También fueron relevantes los aportes de Thomas Popkewitz (1994), quien utiliza la expresión epistemología social para indicar las relaciones que existen entre las instituciones, el poder y el saber. Esto se debe a que como la finalidad es identificar, caracterizar y jerarquizar aquellos factores relevantes que inciden en las configuraciones didácticas entendiéndolas como producto no excluyente pero relevante de la práctica profesional, por ende la comprensión de estas tiene un encuadre social. Se torna significativo explorar como inciden los actores institucionales en sus vínculos de poder en la configuración didáctica de cada estudiante / profesor.

También se consideran los aportes de Pierre Bourdieu (2002) con respecto a la categoría habitus, ya que permite interpretar las condiciones en que se producen las prácticas y como comprenderlas, considerando la biografía de los estudiantes y la historia social profesional.

Para entender las configuraciones didácticas se deberán vincular a las tradiciones de formación, entendiéndose por esto, “configuraciones de pensamiento y acción de matriz histórica que se conservan a lo largo del tiempo en diferentes acciones cotidianas de la enseñanza y del aprendizaje”. Delorenzi (2008, Pág. 3)

En ese sentido, también constituyen un marco de referencia los aportes de María Cristina Davini (1995), quien propone trabajar con las experiencias y recuerdos escolares, considerar las biografías escolares ya que estas van generando un fondo de saber que regula las prácticas y les imprimen una huella de interés para quien quiera investigar la enseñanza.

1.6. Hipótesis

Quienes ingresan al IPA a estudiar profesorado de Geografía tienen una historia personal y educativa, una biografía como estudiantes que tendría importancia a lo largo de la carrera profesional debido a que los docentes que los formaron imprimieron huellas que se expresarían en las configuraciones didácticas que adoptan (Según: Davini, op.cit; Bourdieu, op.cit).

Las configuraciones didácticas primarias (huellas o fondo de saber) se complejizarían y formalizarían durante su formación de grado que es teórico/práctica participando docentes de la institución, profesores de didáctica y el profesor adscriptor.

La combinación de factores autobiográficos, epistemológicos, disciplinares, institucionales y pedagógicos pondrían de manifiesto diferentes configuraciones didácticas que sería posible caracterizar e interpretar.

1.7. Estructura del documento

La introducción contiene los principales elementos de la investigación y se explica el tema de esta tesis.

En el capítulo I, se expone el tema, se plantea el problema de investigación y se realiza la justificación. Se plantean los objetivos generales y específicos a los que se propone arribar y se introducen las categorías de análisis que orientan el trabajo y se formulan las hipótesis de trabajo.

El capítulo II contiene las indagaciones preliminares en las que se plasma el resultado de la búsqueda bibliográfica de producciones que fueron marcos referenciales desde el punto de vista teórico y metodológico para este trabajo. Se presentan las bases teóricas que sustentan la

investigación: i. definición de configuraciones didácticas como categoría estructural; ii. el IPA y sus finalidades formativas para el profesorado en general y el de Geografía; las configuraciones didácticas, el análisis y la complejización de la categoría para ajustarla a los objetivos y contexto de este trabajo; iii. algunas consideraciones sobre didáctica y sobre la epistemología de la Geografía vinculada a la enseñanza de la misma para poder llegar a la comprensión de un tema complejo y con múltiples variables.

El capítulo III contiene la metodología que se utiliza en la investigación, contempla aspectos generales donde se justifica la opción metodológica efectuada, se realiza la descripción de las unidades de análisis, de la unidad de recolección, se describen las estrategias y herramientas de recolección de datos y las estrategias de análisis de estos.

En el capítulo IV se identifican y describen los factores que inciden en las configuraciones didácticas a partir de los resultados obtenidos de las encuestas realizadas efectivamente a siete estudiantes de 4° año del IPA, junto al análisis de los planes anuales para los grupos que tienen a cargo en el liceo. Se identifican los factores que inciden en las configuraciones didácticas. Se trabaja con los referentes teóricos los que brindarán aportes para realizar el análisis de cada caso en cada una de las dimensiones seleccionadas.

En el capítulo V para efectuar el análisis de los resultados se consideran las hipótesis que sostuvieron la tesis y se confrontan con los resultados obtenidos a partir del procesamiento de los datos para poder extraer conclusiones. Así mismo se puso en diálogo las evidencias empíricas que permitieron darle contenido a los factores intervinientes en las configuraciones didácticas de los/las estudiantes con la bibliografía relevante para poder explicar el comportamiento de los factores y esbozar las configuraciones didácticas emergentes.

En el capítulo VI de acuerdo con la metodología de investigación empleada, se exponen las conclusiones de la investigación a partir del análisis de los resultados obtenidos en las encuestas y planificaciones contrastándolas con las hipótesis de trabajo. Se realizan sugerencias y aportes proponiendo futuras líneas de investigación.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Algunas consideraciones como punto de partida

El tema propuesto es indagar e identificar los factores que inciden en las configuraciones didácticas de los estudiantes de 4° año del profesorado de Geografía en el I.P.A. El tema de investigación se ubica en la intersección de tres disciplinas, las cuales son:

- i) la didáctica de la Geografía, a partir del interés por identificar y caracterizar las configuraciones didácticas;
- ii) la pedagogía en tanto cuanto se pretende indagar cómo incide la trayectoria de los estudiantes en formación docente y el impacto que tiene en las configuraciones docentes el contexto socioeducativo institucional en el que se desarrolla la práctica;
- iii) la especificidad de la Geografía y su desarrollo teórico conceptual en el I.P.A. La investigación se enmarca en el campo didáctico de la Geografía, tomando como eje estructurante del mismo la práctica docente que realizan los y las estudiantes y cuáles son los factores que inciden en sus configuraciones didácticas.

Se adhiere a la categoría analítica de configuraciones didácticas (Litwin, 1997) ya que interesa visualizar las maneras particulares que tienen los y las estudiantes/docentes de 4° año del I.P.A de desplegar estrategias de enseñanza para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en el aula y qué factores inciden en ello.

Dado los objetivos de esta investigación, a la categoría central mencionada se la amalgama con la de construcciones metodológicas (Edelstein, 1996) en cuanto permite incorporar con mayor precisión los factores metodológicos y técnicos a los factores autobiográficos, epistémicos disciplinares y pedagógicos inherentes a la primera, al pretender interpretar como inciden al momento de pensar las prácticas de la enseñanza.

Tanto las construcciones metodológicas como las configuraciones didácticas se desarrollan en un contexto pedagógico situado, que incide en ellas, por lo que es necesario considerar diferentes actores que en marcos institucionales, estarían incidiendo en los factores influyentes, lo que le da al tema una complejidad interesante. Partiendo de esta consideración, el recorrido que

haremos en este capítulo permitirá dejar en claro desde donde se trabaja el tema, por qué se realiza y qué características tiene el mismo.

Durante los tres primeros años de su formación de grado los estudiantes de profesorado cuentan con la orientación teórica del profesor del curso de Didáctica⁵ y con un profesor Adscriptor⁶ que les supervisa en la formación práctica en los liceos por ejemplo. En conjunto conforman lo que se conoce institucionalmente como la tríada didáctica.

El/la profesor/a de didáctica es quien desde el instituto de formación aporta en el curso elementos teóricos y saberes para la práctica que permiten a los estudiantes una reflexión, análisis e interpretación de la acción de planificar y enseñar la Geografía en un contexto socio histórico y territorial específico. Desde el curso teórico se aportan conocimientos que se pretende tengan su emergencia en la práctica; también en el transcurso de los cursos teóricos y en función del análisis de aquellos problemas prácticos emergentes del trabajo en el aula, la práctica se repiensa, reconstruye, recrea, rediseña.

El/la profesor/a adscriptor/a por su titulación, actuación y antigüedad en la enseñanza media es considerado por la institución empleadora y por la formadora como docente experiente en la práctica. En el transcurso del proceso de práctica pre profesional, el aspirante a docente observa el desempeño del/la profesor/a adscriptor/a con quien intercambia ideas y este/a último/a le proporciona fundamentos sobre su accionar, principalmente en torno a las decisiones que toma para el desarrollo de la enseñanza, transmitiéndole su saber práctico. Vale decir, comparte sus construcciones metodológicas y su configuración didáctica.

Al mismo tiempo le asigna temas al practicante para que este enseñe, lo orienta en la planificación de las clases, en la jerarquización y secuenciación de contenidos, en el enfoque paradigmático, en el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizajes. También observa,

⁵ Profesor de Didáctica: Es un docente del Consejo de Formación en Educación que tiene a cargo el curso de Didáctica del profesorado, aportando aspectos teóricos y prácticos, que coordina con el profesor adscriptor y con otros docentes de didáctica.

⁶ Profesor Adscriptor: Docente que se desempeña en la Educación Media. Cumple esa función por integrar una lista que contempla algunas variables: titulación, efectividad en el sistema, antigüedad y calificación anual. La combinatoria de esas variables son un indicador de experiencia y se considera institucionalmente en condiciones de recibir estudiantes del profesorado en uno de sus grupos a cargo para que efectúe la práctica preprofesional a lo largo del año lectivo. Orienta al practicante y trabaja para ello en conjunto con el profesor de didáctica.

comenta y emite juicios sobre el desempeño del practicante, compartiéndolo no solo con él, sino también con otros colegas y con el profesor de didáctica en sus visitas de observación de las clases del estudiante-docente.

Es por ello por lo que la práctica pre profesional se da en un contexto corporativo, en el que se transfieren tradiciones disciplinares y didácticas forjadas en comunidad (Steiman, 2008). Es una práctica social muy marcada por el habitus docente en la Escuela (Bourdieu, 2008).

Los estudiantes que cursan Didáctica en cuarto año, en la instancia práctica, tienen un grupo a cargo, del cual son responsables académica y pedagógicamente a lo largo del año lectivo en un liceo o en una escuela técnica. Quienes realizan la práctica están bajo la jurisdicción institucional del Consejo de Educación Secundaria o del Consejo de Educación Técnico Profesional, en donde conviven y reciben aportes de diversos actores institucionales tales como directores de los centros de estudio, colegas docentes, los estudiantes del grupo y el contexto social. Es por ello por lo que la práctica docente es un espacio donde se desarrollan las tensiones entre la teoría y la práctica para los futuros docentes, donde resulta interesante investigar y comprender los procesos que se dan durante la misma y cómo se va construyendo y plasmando todo ello en sus configuraciones didácticas.

La práctica pre profesional de cuarto año permite al futuro docente comenzar a tener autonomía, pero a su vez se enfrenta a las instituciones y a los distintos juegos de poder, en el que la formación práctica tiene un trasfondo de epistemología social en tanto relación saber/poder (Popkewitz, 1994).

Es de interés investigar cuáles son los factores que inciden en el proceso de moldear las configuraciones didácticas de los estudiantes de 4º año de Geografía del IPA para comprender entre otros temas a saber: cómo resuelven las tensiones teoría - práctica, estudiante - docente, requerimientos de autonomía institucional docente - requerimientos de desempeño como estudiante del centro de formación.

2.2. Indagaciones preliminares y aspectos teóricos

Para comenzar el abordaje de este apartado se presentan los resultados de la búsqueda de antecedentes sobre el tema en cuestión, que no es propio de un campo disciplinar específico y por lo tanto es complejo pues se ubica en la intersección de las configuraciones didácticas, la formación docente en general y la especificidad de la formación de quienes optan por el profesorado de Geografía en el I.P.A en Montevideo, Uruguay.

Se encuentra bibliografía a nivel de la región y del país sobre las configuraciones didácticas en general o en otras disciplinas, no reportándose aún bibliografía o trabajos realizados específicamente sobre configuraciones didácticas en la especialidad Geografía. Sin embargo, a partir de las consultas bibliográficas realizadas a nivel regional y nacional sobre esta temática es que se obtuvo insumos como marco referencial para esta investigación. La información recabada que sostienen teóricamente a esta tesis se agrupa en: trabajos sobre configuraciones didácticas, biografía escolar y formación docente.

La investigadora argentina Edith Litwin (1997) fue quien introdujo la categoría analítica de configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En su tesis sobre las configuraciones didácticas teoriza a partir de ciertas caracterizaciones sobre prácticas de enseñanza universitaria que pudo reconocer y diferenciar en función de los modos en cómo los docentes enseñan y por qué lo hacen: el recorte disciplinar que efectúan, los supuestos que manejan con respecto al aprendizaje y a la enseñanza y cómo estos se plasman en su práctica profesional. La autora entiende a las configuraciones didácticas como:

[...] La manera de articular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo evidencia una intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos de generar procesos de construcción de conocimientos con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones. (Litwin, op.cit; p.97)

Es así que considera a las prácticas de enseñanza como un todo a partir de las que va reconociendo qué visión ideológica sobre la enseñanza en general y de la disciplina en particular tienen los docentes y desde allí le permite indagar las decisiones que estos toman, por qué y para qué lo hacen, sosteniendo que:

[...] Las prácticas de enseñanza presuponen una aproximación personal del acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a reconocer las dimensiones de análisis que se entranan en la enseñanza y adquiere su significación en una totalidad explicativa e interpretativa en la que se integran, también, las miradas personales. (Litwin, op.cit; p.18).

Los aportes de esta autora permiten distinguir diversas dimensiones integradas al factor epistemológico disciplinar, que son inherentes a las configuraciones didácticas que se pretende indagar en esta investigación:

- la paradigmática, que está vinculada a qué opción teórica adhieren los/las estudiantes/docentes para seleccionar, jerarquizar y secuenciar los contenidos de enseñanza;
- la ontológica, que comprende al conjunto de decisiones que toman en función de cuáles entienden deben de ser las razones por las cuáles enseñan Geografía y desde qué lugar paradigmático lo hacen;
- la axiológica que es la que traduce en para qué enseñar la materia escolar, cuáles son las finalidades formativas que entienden deben transmitir; las metodológicas que abarcan las estrategias de enseñanza/ aprendizaje seleccionadas para poner en práctica la materia escolar en el contexto del aula.

Dogliotti, P (2010) indaga a partir de la investigación desarrollada por Edith Litwin sobre las configuraciones didácticas y permite dialogar con ellas desde otra mirada. Reconoce el trabajo como un aporte al campo de la Didáctica Moderna, busca los supuestos epistemológicos que sustentan la investigación, sin embargo identifica una serie de debilidades teórico epistemológicas. Destaca como aporte la superación de la agenda clásica de la Didáctica, que incluye la clase

reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica.

La investigación de Oroño, M (2017), plantea un estudio de las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de Educación Física en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de Maldonado, Uruguay. El trabajo brinda elementos para la reflexión de la temática que se aborda en esta tesis.

En la propuesta identifica las prácticas de enseñanza, reconoce y describe para cada una las configuraciones didácticas. Propone trabajar en base a los contenidos de enseñanza, los enfoques de enseñanza y la relación entre enseñanza y evaluación. Reconoce como importante para la investigación analizar el discurso de los profesores y sus ideas sobre la enseñanza. Plantea como modelo dominante en las configuraciones didácticas de los profesores el modelo tecnocrático.

Por su parte, Gloria Edelstein (1996, p. 79) define a las prácticas de enseñanza como construcciones metodológicas que efectúan los docentes, pudiendo desde esa formulación teórica llegar al descubrimiento de las dimensiones integradas que fueron formuladas para visibilizar al factor epistemológico disciplinar a partir de cómo trabajan los y las estudiantes/docentes los temas de Geografía, los enfoques que les dan a los distintos contenidos y con qué estrategias de enseñanza y desde allí arribar a qué procesos intervienen para ello.

Otro de los factores refiere al factor autobiográfico que es considerado como uno de los componentes estructurantes de la configuración del docente pues es relevante para comprender como cada uno moldea sus prácticas. Lo anterior se reafirma y complementa con los aportes de Andrea Alliaud (2010), quien considera que la biografía escolar deja marcas profundas en la formación profesional de los futuros docentes, mucho más que las concepciones epistemológicas que adquieren durante su transcurso por los centros de formación docente. La autora plantea que al comenzar a ejercer como docentes, es en los primeros años cuando se activan los modelos incorporados concebidos durante su socialización como alumnos en el trayecto escolar realizado hasta ese momento.

Así mismo se recogen las ideas de Liliana Sanjurjo (2002) sobre la formación como trayecto supone que la configuración didáctica del docente ha comenzado antes del ingreso al instituto de profesores y la misma se extenderá durante toda la vida profesional.

Este trabajo se consideró oportuno para pensar cómo se vinculan las configuraciones didácticas con las bases fundacionales del IPA conformadas por la práctica docente, la triada formativa y la especificidad de la didáctica sumadas a las tradiciones de formación, es decir a la configuración de pensamiento y acción que se mantiene y se conserva a lo largo del tiempo, en el día a día de las instituciones.

El pretender caracterizar y tipificar las configuraciones didácticas induce a indagar sobre el proceso de construcción de estas. En ese proceso de construcción se entrelazan y atraviesan las tradiciones de formación que el estudiante reconoce como históricamente determinadas por su experiencia, los recuerdos de su vida como estudiante, los mitos, los fracasos, los rituales, en un proceso que va realizando a lo largo de sus cursos en los institutos de formación docente y en la práctica.

Desde este lugar es que fueron considerados los aportes de González y Fuentes (2011) sobre el *prácticum* en el aprendizaje de la profesión docente, consideran que la práctica constituye uno de los componentes claves en los procesos de formación del profesorado. Explican el aprender a enseñar como un doble proceso: el de socialización y el de construcción del conocimiento profesional. Describen las influencias que inciden en la socialización y destacan la biografía, las ideas previas, la persistencia de las creencias sobre la enseñanza en la configuración del ser profesional.

Plantean la dificultad que se da cuando deben armonizar el conocimiento experiencial de la práctica y el conocimiento práctico que observan de los profesores y tutores, respondiendo a las realidades de las situaciones de enseñanza que le toca trabajar.

Esta investigación resulta por demás relevante para este trabajo a los efectos de vincular la relación entre el corporativo docente, ya sea el de los colegas de la disciplina, como el de los demás actores institucionales en el forjar la configuración didáctica de los y las estudiantes/docentes en cuestión.

El concepto de tradición permite incorporar las experiencias y recuerdos (biografías estudiantiles) “como el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un *fondo* de saber que regula las prácticas” docentes y que es complejizado en las aulas (Davini 1995 en Delorenzi 2008 Pág 3)

El factor corporativo aproxima la tesis a los aportes de Pierre Bourdieu (2005) con respecto a la categoría habitus. La misma pues permite interpretar las condiciones en que se producen las prácticas y cómo comprenderlas, considerando la biografía de los/las estudiantes y la historia social profesional como uno de los factores involucrados en el moldear las configuraciones didácticas.

Para María Cristina Davini los docentes, al igual que en otras profesiones, desarrollan sus conocimientos prácticos en las aulas, aprenden con otros participando en los liceos y en las comunidades que estos se encuentran. Las tradiciones de formación y corporativas constituyen “configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (1995, p.79)

Desde los aportes de Jorge Steiman (2008) se puede visibilizar la posibilidad de identificar y analizar las macro decisiones que va tomando el y la estudiante/docente y para poner en práctica en el aula e identificar cómo inciden diferentes actores institucionales y pedagógicos en ello. Tal como plantea el autor, el *prácticum*:

[...] es un estudiante que en la lógica contractual se desempeña como docente sin dejar de ser lo primero y sin ser acabadamente lo segundo. Esta dualidad constitutiva del sujeto practicante opera tanto en la representación de sí mismo como en la mirada de los otros sobre él y tiñe necesariamente las relaciones en la situación. En ocasiones, ese ser alumno en la Universidad se traslada al marco de las decisiones que desde la inmediatez toman en la situación de estar enseñando en la práctica. Una particular situación se da respecto a los otros sujetos intervinientes en la actividad de los practicantes. (p. 75).

Esta perspectiva se enriquece cuando se considera que además es significativo considerar los procesos autobiográficos de los estudiantes, los que aportarán elementos relevantes para la conformación de las configuraciones didácticas de los futuros docentes según lo que plantea también Edith Litwin (1997).

En la investigación efectuada por de Jure, S; Echaide, M; Piancazzo, M. titulada Las configuraciones didácticas en el séptimo proyecto de investigación (2013), los autores visibilizan las decisiones curriculares y las configuraciones didácticas que asumen los profesores expertos en las clases de Educación Física en la escuela secundaria. Con la intención de construir una didáctica desde la práctica y para el análisis de los problemas del conocimiento en el aula es que incorporan la categoría configuración didáctica como marco teórico.

Los autores analizan la presencia de estilos, modos, códigos comunicacionales, relaciones vinculares, es decir significados y sentidos que los docentes le imprimen a sus prácticas al momento de enseñar Educación Física en la Escuela Secundaria.

Es por ello por lo que se consideró como marco referencial, al momento de identificar qué sentidos y significados dan a la enseñanza de la Geografía los y las estudiantes de Geografía y cuáles son los factores que los sostienen tratando de jerarquizarlos.

En la investigación sobre configuraciones en las prácticas docentes de Matemática a nivel universitario, Marcel Pochulu (2004) analiza las estrategias de enseñanza que privilegiaron los profesores para el desarrollo de sus clases, la disposición, distribución, organización y tratamiento que efectuaron de las distintas instancias y momentos que componían las clases y que permitieron la construcción de las diferentes configuraciones en las prácticas docentes.

En cuanto al factor pedagógico vinculado a los mandatos fundacionales para la formación de profesionales de la enseñanza para la educación media, los integrantes del grupo de reflexión en educación (GRE, 2012) plantean que para el caso de Uruguay hubo diferentes tradiciones para la formación de docentes que se fueron sucediendo y solapando hasta el presente. Todas tienen un denominador común persistente desde mediados del siglo XX: la concepción de lo educativo como un espacio instrumental, en el que lo importante son los contenidos (en sentido amplio), para la instrucción y la socialización, y la aplicación de métodos “válidos” para distribuirlos y evaluarlos.

Afirman que en la formación docente el modelo presupone el aprendizaje por parte de futuros docentes supuestamente homogéneos, que a su vez enseñarán a niños y adolescentes también presumiblemente con historias, condiciones de vida y cultura homogéneas.

Aun cuando la formación docente se esté distanciando de este modelo, la investigación ha puesto de manifiesto el peso de las biografías escolares (con frecuencia de cuño tradicional y tecnicista) en la configuración de las prácticas docentes profesionales.

En definitiva, sostienen que para ser un docente profesional es indispensable una sólida formación disciplinar y pedagógico-didáctica. Es necesario que en la formación se vayan gestando subjetividades en torno a una identidad como actores educativos, productores de conocimiento, para lo cual se impone que la investigación y la extensión formen parte de su formación desde el grado con creciente peso a lo largo de la carrera.

En síntesis, se concuerda con el planteo efectuado por Dicker y Terigi, (citadas en Edelstein, 2011: 84) quienes sostienen que la formación docente debería ser “resistente a la práctica y permeable a ella”. Resistente, en relación con no someterse a los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones, pero permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos que les permitan entender lo instituido y sus propios desempeños, para intentar procesos instituyentes.

Se coincide con Angulo (2013), citado en el Documento Desarrollo Profesional Docente, quien sostiene que el sentido de la práctica

[...]en la formación docente tiene que ver tanto con el conocimiento del contexto en que los futuros docentes desarrollan su trabajo con la necesidad que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza comiencen a construir y desarrollar un pensamiento crítico que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. (p. 23)

Esta segunda meta es sustantiva pues aporta significado a la primera. Por eso se considera el factor pedagógico como otro de los que subyace en las configuraciones didácticas. Es por ello por lo que los trabajos de Popkewitz (1994) actúan también como marco referencial pues el concepto de epistemología social permite interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales, develando para esta investigación que las configuraciones didácticas se conforman como producto de las instituciones y en sus espacios, y como producto del entramado de diversidad de actores que influyen directa o indirectamente en la formación práctica del/la estudiante/docente.

En el recorrido de la investigación se procura identificar los factores que inciden en las configuraciones didácticas de los/las estudiantes/docentes de 4º año del I.P.A, caracterizarlos y tipificarlos para poder interpretarlos, siendo este el asunto que se propone en el problema de investigación.

La bibliografía referenciada y sobre la que se sustenta el marco teórico de la tesis permite distinguir factores epistemológicos disciplinares, autobiográficos, institucionales y pedagógicos. En la intersección de los factores epistemológicos disciplinares e institucionales se ubican las tradiciones y el corporativo y en la zona de borde entre los institucionales y pedagógicos se ubican el de las finalidades formativas del profesorado y las prácticas educativas concebidas como parte de la epistemología social.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Aspectos Metodológicos

Desde lo metodológico, este proyecto se enmarca en un paradigma interpretativo - crítico, que integra y articula la teoría y la práctica. La información se interpreta a los efectos de comprender las condiciones educativas reales y de los contextos en las que éstas se desarrollan.

La lógica de investigación es de corte cualitativo como señala Vasilachis, (2006; p.87),

[...] los estudios cualitativos se caracterizan por abordar ámbitos acotados, en donde se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo. Por tal motivo, los estudios se dirigen a analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios.

La elección del objeto a investigar se realiza por el carácter social, complejo y multidimensional. Se busca la comprensión contextualizada de los supuestos que subyacen y que visibilizan los factores que inciden en las configuraciones didácticas de los estudiantes de 4to año del profesorado de Geografía del IPA.

María Teresa Sirvent (1999 a) plantea que la lógica cualitativa o intensiva es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Plantea que trabajar con pocos casos permite profundizar el significado de los hechos, siendo a partir de una visión holística que se elaboran esquemas conceptuales más adecuados a las realidades con las que se trabaja a partir de información empírica.

Se comprende de esta manera las acciones de un individuo o de un grupo, en este caso particular los estudiantes de 4° año del I.P.A. Se opera en un proceso en espiral, jugando con la combinación entre la obtención de información empírica y el análisis de esta. En la investigación cualitativa aparecen conceptos transferibles, se construyen conceptos y categorías para elaborar significados a partir de la información proporcionada por los y las estudiantes.

En el marco de la racionalidad crítica la práctica y la teoría son construcciones sociales que se dan en contextos determinados y la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. Se concibió la práctica docente de los estudiantes como una tarea entramada entre: la dimensión práctica (incluyendo saberes en acción, estrategias y recursos didácticos), lo epistemológico (la concepción de Geografía y su enseñanza, para qué y por qué enseñarla), la dimensión ética (para qué formar, sobre qué principios educar) y la dimensión política (para qué fines).

Estas múltiples aristas o principios articulan cada acto pedagógico y están presentes en cada acción didáctica e interpelan todas las actividades de enseñanza.

La práctica docente es un espacio y tiempo privilegiado para analizar los saberes internalizados por los estudiantes de profesorado de Geografía durante la formación inicial con relación al conocimiento teórico y la concreción de las propuestas pedagógicamente contextualizadas en el aula.

La instancia de la práctica docente para el estudiante - docente es un espacio de mucho valor, pues no solo se adquieren en el curso teórico de Didáctica herramientas teórico-metodológicas para trabajar en el aula, sino que el curso se convierte en un espacio de reflexión sobre el nuevo rol como profesor.

Se busca identificar los factores que inciden en el proceso de quienes cursan Didáctica III de Geografía ⁷ y que hacen posible visualizar a las configuraciones didácticas que se comienzan a formar durante la formación inicial. Resultó de interés analizar las narrativas referidas a lo que acontece en el aula y en los espacios de intercambios en la institución.

La idea fue desentramar la práctica docente analizando las narrativas de los futuros docentes a través de los planes anuales y las respuestas de las encuestas.

⁷Contenidos del programa del curso didáctica III: “Análisis epistemológico de la práctica de la enseñanza. Tipología de contenidos en la enseñanza de la Geografía. Reconstrucción epistemológica según corrientes contemporáneas del pensamiento disciplinar. Metodologías para la enseñanza de los principales contenidos geográficos. La historicidad de la enseñanza de la Geografía en Uruguay. Estudios historiográficos. Estudio de los programas de Geografía vigentes a los efectos de interpretar intencionalidades educativas propuestas para la enseñanza de la asignatura en el marco del plan de estudios e identificar la yuxtaposición de paradigmas procedentes de la doctrina disciplinaria”

3.2. Unidad de Análisis

Coincidiendo con Beatriz Lovesio (2017, p.17)⁸“(…) al identificar las unidades de análisis nos referimos a qué es el objeto de la investigación, es decir unidades sobre las que investigamos”. En este caso particular la unidad de análisis la constituyen las configuraciones didácticas forjadas por los estudiantes de 4to año del profesorado de Geografía en el I.P.A y aportan evidencia empírica, aproximando respuestas a las preguntas que se plantean en la investigación.

En la propuesta de trabajo para la tesis la unidad de análisis fueron las configuraciones didácticas que están en proceso de construcción por parte de los estudiantes de 4º año del profesorado de Geografía en el I.P.A identificando cuales son los factores que inciden en ellas considerando las siguientes dimensiones:

- Epistemológica disciplinar, para identificar desde qué lugar responde a la pregunta qué Geografía enseñar, con qué finalidades formativas. ¿Qué geografía propone en su enseñanza? ¿por qué, cómo y para qué enseñarla? ¿qué grandes contenidos deberían enseñarse en los cursos de Geografía?, ¿con qué finalidad y con qué recursos? ¿con que metodologías?
- Autobiográficos para identificar qué profesores y por qué incidieron en su biografía como alumnos, a lo largo de su historia escolar y de su biografía escolar en el CFE y en la Educación Media.
- Pedagógica para identificar los principios sobre los que actúa como educador, qué jerarquiza desde el punto de vista formativo, por qué razones, qué sujeto social se propone como escenario y qué metas le interesa alcanzar. Por qué y para qué educar, qué finalidad educativa persigue como docente y cómo lo pone en práctica.

⁸ Lovessio, B (2017): en materiales de la Maestría en Educación, Sociedad y Política cohorte 2016-2019 curso Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II FLACSO URUGUAY

- Institucional (I.P.A), para identificar qué actores: profesores de didáctica, compañeros de clase, docentes de la especialidad y de las materias del tronco profesional común del I.P.A y aquellos que están en el Liceo: directores, colegas de la especialidad, colegas de otras especialidades, estudiantes y desde qué lugares intervienen en sus configuraciones, qué le señalan, qué les exigen, qué les proponen, y qué ámbitos utilizan y qué dispositivos implementan para hacerlo. Por ejemplo, que directivas recibió del equipo de dirección o del director del liceo, de los inspectores de la asignatura, de los colegas.
- Sociales, para identificar cómo incide el contexto social en la dimensión pedagógica, política, disciplinar para lo cual es de interés cómo contextualizan su práctica al lugar y al grupo.
- Corporativos, identificar en el liceo en que realiza la práctica, si ha participado de alguna sala docente de Geografía: si han llegado a acuerdos conceptuales, evaluativos y didácticos para los distintos cursos, si le han sugerido o comunicado lo que esperan de ellos/as como profesor/a integrante de una sala liceal (espacio previsto para que los profesores se reúnan en los liceos donde trabajan para coordinar actividades, discutir, planificar y realizar propuestas educativas. Se realizan a nivel institucional y por asignatura).

Se realizó la elección de dimensiones a considerar para poder aproximarse a las configuraciones didácticas de los y las estudiantes, para lo que se definen los criterios para la tipología.

Se caracterizan los factores que inciden en las configuraciones didácticas. De los elementos que se obtuvieron: ¿cuáles podrán sugerir criterios?, qué contenidos se pueden extraer del análisis documental y de las encuestas en torno a las dimensiones ontológicas, axiológicas, epistemológicas, metodológicas y técnicas que van configurando didácticamente al estudiante/practicante y qué factores son las que las impulsan. ¿Qué elementos de las encuestas, son factores y cuáles de ellos se pueden caracterizar?

A lo largo de la investigación se busca comprender los procesos que se dan durante la formación y que permiten la construcción de las configuraciones didácticas, para lo que se extraerá

información sobre los procesos que se dan en el I.P.A y en el grupo donde realiza la práctica en algún centro educativo de enseñanza media.

La población objetivo (recorte empírico) son los estudiantes de 4º año del profesorado de Geografía que cursaron la asignatura Didáctica III en el año 2017, en los que se cumple el doble rol; el del estudiante cursando en el I.P.A y como funcionario en los liceos, en estos casos solo optaron por el Consejo de Educación Secundaria (C.E.S) con un grupo a cargo, lo que implica que estará sujeto al Estatuto del Funcionario Docente en cuanto a deberes y derechos. El trabajo de campo se centralizó en siete estudiantes, las fuentes documentales fueron las planificaciones de los estudiantes y una encuesta.

3.3 Unidades de Recolección Documentales

Se trabaja con las libretas del profesor correspondientes al grupo de práctica a su cargo que tienen en el liceo. Se buscan contenidos vinculados a las dimensiones ontológicas, axiológicas, epistemológicas, metodológicas y técnicas que son la que van configurando didácticamente al estudiante/practicante.

Se analizan las planificaciones o planes anuales elaboradas para el curso y si hubiese, la re planificación de la misma.

3.4. Estrategias y Herramientas de Recolección de Datos

Se trabajó con una encuesta semiestructurada, la cual fue personal y se envió por correo electrónico el formulario que se les proporcionó a los estudiantes del IPA (se realizó con un formulario de Google que se envió para que contestaran). El modelo de la encuesta se puede ver en el anexo 1 correspondiente a instrumentos.

Esta encuesta permitió analizar: sus historias escolares, la planeación del curso, su planificación, los trabajos propuestos (las libretas del profesor de alguno de ellos). Se recopilan

datos e información a través del cuestionario que fue diseñado. Se realizan una serie de preguntas dirigida a los 11 estudiantes, de los que contestan 7.

En la encuesta se propusieron preguntas que abordaron factores contemplados en el marco teórico del proyecto que son:

- Epistemológico: se busca en esta dimensión qué geografía propone en su enseñanza y por qué, cómo y para qué enseñarla.
- Pedagógico - didáctico – disciplinar: a partir del cual se busca la respuesta a qué debe enseñar la Geografía a los y las estudiantes, qué aporta la Geografía a los y las estudiantes. Qué temas agenda en un curso de Geografía, (por qué y para qué educar, qué finalidad educativa persigue como docente y cómo lo pone en práctica).
- Institucional: partir de la cual se buscan respuestas a si las y los estudiantes conocen y reciben directivas, orientaciones por parte del director del liceo y/o de los colegas.
- Contexto: en esta dimensión se busca información para saber si las y los estudiantes han contextualizado sus prácticas al lugar y al grupo en el cual trabajan y realizan la práctica docente.
- Autobiográfico: se buscan las respuestas ¿considera que algún docente a lo largo de su historia escolar ha incidido en su biografía como estudiante del CFE y cómo estudiante de la enseñanza media? ¿qué profesores y por qué incidieron en su biografía como alumnos?

La encuesta permite la obtención de datos en forma rápida, se aplica a varias personas a la vez y se recaba información de diferentes aspectos referidos al tema objetivo. Se obtiene información mediante una observación indirecta de la situación, a partir de lo que los y las estudiantes manifiestan en las respuestas a las preguntas que tienen una formulación idéntica. Esta característica da elementos para la comparación de las respuestas en el grupo con el que se está trabajando. Se puede definir la encuesta, siguiendo a García Ferrando, M (p. 141-70) como:

[...] una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

Las preguntas de la encuesta son abiertas, lo que permite que las y los estudiantes expresen con sus palabras las respuestas. La encuesta al hacerse en un formulario de google despliega una tabla, la que facilita y permite visualizar las respuestas y proceder al análisis de las mismas. Se pudo analizar las respuestas, interrelacionarlas e interpretar lo dicho por los estudiantes a la luz de los autores teóricos que se manejan para el trabajo.

Como se trabaja la descripción-explicación de las configuraciones didácticas, se consideraron los aportes de Litwin y de Steiman para el abordaje metodológico y se utilizó como método la observación no participante, con registros (Lovessio, Bodgan).

3.5. Estrategias de Análisis

Se realizó un análisis documental de las encuestas y de la documentación proporcionada por los estudiantes (planes anuales que realizaron para los grupos de la práctica docente).

Se identificaron las siguientes dimensiones: institucional, corporativa, autobiográfica, disciplinar y se caracterizó a partir de los datos obtenidos. Se realizó una tipología para cada dimensión y se efectuó la síntesis sobre cada dimensión y su relevancia.

Con la información anterior se realizó un cuadro conteniendo las dimensiones y los casos; cada columna se fue completando con la información obtenida en las encuestas y planificaciones. Se ejemplifica con la ilustración 1 la forma en que se realizó el análisis: en el sentido de la flecha roja se trabajó con cada una de las dimensiones y en el sentido de la flecha azul se trabajó con cada caso estudiado. Luego se cruzó la información para su interpretación y análisis.

CASO	DIMENSIONES													
	AUTOBIOGRAFICO		EPISTEMOLOGICO			CORPORATIVO		INSTITUCIONAL			PEDAGOGICO-DIDACTICO			
	E	P									E	P		
1	[Blue arrow pointing right across the row]													
2														
3														
4														
5														
6														
7														

Ilustración 1: Análisis Dimensiones por Caso de Estudio

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planificaciones

A modo de ejemplo en las ilustraciones que se detallan a continuación se puede observar cómo quedó registrada la información para cada una de las dimensiones.

DIMENSION AUTOBIOGRAFICA	
CASO	QUE PROFESORES Y POR QUE INCIDIERON EN SU BIOGRAFÍA COMO ALUMNO
1	Los docentes han ejemplificado como aplicar el conocimiento con estudiantes de Ciclo Básico
2	Dar ejemplo de cómo tratar situaciones problemas en la clase
3	Las ganas de estudiar geografía y querer transmitir los conocimientos a otros
4	sugerencias para abordar temas de forma motivante, dar ejemplos para trabajar en las clases
5	aportar autores nuevos, dar sugerencias sobre cómo abordar los temas.
6	aporte de un docente de geografía, el entusiasmo que le ponía y que trataba muy bien a los estudiantes
7	No recuerda a ningún docente que haya incidido significativamente

Ilustración 2: Análisis Dimensión Autobiográfica por Caso de Estudio

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planificaciones

DIMENSIONES CORPORATIVO- INSTITUCIONAL

CORPORATIVO	INSTITUCIONAL
de coope	a. en cuanto a las directivas o pautas o propuesta recibio del equipo de Dirección o de la directora/a dicen no haber recibido ninguna, solo uno plantea como trabajar con la libreta del profesor. En cuanto a directiva o pautas o propuestas que haya recibido de los colegas del liceo, la mayoría plantea que no han recibido ninguna.
En cuanto a propuestas que conozcan del colectivo docente de Geografía del Liceo dónde realizan la práctica, plantean que es	En cuanto a las directivas o pautas o propuesta recibio del equipo de dirección o de la directora/a dicen no haber recibido ninguna, solo uno plantea como trabajar con la libreta del profesor. En cuanto a directiva o pautas o propuestas que haya recibido de los colegas del liceo, la mayoría plantea como trabajar con algún tema, o como tratar a un estudiante
del colectivo docente alguna sugerencia para solucionar temas de disciplina	

Ilustración 3: Análisis Dimensión Corporativa-Institucional por Caso de Estudio
 Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planificaciones

DIMENSION EPISTEMOLOGICA

EPISTEMOLOGICO					
CASO	QUE DEBE ENSEÑAR LA GEOGRAFIA	APORTES DE LA GEOGRAFIA A LOS ESTUDIANTES	QUE TEMAS AGENDAR EN UN CURSO DE GEOGRAFIA		
1	El vínculo sociedad naturaleza - la problemática del hombre en su espacio - las causas y consecuencias de los procesos naturales del planeta - la responsabilidad que tenemos en cuidar nuestro planeta. La relación entre las sociedades y el medio ambiente, los procesos naturales y sociales que suceden en el planeta, el vínculo sociedad naturaleza, las causas y Consecuencia de los procesos naturales del planeta	Conciencia social, convivir con ciencia, abrir la mente de los estudiantes	Aspectos actualizados que expliquen los fenómenos naturales el equilibrio que existe en las subtemas naturales y la importancia de cuidarlos los procesos naturales causas y consecuencias, con medidas concretas.	No contesta	
2	Las causas y consecuencias en los territorios de los que sucede	Formación integral, la comprensión del complejo mundo en que vive el ciudadano consciente y responsable del espacio y tiempo que vive	Ser un ciudadano que vive feliz y responsable de los problemas locales y planetarios, su papel en la diversidad y los cambios rápidos en el mundo	No contesta	No contesta
3	El espacio con un producto socio-histórico, dinámico y reflexivo	Comprensión de los fenómenos, y problemáticas ambientales	Ser un ciudadano crítico	Las culturas diferentes distribuidas en el planeta y el riesgo que cada una merece, lo que está en la cartilla.	
4		Capacidad de análisis e interpretación de causas y fenómenos, elementos fundamentales para comprender la complejidad del mundo actual basados en el proceso de globalización.	Conocimiento ser responsable con los recursos naturales	Las culturas diferentes distribuidas en el planeta y el riesgo que cada una merece, lo que está en el programa	Elementos y factores naturales-sociales que está en el programa
5	los principios de la asignatura conocer y comprender el mundo integrando variables diferentes	construcción de ciudadanía para desenvolverse en la sociedad de manera participativa y reflexiva	Conocimientos de Geografía, de ellos, los conocimientos para transformar la sociedad	Lo que está en el programa	Ejemplos actuales
6	comprensión espacial de los fenómenos físico-sociales y los ambientales en el territorio	Reflexión crítica, una postura crítica de la realidad, que la realidad cambia rápido.	Desarrolla la capacidad crítica de los alumnos integrando elementos para comprender el territorio.	Lo que está en el programa	Problemas locales
7	NO CONTESTA	Construcción de ciudadanía para desenvolverse en la sociedad. Respeto frente a otras culturas, tolerancia		Cartografía	

Ilustración 4: Análisis Dimensión Epistemológica por Caso de Estudio
 Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planificaciones

Capítulo IV: Descripción de resultados

En esta etapa se trabajó con los datos obtenidos a partir de las encuestas a los y las estudiantes de 4° del IPA y con la información recabada en los planes anuales elaborados por ellos/as para orientar sus cursos en los liceos de práctica.

Algunas consideraciones previas:

La fecha en la que se inició el trabajo de campo coincidió con el último mes de trabajo en los Institutos de Formación Docente, esto hizo que se tuviese que optar por enviar la encuesta a cada estudiante a través de un formulario de Google, realizando la explicación sobre el tema que se aborda en la tesis, justificando por qué se realizaba la encuesta y lo que se realizaría con los datos que proporcionasen cada uno de ellos. Se realizó la recolección de los datos, para luego construir los criterios que permitieron elaborar la tipología de la/s posible/s configuración/es didáctica/s.

De un total de once estudiantes de Didáctica III de Geografía a la fecha de realizar el primer trabajo con las encuestas, contestaron siete estudiantes; se considera un número que permite realizar el trabajo ya que según Sirvent (2006), una vez realizada la lectura de las respuestas, se procedió en una primera fase del análisis a agrupar las mismas teniendo en cuenta los factores que están planteados en los objetivos de la tesis y acorde al marco teórico formulado.

Se realizó el análisis de documentos: planificaciones de los cursos de los estudiantes de 4° año para investigar concepciones de Geografía implícitas, finalidades formativas y recortes conceptuales, bibliografía utilizada y recomendada, recursos utilizados. En el análisis sobre la práctica, en la unidad didáctica-práctica docente del último año de la formación inicial de profesorado, se buscó identificar, conocer y analizar cómo se construye la práctica.

Las estrategias de análisis de la evidencia empírica fueron las siguientes:

- análisis documental de las encuestas y los planes anuales de los y las estudiantes
- identificación de factores institucionales, corporativos, biográficos, disciplinares, los que se caracterizan a partir de los datos obtenidos de las encuestas

- elaboración de tipología para cada factor, elección de variables a considerar para poder aproximarse a las configuraciones didácticas de los y las estudiantes
- elaboración de síntesis de los elementos de cada factor en las respuestas jerarquizándolos
- agrupación por variable de los datos de las encuestas, para realizar una tipología para cada factor: autobiográficos, epistemológicos, corporativos, institucionales, pedagógicos - didáctico
- elaboración de cuadros con toda la información de las encuestas y de los planes detallando los casos y el análisis de las categorías en cada uno
- elaboración de cuadro detallando cada caso con la información.
- cruce de variables y dimensiones para comenzar a trabajar y llegar a la o las posible/s configuración/es didáctica/s.

Se trabajó cada caso de los que se consideraron como población objetiva. Se identificó y se realizó el análisis registrando en un cuadro las respuestas que plantearon para cada uno de los factores: epistemológicos, autobiográfico, didáctico, corporativo e institucional.

El procesamiento de la información se presenta a través de cuadros estadísticos básicos en los que se representan los datos obtenidos para cada pregunta que les fue efectuada y que operacionalizaron cada uno de los factores abordados, se realiza la discriminación por dimensión.

A partir de allí el análisis de cada uno y luego se interrelaciona para buscar aproximarse a las configuraciones didácticas y a los posibles modelos de configuraciones didácticas de los estudiantes que cursan el último año de formación docente en Geografía.

Sin duda este trabajo permitió tener una visión holística de todos los casos seleccionados para el trabajo, pero lo importante es que también permite ver y entender cada caso en particular a partir de allí cruzar la información para comprender el tema de estudio.

4.1. Identificación y descripción de factores

4.1.1. El factor autobiográfico.

Para operacionalizar el factor autobiográfico se buscó dar respuestas a la pregunta: ¿considera que algún docente ha incidido en su biografía escolar tanto como estudiante del C.F.E o como estudiante de la enseñanza media?

En las respuestas proporcionadas un 86% de los y las estudiantes reconocen y entienden que algún docente tanto en la enseñanza media como en el Instituto de Formación Docente ha incidido en su biografía como estudiante. Un 14% entiende que ningún docente lo ha hecho ni en la enseñanza media ni en el Instituto de Formación Docente. Como se puede ver en el Gráfico 1.

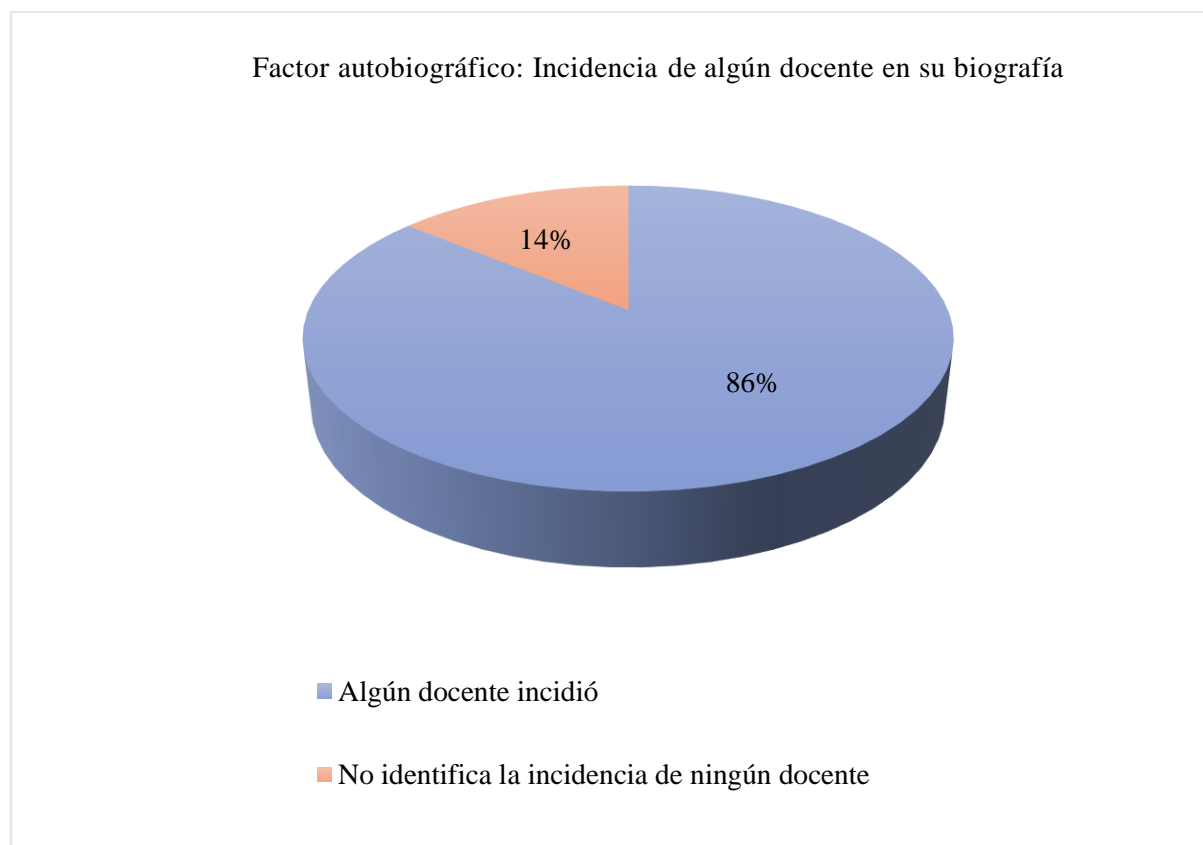


Gráfico 1: Factor autobiográfico - Incidencia de algún docente en su biografía
Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes

Para continuar con el abordaje de la dimensión autobiográfica se analizó la respuesta a la pregunta: ¿por qué esos docentes incidieron en su biografía escolar? En esta respuesta se reconocen a aquellos docentes que enseñan bien la asignatura y con entusiasmo, otros reconocieron claramente que incidieron aquellos docentes que saben mucho de la disciplina y orientan en cómo enseñarla en el nivel medio, o sea que ejemplifican e ilustran a cómo aplicarlo en las clases y dan sugerencias bibliográficas para el abordaje de las diferentes temáticas.

Los que consideran que los docentes que han incidido en su biografía escolar son lo que enseñan la asignatura, y conocen la disciplina y ejemplifican con temas específicos que resultan de interés para aplicar en sus grupos de práctica docente en los liceos, constituyen un 44% de los estudiantes encuestados. Como dice el Caso 1” Los docentes que han ejemplificado como aplicar el conocimiento con estudiantes del Ciclo Básico (C.B)”. En el gráfico 2 se representan las dimensiones que inciden en el factor autobiográfico.

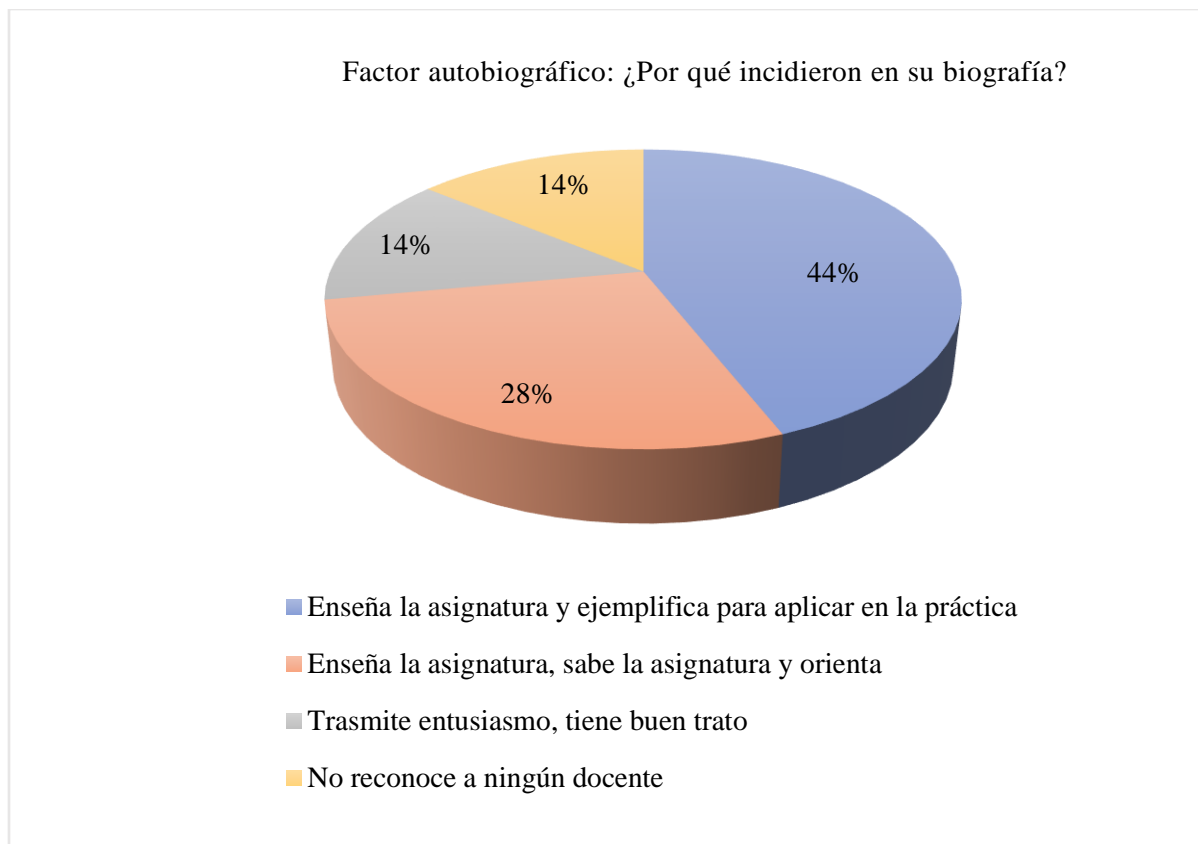


Gráfico 2: Factor autobiográfico ¿Por qué incidieron en su biografía?
Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes

Los que entienden que en su biografía escolar incidieron los docentes que enseñan bien la asignatura, que saben la disciplina constituyen un 28%.

Como dice el Caso N° 2: "incidieron los que han sido ejemplo de buenos profesores, que sabían la materia..." y le proporcionan al estudiante del IPA sugerencias bibliográficas en cuanto a autores nuevos, abordajes temáticos desde paradigmas disciplinares actualizados, como lo plantea el Caso N° 5: "los que nos han aportado nuevos autores" en este caso el docente se preocupa por atender los requerimientos temáticos y bibliográficos de los y las estudiantes.

Los que reconocen que los docentes que han incidido en sus biografías escolares son los docentes que transmitieron entusiasmo por la materia al trabajar con los estudiantes, lo que quieren compartir sus conocimientos con otros y transmitirlos, constituyen un 14%. En este caso destacan el muy buen trato del docente a los y las estudiantes y la capacidad de escucha es un elemento que se destaca.

Como plantea el Caso N° 6: "el aporte de un docente de geografía que le ponía mucho entusiasmo a las clases y trataba muy bien a los estudiantes".

Los que afirman y reconocen que ningún docente ha incidido significativamente en su biografía escolar constituyen un 14%.

En síntesis, en el factor autobiográfico se presentaron tres tipos de modelos docentes:

- uno disciplinar asociado a la enseñanza profunda de la disciplina desde nuevos enfoques paradigmáticos y efectuando aportes bibliográficos que son reconocidos por los estudiantes (28%);
- uno didáctico vinculado a que no solo proporcionan conocimiento disciplinar sino que ejemplifican cómo efectuar la transposición didáctica en el nivel medio donde los estudiantes están realizando la práctica docente de formación (44%);
- un modelo vocacional, identificado en el entusiasmo por enseñar que está puesto de manifiesto en sus clases y el vínculo de apertura hacia los y las estudiantes, o sea un modelo en el que se destacan los aspectos interpersonales (14%).

4.1.2. El factor disciplinar.

Este factor se operacionalizó a partir de las siguientes preguntas: ¿qué debe enseñar la Geografía a los estudiantes, ¿cuáles son los contenidos a enseñar?, ¿qué aporta la Geografía a los estudiantes?, ¿qué temas agendaría en un curso de Geografía? Se trabajó la información de las encuestas y planes anuales por separado y luego se realizó una síntesis.

El gráfico 3 permite visualizar las respuestas correspondientes a la pregunta ¿Qué debe enseñar la Geografía?, o sea la dimensión epistemológica de este factor.

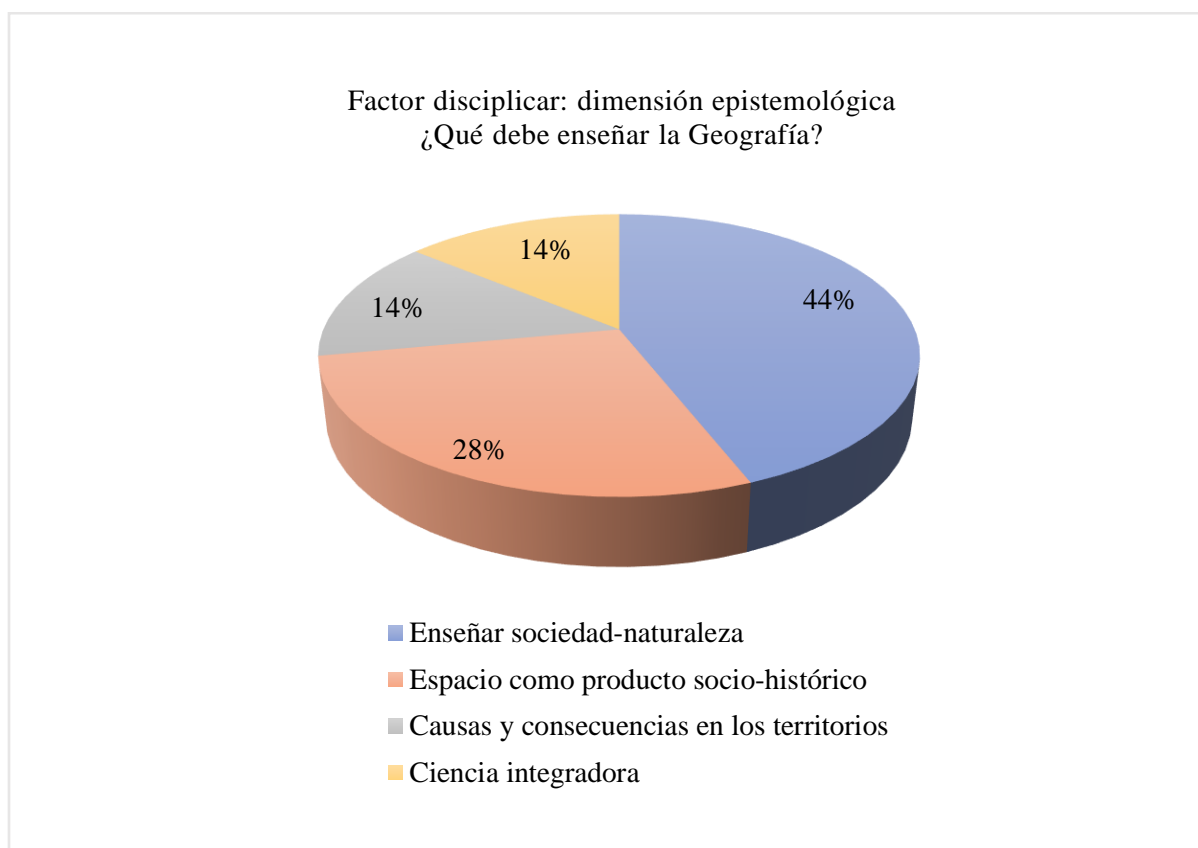


Gráfico 3: Factor disciplinar, dimensión epistemológica
Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes

Los que entienden que enseñar Geografía es analizar las relaciones sociedad/naturaleza constituyen el 44 %. Para este grupo de estudiantes los temas a enseñar en los cursos de Geografía

en los liceos, se encuentran bajo el eje estructurante relación sociedad-naturaleza, son fundamentalmente las problemáticas ambientales emergentes e incluyen en esta respuesta el poder analizar la responsabilidad de las sociedades en los impactos ambientales. Para ello consideran que se deben destacar las interrelaciones entre los procesos y dinámicas naturales y sociales procurando generar conciencia de los impactos antrópicos, interesándoles trabajar el equilibrio que existe entre los subsistemas naturales y cómo impacta el accionar social en los mismos.

Por ejemplo, el Caso N°1 dice: "la Geografía debe enseñar: los procesos naturales, el vínculo sociedad-naturaleza, las problemáticas del hombre en su espacio, las causas y consecuencias de los procesos naturales".

Los que entienden que enseñar Geografía se debe realizar considerando el espacio como producto social e histórico constituyen un 28%. En la temática que abordan incluyen componentes naturales y sus incidencias en los sociales y económicos y viceversa concibiendo al espacio como producto de esa interrelación. Por ejemplo, en el Caso N° 2 considera que: "se debe enseñar el espacio multiescalar como producto social, dinámico en el tiempo".

Otros entienden que el eje en la enseñanza de la Geografía deben ser los territorios en una definición epistemológica no muy diferente a quienes entienden que el eje debe ser el espacio, como por ejemplo el Caso N° 2: "las causas y consecuencias en los territorios de los fenómenos físico y socioeconómicos...". O sea que la categoría territorio es asimilada a la de espacio.

Los que entienden que se debe enseñar Geografía analizando las causas y consecuencias de lo que sucede en el territorio, procurando la comprensión espacial de los fenómenos físico-sociales y los ambientales inherentes a ellos. Estos constituyen un 14%.

Los que consideran que se debe enseñar la Geografía como ciencia integradora del espacio geográfico, constituyen un 14% y plantean que lo han realizado a través de la observación, análisis y extracción de conclusiones en los diferentes temas que abordan a lo largo del año en el grupo.

La integración se analiza trabajando la interrelación de diferentes variables naturales y sociales. Como ejemplo el Caso N° 7 "se debe enseñar la geografía como una ciencia integradora

que analiza el espacio a través de la interrelación de variables naturales y sociales, interesa trabajar en el desarrollo de la espacialidad en el adolescente, generando conciencia ambiental”.

Analizadas las respuestas y la información de los planes e información vinculada a la pregunta ¿qué aporta la Geografía a los y las estudiantes?, se obtiene elementos para comprender la dimensión ontológica. Vale decir comprender por qué debe enseñarse la asignatura. El gráfico 4 permite visualizar las respuestas a esta pregunta.

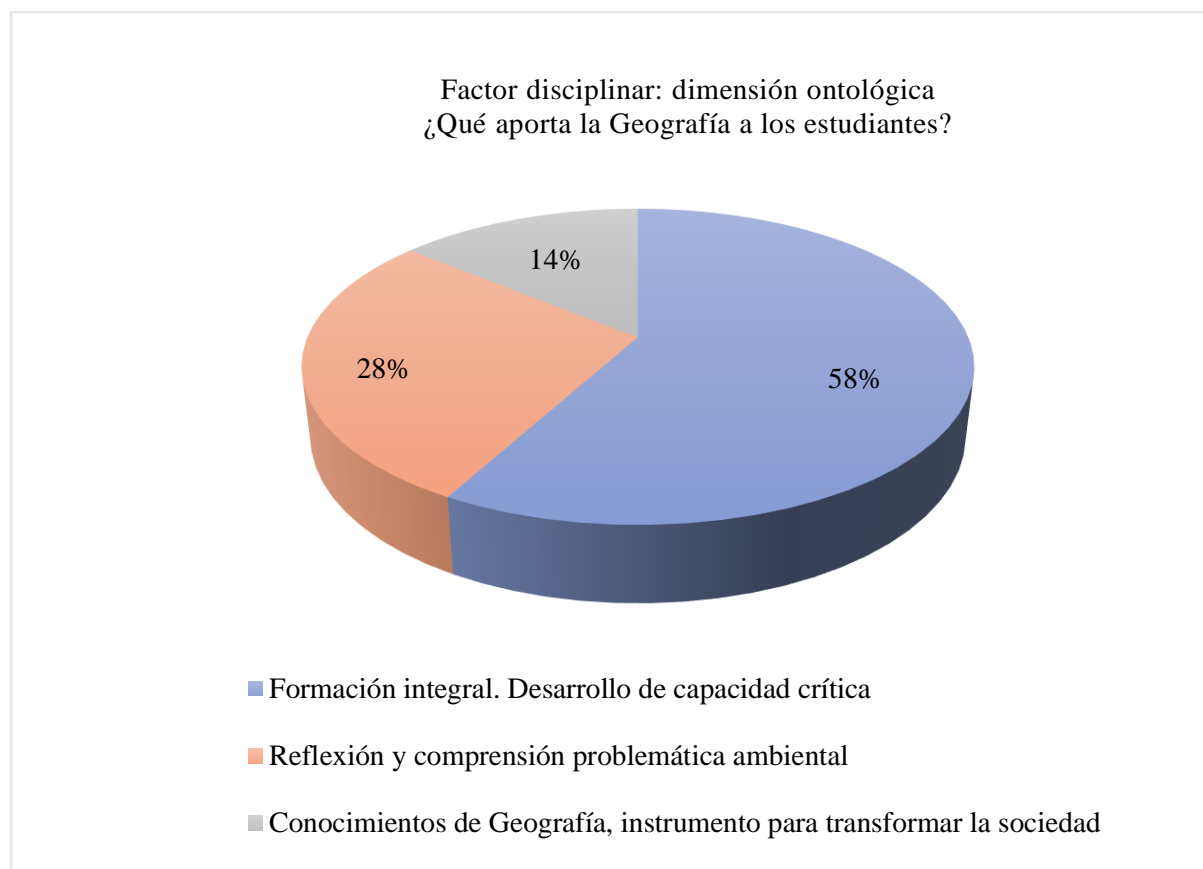


Gráfico 4: Factor disciplinar, dimensión ontológica

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Se destaca en este factor que la mayoría apunta a la formación integral, como plantea el caso N°2 que dice la Geografía: “Aporta una formación integral, la comprensión del complejo mundo en que vive, siendo un ciudadano consciente y responsable del espacio y tiempo que vive”.

Los que entienden que aporta a los estudiantes la formación integral permitiendo la posibilidad de generar conciencia social, fomentar la capacidad crítica o ampliarla acerca de la realidad integrando los diferentes elementos de los territorios; para la construcción de ciudadanía para desenvolverse en la sociedad, reflexión crítica constituyen el 58%.

Los que consideran que aporta a la reflexión y comprensión de la problemática ambiental constituyen el 28%, como por ejemplo lo que plantea el Caso N° 6 “ayudar a la reflexión crítica, una postura crítica de la realidad que cambia muy rápidamente, desarrollar la capacidad crítica de los alumnos a partir de la integración de elementos que le permitan comprender el territorio en el que vive, sus dinámicas sociales y políticas. Incluyen en esta respuesta la comprensión de las problemáticas ambientales y la comprensión del mundo en el proceso de globalización.

Los que consideran que la enseñanza de la Geografía aporta a los estudiantes conocimientos de Geografía e instrumentos para transformar el medio y las sociedades, siendo responsable y consciente del espacio y tiempo en el que vive. Constituyen un 14%, por ejemplo, el Caso N° 5: “aporta conocimientos de geografía, desafíos e instrumentos para transformar la sociedad”

Para continuar con los aportes al factor disciplinar se indagó la dimensión paradigmática, considerándose las respuestas e información en torno a la pregunta ¿qué temas debería agendar en un curso de Geografía?

Del análisis de las respuestas se obtuvo que los que entienden que los temas que debería agendar un curso de Geografía deberían estar vinculados a la Geografía Física y Ambiental constituyen un 58%.

Por ejemplo, el Caso N° 1 que dice” se debe agendar temas que expliquen los fenómenos naturales, trabajar el desequilibrio que existe en los sistemas naturales, la importancia de cuidar los equilibrios dinámicos en los procesos naturales evitando impactos antrópicos negativos utilizando medidas concretas para la conservación y/o protección”. El gráfico 5, permite visualizar las respuestas recolectadas.

Los que entienden que un curso de Geografía debe agendar temas vinculados a la Geografía Humana, a los aspectos sociales y culturales constituyen un 42%, como por ejemplo el Caso N° 2:

“las culturas diferentes distribuidas en el planeta y el respeto que merece cada una de ellas...” Incluye en la respuesta “lo que está en la curricula vigente” y mencionan específicamente en 4 casos” lo que está en los programas oficiales”

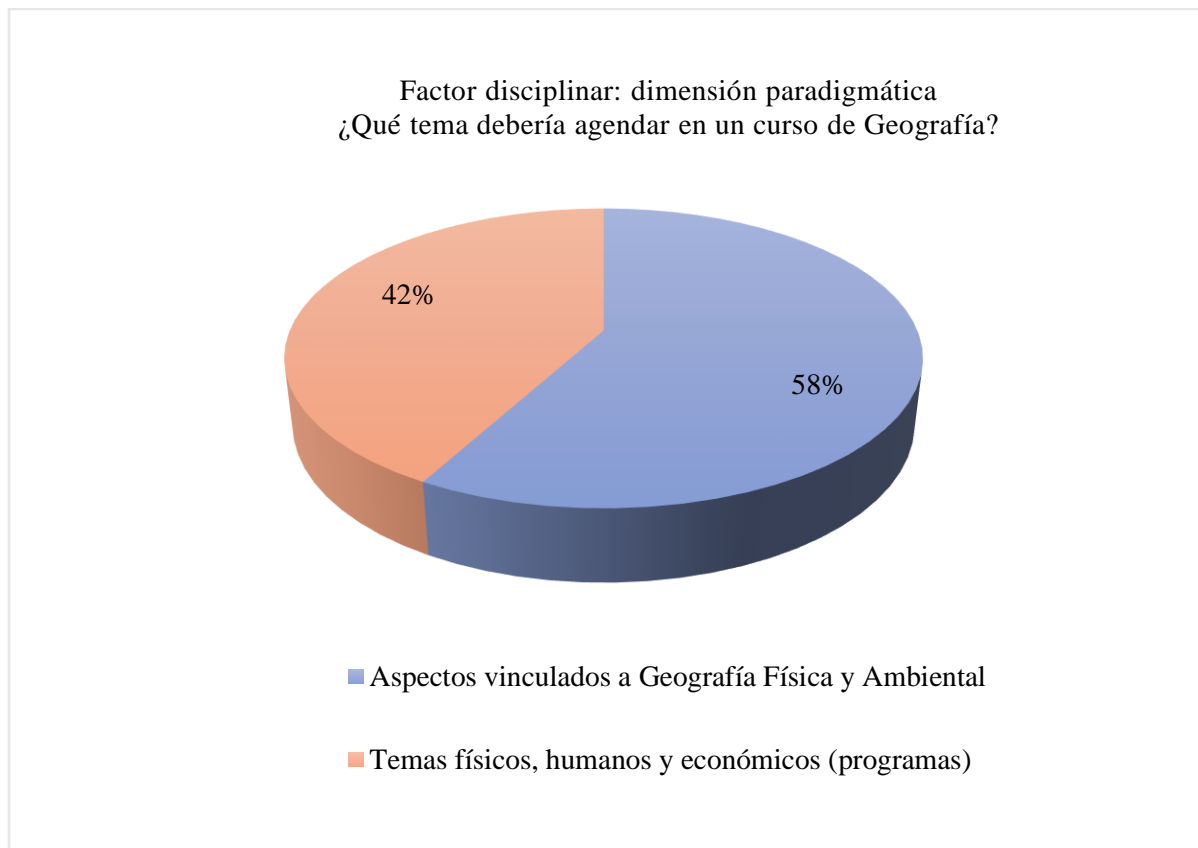


Gráfico 5: Factor disciplinar, dimensión paradigmática

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

En síntesis, las dimensiones epistemológicas, ontológicas y paradigmáticas vinculadas al factor disciplinar muestran que un 58% de los encuestados están enmarcados dentro del paradigma ambiental. Esto se refleja en la proposición de enseñar una Geografía Física Ambiental, en la que el eje estructurante sean las complejas interrelaciones entre los sistemas naturales, socioeconómicos y políticos que aporten una formación integral de los estudiantes promoviendo la conciencia social crítica y ambiental. Un 42% entiende a la Geografía en su corriente paradigmática social, considerando que el eje estructurante de la enseñanza de la materia escolar es el espacio geográfico (indistintamente territorio) como constructo socioeconómico, histórico y cultural para promover conciencia social crítica de los estudiantes.

4.1.3. El factor corporativo.

En esta dimensión se pretendió obtener información en cuanto al vínculo de las y los estudiantes con los distintos actores en los centros de estudios a los que asisten a realizar la práctica docente. Dado que la Asociación Nacional de Profesores de Geografía (A.N.P.G) goza de larga tradición en el colectivo de los profesores de Geografía de todo el país y en los estudiantes del I.P.A, se preguntó sobre los vínculos de los y las estudiantes con esta asociación y con el resto del colectivo docente en los centros donde realizan la práctica docente. Como se puede observar en el gráfico 6.

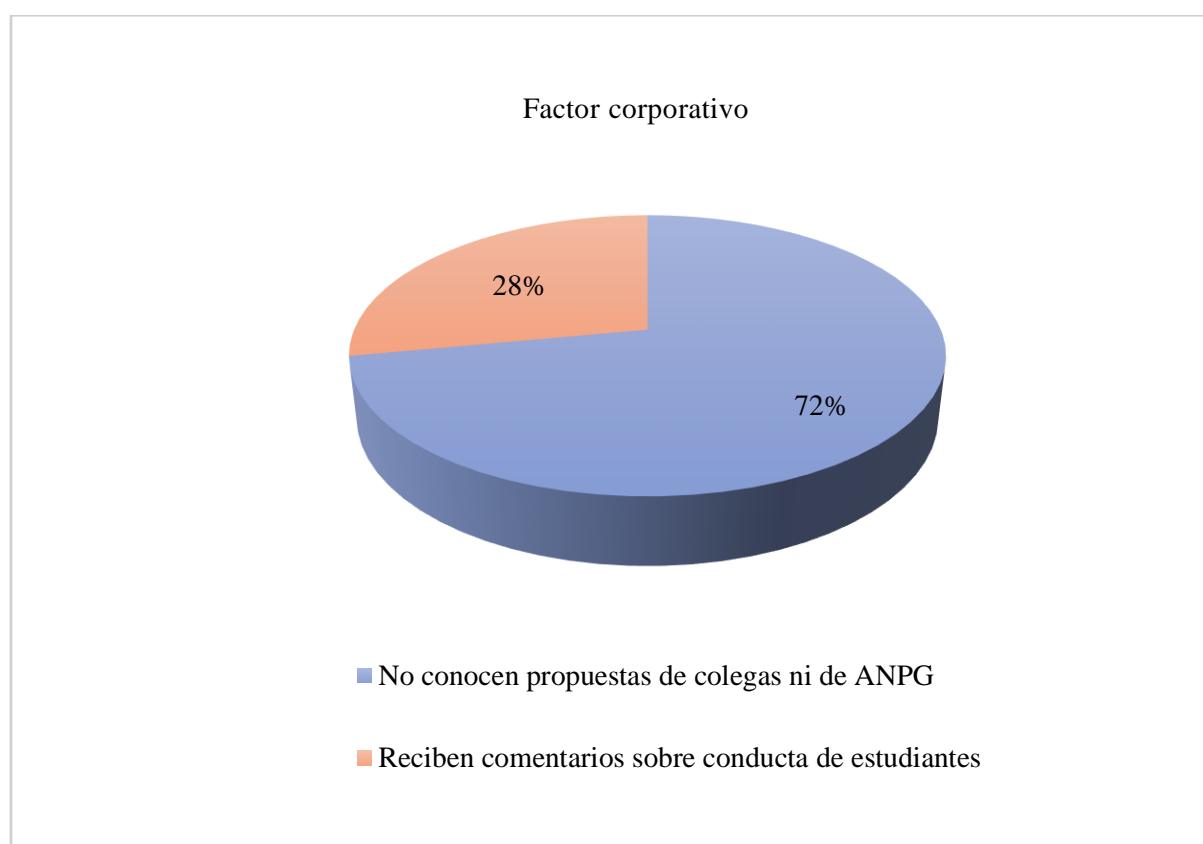


Gráfico 6: Factor corporativo

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Los que consideran que no conocen las propuestas del colectivo docente de Geografía del Liceo donde realizan la práctica ni las propuestas de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía (ANPG) constituyen un 72%. Este aspecto es relevante, pues el factor corporativo

estaría bastante periférico en la práctica pre profesional y se restringiría a lo que pudo haber sido el factor autobiográfico o la transmisión de conocimientos prácticos por parte de los docentes adscriptores en años anteriores que cursó la práctica docente en algún centro educativo.

Desde la perspectiva del habitus podría interpretarse la relevancia de la figura del docente adscriptor en la transmisión de saberes históricamente construidos en práctica y forjados corporativamente destacando y fortaleciéndose su participación en la tríada didáctica.

Los que consideran que conocen propuestas que son planteadas desde los liceos son el 28%, por ejemplo, el Caso N° 6 que dice “sobre todo he recibido apoyo en cómo trabajar desde la conducta de los alumnos” y los temas que consideran están vinculados a temas específicos que muchas veces se plantea desde el centro como inquietud.

4.1.4. El factor institucional.

La pregunta que se realizó para recabar la información fue: ¿Qué directivas o pautas o propuestas recibió del equipo de Dirección o de los colegas?

La información que se analizó dio como resultado el gráfico 7.

Del total de los estudiantes encuestados un 86% consideran no haber recibido directivas o pautas o propuestas de trabajo articuladas al centro de práctica por parte del equipo de Dirección o de los colegas, tal como sostiene el caso N° 2: “no he recibido directivas ni orientaciones de ningún tipo”,

Quienes contestaron y afirman que han recibido orientación específica de cómo trabajar las libretas o con algún caso particular constituyen un 14%, por ejemplo, el Caso N° 1: “sólo le plantean como trabajar con la libreta del profesor y como tratar a un estudiante”

El que el 86% de los encuestados afirme no haber contado con directivas o pautas claras por parte del equipo de dirección del centro en el que realizan la práctica y donde están integrados como nóveles docentes, es uno de los aspectos a destacar como relevante.

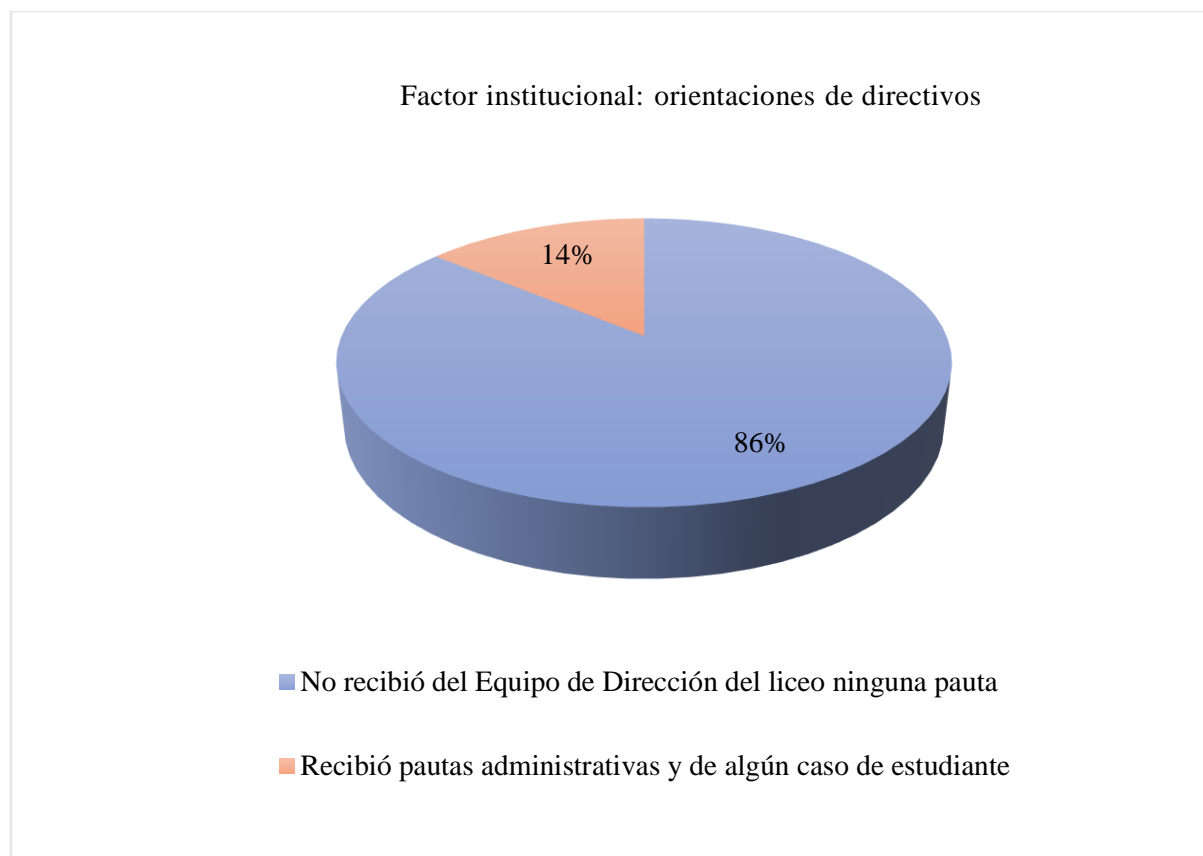


Gráfico 7: Factor institucional, orientaciones de directivos

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

El factor institucional, transmitido a través de un proyecto pedagógico de centro, debería ser una de las brújulas para orientar las finalidades formativas para la enseñanza de todos los docentes del centro y principalmente de quienes se integran a la comunidad educativa a forjar experiencia autónoma como noveles docentes.

4.1.5. El factor pedagógico-didáctico.

La peculiaridad de este factor es que vincula el factor disciplinar (qué geografía enseñar y cómo hacerlo) con el factor institucional (construcción metodológica situada). Se operacionalizó a través de las preguntas ¿por qué y para qué educar, qué finalidad persigue como docente y cómo lo pone en práctica. La información que se analizó dio como resultado el gráfico 8.

En general, las respuestas a las encuestas dan elementos para analizar las preguntas de por qué y para que educar y la finalidad. En cuanto a cómo lo ponen en práctica, la evidencia se obtuvo a partir de los planes anuales de los cursos de los estudiantes.

Los que consideran que educar es despertar el deseo de aprender cosas nuevas, desarrollar las habilidades de reflexionar críticamente, concientizar, movilizar emociones, fomentar valores constituyen el 50%.

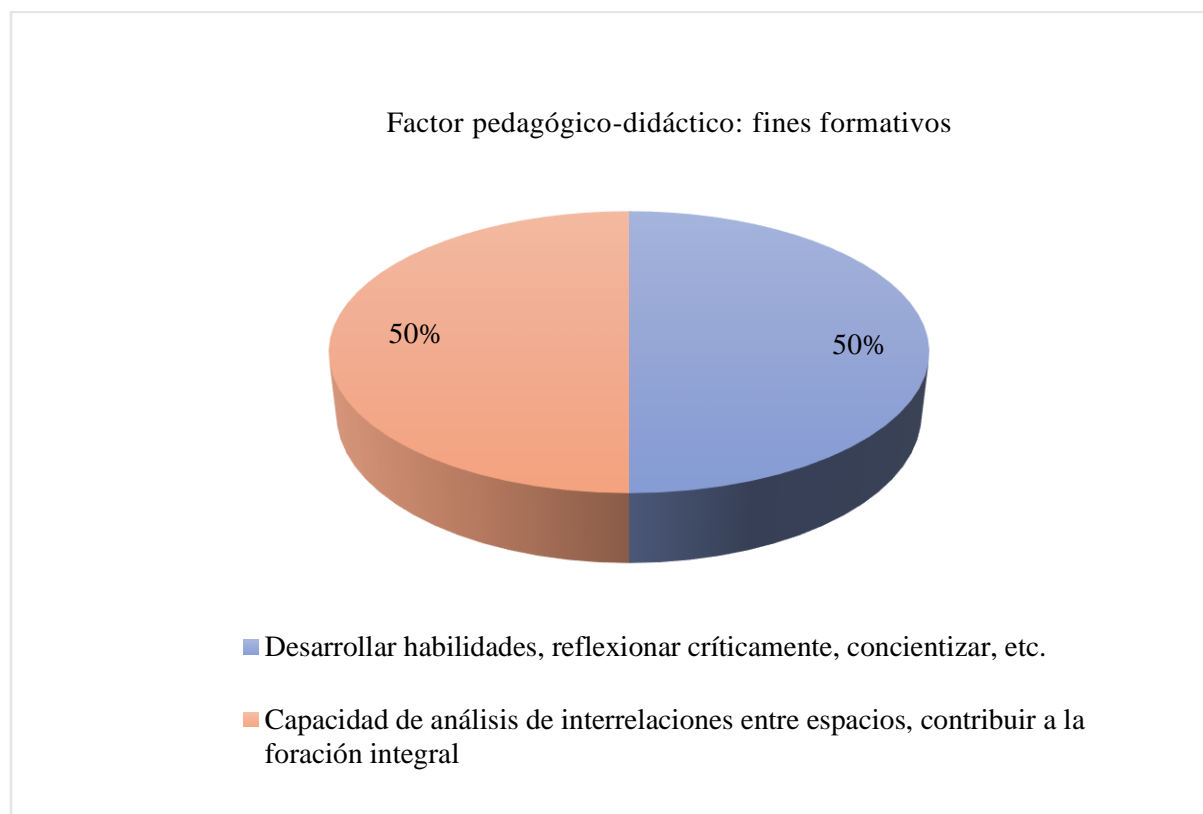


Gráfico 8: Factor pedagógico-didáctico, fines formativos

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Estos mismos estudiantes plantean que es importante desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente en los estudiantes, promoviendo ciudadanos responsables que conozcan el mundo contemporáneo, sus estructuras y sus dinámicas. Como se puede leer en el Caso N° 1: “educar es despertar el deseo de aprender cosas nuevas, tiene como finalidad desarrollar las habilidades de reflexionar críticamente, concientizar, movilizar emociones, fomentar valores de

solidaridad y responsabilidad, respeto y empatía...contribuir a la formación intelectual y social, tendiendo a la formación integral del alumno“.

La finalidad formativa de la Geografía es ayudar a que los estudiantes aprendan a observar la realidad para construir conocimientos y lenguaje técnico. Situar al estudiante en el mundo en el que vive, facilitar la comprensión de las sociedades: busca la formación integra, generando ciudadanos responsables. El Caso N° 5 dice: “educar es analizar variables, pensar un mundo diferente, fomentando el compromiso con lo local“.

Otros (50%) opinan que permite ayudar al análisis y al razonamiento; a fomentar capacidad de análisis de las interrelaciones entre los diferentes espacios y contribuir a la formación intelectual y social de los estudiantes. El Caso 6 dice “formar ciudadanos responsables que conozcan el mundo y su espacio“.

En cuanto a cómo lo ponen en práctica, lo que permite tener una aproximación a sus construcciones metodológicas, se obtuvieron los resultados que se visualizan en el gráfico 9.

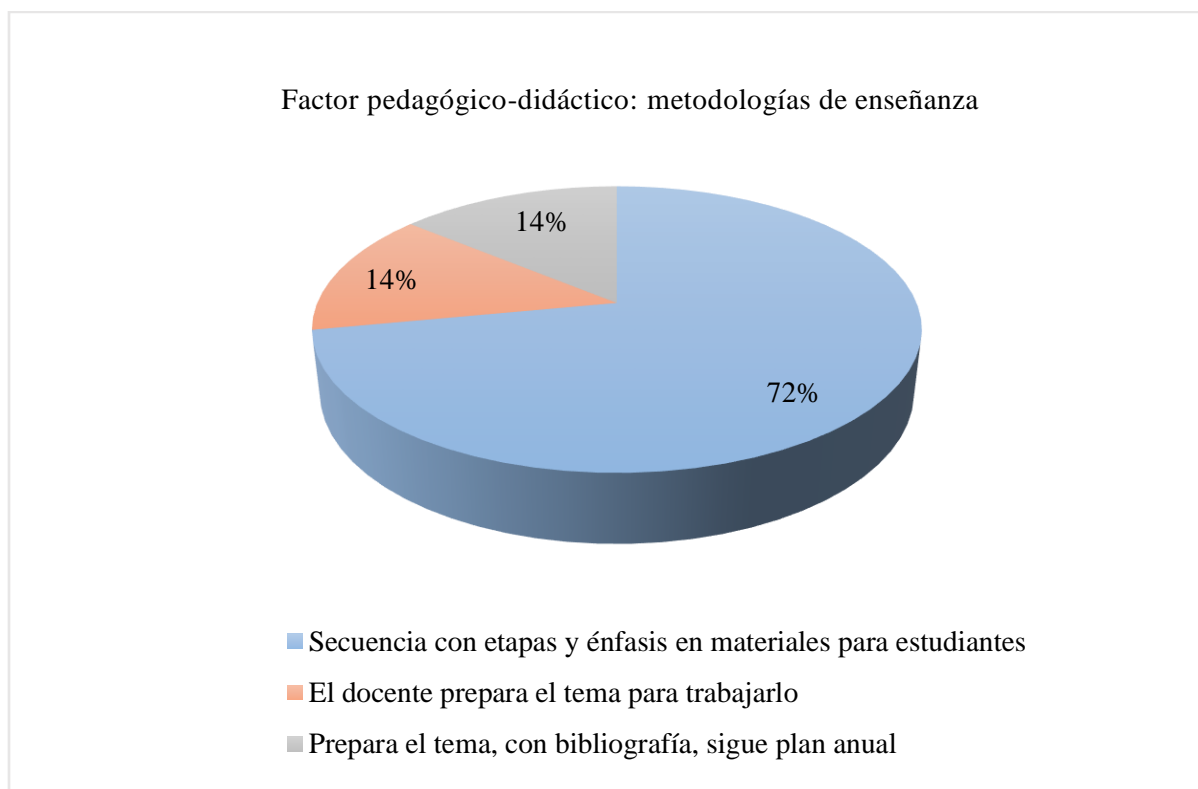


Gráfico 9: Factor pedagógico-didáctico, metodologías de enseñanza

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Del relato de los pasos que sigue para preparar una clase, en una primera lectura parecería que no hay diferencia entre unos y otros. Sin embargo, los que consideran que sigue una secuencia lógica de etapas constituyen el 72%; como dice el caso N° 4” seleccionó el tema, según la planificación, busco materiales: imágenes, mapas, y armo una ficha”. Hay un pensar el tema siguiendo la planificación que se ha armado, buscando estrategias, recursos y materiales didácticos para utilizar durante la clase”.

Los que entienden que deben seleccionar el tema, preparar una ficha de trabajo y el pizarrón constituyen el 14%.

Los que entienden que en la secuencia la utilización de bibliografía, se remiten a sus propias planificaciones anuales, y buscan los recursos a utilizar constituyen el 14%. Por ejemplo, el Caso N° 2 dice: “selecciono la temática que abordaré, busco bibliografía para el preparar el tema; planteo objetivo, formulo preguntas para hacer durante la clase, armo una ficha didáctica, preparo el esquema para el pizarrón, pienso estrategias de enseñanza que utilizaré“. En este caso se diferencia de otros por que incorporó la variable de la bibliografía para preparar el tema.

Las respuestas ilustran construcciones metodológicas pautadas, muy requeridas en los cursos de didáctica en la institución formadora.

Reflejan una concepción muy operativa e instrumental de la enseñanza pues en ningún caso se presentó con anterioridad a la dimensión metodológica (recursos didácticos y estrategias, fichas) la dimensión epistemológica: qué recorte disciplinar se efectuará del tema, desde qué mirada o perspectiva paradigmática se abordará, desde qué categorías conceptuales y cómo integrarlas.

Otro aspecto para destacar es que son respuestas que reflejan construcciones metodológicas centradas en el docente interventor, programador finalista de la clase en todos sus momentos. Son perspectivas positivistas desde el punto de vista del conocimiento a transmitir y dirigidas desde el punto de vista metodológico.

De la respuesta vinculada a los recursos didácticos que han utilizado las y los estudiantes que realizan para enseñar Geografía en los grupos de prácticas, se elabora el gráfico 10, la que ilustra si utilizan recursos tradicionales o vinculados a las nuevas tecnologías, resultando:

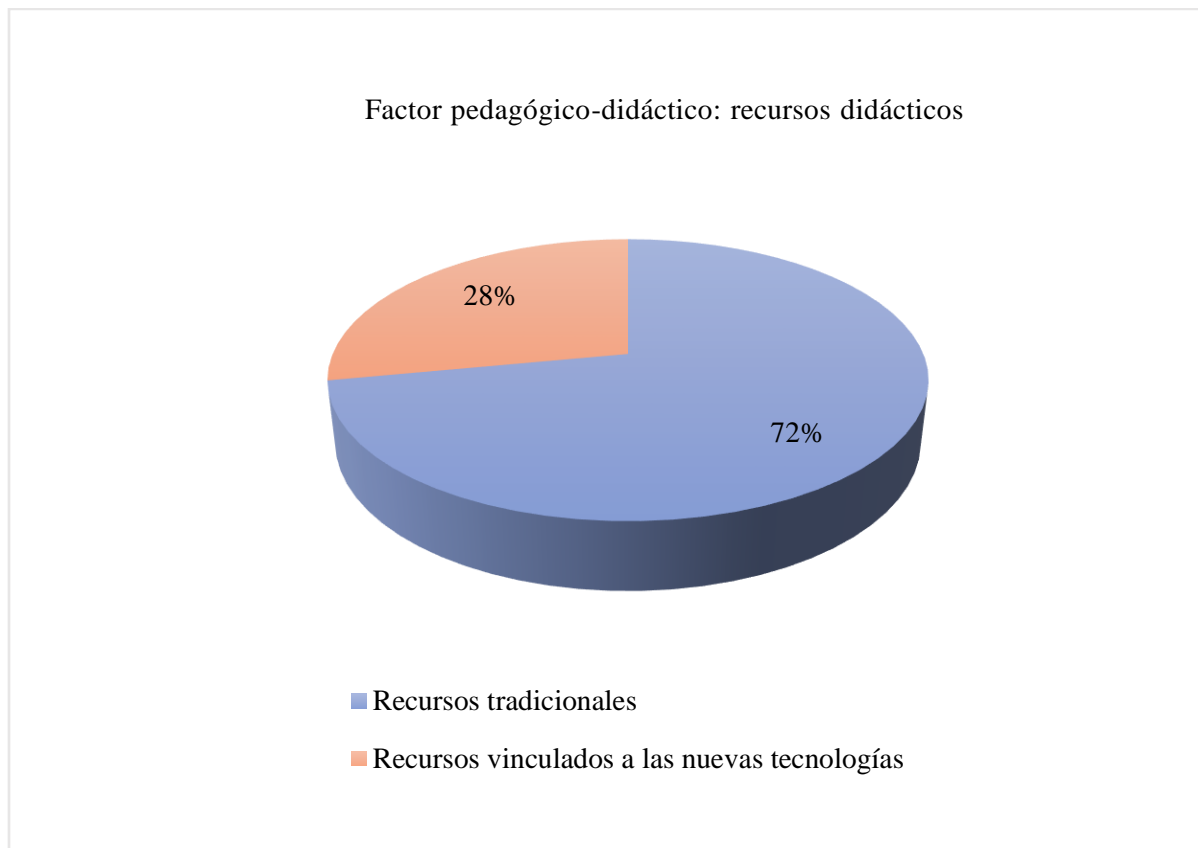


Gráfico 10: Factor pedagógico-didáctico, recursos didácticos

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Se considera representativa la respuesta dada por el Caso N° 3 que dice que: “utilizo mapas, imágenes, fotos, videos, fichas didácticas”. Se puede concluir que los que incorporan recursos considerados tradicionales constituyen un 72%. Tienen en cuenta diferentes dispositivos: lectura y confección de mapas temáticos murales, imágenes, globo terráqueo, maquetas, fichas, lecturas, videos, fichas de contenidos web, diversas páginas o sitios web de geo, juegos, láminas, gráficos.

Los que utiliza recursos vinculados a las nuevas tecnologías e incluyen la cartografía digital como el Caso N° 4 que respondió:” utilizo Google Maps, Google Earth, promuevo el uso de un blog para el grupo”, constituyen un 28 %.

En la pregunta sobre qué estrategias didácticas son las más frecuentes en sus clases las respuestas seleccionadas como las más ilustrativas son la planteada por el Caso N° 1 quien dice: “he utilizado mapas conceptuales, mapas mentales, estudio de casos, experimentos, maquetas, lectura de textos, y aplico los principios de la Geografía” los que utilizan otras estrategias que tienen otras implicancias en la enseñanza y en los aprendizajes constituyen un 71%. Se visualizan los resultados en el gráfico 11.

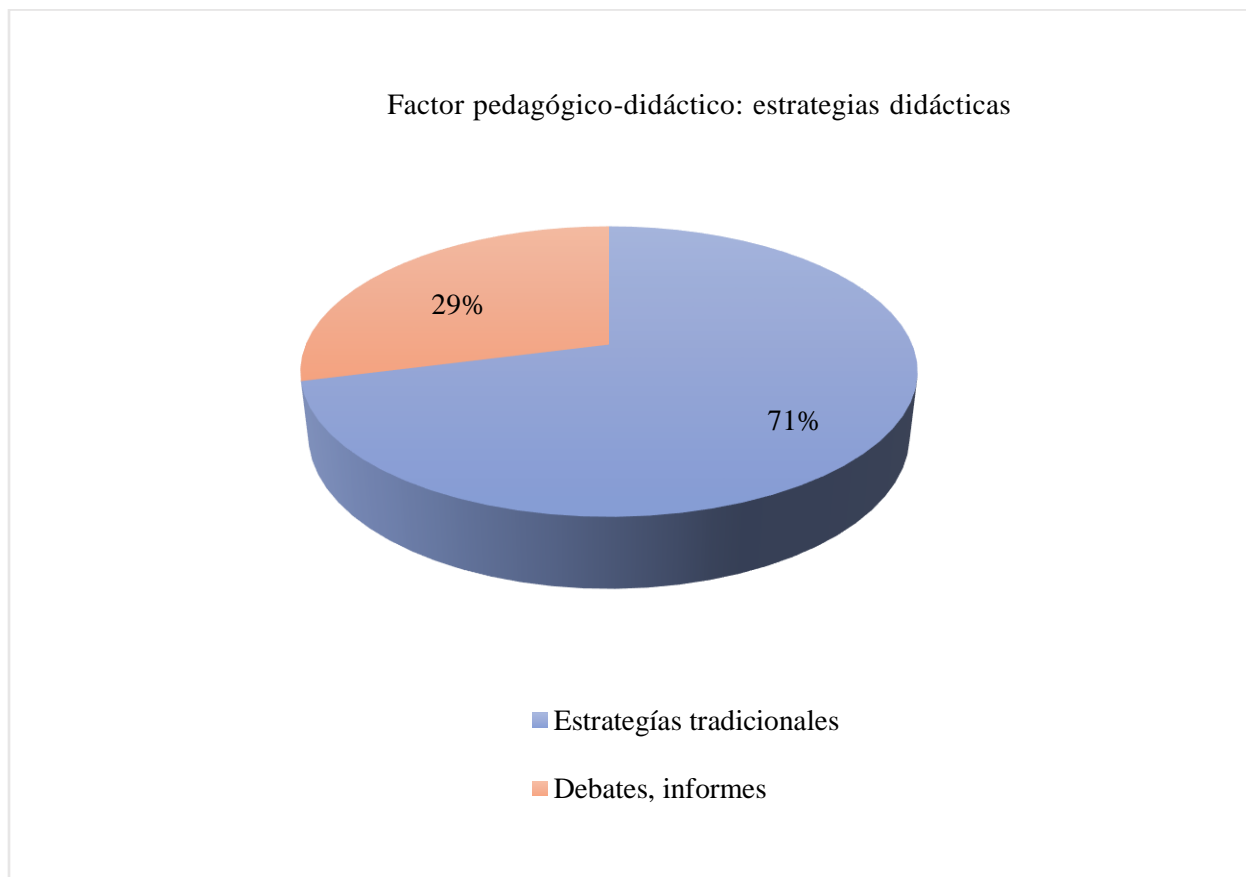


Gráfico 11: Factor pedagógico-didáctico, estrategias didácticas
Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

A lo ilustrado por el Caso N° 1 hay quienes agregan que organizan debates, contrastan hipótesis, piden realizar informes y crear organizadores gráficos, todas estrategias de enseñanza de la Geografía que pueden considerarse tradicionales, guardando correspondencia con los recursos usados de acuerdo a lo ilustrado en el gráfico 10.

Los que realizan una selección que implica una preparación más exigente, así como el trabajo en la clase con las y los estudiantes, que requiere niveles de abstracción mayor, por ejemplo., constituyen un 29%.

En cuanto a la incorporación de tecnología en la clase todos contestan que si la utilizan, como se visualiza en el gráfico 12. Los que consideran incorporar las redes sociales corresponden a un 86%, como por ejemplo el Caso N° 1: “utilizo muy poco; buscando información o imágenes en el celular. Comparto videos por correo del grupo o en el WhatsApp, en algún caso he utilizado algún juego”.

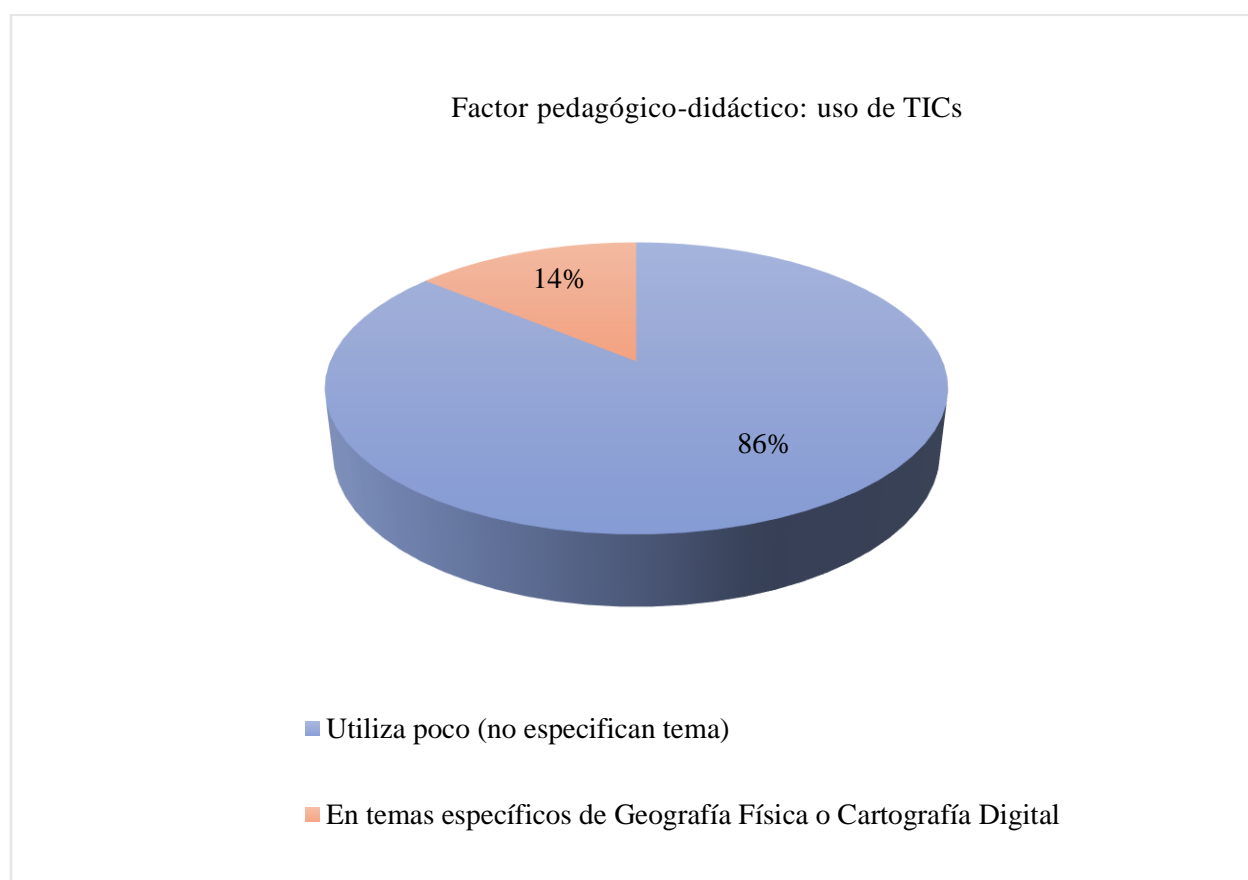


Gráfico 12: Factor pedagógico-didáctico, uso de TICs

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Un 14 % considera que utiliza poca tecnología como por ejemplo el Caso N° 2: “incorporo muy poca tecnología, la uso para buscar información o imágenes en el celular”. Lo utilizan en temas de Geografía Física o Cartografía Digital como Google Maps.

En cuanto a las decisiones que han tomado para la jerarquización conceptual, tal como se ilustra en el gráfico 13: están los que siguen las propuestas programáticas constituyendo un 43%. Otros sostienen como dice el Caso N° 1 que “cada grupo exige un trabajo diferencial” o como dicen los Casos N° 7 y 5: “lo que permita debatir en clase”. Entonces los que consideran necesario efectuar las adaptaciones curriculares a las características del grupo para jerarquizar los temas constituyen un 28 %.

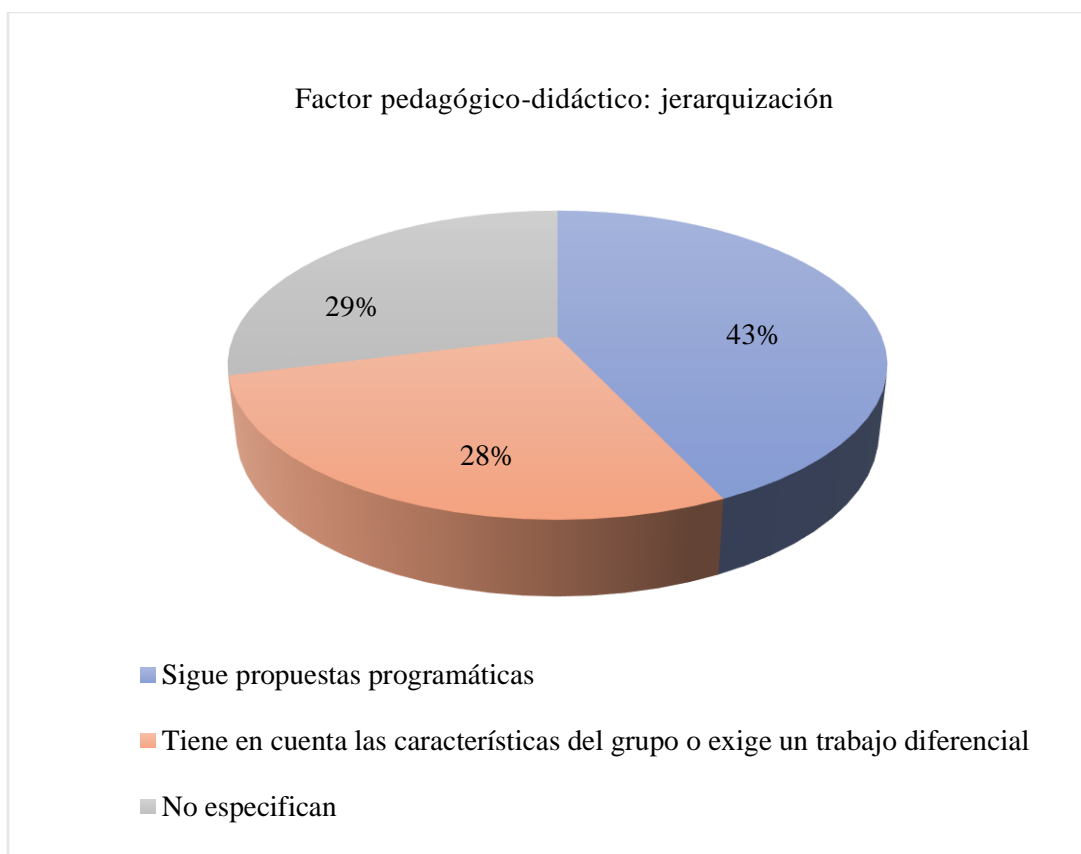


Gráfico 13: Factor pedagógico-didáctico, jerarquización

Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Los que consideraron no especificar si siguen las propuestas programáticas o si consideran necesario adaptar los contenidos de enseñanza a las características del grupo y efectuando un trabajo diferencial; como por ejemplo el Caso N° 6” toma algunos casos de estudio del programa”, constituyen un 29%.

Al indagar en las decisiones tomadas en cuanto al uso de recursos y de estrategias utilizadas en el aula como producto de la intervención de colegas del centro donde trabajan o del profesor de didáctica, y consideran que han realizado cambios o que han consultado al respecto constituyen un 86%. Como se visualiza en el gráfico 14. Estos estudiantes han implementado estrategias y recursos sugeridos y buscan temas de interés social por su relevancia contemporánea y nuevas formas de abordarlos, como por ejemplo el trabajo en equipo. Como ejemplo el Caso N° 3 dice que: “cambié de idea al consultar con otros colegas o con la profesora de Didáctica, buscando por ejemplo juegos más entretenidos”.

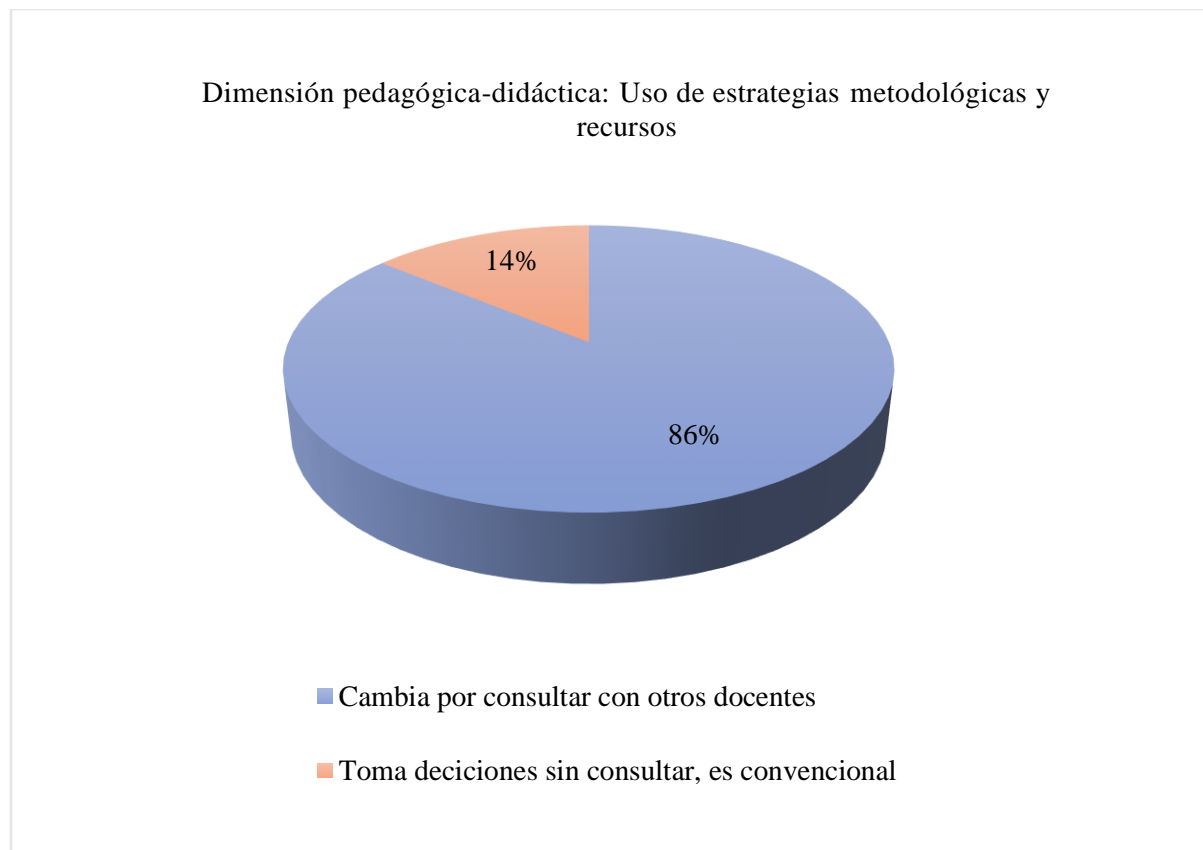


Gráfico 14: Dimensión pedagógica didáctica uso de estrategias metodológicas y recursos
Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Los que plantean que toman decisiones más convencionales vinculadas al uso de mapas por ejemplo como dice el Caso N° 4: “uso mapas variados” y no consultan con otros docentes, constituyen un 14%.

Por último, se visualiza en el gráfico 15 las respuestas sobre las decisiones que han tomado en cuanto a: contextualización de la práctica al lugar y al grupo que tiene a cargo durante la práctica docente se obtuvo que: los que consideran que han contextualizado y adaptado sus construcciones metodológicas según los intereses de los estudiantes constituyen un 43%.

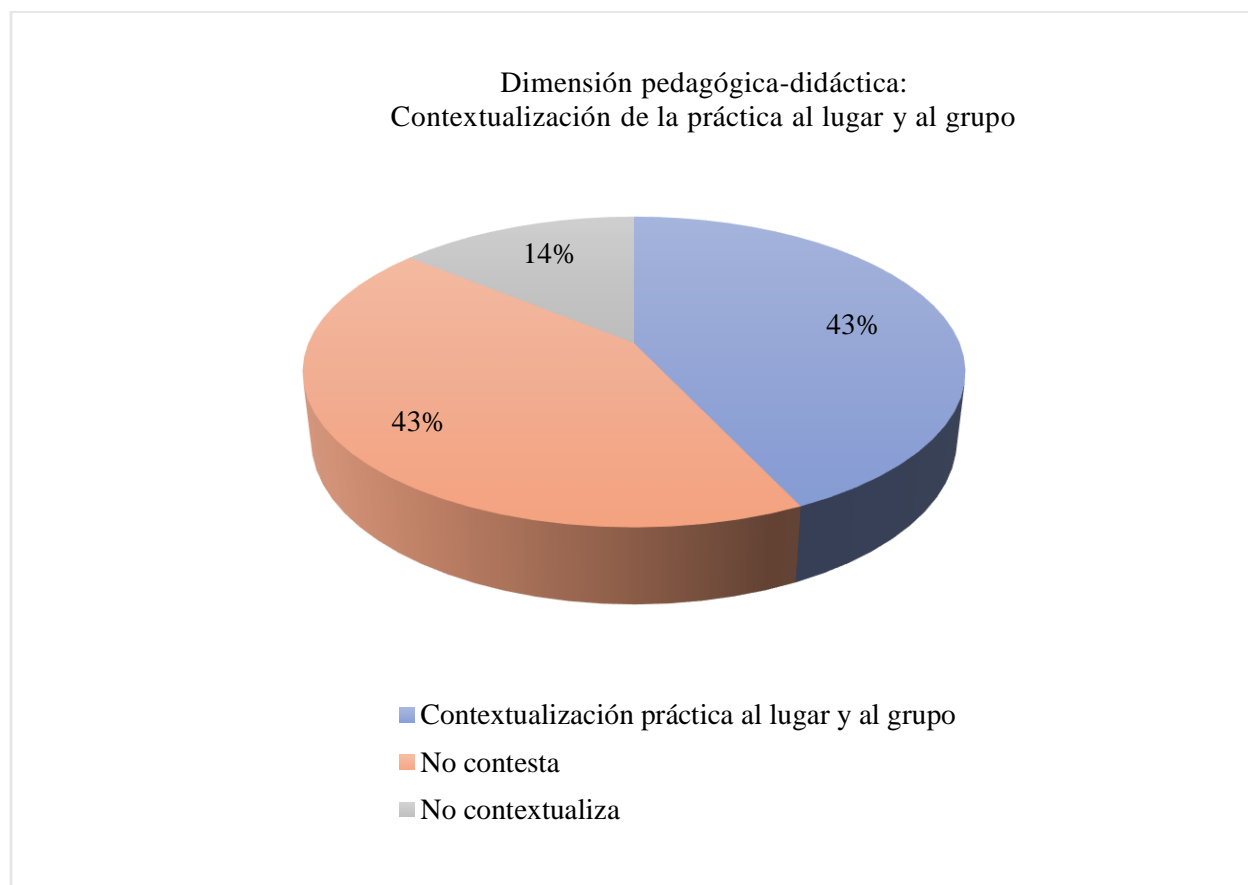


Gráfico 15: Dimensión pedagógica-didáctica, contextualización de la práctica
Fuente: elaboración propia en base a datos de encuesta realizada a los estudiantes y planes anuales

Por ejemplo narra el Caso N° 5: “según los intereses de los estudiantes”; o el Caso N° 1 “como el grupo tiene inmigrantes de América Latina busco trabajar con una canción que tenga que ver por ejemplo con sus países de origen, o al trabajar sismos o relieve selecciono ejemplos de sus países de origen”. Los estudiantes que no contestan constituyen un 43%, como por ejemplo el caso N° 2 “no contesta” mientras que los que sostienen que no han contextualizado constituyen un 14% como dice el Caso N° 3”.

Fortaleciendo el trabajo oral y el trabajo por estudios de caso”, pero de los que dicen no se desprende ni en las respuestas o en los planes la contextualización concreta específica para la realidad que vive con el grupo y el centro educativo.

Capítulo V: Análisis de resultados

5.1. Identificación de factores que inciden en las configuraciones didácticas

Para el análisis de los resultados se retomaron las hipótesis sostenidas al inicio de la investigación, se contrastaron con las evidencias empíricas obtenidas y se pusieron a estas últimas en diálogo con investigaciones relevantes.

5.1.1. Primera Hipótesis.

En la primera hipótesis que se sostuvo, se suponía que quienes ingresan al IPA a estudiar profesorado de Geografía tienen una historia personal y educativa, una biografía como estudiantes que tendría importancia a lo largo de la carrera profesional debido a que los docentes que los formaron imprimieron huellas que se expresarían en las configuraciones didácticas que adoptan (Según: Davini, op.cit; Bourdieu, op.cit).

Los resultados obtenidos mostraron que un 86% de los y las estudiantes encuestados/as manifestaron haber sido influenciados por algún docente a lo largo de su vida estudiantil. Estos resultados son relevantes pues el 44% de los estudiantes han reconocido como los docentes que más han influido en sus configuraciones didácticas a los profesores que tienen un doble saber, el disciplinar y el didáctico.

Esto aporta con evidencia empírica algo que se sostenía como una suposición no sólo en el Departamento de Geografía, sino en toda la institución formadora, en este caso el IPA y es que los estudiantes valoran la enseñanza no sólo de los temas disciplinares, sino que los docentes experientes les muestren caminos didácticos y construcciones metodológicas para efectuar la transposición didáctica en la enseñanza media.

Este factor tiene la particularidad de ser el que fusiona el factor autobiográfico con el corporativo y que por lo general ha sido escasamente considerado y en algunos casos no considerados. Se debería comprender y reconocer como el que permite la fusión en tanto que las

que las sugerencias didácticas no solo son producto de la experiencia profesional de cada docente, sino que también reflejan una historicidad en la práctica de enseñar forjada corporativamente y transmitida a través de múltiples vías: libros de texto, manuales, guías didácticas, exposiciones, programas de estudio.

Este resultado puede ponerse en diálogo con lo que sostiene Alliaud (2010) quien considera que la biografía escolar deja marcas profundas en la formación profesional de los futuros docentes, aún más que las concepciones epistemológicas que adquieren durante su transcurso por los centros de formación. Cuando comienzan a ejercer como docentes durante los primeros años es donde se manifiesta que los modelos incorporados durante el período escolar como alumno se comienza a activar concebidos durante su socialización a lo largo de su historia escolar.

La autora también explica la fusión del factor autobiográfico con el corporativo cuando sostiene que:

[...] La formación pasa a ser concebida como un proceso o un trayecto que comprende distintas fases. O sea, la formación docente no se concibe sólo como aquel momento donde la gente recibe una preparación sistemática, formalizada, en instituciones específicas destinadas a ello. Por el contrario, la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar. (Alliaud, 2007; p. 8)

Los resultados de esta investigación concuerdan con los aportes de Alliaud cuando plantea que los docentes de otras etapas de la formación escolar de cada uno de los estudiantes, han dejado huellas que tienen incidencia y constituyen una fuente de experiencia que se consolida estando en contacto con otros profesores en los liceos donde realizan las prácticas. Esto confirmaría la hipótesis de que hay docentes que fueron responsables de la formación de los estudiantes que hoy se encuentran cursando formación docente en la especialidad Geografía del IPA, que imprimieron huellas en cada uno de los y las estudiantes (factor autobiográfico) que contribuyeron a moldear sus configuraciones didácticas aportando sus propias construcciones metodológicas forjadas a lo largo de sus historias y de la historia de la materia escolar (factor corporativo).

También cabe destacar que un 14% de los estudiantes ponen énfasis en que reconocen a los docentes que influyeron en ellos por el entusiasmo que transmitieron por la materia y el querer

compartir sus conocimientos con otros, transmitiéndolo en buen trato y mostrando respeto a los y las estudiantes a partir de la capacidad de escucha. Este resultado fue cotejado con las investigaciones realizadas por Souto (1999) que define la buena enseñanza como aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos.

Es llamativo que un porcentaje, aunque mínimo, plantee que ningún docente ha incidido significativamente en su biografía escolar, en ninguno de los centros que ha recorrido, debiéndose considerar relevante la palabra significativamente. Se podría pensar como plantea Sanjurjo (1999) que muchas veces no se es totalmente consciente de la influencia o la incidencia de algún docente en nuestras proto construcciones metodológicas.

Este resultado resulta de interés para retroalimentar a los docentes de la institución formadora, no solo a los profesores de didáctica sino también a los de las materias disciplinares específicas dada la relevancia que les fue otorgada como docentes referentes, a los efectos de intervenir en pro de forjar modelos didácticos problematizadores, inclusores y dinámicos. Esta idea la expresa Jackson (citado en Litwin, 2004; p. 13) al referir a la buena enseñanza no como una única manera de actuar, sino a muchas formas de proceder:

[...] Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora, o construimos un caso, sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

5.1.2. Segunda Hipótesis.

En la segunda hipótesis, se sostuvo que las configuraciones didácticas primarias (huellas o fondo de saber, Sanjurjo, op.cit) se complejizarían y formalizarían durante su formación de grado que es teórico/práctica participando docentes de la institución, profesores de didáctica y el profesor adscriptor.

Con respecto a la complejización del factor autobiográfico a lo largo de los procesos de formación de grado, se asume relevante la dimensión teórico-práctica, que se asienta en los

siguientes factores: disciplinar (epistemológico), pedagógico (institucional, contextual) y el corporativo en la intersección del disciplinar y autobiográfico y el factor didáctico en la intersección del disciplinar y el pedagógico.

Desde el punto de vista epistemológico emergieron dos grandes paradigmas que sostienen las configuraciones didácticas de los estudiantes: el paradigma socio ambiental y el socio- crítico, ambos con vigencia en la episteme disciplinar contemporánea.

Las relaciones Sociedad/Naturaleza aparecen como el eje estructurante de la construcción teórica subyacente en las prácticas de enseñanza, variando las categorías analíticas que permiten abordarlas. El espacio geográfico como una construcción social e histórica y los territorios con una definición no diferente a la anterior.

El entrecruzamiento de las dimensiones paradigmáticas, ontológicas, axiológicas y metodológicas muestran una serie de contradicciones expresadas entre el currículo profesado en las respuestas de la encuesta, con respecto al currículum practicado exteriorizado en la documentación administrativa aportada por los docentes/estudiantes.

El 58% de los encuestados sostienen que la Geografía es una disciplina físico ambiental y el 42% restante que es una disciplina social. Sin embargo, al abordar la dimensión ontológica quedó en evidencia de que tan sólo el 28% de los encuestados entendió que el sentido curricular de la asignatura es despertar una conciencia ambiental crítica, mientras que el 58% profesó que el sentido formativo es la formación integral del ciudadano y el despertar la conciencia crítica ante los complejos problemas socio - económicos del mundo contemporáneo. Esto remite a una interpretación sobre el eclecticismo paradigmático en la base epistemológica de las configuraciones didácticas. Esto guarda relación con resultados de investigaciones efectuadas por Domínguez & Pesce (2004, p.1) quienes sostienen que:

[...] Las configuraciones didácticas que los docentes asumieron para la enseñanza de esta ciencia respondieron a distintas interpretaciones teóricas y metodológicas de los diferentes paradigmas que fueron emergiendo en el devenir histórico de la geografía como disciplina científica. Sin embargo, la eclosión de un nuevo paradigma no ha significado en la enseñanza de la geografía el abandono total e inmediato de las categorías seleccionadas e incluidas en las prácticas pedagógicas que se enmarcaban en el paradigma anterior, no existiendo rupturas totales, sino que han persistido y coexistido determinados enfoques relativos a algunos marcos epistemológicos y los que han emergido, han incluido a los anteriores y han sido más abarcativo.

El análisis de las respuestas refleja que existen diferentes interpretaciones de lo que la geografía es y debe enseñar, por lo tanto, el factor disciplinar se forja en interrelación con el factor corporativo y autobiográfico, en tanto que refleja una dimensión ideológica inherente a un proyecto personal de enseñanza de la asignatura.

Las respuestas fueron agrupadas y permitieron vislumbrar las siguientes corrientes de pensamiento geográfico que subyacen en las configuraciones didácticas:

- i. los que entienden que enseñar Geografía se debe realizar considerando el espacio como producto sociohistórico (28%), tendencia que se enmarca en la geografía como ciencia social. Desde esta perspectiva la geografía pasa a ser considerada como la ciencia que estudia la organización del espacio.
- ii. Las temáticas que abordan emergen del recorte espacial de las complejas interrelaciones entre elementos naturales y los socioeconómicos, considerando la multi escalabilidad de los procesos. Desde ese lugar paradigmático entienden que enseñar Geografía debe contribuir a la interpretación de los territorios, analizando las causas y consecuencias de lo que sucede en ellos como producto de la interrelación sociedad/naturaleza.
- iii. Otros (14%) entienden que enseñar Geografía es analizar las relaciones sociedad / naturaleza y sus configuraciones regionales y la diferenciación espacial de estas. Esta perspectiva se vincula a la escuela regional y al paradigma historicista regionalista de la Escuela de Geografía francesa de fines del s. XIX y primeras décadas del s. XX. Desde este lugar paradigmático la geografía escolar debe evidenciar que las actividades humanas tienen como soporte a la naturaleza, en donde las sociedades organizan el espacio geográfico a partir de las posibilidades que les ofrece la naturaleza proveyendo recursos y en función del grado de desarrollo tecnológico alcanzado por cada sociedad en su devenir histórico. Se define la región como unidad territorial homogénea que se pueden identificar en el paisaje geográfico. Son significativos los aportes de Paul Vidal de la Blache. Para el caso de Uruguay, la influencia de este paradigma y su enseñanza fue impulsada por el Prof. Jorge Chebataroff.

- iv. Desde otro lugar se considera que enseñar Geografía aporta a la reflexión y comprensión de la problemática ambiental (28%). Esta perspectiva se asocia al paradigma de la complejidad y se ubica a la Geografía como ciencia ambiental. Esta concepción surge como respuesta a la lógica imperante a nivel mundial a finales del siglo XX y apunta a cambios estructurales en el modelo civilizatorio. Pesce (2011) sostiene que, para esta perspectiva didáctica, el ambiente es la unidad de análisis y la Geografía debe aportar a la reflexión y comprensión de la problemática ambiental y del complejo mundo en el que viven los estudiantes, brindando conocimientos e instrumentos para transformar el ambiente y las sociedades, siendo responsable y consciente del espacio y tiempo en el que vive.
- v. Se desprende del análisis que también hay quienes sostienen que enseñar Geografía está vinculado al paradigma tradicional o determinista en donde los factores físicos – naturales son los que determinan la organización humana en el espacio geográfico. Se vincula al paradigma Naturalista, donde los factores físicos – naturales determinan la organización de la población y afectan la organización de los espacios.

5.1.3. Tercera Hipótesis.

Con respecto a la tercera hipótesis, sostuvo que la combinación de factores autobiográficos, epistemológicos disciplinares, institucionales y pedagógicos pondrían de manifiesto diferentes configuraciones didácticas que sería posible caracterizar e interpretar.

La práctica de la enseñanza se convierte en un proceso personal de investigación en la acción, mediante el cual el futuro docente se introduce en la complejidad del aula y de las instituciones, para comprenderlas e interpretarlas críticamente, para implicarse afectiva y cognoscitivamente en los múltiples, variados y a veces conflictivos escenarios escolares (Pérez Gómez, 1993).

De acuerdo con las respuestas brindadas pueden identificarse diferentes modelos emergentes de las configuraciones didácticas emergentes:

- i. desde el punto de vista autobiográfico fueron identificados tres clases de docentes referentes: a) didáctico, b) disciplinar y c) vincular. Por aquí aparecería una hipótesis interesante a formular y es cuánto inciden esos docentes representativos del modelo didáctico que fueron considerados significativamente referentes como obstáculos para la innovación didáctica, ya que transfieren su conocimiento práctico a los estudiantes en formación y estos valoran el que se les muestre construcciones metodológicas que puedan aplicar luego en sus clases. Esto remite a una didáctica prescriptiva subyacente que sería necesario explorar, pues entraría en contradicción con lo que Edelstein sostiene al referir a la construcción de la profesión que:

[...] implica reconocer el docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996: 85)

Se vuelve necesario entonces repensar los aportes de la Didáctica como una disciplina que brinda criterios, normas, metodologías para la enseñanza y sobre las cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza (Davini, 2008).

- ii. al analizar el factor epistemológico disciplinar se detectaron cuatro paradigmas subyacentes en las configuraciones didácticas: a) ambiental, b) social, c) regional y d) naturalista. Esto muestra una carencia de una episteme dominante en la geografía escolar y fundamentalmente como se mostró, cuando se cruzan las dimensiones epistemológicas con las ontológicas y metodológicas aparecen contradicciones que ilustran el eclecticismo del currículo practicado. Por ejemplo, el 44% profesó identificarse con el paradigma ambiental y el 28% con el socio crítico. Sin embargo, el 72% efectúa construcciones metodológicas sustentadas en recursos y estrategias didácticas tradicionales, coincidentes con el paradigma regional, que es el que goza de mayor consistencia en la tradición didáctica en la Geografía uruguaya (Pesce, 2010).

Este aspecto guarda vinculación con el modelo didáctico reconocido como referente en el factor autobiográfico ya que se prescribe con el ejemplo un formato de geografía escolar tradicional, guardando relación con lo que sugiere Sene (2018, p. 197) “es fundamental que

en los cursos de formación, los profesores de las disciplinas específicas propicien los aprendizajes de los contenidos y de cómo hacer la reelaboración de estos en la geografía escolar”. Se insiste como hipótesis que este factor corporativo podría constituirse en un obstáculo epistemológico al momento de proponer innovaciones didácticas ya que estimula la reproducción de prácticas instaladas y naturalizadas.

Las consideraciones efectuadas anteriormente traen a colación lo que sentenció de alguna manera Norman Graves (1996) luego de años de investigar el impacto de las reformas en la enseñanza y es que la implementación de nuevas formas del pensamiento geográfico y nuevas teorías en la práctica cotidiana de enseñanza en las escuelas es muy difícil, aun suponiendo de que se haga a través de reformas curriculares y libros de textos. El autor evidencia que es más fácil implementar innovaciones didácticas como métodos y técnicas de enseñanza, que innovaciones epistemológicas disciplinares. Este será un desafío al pretender intervenir en la formación de futuros docentes dado los aspectos considerados en el factor autobiográfico y corporativo.

- iii. con respecto a la dimensión pedagógica hay también diferentes posturas subyacentes en las configuraciones didácticas:
 - a) Los que consideran que educar es despertar el deseo de aprender cosas nuevas, desarrollar las habilidades de reflexionar críticamente, concientizar, movilizar emociones, fomentar valores promoviendo ciudadanía responsable y crítica frente a la coyuntura económica, social y ambiental del mundo contemporáneo (58% de las encuestas). La finalidad que persigue la enseñanza de la asignatura es situar al estudiante en el mundo en el que vive y facilitar la comprensión de las sociedades. Esta perspectiva pedagógica es interpretativa contemplativa, muy vinculada al paradigma geográfico dominante y sus prácticas de enseñanza.
 - b) Otros opinan que permite ayudar a fomentar la capacidad de análisis de las interrelaciones entre los diferentes espacios y contribuir a la formación intelectual integral de los estudiantes para que adquieren conocimientos y herramientas que le permitan transformar la realidad. Es una perspectiva pedagógica de educar para la

acción, promovida por el paradigma ambiental en la Geografía escolar y es sustentada por el 28% de los encuestados.

- c) El 20% responde vaguedades, lugares comunes con respecto al sentido pedagógico de la enseñanza de la asignatura al que vinculan a lo que prescriben los programas.

Por último, desde el punto de vista institucional es claramente escasa la incidencia que tienen los agentes y actores intervinientes en la contribución que efectúan para moldear las configuraciones didácticas, reduciéndose a algunas instrucciones administrativas o técnicas.

Este aspecto es de especial relevancia pues el estudiante de 4º año del IPA es docente novel en la institución de práctica y el que reconozcan mayormente que no se les proporciona guía para la acción institucional permite reconsiderar algún aspecto pensado por los docentes de didáctica y es la necesidad de que también en ese último año tengan profesor adscriptor como referente consultante y también el implementar programas de seguimiento y apoyo a los noveles docentes.

Lo anterior puede fundamentarse en lo que sostiene Davini cuando afirma que el docente, como en otras profesiones, desarrolla sus conocimientos prácticos en las aulas, aprenden con otros participando en los liceos y en las comunidades que estos se encuentran y eso promueve las “configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (1995, p.79).

Es llamativo el que expresen que el vínculo con el resto de los agentes y actores institucionales es muy limitado y ante situaciones puntuales, por lo que el planteo de Davini no se estaría cumpliendo del aprender con los otros en comunidades de práctica.

De todas maneras, este factor institucional y su incidencia en las configuraciones didácticas se muestren como otra línea de investigación que resultaría de interés para indagar en profundidad.

Conclusiones

A los efectos de concluir retomamos los objetivos esbozados para la investigación y sus preguntas implícitas, que se enmarca en un paradigma interpretativo - crítico e integra y articula la teoría y la práctica.

El objetivo general expresaba: aportar a la comprensión de los factores que inciden en las configuraciones didácticas de quienes cursan el cuarto año de la formación inicial del profesorado de Geografía en el Instituto de Profesores Artigas. Y en particular en los objetivos específicos proponían: identificar los factores que inciden en las configuraciones didácticas y efectuar una tipología de las configuraciones didácticas a partir de los factores identificados y caracterizar las configuraciones didácticas.

Con respecto al objetivo general se identificaron los factores que inciden significativamente en las configuraciones didácticas de los/las estudiantes de 4º año del profesorado de Geografía en el IPA que cursan Didáctica III.

En la etapa de la elaboración del proyecto de tesis tanto en la formulación de los objetivos, de las hipótesis como en los aspectos teóricos se enunciaron factores que se pudieron desprender de la empírea y se reconocieron en la bibliografía de referencia: factores autobiográficos, corporativos, disciplinares (epistemológicos y didácticos), institucionales y pedagógicos.

Con respecto al objetivo específico se identificaron los factores para desentramar la narrativa de los estudiantes de 4to año del IPA, se realizó a través de las encuestas y del análisis de la información de las planificaciones anuales.

La encuesta aplicada a los estudiantes, se estructuró con preguntas que abordan los factores (trabajados en el capítulo de aportes teóricos del Proyecto): autobiográfico, epistemológico, pedagógico - didáctico - disciplinar, institucional, contexto y corporativo.

De esta manera se obtuvo información que daría cuenta y permitiría interpretar las condiciones educativas reales y el contexto donde se desarrollan las prácticas de los estudiantes de Didáctica III de Geografía del I.P.A.

En cuanto la población objetivo y el número reducido se consideró importante la validez o credibilidad del conocimiento; se realizó una selección intencional, basada en el criterio que son los estudiantes que cursan Didáctica III con un grupo a cargo en la práctica y cursan el último año de la Formación docente de Geografía.

El número de estudiantes permitió profundizar en el análisis y en el significado de las respuestas, si bien por momentos fue un elemento complejizante porque obligó a realizar un análisis con mayor detalle de cada encuesta. Esto justificó que a lo largo del trabajo se mantuviera un análisis individual, enmarcado siempre en el todo, buscando una visión holística que se elabora a partir de la información empírica.

Se construyeron conceptos y categorías que le fueron dando sentido y significado a la información empírica y al análisis que se realizaba.

Se procedió a la etapa donde se identificaron factores considerando las dimensiones: epistemológica disciplinar, la autobiográfica, la pedagógica, la institucional, la social y corporativa. La caracterización se construyó a partir de la información obtenida, para realizar una tipología, sintetizando la información.

Para definir y decidir qué elementos fueron seleccionados como factores, se trabajó la información obtenida considerando las dimensiones: axiológicas, epistemológicas y ontológicas.

Los factores se consideraron en una primera etapa de manera aislada para poder identificarlos y elaborar las herramientas para la recolección de la evidencia empírica.

En una segunda etapa se consideraron a partir de las dimensiones y del análisis realizado:

- autobiográfico se consideró la incidencia de los docentes en la biografía escolar y que elementos les permitía considerar a esos profesores como relevantes en su historia escolar;
- disciplinar-epistemológico se consideraron los aportes que se desprenden de las preguntas: a. de que debe enseñar la geografía y que aporta (dimensión

epistemológica), b. que tema debe agendar un programa de geografía (dimensión paradigmática);

- corporativo (dimensión corporativa) se consideraron los aportes de la información vinculada a las propuestas de los equipos de Dirección y de la ANPG;
- institucional específicamente las orientaciones de directivos, (dimensión institucional);
- pedagógico-didáctico: se consideraron varios elementos que se explicitan en las preguntas que se realizaron en la encuesta: a. fines formativos (dimensión pedagógica didáctica), b. metodologías de la enseñanza, c. recursos didácticos, d. estrategias didácticas, e. uso de Tics, f. jerarquización, g. uso de estrategias metodológicas y recursos.

Entre los factores que se analizaron se evidenció como relevante que:

- el factor autobiográfico vinculado al factor corporativo y disciplinar son los de mayor significatividad en la contribución a moldear las configuraciones didácticas de los estudiantes;
- el factor institucional es el que tiene muy baja incidencia en los estudiantes y en su formación
- la complejidad de los factores queda expresada cuando los estudiantes realizan un reconocimiento a los docentes referentes que tienen una doble condición, de saber la asignatura y además de proporcionar elementos para trabajar los temas en las clases donde realizan la práctica docente.

Esta idea se corresponde con la idea del profesor que sabe la disciplina o el sub campo disciplinar que enseña (epistemología de la Geografía ciencia). Al mismo tiempo destacan que por su experiencia acumulada en la enseñanza media transmite maneras de cómo recortar los contenidos, cómo jerarquizarlos, secuenciarlos y fundamentalmente mostrar al estudiante de formación docente cómo enseñarlos (epistemología de la acción), estamos frente a la doble epistemología de la enseñanza planteada por Zavala (2004).

Las interpretaciones sobre que es enseñar geografía y que debe enseñar son variadas entre los y las estudiantes y nuevamente la complejidad se da en que el factor disciplinar, el que

diariamente se construye con el factor corporativo en los centros educativos y el autobiográfico, donde el proyecto personal de enseñanza de la geografía refleja que entiende por Geografía y la dimensión ideológica.

Se pudieron identificar corrientes de pensamiento geográficas que subyacen en las configuraciones didácticas. Si bien se reconocen dos grandes paradigmas que sostienen las configuraciones didácticas de los estudiantes, al vincularlo con la dimensión ontológica en lo que tienen que ver con el sentido formativo, se comprueba que la existencia de nuevos paradigmas no significa el abandono de los anteriores. Coexisten los enfoques y las corrientes del pensamiento geográfico que pueden llegar a resultar contradictorias con los dos paradigmas que se reconocieron en el trabajo.

En cuanto al segundo objetivo específico vinculado a efectuar una tipología y caracterización de las configuraciones didácticas considerando los factores se pudo determinar la existencia de dos tipos:

i. Modelo positivista dirigido

Se nota una configuración didáctica matriz donde las finalidades formativas para la enseñanza de la Geografía deben contribuir a comprender el mundo sobre un modelo didáctico dominante (72%) que refleja ser positivista desde el punto de vista del saber y dirigido desde el punto de vista metodológico.

Todos proponen preparar las clases para enseñarle a alguien, en donde se jerarquizan conceptos, seleccionando recursos y estrategias didácticas, proponiendo guías de trabajo con actividades que propendan a ese fin supremo, el forjar ciudadanos críticos y reflexivos.

Por lo general son los que utilizan recursos tradicionales en sus clases y no suelen incorporar tecnología.

Estos estudiantes son los que plantean que no reciben aporte del equipo directivo, y que no conocen las propuestas; así como tampoco reciben aportes de sus colegas en los liceos donde se desempeñan.

Es significativo que desde lo institucional y lo corporativo, los estudiantes demuestran falta de vínculos y no reciben aportes significativos para su formación como docente en la práctica cotidiana.

Este aspecto se vincula con el docente ilustrado. A esto se le llama modelo positivista dirigido.

Este modelo se sustenta en un comportamiento de los factores epistemológicos (tanto teóricos como prácticos) y pedagógicos a la inversa de lo que proponen los investigadores contemporáneos en didáctica de la geografía con una perspectiva crítica.

En casi todos los casos por ejemplo los contenidos se refieren a Geografía Física o Humana o Económica; el recurso mapa está subordinado por lo general a la localización, la memorización así como la descripción. Este tipo de propuestas se contraponen a otras vigentes en el momento actual donde la Geografía pone énfasis en enseñar los territorios, lo que sucede en ellos y porqué. Un ejemplo de esto lo plantea Zenobi, V. (2010) quien sostiene que la Geografía en la escuela debería convertir la realidad social y las problemáticas de la actualidad en objetos de enseñanza. Poner énfasis en su comprensión y explicación, es decir, enseñar lo que sucede en los territorios y por qué sucede. Cada docente de acuerdo con sus propios contextos, tomará las decisiones didácticas más adecuadas y coherentes con su proyecto educativo, decidiendo qué vale la pena enseñar para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales complejos, contradictorios y cambiantes en la contemporaneidad.

ii. Modelo innovador

De la evidencia empírica se muestra que un 44% de los encuestados manifestó adherir al paradigma ambiental en la geografía escolar. Este paradigma promueve la enseñanza ambientalmente situada la que utiliza como punto de partida problemas cuya resolución implica el

despliegue de diferentes estrategias didácticas activas en las que el contexto sea texto y fuente de aprendizajes.

Estos docentes son los que plantean que han tenido un docente referente durante su biografía escolar y que incidió en ellos, destacando lo que llaman el buen docente.

En cuanto a la utilización de recursos y estrategias, sólo un 14% expresó que han incorporado nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la resolución de casos y/o problemas en donde los estudiantes tienen un rol protagónico en la construcción de sus aprendizajes.

Si bien dicen conocer los recursos y estrategias vinculados a las nuevas tecnologías en la práctica no son utilizadas y lo justifican de diferentes maneras.

Este aspecto se vincula con las contradicciones detectadas en el análisis de la información. Se visualiza al momento de analizar el curriculum practicado por los estudiantes en sus clases, el que se asocia con los modelos que posee y han construido a lo largo de sus biografías escolares.

Es por eso que, desde la didáctica en la formación docente, muchas veces se solicita a los colegas de las disciplinas específicas donde se trabajan los contenidos específicos de cada asignatura que la formación docente habilite a los aprendizajes de los contenidos y cómo hacer para que esos contenidos sean reelaborados para la geografía escolar.

Sin duda un tema de permanente conversación y discusión en los centros de formación de docentes.

Esto plantea un desafío para trabajar en la formación de docentes, ya que hay autores que plantean que es más fácil implementar innovaciones didácticas como métodos y técnicas de enseñanza, que las innovaciones epistemológicas disciplinares.

Pero como vimos al trabajar el factor autobiográfico y el corporativo el peso de las historias escolares y las tradiciones es muy fuerte por lo que sin duda se presenta como un desafío.

Esta tipología sobre las configuraciones didácticas en los estudiantes del último año del profesorado de geografía en el IPA en la que se identificaron los dos modelos de configuraciones didácticas: el modelo positivista dirigido y el modelo innovador abre nuevas interrogantes y problemas de investigación que resulta interesante puntualizar:

- confirmar que los resultados colocan en tensión las tradiciones disciplinares de formación en educación, los modelos didácticos prescriptos a través del tránsito por la institución formadora como por la institución de práctica con la necesidad de innovar epistemológica y metodológicamente
- reconocer como la autobiografía escolar debe ser considerada con mayor atención en la formación inicial de docentes, ya que permea las prácticas en las aulas,
- llamativo porcentaje, aunque pequeño de estudiantes plantean no conocer las pautas ni haber recibido orientaciones desde los equipos directivos o desde los colectivos de docentes de Geografía ni en los liceos, ni por la ANPG. Este punto debe interpelar y generar espacios de discusión sobre esta temática
- plantear la posibilidad de una línea de investigación donde el eje sea el Factor Institucional y su incidencia en las configuraciones didácticas de los estudiantes de Didacta III de Formación Docente, para que proporcione elementos para la reflexión en el trabajo con los noveles docentes, lo que podría ser un aporte a la línea de trabajo que se está llevando a cabo desde hace unos pocos años.

Al finalizar este trabajo se considera relevante socializar las cuestiones planteadas en la investigación, para poder realizar aportes, generar discusiones, entre todos los actores involucrados a los efectos de mejorar la comprensión de las prácticas docentes de los estudiantes de Formación Docente.

Referencias bibliográficas

- A.N.E.P, Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2008). *Sistema Unico Nacional de Formación Docente. Documento Final*. A. Recuperado http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Alliaud, A. (2010). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación*, en Wainerman y Di Virgilio, M. Universidad de San Andrés.
- Barrón Tirado, C. (2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente*. Una revisión REDU.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires Argentina.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.
- Burre, M. y Bujan, F. (2011). *Aportes para la investigación de la enseñanza de las Artes en la formación de profesores*. Revista educación arte e inclusión Vol. 4 N° 1 año 2011 ISSN 19843178. Florianópolis SC, Brasil.
- Casablancas, S. (2008). En: *Desde Adentro: los caminos de la formación Docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativo en las clases universitarias de la sociedad actual*. Departamento de Didáctica i Organitzacio Educativa Universitat de Barcelona, España.
- C.F.E. (2008). *Sistema único nacional de formación docente 2008 documento final 1 sistema único nacional de formación docente*. (Aprobado por acta no. 63 res. No. 67 del 18 de octubre de 2007).
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Delorenzi, O. (2008). *Biografía Escolar: ¿Determinante de las prácticas docentes o el punto de partida de la construcción?* En: voces de la educación Superior/Publicación Digital N° 2. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. DG y E Dirección General de Cultura y educación. Buenos Aires, Argentina.
- Dogliotti, P. (2010). *La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las “configuraciones didácticas” de la enseñanza universitaria*. Didáskomai, Montevideo, n° 1: Notas de investigación p. 57-69.

- Edelstein, G. (1996). *La construcción metodológica*. En: Camilloni y otros Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Kapelusz.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*", en M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- García. M. (1993). *La encuesta*. En: García M., Ibáñez J., Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; p. 141-70.1.
- García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso Porto. Porto. Editora.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Prácticas con tecnologías. Cap. 4* - Universidad ORT Uruguay.
- Litwin, E. (1998). *La investigación didáctica en un debate contemporáneo*, en: *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Santa Fe. Ediciones Universidad Nacional del Litoral. En: R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Bs.As.: Aique.
- Litwin, E. (2004). *La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza*. En: Álvarez Méndez, De Alba y otros.
- MEC; ANEP, UDELAR-CODICEN; UdelaR. Grupo Interinstitucional Asesor para Seguimiento al Programa Metas 2021 de OEI (2013). *Desarrollo Profesional Docente y Mejoras de la Educación. Informe País.*: Montevideo. Uruguay (248p)
- Oroño, M. (2010). *Configuraciones didácticas en la educación física escolar. Transformación de la enseñanza*. Universidad de la República. ISEF. CURE. Maldonado. Uruguay.
- Pérez Abril, M. (2005). *El marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en educación Básica*. En: *Didáctica de la lengua materna. Estado de la Discusión en Colombia* Bogotá p 47.65 ISBN 958670-4602.
- Pesce, F. (2011). *Contenidos Conceptuales y Estrategias Didácticas en la Enseñanza de la Geografía*. Acceso a web: <http://www.buenastareas.com/ensayos/. Geografía/1797278.html>

- Pesce, F.; Achkar, M.; Domínguez, A. (2011). *El Pensamiento Geográfico en Uruguay*. Facultad de Ciencias UdelaR LDSGAT. Montevideo.
- Pesce, F. (2011). *La especificidad de la didáctica en la formación docente*. Intercambio Dilemas y Debates VOL. 1 N° 1. ISSN 2301 - 0118 Junio 2014 Montevideo.
- Pesce, F. (2012). *La enseñanza de la geografía escolar en Uruguay 1963-1973*. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. Tomo II. Año 6. Segunda época. Ediciones IPA. Montevideo, Uruguay.
- Pesce, F. (2014). *La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay*. Intercambios, Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior, 1(1), 52-61. Recuperado a partir de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/>
- Pesce, F. y Domínguez, A. *Enfoques paradigmáticos vinculados con la enseñanza de la Geografía*. En: GEOESPACIO. Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía. ANPG. N° 29. Año XVII. Diciembre 2004. (Páginas 74-89).
- Pochulu, M. (2004). *Configuraciones en las prácticas docentes de Matemática en la Universidad*. Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Buenos aires. Villa María.
- Popkewitz, T. (1994). *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*. Revista de Educación, 305, 103-137.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid, España. Ed. Paideia Moratas.
- Popkewitz, T. (2003). *La producción de razón y poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales*. En: Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel Ángel Pereyra (comps.), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona, España. Ed. Pomares, p. 146-184.
- Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 35-56. Publicado en <http://www.red-u.net> REDU “Estudio de las Configuraciones Didácticas en la Enseñanza de las Artes en el Nivel Superior: Aspectos Metodológicos y Categorías Analíticas.
- Suertegaray, D. (2001). *Espaço Geografico Uno e Multiplo*. Revista Geocritia Scripta Nova revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona, España.
- Sirvent, M. (2007). *El Proceso de Investigación*. Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación Investigación y Estadística Educacional. Buenos Aires, Argentina.

- Souto, M. (1999). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En: A. Camilioni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Steiman, J. (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires, Argentina. Ed. Unsam.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico*. Facultad de Ciencias Sociales - UNLZ - Año XIV Número 26, V2 (2017), p 115-153. www.hologramatica.com.ar ISSN 1668-5024. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). *Saberes e tempo aprendizagem no magisterio*. Educação y Sociedade. Campinas V 21, N° 73 p. 209 - 244.
- Universidad de la República (UdelaR). (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Montevideo, Uruguay. UdelaR. Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/15725/siteId/1>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Zavala, A. (2006). *Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza*. Praxis Educativa, Ponta Grossa, Pr v.1, n. 2 p 87/106. Jul / dez 2006
- Zenobi, V. (2009). *Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar*. En: Mónica Insaurralde (coord.), *Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Noveduc.

Anexos

Anexo 1. Instrumento Encuesta

1. Edad.....Sexo..... 2. La Práctica Docente de Didáctica III la realiza en el Liceoy en el grupo en el que realiza la práctica..... ¿Tiene otros grupos de Geografía en Educación Media? SI..... NO.....
4. ¿Dónde tiene grupos? CES..... Horas...; UTU ... Horas; Liceos Privados..... Horas
5. ¿Tiene otro trabajo? SI..... No (Si contesta SI es: Docencia Indirecta: si no..... hrs..... Otro trabajo..... si no.....hrs..... donde.....)
6. ¿Cursa Didáctica III por primera vez? SI NO.....
7. Si ya la cursó, en qué año..... ¿Por qué recursó?.....
8. ¿Cuántas horas dispone y dedica a la preparación de las clases?
9. ¿Qué debe enseñar la Geografía?
10. ¿Qué le aporta la Geografía a los estudiantes?
11. ¿Qué recursos didácticos ha utilizado para enseñar Geografía?
12. ¿Qué estrategias didácticas son las más frecuentes en sus clases?
13. ¿Ha incorporado Tecnología Digital en sus clases? Describa cuando y en qué temas y momentos
14. Defina que es para usted un buen profesor, que atributos tiene y explique
15. ¿Considera que algún docente a lo largo de su historia escolar ha incidido en su biografía como estudiante del CFE y como Profesor del CES?
16. Relate los pasos que sigue para preparar sus clases
17. Puede mencionar alguna decisión que ha tomado en cuanto a: la jerarquización conceptual Estrategias y metodologías Uso de los recursos
18. Enumere grandes temas que debe a su criterio agendar un curso de Geografía.1
19. ¿Cómo contextualiza su práctica al lugar y al grupo que tiene?
20. ¿Conoce propuestas del colectivo docente de Geografía de Liceo al que asiste a realizar la práctica o de la ANPG? Describa las mismas
21. ¿Qué directivas o pautas o propuesta recibió del equipo de Dirección o de la directora/a y de los colegas
22. ¿Por qué y para que considera que es educar, que finalidad educativa persigue como docente y como lo pone en práctica?

Anexo 2. Cuadro Dimensiones por Caso de Estudio

CASO DE ESTUDIO: No 1 (Se coloca a modo de ejemplo solo un Caso de Estudio)

Autobiográfico	
¿Qué profesor/es y por qué incidieron en su biografía como alumno?	Los docentes han ejemplificado cómo aplicar el conocimiento con estudiantes de Ciclo Básico
Epistemológico	
¿Qué debe enseñar la Geografía?	El vínculo sociedad naturaleza - las problemáticas del hombre en su espacio - las causas y consecuencias de los procesos naturales del planeta - la responsabilidad que tenemos en cuidar nuestro planeta. La relación entre las sociedades y el medio ambiente, los procesos naturales y sociales que se dan en el planeta, el vínculo sociedad naturaleza, las causas y consecuencias de los procesos naturales del planeta
¿Qué aporta a los estudiantes?	Conciencia social, generar conciencia, abrir las mentes de los estudiantes
¿Qué temas debería agendar en un curso de Geografía?	Aspectos que expliquen los fenómenos naturales el equilibrio que existe en los subsistemas naturales y la importancia de cuidarlos los procesos naturales: causas y consecuencias, con medidas concretas
Corporativo: ¿Conoce las propuestas liceo y de la A.N.P.G?	En cuanto a propuestas que conozcan del colectivo docente de Geografía del Liceo donde realizan la práctica, plantean que no
Institucional: ¿Qué directivas recibió del director del liceo y de los colegas?	En cuanto a las directivas o pautas o propuesta recibió del equipo de Dirección o de la directora/a dicen no haber recibido ninguna, solo uno plantea como trabajar con la libreta del profesor. En cuanto a directiva o pautas o propuestas que haya recibido de los colegas del Liceo: la mayoría plantea que no han recibido ninguna, otros plantean como trabajar con algún tema, o cómo tratar a un estudiante
Pedagógico - didáctico	
¿Qué es educar, qué finalidades persigue como docente y cómo la pone en práctica?	Despertar el deseo de aprender cosas nuevas, desarrollar las habilidades de reflexionar críticamente, concientizar, movilizar emociones, fomentar valores de solidaridad, responsabilidad, respeto y empatía. Capaz de observar la realidad para construir conocimientos y lenguaje técnico. Ayudar al análisis y al razonamiento. Fomentar capacidad de análisis de las interrelaciones entre los diferentes espacios. Contribuir a la formación intelectual y social. Formación integral del alumno
Pasos para preparar la clase	Primero pienso el tema en que estamos y que nos falta dar. Luego pienso la estrategia y materiales didácticos para dejar bien claro el tema. Después preparo la estrategia buscando el video, la canción, el texto, el mapa, la ficha, el juego.
Recursos didácticos que ha utilizado	Mapas temáticos, imágenes, globo terráqueo, maquetas, Power Point. Lecturas
Estrategias que ha utilizado	Mapas conceptuales, mapas mentales, estudio de casos, experimentos, maquetas, informes, lectura de textos, aplicación de los principios de la Geografía.

¿Han incorporado tecnología?	Muy poco. Buscando información o imágenes en el celular. Compartiendo vídeos educativos por mail del grupo o grupos de WhatsApp y una vez jugamos al juego Carmen Sandiego.
¿En qué momento de la clase ha incorporado tecnología?	No especifica
¿Con qué temas la ha utilizado?	En coordenadas geográficas
¿Cómo ha realizado la jerarquización conceptual?	Cada grupo exige un trabajo diferenciado.
¿Qué decisión/es en cuanto: al uso de estrategias y metodologías ha tomado y en qué momento de la clase?	Trabajar el uso doméstico del agua en grupos que investigaran el tema de uso en sus casas y debatir juntos en ronda formas de ahorrar el agua. Trabajar la degradación ambiental de una cuenca con un tema musical para trabajar la letra. Trabajar estructura interna de la tierra con la introducción de la película era de hielo para identificar errores. Realizar un plano a escala de las manzanas en torno al liceo para trabajar mapa
Decisión/ es en cuanto a: uso de los recursos	Cambiarse de salón cada vez que necesito proyectar algo por el cañón, por ejemplo.
¿Cómo ha contextualizado la práctica al lugar y al grupo que tiene a cargo?	Como en el grupo tengo inmigrantes de América Latina: peruanos, venezolanos, dominicanos, chilenos. Al trabajar por ejemplo una canción se busca otras que tenga que ver con los países de origen o al trabajar sismos o formas de relieve buscar la ejemplos de los países de procedencia
¿Qué definición de Geografía?	Como ciencia integradora de saberes científicos contribuye a la formación general del estudiante, ubicar al estudiante en la realidad compleja y cambiante para ser un ciudadano consciente y responsables del espacio y tiempo que vive, comprender la dinámica del mundo acercarse a los procesos que se dan en él.

Anexo 3. Cuadro de Porcentajes por Categoría de Análisis

1. Factor Autobiográfico

%	¿Qué profesores y por qué incidieron en su biografía cómo alumnos?
44%	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes del I.P.A que han ejemplificado cómo aplicar el conocimiento con estudiantes de Ciclo Básico • Ejemplo de buenos profesores, sabían la materia y escuchaban a los alumnos en el CES y en el I.P.A. • Transmitieron las ganas de estudiar Geografía y querer transmitir los conocimientos a otros.
28%	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes del I.P.A que aportaron sugerencias para abordar temas de forma motivante, dar ejemplos para trabajar en las clases • Docentes del I.P.A que aportar autores nuevos, dieron sugerencias sobre cómo abordar los temas.
14%	<ul style="list-style-type: none"> • El aporte de un docente de Geografía de Ciclo Básico, el entusiasmo que le ponía y el trata que tenía para con los estudiantes que era muy bueno.
14%	<ul style="list-style-type: none"> • No recuerda a ningún docente que haya incidido significativamente

2. Factor Disciplinar - Dimensión Epistemológico

%	¿Qué debe enseñar la Geografía?
43%	<ul style="list-style-type: none"> • El vínculo sociedad naturaleza - las problemáticas del hombre en su espacio - las causas y consecuencias de los procesos naturales del planeta - la responsabilidad que tenemos en cuidar nuestro planeta. • La relación entre las sociedades y el medio ambiente, los procesos naturales y sociales que se dan en el planeta, el vínculo sociedad naturaleza, las causas y consecuencias de los procesos naturales del planeta • Incidencia social, generar conciencia, abrir las mentes de los estudiantes. • Los fenómenos naturales el equilibrio que existe en los subsistemas naturales y la importancia de cuidarlos los procesos naturales: causas y consecuencias
29%	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio como producto socio-histórico, dinámico y multiseccular • Los principios de la asignatura - Interpretar los fenómenos y hechos sociales y físicos que se dan en el espacio • Ciencia integradora, observa, analizar y extraer conclusiones del espacio geográfico • Ciencia integrador que analiza, se el espacio a través de la interrelación de variables naturales y sociales
28%	<ul style="list-style-type: none"> • Las causas y consecuencias en los territorios de los que sucede • Comprensión espacial de los fenómenos físico-sociales y los ambientales en el territorio

3. Factor Disciplinar - Dimensión Ontológica

%	¿Qué aporta la geografía a los estudiantes?
58%	<ul style="list-style-type: none"> • Formación integral, Conciencia social, generar conciencia, abrir las mentes de los estudiantes • Ser un ciudadano crítico, Ampliar capacidad crítica, Construcción de ciudadanía para desenvolverse en la sociedad de manera participativa y reflexiva, Construcción de ciudadanía para desenvolverse en la sociedad Reflexión crítica, una postura crítica de la realidad, que la realidad cambia rápido. Respeto frente a otras culturas, tolerancia, • Desarrollar la capacidad crítica de los alumnos a partir de la integración de elementos para comprender el territorio
28%	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión del complejo mundo en que vive; ciudadano consciente y responsable del espacio y tiempo que vive • Comprensión de los fenómenos, problemáticas ambientales, • Capacidad de análisis e interrelación de causas y fenómenos, elementos fundamentales para comprender la complejidad del mundo actual inmerso en el proceso de globalización
14%	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de geografía, desafíos, instrumentos para transformar la sociedad.

4. Factor Disciplinar - Dimensión Paradigmática

%	¿Temas que agendaría en un curso de geografía?
58%	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos astronómicos que expliquen los fenómenos naturales el equilibrio que existe en los subsistemas naturales y la importancia de cuidarlos los procesos naturales: causas y consecuencias, con medidas concretas
42%	<ul style="list-style-type: none"> • Las culturas diferentes distribuidas en el planeta y el respeto que cada una merece, lo que está en la currícula.

5. Factor Corporativo - Dimensión Corporativa

%	Propuestas del colectivo docente de geografía del liceo o de la A.N.P.G
72%	<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a propuestas que conozcan del colectivo docente de Geografía del Liceo donde realizan la práctica, plantean que no • Igual que propuestas de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía (ANPG), plantean que no.
28%	<ul style="list-style-type: none"> • No específica, plantean que orientan para trabajar sobre conducta del grupo o de un estudiante.

6. Factor Corporativo

%	Pautas o propuesta recibió del equipo de dirección o de la directora/a
86%,	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguna
14%	<ul style="list-style-type: none"> • Ha recibido por ejemplo el trabajo con la libreta, o como trabajar con algún estudiante puntualmente.

7. Factor Pedagógico - Didáctico

%	¿Qué es educar, que finalidades persigue como docente y como la pone en práctica?
43%	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar el deseo de aprender cosas nuevas, desarrollar las habilidades de reflexionar críticamente, concientizar, movilizar emociones, fomentar valores de solidaridad, responsabilidad, respeto y empatía. • Capaz de observar la realidad para construir conocimientos y lenguaje técnico. Situar al estudiante en el mundo en que vive, facilitar la comprensión de las sociedades. Busca la formación integral, generar ciudadano responsable. Formación integral del alumno. Formar ciudadanos responsables que conozcan el mundo y su espacio, formar ciudadanos que comprendan el mundo
43%	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar al análisis y al razonamiento. Fomentar capacidad de análisis de las interrelaciones entre los diferentes espacios. Contribuir a la formación intelectual y social

8. Factor Didáctico - Dimensión Métodos de enseñanza

%	Pasos para preparar las clases
72%	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de la temática, plantear objetivos, formular preguntas, armar la ficha didáctica, dibujar el esquema para el pizarrón, establecer la estrategia de enseñanza utilizar y bibliografía. • Primero pienso el tema en que estamos y que nos falta dar. Luego pienso la estrategia y materiales didácticos para dejar bien claro el tema. Después preparo la estrategia buscando el video, la canción, el texto, el mapa, la ficha, el juego. Selecciono el tema. Pienso la estrategia y materiales didácticos para dejar bien claro el tema. Después preparo la estrategia buscando algún recurso para usar: video, la canción, el texto, el mapa, la ficha, el juego
14%	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del tema, planteo de objetivos, me planteo preguntas, prepara la ficha, pienso el pizarrón, pienso en las estrategias a utilizar
14%	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo bibliografía, elijo el tema, según la planificación, busco materiales: imágenes, mapas, armo la clase

9. Factor Pedagógico - Didáctico

%	¿Qué recursos usa?
72%	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas temáticos, imágenes, globo terráqueo, maquetas, Power Point. • Lecturas mapas e imágenes, fichas, lecturas, videos, fichas internet diversas páginas de geo, juegos, mapas, laminas Mapas temáticos, imágenes, globo terráqueo, maquetas, Power Point. Fichas, gráficos
28%	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de prensa, imágenes, fotos, imágenes, videos, música.

10. Factor Pedagógico - Didáctico - Estrategias

%	Estrategias didácticas
57%	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de organizadores didácticos con los mapas conceptuales y mapas mentales, • Organizar debates, contrastar hipótesis. Estudios de casos, experimentos, maquetas, informes, lectura de textos, exposiciones, maquetas, imágenes. • Aplicación de los principios de la Geografía.
29%	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo en equipo, y la coevaluación.
14%	<ul style="list-style-type: none"> • % estudio de casos, experimentos, maquetas, informes, lectura de textos, aplicación de los principios de la Geografía , Manejar y entender cifras, Lectura

11. Factor Pedagógico - Didáctico - Uso de las Tics

%	Incorporación de tecnología/ en que momento y en qué temas incorpora la tecnología
58%	<ul style="list-style-type: none"> Poco, con el celular buscando información, no especifican en que momento de la clase, sobre todo con temas físicos y de cartografía-
29%	<ul style="list-style-type: none"> Muy poco. Buscando información o imágenes en el celular. Compartiendo vídeos educativos por mail del grupo o grupos de whatsapp y utilizando juegos. Lectura. Promover el trabajo en equipo, y la coevaluación, Lo utilizan a lo largo de la clase lo utilizan y reiteran con los temas cartográficos y físicos.
15%	<ul style="list-style-type: none"> No incorpora nuevas tecnologías

12. Factor Pedagógico - Didáctico - Jerarquización

%	Jerarquización conceptual
43%	<ul style="list-style-type: none"> Siguen propuestas programáticas
29%	<ul style="list-style-type: none"> Según las características de los grupos
28%	<ul style="list-style-type: none"> Según el entorno

13. Decisión en cuanto a estrategias y metodologías

%	Estrategias y metodologías
43%	<ul style="list-style-type: none"> Cambiar la idea al consultar con otros colegas o la profesora de didáctica a juegos más entretenidos, buscar temas atractivos, nuevas fóruns de abordarlo por ej. trabajo en equipo.
28%	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar los principios de la geografía, A partir de temas específicos y cercanos al estudiante
28%	<ul style="list-style-type: none"> No contesta

14. Decisión en cuanto a uso de los recursos

%	Uso de los recursos Tics
14%	<ul style="list-style-type: none"> Cambiarnos de salón cada vez que necesito proyectar algo por el cañón por ejemplo.
86%	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar: internet, mapas, lecturas y videos

15. Contextualización de la práctica al lugar y al grupo que tiene a cargo

%	Contextualización
43%	<ul style="list-style-type: none"> Por las realidades del grupo y según los intereses: como en el grupo tengo inmigrantes de América Latina: peruanos, venezolanos, dominicanos, chilenos. Al trabajar por ejemplo una canción se busca otras que tenga que ver con los países de origen o al trabajar sismos o formas de relieve buscar los ejemplos de los países de procedencia; ;
43%	<ul style="list-style-type: none"> no contestan
14%	<ul style="list-style-type: none"> fortaleciendo el trabajo oral y el trabajo por estudio de caso,

Anexo 4. Programa

PROGRAMA DE DIDACTICA III DE GEOGRAFIA PARA EL PLAN 2008 DEL CFE

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/geografia/4/didactica_3.pdf