



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

El lugar que ocupa en la formación docente la
preparación para el trabajo con la familia

Un estudio en base al Plan 2017 de la carrera de
Maestro en Primera Infancia de Uruguay

Marina Liliana Nalbarte Migliaro

Diciembre, 2024

Montevideo



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia.

Un estudio en base al Plan 2017 de la carrera de Maestro en Primera Infancia en Uruguay.

Universidad de la República, Área Social Comisión Sectorial de Enseñanza.

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza y educación permanente de la Universidad de la República.

Tutora: Dra. Carolina Cabrera.

Montevideo, diciembre de 2024.



Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Dedicatoria

A ti, hermana.

Comencé esta Maestría cuando la vida nos separó para siempre, el momento más triste que tuve que enfrentar y aprender a sobrellevar. Continúe con el proceso formativo para sentirme viva y demostrarles a tus adorados sobrinos que la vida continúa.

Hoy al terminarla no puedo pensar en otra persona que me haya inspirado tanto para superarme como tú. Siempre fuiste un ejemplo de trabajo y esfuerzo.

Gracias, por tanto.

A ti, papá.

En el final del proceso de investigación, la vida me puso una nueva prueba y te fuiste sin verme recibida.

Tu dedicación para superar las adversidades y desarrollarte como profesional fue un ejemplo que me atravesó durante toda la vida.

Gracias por todo lo que me enseñaste.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Agradecimientos

A pesar de las grandes pérdidas que tuve que enfrentar, poder nombrar una a una a todas las personas que podría agradecer en la vida es muy difícil. Sin embargo, quiero mencionar a mis primas que siempre estuvieron para sostenerme y me ayudaron a armarme en cada momento; a mis amigas que nunca me dejaron sola y fueron un sostén constante.

A Pablo por acompañarme en todos estos años de vida juntos en los que logramos afrontar y superar varias situaciones; gracias por apoyarme en mis diversos proyectos laborales y formativos.

Gracias Seba y Facu por darme fuerza cuando lo necesité y enseñarme a ser madre, el rol más difícil de mi vida, pero el que más adoro, sobre todo por el orgullo que tengo día a día al verlos crecer y transformarse en personas maravillosas.

Al final, pero no menos importante en esta tesis, a Carolina, mi tutora. Gracias por acompañarme en este proceso con mucha dedicación al estar siempre atenta a las necesidades, apoyando y valorizando los avances con empatía. Fuiste un gran sostén, un regalo de la vida para completar el proceso al sentirme respaldada constantemente.

Resumen publicable

La presente investigación se enmarca en la formación de los docentes de primera infancia para el trabajo con la familia. Tiene como objeto conocer cómo es la formación de los noveles docentes de primera infancia para el trabajo con la familia en el Instituto de Formación Docente de Montevideo.

Presenta como fundamento teórico la importancia de la primera infancia como etapa crucial en la vida, encuadrado dentro del cambio en las tipologías familiares y la incorporación a edades cada vez más tempranas de las infancias a las instituciones educativas, lo que implica contar con docentes capacitados para acompañar a las familias en el desarrollo de las infancias.

La investigación se realizó a través de un estudio exploratorio de carácter cualitativo que tuvo como foco el *Plan 2017* de la carrera de Maestro en Primera Infancia.

Se realizó el análisis curricular a través del plan, los programas relacionados al trabajo con la familia, las características de los llamados para cubrir los cargos docentes, completándose con una triangulación en base a la opinión de noveles egresadas de la carrera del año 2019 sobre su formación y, en especial, en lo relacionado al trabajo con la familia.

A partir de los resultados surgen varias conclusiones. En referencia al plan de estudios se puede referir la existencia de variedad de documentos para completar el currículo de la carrera. Los programas estudiados muestran que varias asignaturas cuentan con contenidos relacionados con la familia, pero en las entrevistas a las egresadas no se valora la formación específica en otras asignaturas que no sea la de *Familia y contextos socioeducativos*.

Al hacer foco en el trabajo con la familia se puede inferir que casi la mitad de las entrevistadas considera que la formación no le brindó estrategias ni herramientas para el trabajo con la familia y un porcentaje considerable señala que solo se le brindó desde la teoría.

Otra conclusión que surge de los resultados es la diferencia que señalan las noveles en el trabajo con las familias en las instituciones privadas y/o CAIF y las instituciones

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia públicas al valorar que en las primeras es más fácil el trabajo y existe mayor participación. Este aspecto puede ser un valioso aporte para continuar profundizando en futuras investigaciones.

Los resultados y las conclusiones obtenidos en la investigación pueden ser una contribución para la instrumentación de la *Transformación Curricular*, como un aspecto esencial de la formación que debemos atender para poder trabajar en forma colaborativa y potenciar las infancias.

Palabras claves: Formación docente, primera infancia, familia.

Abstract

The present research is situated within the training of early childhood educators for family engagement. Its aim is to understand the preparation of novice early childhood educators for working with families at the Teacher Training Institute of Montevideo.

Presents as a theoretical foundation the significance of early childhood as a crucial stage in life, set against the backdrop of changes in family typologies and the increasing early enrollment of young children in educational institutions, which necessitates the presence of qualified educators to support families in the development of young children.

The research was conducted through an exploratory qualitative study focusing on the 2017 curriculum of the Early Childhood Teacher program. Additionally, a curricular analysis was performed through the curriculum, programs related to family engagement, and the characteristics of calls for teaching positions, complemented by triangulation based on the opinions of novices graduates from the 2019 cohort regarding their training, particularly related to family work.

From the results, several conclusions emerge. Regarding the curriculum, it can be noted that there exists a variety of documents to complete the career curriculum. The programs studied indicate that several subjects include content related to the family; However, in interviews with graduates, the specific training in subjects other than Family and Socioeducational Contexts is not highly regarded.

Focusing on family engagement, it can be inferred that nearly half of the interviewees believe that their training did not provide them with strategies or tools for working with families, and a considerable percentage indicates that such training was offered only from a theoretical perspective.

Another conclusion emerging from the results is the distinction noted by novice educators between working with families in private institutions and/or CAIF (Centro de Attention to Children and Families) versus public institutions, with the former being perceived as easier and involving greater participation. This aspect could be a valuable contribution for further exploration in future research.

The results and conclusions obtained from this research may serve as a contribution to

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia
the implementation of Curricular Transformation, as an essential aspect of training that
must be addressed to enable collaborative work and enhance early childhood
development.

Keywords: Teacher training, early childhood, family.

Índice de tablas

Tabla 1. Datos de la cantidad de egresadas de la carrera de Maestro en Primera Infancia desde 2018 hasta 2021 en los diferentes Institutos de formación docente del país.....	47
Tabla 2. Dimensiones analizadas en el Plan de estudios de Maestro en Primera Infancia del 2017 con sus categorías correspondientes.....	50
Tabla 3. Programas analizados del Plan 2017 de la carrera de Maestro en Primera Infancia que tienen contenidos relacionados al trabajo con la familia	52
Tabla 4. Edad de las nóveles docentes entrevistadas, graduadas de la carrera Maestros en Primera Infancia, Plan 2017.	58
Tabla 5. Cantidad de unidades curricuales de la carrera de Maestros en Primera Infancia según las características de la cursada	66
Tabla 6. Cantidad de días de práctica por semana de la carrera de Maestro en primera Infancia en los diferentes años	67
Tabla 7. Cantidad de unidades curriculares que deben cursar a la vez según el diseño del plan en la carrera de Maestro en Primera Infancia, 2017.....	67
Tabla 8. Carga horaria por años de la carrera de Maestro en Primera Infancia. Se presentan horas de unidades curriculares semestrales y anuales por semana, así como totales por semestre	69
Tabla 9. Cantidad de unidades curriculares de carácter teórico y teórico-práctico en la carrera de Maestro en Primera Infancia	70
Tabla 10. Relación de las unidades curriculares analizadas de primer año de la carrera de Maestro en Primera Infancia Plan 2017 con el perfil de egreso y la evaluación que proponen.....	75
Tabla 11. Relación de las unidades curriculares analizadas de segundo año del plan 2017 de Maestro en Primera Infancia, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone	79

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Tabla 12. Relación de las unidades curriculares de tercer año analizadas del plan 2017 de Maestro en Primera Infancia, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone.....	81
Tabla 13. Relación de las unidades curriculares de cuarto año analizadas del Plan 2017 de MPI, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone	83
Tabla 14. Relación de la unidad curricular Familias y contextos socioeducativos del Plan 2017 de Maestro en Primera Infancia, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone	86
Tabla 15. Características de los llamados docentes para cubrir cargos dentro de la carrera de Maestro en Primera Infancia	91
Tabla 16. Formación complementaria de las entrevistadas	96
Tabla 17. Características laborales de las entrevistadas mientras estudiaban	97
Tabla 18. Duración de la carrera de Maestro en Primera Infancia de las docentes entrevistadas.....	97
Tabla 19. Lugar de trabajo actual de las docentes entrevistadas	98

Índice de figuras

Figura 1. Categorías para analizar los programas de las unidades curriculares relacionados con la familia de Maestro en Primera Infancia del Plan 2017	53
Figura 2. Dimensiones y categorías para las entrevistas a las noveles de la carrera de Maestro en Primera Infancia del Plan 2017	56
Figura 3. Dimensiones y categorías de análisis del plan de estudios de la carrera de Maestro en Primera Infancia del Plan 2017	61
Figura 4. Categorías para el análisis de la bibliografía de la carrera de Maestro en Primera Infancia del Plan 2017	87

Índice de contenido

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos	4
Resumen publicable.....	5
Abstract.....	7
Índice de tablas	9
Índice de figuras.....	10
1. Introducción.....	13
1.1. Presentación y encuadre	13
1.2. Características generales de la formación docente en el Uruguay	19
1.3. Antecedentes	22
1.4. Focalización del objeto de investigación	30
1.5. Problema de investigación	30
1.6. Objetivos.....	32
2. Marco teórico	33
2.1. Concepción de familia.....	33
2.2. Primera infancia	34
2.3. Políticas públicas para la primera infancia en Uruguay	35
2.4. Formación docente	37
2.5. Algunas características de la formación docente inicial.....	38
2.6. Noveles docentes	41
2.7. ¿Qué entendemos por currículo?.....	42
3. Metodología de estudio	46
3.2. Análisis documental	50

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia	
3.3. Características de los llamados docentes para cubrir cargos en la carrera de MPI Plan 2017	53
3.4. Entrevistas	54
4. Resultados	59
4.1. Plan de estudios de la carrera de Maestro en Primera Infancia 2017	60
4.2. Análisis de programas de unidades curriculares que tienen contenidos relacionados con las familias	74
4.3. Docentes que trabajan en la carrera de Maestro de Primera Infancia, Plan 2017	88
4.4 Opinión de noveles docentes graduadas de la carrera de Maestro en Primera Infancia, Plan 2017	96
5. Conclusiones	106
Referencias	113
Anexo	120

1. Introducción

1.1. Presentación y encuadre

La presente investigación se enmarca en la carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI) del Consejo de Formación en Educación (CFE) y, por tanto, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay. Desde el año 2017 se instrumenta en el país y se destaca como la primera carrera que hace foco en la formación de profesionales de la educación para trabajar con niños/as desde el nacimiento a los seis años.

Las transformaciones sociales producidas en los últimos años en el mundo y en el Uruguay han llevado a la incorporación a niños/as de edades cada vez más tempranas de la infancia a los centros educativos. Las modificaciones familiares, el rol de la mujer, las dinámicas sociales han implicado cambios, donde la educación y el cuidado de la primera infancia dejan de ser exclusivos de la familia para convertirse en un asunto primordial de la sociedad en su conjunto.

Lo anteriormente señalado se observa en un trabajo realizado por Clavella (2007) en el marco de un estudio del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) en Uruguay, donde se señalan cambios importantes en las estructuras de las familias. A su vez, indica que las modificaciones se detectan tanto en los escasos casamientos como en las disoluciones frecuentes y hogares monoparentales y/o extendidos. Por otra parte, manifiesta la importancia de estudiar las consecuencias de dichas transformaciones en una sociedad desigual y con “niveles de pobreza crecientes” (Clavella, 2007, p.5). Si bien se trata de un estudio que tiene ya unos años, igualmente se considera relevante para la descripción del contexto.

En lo referente a los cambios en la organización de las familias, el Plan de formación de MPI (2017) menciona lo siguiente:

Hacia 1960, el aumento de la presencia de la mujer en el mercado laboral impactó en un crecimiento en la matrícula de la educación inicial. En consecuencia, la necesidad de contar con docentes con la formación adecuada para su atención también creció. (ANEP, CFE, p.8)

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

En este sentido, se evidencia en el estudio de Clavella (2007) una referencia a las dinámicas familiares actuales, que refuerza lo señalado en el Plan de formación de MPI, al indicar que “(...) uno de los fenómenos más sobresalientes de las últimas décadas ha sido el aumento constante de la tasa de participación femenina en el mercado laboral” (p.14).

Los cambios en la estructura familiar acarrearán, como puntualizan Kaztman y Filgueiras (2001) a un “debilitamiento del capital social de la familia” (p.29). En este encuadre es que la institución educativa pasa a cubrir el debilitamiento del capital social, lo que implica una nueva mirada de la educación y del cuidado.

En este marco, es importante comprender los aspectos económicos y la visión actual de la infancia y su realidad. La situación económica del Uruguay ha tenido diferentes vaivenes. En este sentido, Kaztman y Filgueiras (2001) puntualizan que “mientras entre 1991 y 1999 la pobreza general de los hogares desciende más de un 22%, la pobreza de los hogares con niños de 0 a 5 años se reduce solamente en menos del 8% (de 18% a 14%)” (p.62). Esto significa que los hogares pobres son los que están más habitados por las infancias, en relación con otros estratos sociales.

En la actualidad, la situación continúa igual, tal como lo demuestra el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) sobre la pobreza infantil realizado por Greif y Fulletti (2024), en el que se identifica que las infancias se encuentran con necesidades básicas insatisfechas en un alto porcentaje. Estos autores señalan que:

En los últimos treinta años, la tasa de pobreza en niños, niñas y adolescentes ha sido entre 1,5 y 2 veces la de pobreza general. Si bien en los últimos dos años la pobreza de niños, niñas y adolescentes descendió, en 2023 aún había 150.000 niños y adolescentes viviendo bajo la línea de pobreza. (Greif y Fulletti, 2024, p.4)

La descripción del contexto social y económico mencionado ha tenido un cambio sustancial en las últimas décadas en lo referido a la importancia de las políticas públicas, ya que la primera infancia pasó a ser parte de la agenda de políticas sociales y educativas. A pesar de que en Uruguay se transcurrió por cambios en los partidos políticos que han asumido el gobierno nacional, al igual que en otros países de la región,

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia la primera infancia continúa estando en la agenda de las políticas públicas. En la actualidad, esto se evidencia en la página del Ministerio de Economía, donde se fundamenta la inversión en políticas públicas en primera infancia a partir de la *Exposición de motivos de la rendición de cuentas (RC-2022)*. En el dossier se especifica que se sostuvieron los niveles de inversión en este rubro. El informe se encuentra disponible en la página del Ministerio.

A pesar de lo mencionado con anterioridad, es importante aclarar que informes internacionales señalan que los fondos destinados para la primera infancia en Uruguay todavía no son suficientes, tal como afirmó Richarson (2024) en el Seminario *Inversión en Infancia: imprescindible para el desarrollo* organizado por UNICEF. Este autor presentó un estudio que analiza el gasto público en las infancias en 84 países denominado *Demasiado poco demasiado tarde* (Richarson, et al., 2023).

Es importante destacar que en ese estudio comparativo se afirma lo siguiente:

La mayoría de los países necesitan rediseñar su cartera de políticas para la infancia. Necesitan gastar más en los niños y antes en el curso de sus vidas. El compromiso con la inversión temprana implica que los niños y sus familias estén protegidos durante los primeros años desde su nacimiento en relación con las vulnerabilidades y en una mejor posición para prosperar a lo largo de su curso de vida. (Richarson, et al., 2023, p.3)

Los cambios sociales mencionados han generado que los/as niños/as se incorporen a los centros educativos a edades cada vez más tempranas. La labor docente con esta franja etaria requiere de un trabajo muy sensible y con diferentes actores para el mejor desarrollo de las infancias, fundamentalmente en la etapa de cero a tres años. Si se parte de la normativa uruguaya, la Ley General de Educación N°18.437, del año 2008 vigente, en el Capítulo 3 define esta etapa de la siguiente forma:

(De la educación en la primera infancia)- La educación en la primera infancia comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de educación integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socioemocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Lo descripto hasta el momento da muestras de la necesidad de contar con instituciones educativas que den cabida a los/as ciudadanos/as más pequeños/as, en entornos que promuevan el buen desarrollo de las infancias con profesionales capacitados para la atención y el cuidado.

Según lo mencionado con anterioridad, se puede definir que en el trabajo educativo con poblaciones de esa edad entran en juego múltiples actores. En directa relación, en la portada de la entrevista realizada para una revista digital nominada *El Diari de l'Escola d'Estiu*. de Barcelona, Redondo (2015) indica que favorecer la integración de las familias a las instituciones educativas refuerza una sociedad democrática y continúa desarrollando en el artículo la importancia para una comunidad más igualitaria y, a su vez, el acompañamiento de las familias en el buen desarrollo de las infancias.

En consecuencia, es viable destacar que la formación de los/as noveles docentes de Primera Infancia para el trabajo con la familia, en forma coordinada e integrada para el mejor desarrollo de las infancias, es algo que nos preocupa y atraviesa.

El *Diseño básico curricular* (2006) elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (MEC) realiza un recorrido histórico por la creación de los diferentes centros de atención para la primera infancia en el país. Por su parte, reconoce la necesidad de la incorporación a niveles cada vez más tempranos de las infancias a las instituciones educativas debido a los cambios familiares y señala también que el incremento de niños/as que concurren a las instituciones es tanto a nivel público como privado.

En este proceso de crecimiento de matrícula de incorporación de los/as niños/as más pequeños/as a las instituciones educativas, Uruguay firma acuerdos internacionales que garanticen las condiciones para un desarrollo integral, los cuales señalan que:

Es imprescindible que se garanticen las condiciones básicas de alimentación y de salud de los niños pequeños, la provisión de estimulación variada, el apoyo a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos, y la incorporación progresiva de los niños en situaciones educativas organizadas que contribuyan a su maduración y aprendizaje. (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010, p.98)

La Ley N°18.437, anteriormente mencionada, establece la creación de un Consejo Coordinador de la Educación de la Primera Infancia (CCEPI) que tiene como

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia competencia “promover una educación de calidad en la Primera Infancia” (2008, p.38). A su vez, establece los cometidos de los organismos vinculados a esa etapa para garantizar la cobertura, la supervisión y la articulación de políticas.

Por su parte, en la Ley de Urgente Consideración (LUC), Ley N°19.889 del 2020, se establece en el Artículo 178 quién integra el CCEPI y en el Artículo 179 define sus cometidos, sustituyendo al Artículo 100 de la Ley de Educación del 2008:

Al Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia le compete: A) Promover una educación de calidad en la primera infancia. B) Articular y coordinar los programas y proyectos de educación en la primera infancia que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley. C) Realizar propuestas relacionadas con la educación en la primera infancia a la Comisión Coordinadora de la Educación. D) Promover la articulación de las políticas educativas con las políticas públicas para la primera infancia. E) Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia. F) Asesorar al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay para la autorización, supervisión y orientación de los centros de educación infantil privados.

En relación con la profundización de la mirada a la atención de la primera infancia es de destacar que se generó en el año 2013 en los Institutos de Formación Docente dependientes del CFE, la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). De esta forma, se cuenta desde ese momento con una tecnicatura con formación específica habilitante para promover una educación integral en la franja etaria de cero a tres años que sirvió de antesala para el desarrollo de la carrera de MPI.

En otros ámbitos públicos, la capacitación formal para la primera infancia que se brinda en el país se encuadra en el Centro de Formación y Estudios Superiores (CENFORES) dependiente del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), a través de una tecnicatura de dos años que tiene la aprobación del MEC desde el año 2015 como formación terciaria no universitaria.

En el año 2017 se implementó la carrera de MPI en el ámbito del CFE, ANEP objeto de esta investigación. Esta formación habilita al trabajo con poblaciones desde cero a seis años, incluyendo en el plan la tecnicatura de ATPI, antes mencionada como una titulación intermedia. Así, se generó la posibilidad de tener formación específica para el trabajo con una población tan particular y, a su vez, la posibilidad de profundizar en la

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia formación a muchas personas que ya trabajan en el área.

A lo descripto anteriormente, se suma en la actualidad un proceso autodenominado *Transformación Educativa*, impulsado por el gobierno nacional del Uruguay. Uno de los pilares de las políticas públicas promovidas en el país es la formación docente, lo cual se ve reflejado como preocupación en varios países de la región. En este sentido, como señala Vezub (2019), “elevar la calidad de los docentes se ha convertido en una de las piezas centrales de las reformas educativas y en un tema candente de los debates sociales y educativos en los distintos países” (p.8). En el marco de esta transformación educativa está previsto que el cambio de malla curricular dentro de la carrera de MPI se implemente año a año. Esto quiere decir que en la actualidad se implementó solamente en el primer y segundo año de estudios.

En consecuencia, se proponen variaciones en el currículo que implican un cambio en varios aspectos, tal como lo señala el artículo de Bordoli (2023), donde analiza las políticas de formación docente en el Uruguay entre el 2008 y el 2023 e identifica lo que se transcribe en las siguientes líneas:

Entre el 2005 y 2019 se articuló y profundizó un sentido universitario de la formación docente en el que se condensaba la articulación de funciones – enseñanza, investigación y extensión– en un marco de autonomía, participación y finalidad formativa crítica. Desde la asunción del nuevo gobierno nacional en 2020 se acentúan las disputas de sentidos en la formación docente al tiempo que se materializa un conjunto de cambios organizativo-institucionales y curriculares que configura otra constelación significativa que desestabiliza y acrecienta los niveles de disputa por hegemonizar el espacio simbólico. (Bordoli, 2023, p.6)

La aplicación del nuevo plan trae aparejado la vivencia de momentos de incertidumbres propias del proceso de cambio en lo prescripto y en su instrumentación.

En definitiva, y en base a lo descrito, se puede evidenciar que el país se encuentra atravesado por cambios sociales y familiares que traen aparejadas nuevas necesidades en las instituciones educativas. De la mano con lo indicado anteriormente, se encuentra la formación de docentes en primera infancia instrumentada a nivel público desde hace poco tiempo y que, a su vez, está cambiando, en base a lo cual se definirá la situación problemática de esta investigación.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Como se mencionó con anterioridad, los cambios identificados promueven la incorporación de las infancias a las instituciones educativas a edades cada vez más tempranas y en esa inserción entran en juego varios actores. En el presente trabajo interesa prestar especial atención en conocer cómo es la formación de los profesionales de la educación para el trabajo con las familias.

La formación de los profesionales de la educación nos interpela para conocer cuáles son las características de la formación docente en el Uruguay y las instituciones formadoras. A continuación, se presenta un apartado con algunas consideraciones sobre ello que no fueron abordadas en esta sección.

1.2. Características generales de la formación docente en el Uruguay

La formación docente en el Uruguay desde sus albores se encuentra regulada por el Estado. Esto asegura que las líneas de formación básica sean definidas por políticas públicas. Según Mancebo (2019), “en Uruguay la formación docente ha sido históricamente de carácter terciario, no universitario y público” (p.86). Si bien ahora encontramos institutos universitarios y universidades privadas que forman maestros, estos deben ser habilitados por la ANEP como órgano rector. Según Ávalos (2006, como se citó en Vaillant, 2007), “la acreditación de las instituciones es un modo necesario de velar por la calidad de la formación” (p.211).

Si bien se entiende que la temática de la formación docente resulta extremadamente amplia, a los efectos de esta tesis se considera relevante mencionar algunos antecedentes generales, a modo de panorama, que permita comprender el fenómeno en estudio.

En el texto nominado *Desarrollo profesional docente. Mejora de la educación*, realizado por MEC, ANEP y Universidad de la República (UdelaR) (2013) en el que se caracteriza y se realiza un recorrido por la evolución de la formación docente en el Uruguay, se indica que al comienzo los institutos que formaban maestros dependían de los Consejos de Educación.

El Consejo Directivo Central (CODICEN) como órgano principal de la ANEP es el encargado desde el año 1985 de regular la formación docente a través de la Dirección

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia de Formación y perfeccionamiento docente y en la actualidad a través del CFE (Mancebo, 2019).

Desde comienzos de los años 2000 la creación de una posible Universidad de la Educación que universitarice y reúna la formación docente es parte de la agenda, como se ve reflejado en la Ley General de Educación de 2008 en los Artículos 84 y 86. El análisis de Mancebo (2019) sobre la institucionalidad de la formación docente en el Uruguay señala que:

En junio del año 2010 se creó, como institución transitoria, el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP con el objetivo de avanzar en la conformación de una nueva institucionalidad y el diseño de otros aspectos de la formación docente universitaria. En la estructura de la ANEP, el carácter de Consejo Desconcentrado del CFE implicó un salto cualitativo respecto al rango previo de Dirección del CODICEN. (p.90)

Si bien se refiere claramente que el CFE será un consejo para la transición hasta la formación de la Universidad de la Educación (Mancebo, 2019), en la actualidad, luego de la ratificación de la LUC (Ley N°19.899, 2020), la formación de la institucionalidad universitaria de la Educación quedó pendiente. La presente ley en el Artículo 172, que modifica el Artículo 84 de la Ley N°18.437, confiere al MEC atribuciones para el desarrollo de programas universitarios de educación, así como también el apoyo a la calidad y control de la formación docente, en consecuencia, anulando por la vía de los hechos la creación de la Universidad de la Educación.

La Ley N°19.889 le ratifica al CFE sus funciones en la formación de los docentes del país en el Artículo 160, que sustituye al Artículo 63 de la Ley N°18.437. En base a lo antedicho, se sostiene lo señalado por MEC, ANEP, UdelaR en el texto *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe País* (2013): “(...) en el marco de la ANEP, el CFE es el organismo directamente involucrado en las regulaciones y en la formación docente inicial y permanente” (p.20).

En consecuencia, el CFE desarrollará la formación de los docentes en diferentes centros:

(...) Se trata de los Institutos de Formación Docente ubicados en todo el territorio nacional, en Montevideo, al Instituto de Profesores Artigas (IPA), los Institutos

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Normales (IINN), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES); y en el interior del país, los Institutos de Formación Docente (IFD) y los Centros Regionales de Profesores (CERP). (MEC, ANEP, UdelaR, 2013, p.18)

A lo mencionado en la anterior cita, hay que agregar que en los últimos años se incorporó a la formación docente la carrera de Educador social, así como la Certificación en Lenguas Extranjeras en algunos de los IFD del país dependientes del CFE.

Con el fin de unificar aspectos claves de la formación profesional de los docentes, se creó en el 2008 el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), que tiene como base epistémica los siguientes conceptos:

Este proyecto de creación colectiva se basa, como queda explícito en el diseño de las materias del Núcleo Profesional Común (ex Tronco Común), en la firme convicción de que la Docencia es una Profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad. Integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto. (p.5)

Cabe aclarar que el SUNFD, como se señaló con anterioridad, se elaboró en el 2008 aprobado por Acta N°63, Res. N°67 del 18 de octubre de 2007 del CFE, pero tuvo algunas modificaciones que se juntaron en un documento en el 2017, por eso en el texto se usa un año u otro según corresponda.

La formación inicial docente en el Uruguay tiene hasta el momento un alto impacto en el desarrollo posterior de la función profesional. Esto puede apreciarse a través del alto porcentaje de maestros que no tienen formación de posgrado. Según el último Censo Docente realizado en el 2018, solo el 15,9% declaró tener esta formación. También se observa un alto porcentaje de profesionales, más de un 66,7%, que no participa en capacitaciones permanentes con evaluación: "(...) los docentes de aula no han asistido a cursos que impliquen pruebas o algún tipo de evaluación en el último año" (Censo Docente, 2018, p.75).

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

De modo que, en una época donde la concepción de formación permanente en los docentes se viene afianzando en estas latitudes, se debería tener mayor acceso a este tipo de formación, así como brindar posibilidades de realización a los docentes para mejorar los números que se reflejaron en el último censo anteriormente citado.

1.3. Antecedentes

Los antecedentes fueron seleccionados con énfasis en trabajos recientes, partiendo de la realidad de la formación docente en América Latina, para luego ir a investigaciones que hicieran foco en nuestro país relacionadas con la primera infancia y referente al trabajo con la familia.

En el estudio comparativo realizado por Batiuk y Meschengieser (2022) denominado *La formación inicial de docentes de primera infancia. Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay*, y desde una mirada regional en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se indica la importancia de conocer cómo es la formación inicial de los docentes en primera infancia, en vista de ser una política primordial que puede favorecer una educación de calidad. Para ello realizan el análisis comparativo de cuatro países de la región: Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay.

En la misma investigación se relata cómo algunos aspectos pueden influir en una educación de calidad y equidad en las infancias, entre los cuales se señala “la extensión de las carreras y la actualización y pertinencia de los programas de estudio” (Batiuk y Meschengieser, 2022, p.12) y, a su vez, la integración de las familias a los diferentes programas. También se indica que en la región hay una tendencia a la extensión de la carrera de formación docente y que debe ofrecerse en instituciones de educación superior. Al referirse a los planes de estudio se visiona lo que se señala a continuación:

Se observa que la estructura curricular en los cuatro casos contempla la presencia de, primero, un bloque de formación básica, que cuenta con espacios que podrían ser comunes a la formación de docentes de otro nivel educativo, en particular primario, y, segundo, un bloque de formación específica, orientada a que futuros docentes aprendan didácticas de las diferentes disciplinas orientadas específicamente al tramo de edad de la primera infancia. Por otro lado, en todos los casos, se observa la presencia de espacios de práctica

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

pedagógica o docente, a través de los cuales los futuros docentes realizan experiencias de aprendizaje en contextos reales de desempeño profesional, aunque el peso relativo de estas prácticas es diferente (en Uruguay representa la mayor proporción en el plan de MPI y en Bolivia incluye práctica educativa comunitaria de 1° a 5° año. (Batiuk y Meschengieser, 2022, p.47)

Al continuar con la lectura de la investigación antes identificada se observa que menciona la importancia de analizar en la formación inicial de los docentes de primera infancia el lugar del trabajo con la familia, en base a dicho objeto de estudio hace un análisis de las referencias a la familia en los diferentes currículos de los países analizados. En base a lo señalado se refiere:

En lo que respecta al trabajo con las familias, las comunidades y el abordaje intercultural de la educación infantil se reconoce a Bolivia como caso paradigmático y, relativamente, destacan Paraguay y Ecuador que asumen explícitas definiciones ligadas a la inclusión, la diversidad y la interculturalidad; situación que no se identifica en el caso uruguayo, en el que solo se registra un espacio curricular denominado: «familia y contextos socioeducativos». (Batiuk y Meschengieser, 2022, p.57)

Otra de las investigaciones referidas la formación docente en primera infancia en la región es la nominada *Los profesionales del nivel inicial en Argentina* desarrollada por Cardini y Guevara (2019). Estos autores mencionan que se puede observar un avance en la consolidación de los derechos de los niños en una educación de calidad a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2005.

Es de destacar que en ese estudio se señala que la oferta educativa es heterogénea en una sociedad con mucha desigualdad y manifiesta, a su vez, la importancia de conocer la formación de los docentes de primera infancia. En este marco se indica que la consolidación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el 2007 favoreció la unificación nacional de la carga horaria de la carrera y la duración mínima de cuatro años, regulando la formación en tres campos de conocimiento:

(...) Formación general, 25% y el 35% de la carga horaria total, formación específica, entre el 50% y el 60% y la formación para la práctica, entre un 15% y un 25%. En el campo de la formación general se busca desarrollar en los futuros docentes una sólida formación humanística y en el de la formación específica se orienta al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma. El campo de la práctica, por último, se centra en el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos. (Cardini y Guevara, 2019, p.32)

En referencia a los institutos que forman los docentes en Argentina, Cardini y Guevara (2019) señalan que “la formación de docentes de educación inicial en Argentina es de nivel superior y la llevan adelante instituciones tanto terciarias como universitarias. La carrera es de acceso abierto y el único requisito para ingresar es poseer título de educación secundaria” (p.33). En cuanto a los diseños curriculares, son elaborados por las provincias. Es importante señalar que en ese informe se indica que en los perfiles de egreso de los diferentes diseños provinciales no se observa especificación al trabajo con los más pequeños, puesto que los perfiles hacen referencia al rol docente en general.

Por otra parte, las autoras anteriormente citadas señalan que el estudio de los programas “permite observar que todas las provincias cuentan con documentos actualizados —en línea con los lineamientos curriculares nacionales— y específicos para el nivel inicial” (Cardini y Guevara, 2019, p.47).

En base a los variados diseños con los que se cuenta en el país vecino para la formación de docentes de primera infancia, analizar el lugar del trabajo con la familia en ellos no es abarcable para este proyecto, pero, de todas formas, el informe mencionado brinda lineamientos generales que sustentan el encuadre.

La investigación de Ramírez, Quintero y Jaramillo denominada *Saber y hacer pedagógico de los profesionales en educación Inicial y su adecuación con las nuevas prácticas pedagógicas de la Fundación para la Infancia (FAN)* (2015), realizada por el grupo de investigación *Educación e infancia* y articulado a la línea de investigación *Educación-Pedagogía*, realizada en Colombia, identifica la importancia de formar profesionales de la educación de manera efectiva en base a las necesidades del contexto sociocultural, para la atención de los niños de primera infancia y sus familias

La metodología utilizada en dicha investigación fue el estudio de caso, utilizando como instrumentos la entrevista semiestructurada, la observación no participante y los grupos de discusión. Para su interpretación se crearon categorías de análisis para la triangulación adecuada de los datos obtenidos (Ramírez, Quintero y Jaramillo, 2015).

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Por otra parte, al referirnos específicamente a nuestro país se pretende conocer las investigaciones previas en las temáticas afines a nuestro proyecto, lo cual proporciona conocimiento referente al objeto o al método de investigación. En lo que refiere al plan de formación de MPI en el Uruguay que se pretende investigar se cotejaron dos investigaciones previas.

La primera de las investigaciones antes mencionadas tiene como nombre *Estudio de caso sobre la implementación del Plan de Maestro en Primera Infancia: recorridos académicos de los estudiantes, y gestión de prácticas educativas de los profesores* desarrollado por Baraibar (2020). El estudio tiene como objetivo “sistematizar cómo se ha implementado el nuevo currículum, de qué manera afectó en sus trayectorias académicas (estudiantes) y cómo se caracterizan la gestión de prácticas de enseñanza (docentes)” (Baraibar, 2020, p.4). La segunda es la investigación *Experiencias formativas en el área de conocimiento artístico en la carrera Maestro en Primera Infancia* de Aniano (2020), que tiene como intención “profundizar en las experiencias formativas en el área de Conocimiento Artístico llevadas a cabo por las estudiantes que transitan por la Carrera Maestro en Primera Infancia” (p.7). Ambas investigaciones sobre el plan de formación docente de MPI referidas con anterioridad no tienen similitudes en el objeto de estudio, pero se considera pertinente encuadrarlas, ya que refieren al mismo plan de estudios.

A continuación, se presentan dos investigaciones relacionadas de alguna manera con el objeto de investigación y que se han desarrollado en Uruguay. En lo referido a la dimensión metodológica, ambas utilizan el estudio de caso, aunque la primera se diferencia porque fue de carácter etnográfico.

La primera investigación a la que se hará referencia se denomina *La construcción del vínculo familia- escuela en el ingreso al jardín de infantes* de Llugain (2014) en el marco de la obtención del título de Magíster en la UdelAR, Facultad de Psicología. La selección de esta investigación refiere en primera instancia a que fundamenta la importancia del vínculo familia-centro educativo, paradigma sobre el que se construye la investigación y, en segundo lugar, porque fue desarrollada en el Uruguay.

En esta se hace referencia a la importancia que tienen los primeros años de vida para

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia el desarrollo del niño y parte del supuesto “de que la construcción del vínculo familia-escuela es central en el ingreso de los niños al sistema educativo” (p.11). En base a ello, investiga sobre las concepciones y las prácticas de las familias y las maestras al comienzo de año en un grupo de tres años en una escuela pública.

Si bien la investigación de Llugain (2014) no menciona específicamente la formación de los maestros en relación con el trabajo con la familia ni refiere a la carrera de MPI, define la importancia del vínculo entre la familia y la escuela en el primer momento de integración escolar. Por otra parte, no refiere a los primeros años de vida, puesto que se realizó en niños de tres años, pero “postula que el análisis de la construcción del vínculo familia-centro educativo en el ingreso a educación inicial permite ampliar la posibilidad de potenciar el desarrollo integral del niño” (Llugain, 2014, p.11).

Es viable destacar que se realizó dicha investigación a través de un estudio de caso de carácter etnográfico, con el fin de profundizar sobre un caso particular y se fundamenta su validez, puesto que “residió en que fue una herramienta útil para el análisis detallado de un caso, permitiendo estudiar los múltiples aspectos de ese objeto de estudio, desarrollando una interpretación comprensiva” (Llugain, 2014, p.51).

En lo referente al método de investigación se fundamenta en que “con la utilización de la etnografía se pretendió hacer explícitos los implícitos culturales, por lo que la cultura escolar se volvió susceptible de ser tratada como objeto de estudio” (Llugain, 2014, p.52). A su vez, se utilizó como técnica principal la observación participante.

La segunda investigación realizada en nuestro país y en relación directa con el objeto de estudio es la de *Programa de Maestros Comunitarios*. En el Informe de avance de la evaluación (2014) realizado por ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), al analizar el trabajo con la comunidad se señala un aspecto relevante para la investigación. En un punto del informe se analiza la importancia del vínculo entre la maestra y la familia, donde se indica:

El Grupo para padres es la línea que resulta más difícil de trabajar, en general los padres no se acercan a la escuela a las actividades porque no saben con qué se van a encontrar. Sin embargo, según lo expresado en las entrevistas, luego que las familias entran en confianza con la maestra comunitaria la respuesta y resultados son positivos. (ANEP, MIDES, 2014, p.29)

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Tal como suele ocurrir con lo relativo a las políticas y estudios educativos en general gran parte de los antecedentes provienen de la denominada “literatura gris”, producto de investigaciones de ámbitos de gestión o de aplicación política. En ese sentido, otro estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2016) hace referencia a los maestros de primaria recién egresados y pretende conocer cuáles son sus perspectivas sobre la formación inicial en la primera etapa de su vida profesional. Cabe aclarar que en el año que fue realizado el estudio los maestros de primaria podían trabajar con niños desde los cuatro años, ya que no existía la carrera de MPI.

La investigación utilizó como abordaje metodológico un enfoque cualitativo, revisando el plan de formación, los documentos que señalan los perfiles de egreso y 40 entrevistas a docentes con menos de cinco años de titulación. Por su parte, se analizan los problemas que existen en la formación docente y las características que debe tener una formación adecuada a los tiempos actuales. Al mismo tiempo, indagan el perfil del docente en base al Plan 2008 y concluyen que algunos aspectos se encuentran separados de lo que plantea el perfil, ya que sigue existiendo un corte entre lo que se enseña en el instituto y lo que se vive en la práctica real.

Asimismo marcan la importancia de ampliar en la formación inicial la didáctica, tanto general como específica: “(...) señalan que, si bien los contenidos fueron abordados desde lo disciplinar, faltó el trabajo específico que permitiera comprender y aprender las formas en las que se puede enseñar, cómo los alumnos pueden aprender y cuáles son las estrategias necesarias” (INEED, p.19).

En otro punto, la mayoría de las maestras entrevistadas valoran las prácticas realizadas en su formación inicial y consideran que es el espacio donde más se aprende. Otros señalan las dificultades que presenta la práctica, ya que muchas veces la forma en que se organiza no permite un aprendizaje real y apropiado. Esto lo relacionan con el escaso contacto entre los institutos y los centros de práctica, directores y/o maestros que no acompañan el proceso.

En lo referente específicamente al trabajo con la familia indican que encuentran dificultades en el vínculo, puesto que para las familias la imagen del maestro cambió y sostienen que:

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

(...) Ha cambiado la forma en que las familias se apropian del espacio escolar: concurren a las escuelas sin respetar los criterios prefijados de entrevista —no cumplen con los días y horarios acordados para dialogar— y muchas veces se comunican con el maestro de una forma inapropiada (amenazas, agresiones verbales o físicas. (INEED, 2016, p.28)

En otro punto, señalan las dificultades en el vínculo por esa imagen que tiene el maestro frente a la comunidad. En consecuencia, no se planifica ni se fomenta el trabajo inclusivo con la familia. Al mismo tiempo, afirman que uno de los problemas con los que se encuentran, es la “falta de apoyo familiar por padres ausentes” (INEED, 2016, p.34).

El estudio del INEED sin dudas es de importancia para esta investigación, ya que fue realizado en nuestro país, con noveles docentes y en algunos pasajes refiere a los problemas que enfrentan en relación al trabajo con la familia.

En directa relación, la investigación realizada por el INAU *Incidencia de los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAIF) de INAU en el ejercicio de las parentalidades* tuvo como responsables al equipo formado por Balzaretto, Cambón y Silva, llevado adelante entre el 2015-2016 y presenta especial interés para esta investigación ya que señalan como objetivo “conocer el alcance que tienen los centros en relación con la calidad de vida de las familias desde el ejercicio de las parentalidades en la crianza de los niños y niñas que conforman su población” (p.11).

En el desarrollo del marco teórico, de la investigación anteriormente señalada, se define el concepto de *parentalidad*. También se identifica la responsabilidad del Estado de acompañar a las familias en potenciar el desarrollo de los niños, como sujetos de derechos, haciendo referencia a que para ello “las familias requieren de espacios donde socializar la crianza y sostenerla con un sentimiento de pertenencia a una comunidad” (Balzaretto et al., 2018, p.27). En este marco, es importante volver a referenciar la relación directa con la investigación que nos convoca, debido a que identifica la importancia de brindar espacios donde socializar la crianza, para acompañar y potenciar el desarrollo de las infancias y, por tanto, se necesitan profesionales formados para esa tarea.

Es importante destacar que el estudio fue de carácter exploratorio a nivel nacional, en donde se tomó una muestra de 204 participantes en 9 departamentos del país. Los datos

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia se relevaron a través de técnicas de trabajo en talleres con integrantes de los centros seleccionados, educadores, técnicos, coordinadoras, auxiliar de cocina y grupos de discusión con familias referentes parentales (Balzaretto et al., 2018). Las conclusiones del estudio, por su parte, se presentaron en base a tres ejes, “el enfoque de competencias parentales, el enfoque de ciudadanía y el enfoque de los niveles de incidencia” (Balzaretto et al., 2018, p.134).

En relación con el primer eje, los dos grupos participantes, familias y educadores, señalan que las instancias que se realizan en el centro favorecen las competencias vinculares, lo cual potencia el desarrollo de las infancias. En este mismo eje se relevó cómo algunos equipos manifiestan la necesidad de herramientas para afrontar la profundización de fenómenos sociales como la violencia familiar (Balzaretto et al., 2018).

Al referirse a lo formativo, se marca una tensión en las prácticas de crianza, puesto que los límites y los hábitos que los niños traen del hogar dificultan el trabajo. Unido a esto se encuentran las dificultades en el desarrollo del lenguaje, señalando más adelante que debido a estos puntos es importante un espacio cotidiano de trabajo con las infancias, priorizando el trabajo colaborativo con las familias (Balzaretto et al., 2018).

Cabe señalar que en la lectura de las conclusiones se encuentra un punto primordial que tiene relación con el valor que le dan desde los centros al trabajo de acompañamiento a las familias en el proceso de crianza. Desde el lado de los educadores valoran el trabajo colaborativo para el buen desarrollo de las infancias, tal como se señala en el documento: “ello ratifica la perspectiva de que la crianza de un niño no ha de realizarse en soledad; necesita de una comunidad sensible, empática que acompañe y se responsabilice de brindar condiciones que favorezcan el ejercicio de la parentalidad” (Balzaretto et al., 2018, p.136).

Hasta el momento se desarrolló el estado del arte que nos permitió conocer aportes nacionales e internacionales vinculado al tema de estudio, a continuación, se desarrolla la focalización del objeto, en donde se plantea el problema, la pregunta de investigación y sus objetivos.

1.4. Focalización del objeto de investigación

Este proyecto se propone focalizar el conocimiento de la formación de los maestros de primera infancia para el trabajo con la familia. Toma como insumos el análisis curricular del Plan 2017 de la carrera de MPI, el estudio de los llamados a cargos docentes para cubrir los cargos docentes de esa carrera y la opinión de sus noveles docentes/graduadas recientes que trabajan con niños y niñas desde su nacimiento hasta los tres años.

La elección del objeto surge por la preocupación y la necesidad de conocer cómo es la formación de las noveles docentes para el trabajo con la familia, que resulta un actor fundamental en el ámbito educativo de esta etapa. En este sentido, importa saber si en su formación cuentan con herramientas y estrategias necesarias para el trabajo con la familia al enfrentarse a su labor.

La focalización del objeto genera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la formación de las noveles docentes de primera infancia para el trabajo con la familia en la carrera de MPI en la actualidad, especialmente en el Instituto de Formación Docente de Montevideo?, la que invita a desarrollar el problema, justificando su elección e identificando posibles implicancias.

1.5. Problema de investigación

Esta investigación se propone conocer cómo es la formación para el trabajo con la familia en la carrera de MPI en el Uruguay a través de un análisis curricular, de los perfiles docentes y la indagación en la opinión de las noveles Maestras sobre su formación¹. La elección del tema surge por la preocupación y la necesidad de saber cómo se concibe el currículo prescripto en esta formación y conocer si las recientemente egresadas se sienten preparadas y creen tener la formación necesaria para enfrentarse a su labor y, en particular, para trabajar junto y con la familia en un área tan sensible

¹Las egresadas de la carrera de MPI en el año tomado para realizar el proyecto de investigación en su totalidad son de sexo femenino, por lo cual se toma la decisión de utilizar dicho género en el trabajo.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia como es la Primera Infancia.

El análisis del plan de estudios y de los programas de las diferentes Unidades Curriculares (UC) que contienen una formación para el trabajo con la familia, así como estudiar el perfil de los docentes que forman parte de la carrera es primordial para obtener resultados teniendo en cuenta las opiniones de las docentes entrevistadas.

Se analiza la integración del trabajo con la familia en el perfil de egreso y los programas, bajo cuestiones tales como: ¿las UC esbozan conceptos particulares para esa área?, ¿cuál es su bibliografía?, ¿se hace mención al desarrollo de estrategias que favorezcan el trabajo con la familia?, ¿se señalan algunos aspectos instrumentales básicos como son el desarrollo de entrevistas?, ¿se referencia el desarrollo de actitudes comunicativas, empáticas y estrategias concretas para favorecer el trabajo con la familia y lograr un mejor desarrollo de los niños?

Las noveles docentes en su trabajo profesional deben integrarse a diferentes comunidades en las que participan distintos actores y diseñar junto a ellos propuestas educativas de calidad para los/as niños/as, por lo tanto, se considera importante conocer qué opinan sobre su formación para dicho rol, cómo consideran su preparación para las diferentes demandas que su trabajo implica y, en particular, en relación con el trabajo junto a las familias para diseñar propuestas educativas de calidad, tal como señala Zabalza (2009) en las siguientes líneas:

No se trata sólo de que el niño sea feliz y esté cuidado durante esos años. Se trata de hacer justicia a su potencial de desarrollo en unos años que son cruciales. Es decir, de poner en marcha sus recursos para enriquecerlos, de recorrer con él un ciclo de desarrollo de capacidades y construcción de recursos operativos que no se hubiera producido (al menos hasta ese grado de perfección) sin la atención especializada que le presta la escuela infantil. (p.22)

Es importante identificar la implicancia que tengo como profesora del área, pero al mismo tiempo la pasión sobre el tema que, sin duda, impulsa la investigación. Los años de intercambio con estudiantes y con las noveles docentes en diversas instituciones me permiten saber que el vínculo con la familia es una preocupación diaria y relevante para el proceso, por lo cual conocer cómo están formadas puede brindar insumos relevantes para las políticas públicas, señaladas como esenciales para el proceso de

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia transformación.

Para el desarrollo de la investigación, surge la siguiente interrogante que permitirá conocer qué opinan las maestras formadas en educación de la Primera Infancia para poder desempeñarse en su labor y especialmente en el trabajo con la familia: ¿Cómo es la formación de las noveles docentes de primera infancia para el trabajo con la familia en la actualidad, especialmente en el Instituto de Formación Docente de Montevideo? En base esta pregunta es que surgen los siguientes objetivos que guían la investigación.

1.6. Objetivos

Objetivo general:

Comprender cuál y cómo es el lugar que ocupa dentro del Plan 2017 de MPI el trabajo con la familia en la formación de maestras de primera infancia en Montevideo.

Objetivos específicos:

- Estudiar el currículo prescrito de MPI de Montevideo (Plan de estudios 2017) y, en particular, en lo referido al trabajo con la familia.
- Analizar los programas de las unidades curriculares del Plan de estudios 2017 que incluyen el trabajo con la familia, a la luz de las características del personal docente de la carrera, con base en los llamados para cubrir los cargos docentes.
- Indagar en la opinión de las noveles docentes de primera infancia sobre la formación para el trabajo con la familia al insertarse laboralmente.

2. Marco teórico

Este marco teórico se nutre de conceptos provenientes de los estudios sobre familia, primera infancia, formación docente y, en especial, en el currículo de la formación de maestras de primera infancia.

2.1. Concepción de familia

En lo referente a la familia, se elige definirla como señala Jelin (2005), en el marco de un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

La familia es una institución social anclada en necesidades humanas universales de base biológica: la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana. Sus miembros comparten un espacio social definido en términos de relaciones de parentesco, conyugalidad y pater maternalidad. Se trata de una organización social, un microcosmos de relaciones de producción, reproducción y distribución, con su propia estructura de poder y fuertes componentes ideológicos y afectivos. Existen en ella tareas e intereses colectivos, pero sus miembros también tienen intereses propios diferenciados, enraizados en su ubicación en los procesos de producción y reproducción. (p.5)

Existen cambios en las estructuras familiares, según indica Siede (2015), “cada vez más flexibles (...) cumplen sus funciones de otro modo” (p.31). A esto se suman los cambios sociales que incorporan al mercado laboral a los diferentes integrantes familiares que llevan a la incorporación temprana de las infancias a las instituciones educativas. Las estructuras familiares han tenido cambios profundos en las últimas décadas, por lo cual los profesionales de la educación que trabajan con niños de primera infancia deben conocer y saber abordarlas para incentivar un mejor desarrollo de las infancias.

En la búsqueda conceptual esencial para enmarcar el proyecto, se visualizan estudios que hacen referencia a la alerta de la pobreza infantil, como el estudio de Kaztman y Filgueiras (2001), donde se puntualizan investigaciones de los últimos años que manifiestan una alerta:

Acerca de los problemas de pobreza en la infancia, la desintegración social en las familias jóvenes con hijos, la maternidad temprana en los sectores de bajos ingresos, la imposibilidad de acceso a servicios sociales básicos en estas familias y la marcada desigualdad en la adquisición de conocimientos y destrezas en el sistema educativo primario y secundario. (p.24)

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Es importante encuadrar que la Convención Internacional de Derechos de los Niños (CIDN) en 1989, según señalan Balzaretto et al. (2018), afirma lo siguiente con respecto a la familia:

Es el grupo principal de la sociedad, ambiente natural para la evolución y el bienestar de cada uno de sus integrantes, especialmente de los niños y niñas, debiendo recibir la protección y apoyo necesario para empoderarse plenamente de sus derechos y responsabilidades dentro de la comunidad. (p.23)

En este contexto, conocer las políticas de atención para la primera infancia es esencial, puesto que, según se describe anteriormente, los problemas en lo que refiere a la pobreza infantil son numerosos y la importancia de atención de calidad se sustenta en diversas investigaciones.

2.2. Primera infancia

La Primera Infancia (PI) es una etapa crucial en la vida de las personas. Los procesos de desarrollo, la incidencia del ambiente y el contexto, las oportunidades de estimulación, la afectividad y la posibilidad de una buena construcción de subjetividad permitirán mayor o menor bienestar e integración social en la infancia. La importancia de una atención de calidad en la primera infancia se fundamenta en parte en las investigaciones de la neurociencia en los últimos años, particularmente la epigenética, muestra que un ambiente rico en estímulos favorece el desarrollo integral de los/as niños/as; “las experiencias que tienen los niños pequeños con las personas cercanas y con los entornos físicos que los rodean hacen que se produzcan cambios en la estructura de su cerebro” (Corbo et al., 2019, p.12). En directa relación, el estudio comparativo de Batiuk y Meschengieser (2022), reafirmando lo anteriormente señalado, observan que:

Las investigaciones indican que el acceso a servicios de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), bajo diversas modalidades (centros de cuidado y promoción del desarrollo, programas de acompañamiento familiar, educación infantil, entre otros) puede ayudar a garantizar derechos humanos básicos y, de este modo, reducir inequidades y niveles de desprotección que afectan a niños y niñas menores a 6 años en la región. (p.12)

Entre las dimensiones decisivas para un desarrollo temprano adecuado deben

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia considerarse aspectos tales como el tiempo dedicado por madres y padres al cuidado de niños/as, su capacidad y sus condiciones materiales para hacer frente a las necesidades y demandas de un/a nuevo/a hijo/a, la formación, calidad y estabilidad de los vínculos. Asimismo, son de vital importancia el ambiente familiar y las prácticas de crianza, la atención sanitaria y el asesoramiento en los primeros años de vida, la participación en espacios de estimulación y educación inicial o en programas de asistencia a la infancia temprana, las condiciones socioeconómicas del grupo familiar y las instituciones sociales que apoyan y respaldan estos procesos. (Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Nutrición, ENDIS, 2013)

En este sentido, se cuenta con otros aportes como las investigaciones citadas por Cerutti (2013) en las que se afirma que el desarrollo como proceso integral depende de varios factores para poder obtener resultados estables y duraderos, por ejemplo, todo lo referente a las experiencias e interacciones con el medio. La investigadora señala la relación entre el desarrollo y las experiencias, indicando que son acumulativos y que se desarrollan a partir de los estímulos ambientales desde edades tempranas (Eisemberg, 1999, como se citó en Cerutti, 2013; Greenough y Juraska, 1986, como se citó en Lejarraga, 2004).

Por otra parte, Cerutti (2013) afirma que “durante los estadios tempranos del desarrollo, las influencias de factores medioambientales sobre el desarrollo del sistema nervioso central son más importantes que a otras edades, pues aquí se producen fenómenos de diferenciación, mielinización y arborización dendrítica y de formación de interconexiones neuronales” (Elman et al., 1998, como se citó en Cerutti, 2013, p.2). En relación directa con las investigaciones mencionadas se encuentra encuadrado el plan CAIF, política pública que se ha sostenido en el correr de los años como política de Estado.

2.3. Políticas públicas para la primera infancia en Uruguay

Al referir a las políticas públicas que se han sostenido con los cambios de gobierno y que refieren a la protección de las infancias y sus familias no podemos dejar de hacer referencia al plan CAIF. Como su nombre lo dice son centros de atención a las infancias y sus familias. El plan como política pública intersectorial se desarrolla en el Uruguay desde el año 1988, que se desarrolló como una alianza entre el Estado y Organizaciones

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia de la Sociedad Civil (OSC) e intendencias municipales.

Como política pública que se basa en la concepción de la protección y la promoción de los derechos de los niños del nacimiento a los tres años es importante señalar que prioriza el acceso de los niños en situaciones de vulnerabilidad social (Balzaretto et al., 2018).

Los CAIF se definen como centros que desarrollan una atención de calidad para niños y sus familias en base a la interinstitucionalidad y la interdisciplina, partiendo de una atención integral donde trabajan diferentes profesionales, tales como asistente social, psicólogos, maestras referentes, educadores, psicomotricistas, cocineras y auxiliar de servicio, coordinadas por OSC (Balzaretto et al., 2018).

Los centros CAIF en su concepción se encuadran “desde una doble perspectiva: la social y la educativa. Implica procurar el bienestar infantil desde el complejo entramado de interacciones entre los aspectos biológicos, emocionales y sociales” (Balzaretto et al., 2018, p.16).

Las actividades que se desarrollan en el plan para la atención de niños y familias son:

- Experiencias oportunas: talleres semanales para niños del nacimiento a los 24 meses y sus familias. Los talleres tienen como modalidad la interacción, acompañando en prácticas de crianza, estimulación psicomotriz y hábitos saludables.
- Atención diaria a niños de 2 y 3 años, en algunos CAIF atienden diariamente a niños de 1 año. El objetivo es realizar propuestas de aprendizaje que potencien el desarrollo del niño. El trabajo se complementa con actividades con las familias, vinculadas a las prácticas de crianza y acompañamiento en general.
- Vincular a las familias con diferentes instituciones que puedan ayudar en el desarrollo de los niños y la mejora de la situación de vulnerabilidad (Balzaretto et al., 2018).

Es importante la mirada integral que se propone en el plan con el trabajo de los diferentes profesionales, que permiten favorecer la potenciación del desarrollo de los niños.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Otro aspecto importante para este proyecto que tiene relación directa con el plan CAIF es el trabajo con la familia, como se señala en la investigación de Balzaretto et al. (2018) “el apoyo y fortalecimiento de las funciones parentales de los referentes de crianza se constituye así en una línea principal de intervención” (p.15).

En la concepción de este proyecto, se entiende que con el trabajo mancomunado, respetuoso y colaborativo con la familia se potencia el desarrollo de las infancias, como también lo entiende en sus pilares fundantes el Plan CAIF.

2.4. Formación docente

El Estado como encargado de definir la formación docente debe tener en cuenta la importancia que la misma tiene para la sociedad, como señala Pulido (2022), “la cuestión docente, vista desde la perspectiva de la sociedad, es un tema de la cultura” (p.28). El docente es el encargado de transmitir la cultura de un país, en el marco de la educación como un derecho fundamental.

También se ve reflejado lo señalado en un pasaje de Vaillant (2007) donde indica que “la sociedad necesita buenos maestros y profesores, cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender” (p.221).

En el seminario organizado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE), UNESCO, Vaillant (2013) señala:

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los estudiantes, es decir, que haya una mayor equidad educativa. (p.50)

La formación de los docentes ha tenido varias modificaciones en los últimos años, pero según indican los resultados esperados aún no son los óptimos, como señala Vaillant (2007, como se citó en Mora, et, al., 2013):

La formación inicial ha experimentado múltiples transformaciones desde los años 80. Se adoptó el modelo universitario de formación, se aumentó la duración de estudios requeridos, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

habilitación. Pese a ello concluye que la formación docente continúa siendo uno de los principales desafíos en materia educativa y que gran parte del cuerpo docente está mal preparado para el ejercicio docente. (p.11)

En este marco en el que se definió la importancia de la formación docente, se considera pertinente analizar la palabra de los expertos sobre la formación.

2.5. Algunas características de la formación docente inicial

La realidad educativa, social y política actual nos posiciona en contextos de permanente redefinición, lo que demanda a las instituciones educativas una adaptación continua a las nuevas formas de aprender, además, exige operar en escenarios inciertos de formación docente y aprendizaje del alumnado, como consecuencia de la globalización, los nuevos contextos sociales y la nueva realidad educativa, entre otros.

En este contexto creemos que es clave definir que adherimos al concepto central del desarrollo profesional docente, donde la formación inicial y continua son parte del proceso y el docente es considerado como un profesional, protagonista de su trayecto (Monarca y Manzo, 2015). Este enfoque, donde el estudiante se debe volver protagonista de su proceso formativo tanto en la formación inicial como permanente, es definido por Christopher Day citado por Bolam (2004), como se citó en Ávalos, (2007) de la siguiente forma:

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente. (p.78)

En este marco vale aclarar que, si bien el profesional docente se desarrolla en un proceso de formación y en su labor profesional, en la investigación se analizará y se hará foco en aspectos relativos a la formación inicial, ya que se vinculan con el objeto del problema de la presente investigación.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Uno de los aspectos débiles que se señalan en la formación inicial es la escasa relación que tiene con la realidad (Vaillant, 2007). En este sentido, se señala la importancia de la práctica y la relación con la teoría en un análisis reflexivo constante como unos de los aspectos esenciales para la mejora.

Eisener (1998) y Schön (1992, como se citó en Davini, 2015) sostienen que para el desarrollo de la enseñanza se debe valorar la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, destacar la importancia de los intercambios situados entre sujetos, el papel del docente como constructor de experiencia, la diversidad de situaciones y su complejidad, las dimensiones implícitas y el papel central de la reflexión.

Vezub (2007), por su parte, señala:

Al consultar a los estudiantes y maestros noveles acerca de las dificultades que enfrentan durante las primeras prácticas o en sus primeros años de ejercicio, surge un dato contundente: el currículum de la formación de maestros suele ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias. (p.9)

Y agrega:

Por otra parte, el currículum de la formación focaliza en exceso sobre las denominadas materias técnico-profesionales y las disciplinas psicológicas que fundamentan el acto de enseñar, en detrimento de una formación social y cultural más amplia que posibilite a los futuros docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos. De este modo, la problemática escolar se reduce a una cuestión técnica o moral. Es necesario ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada sobre lo escolar y permitan imaginar y construir nuevas estrategias de intervención. (Vezub, 2007, p.10)

Se visiona en el texto citado que la formación docente comparte características de muchos currículos en lo referido a la fragmentación y la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

En un trabajo de esta misma autora de 2016 acerca de lo que deben saber los docentes en su formación inicial, coincide en lo señalado anteriormente sobre la importancia de la práctica y la reflexión que debe ser parte del proceso formativo constante. En el mismo texto se cita a Perrenoud (2004), donde define nuevas destrezas que deben tener los docentes: “(...) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; trabajar en

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías y organizar la propia formación continua” (p.3).

En esta obra, Vezub (2016) más adelante refiere a lo señalado por Ávalos (2009), donde identifica la importancia de la reflexión sobre la práctica, pero sin dejar de lado la teoría.

En el informe del INEED (2016), citado en los antecedentes, se hace referencia a lo indicado por Calvo (2013) donde identifica:

La literatura contemporánea (Ávalos; Hargreaves) describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas. (p.6)

En el párrafo anteriormente citado refiere a la formación de formadores, se puede observar la importancia de la reflexión y la conexión de la teoría con la práctica; se valoriza que el estudiante conecte, sea un ser activo en su formación, donde se fomenta el saber práctico interviniendo en contextos reales. También se puede observar cómo se hace referencia a desarrollar en los estudiantes de formación docente, competencias comunicacionales y de trabajo en equipo.

Al hacer foco en la formación de docentes especializados en primera infancia, se puede indicar que es una carrera que se brinda desde el año 2017 en los IFD dependientes del CFE con una duración de cuatro años.

En referencia a la formación docente para la primera infancia, Malajovich (2017) en un artículo de la revista *Quehacer educativo* identifica que el docente que trabaja en primera infancia debe potenciar el desarrollo de los niños con propuestas lúdicas, creativas, desarrollar confianza y autonomía, entre otros puntos. Al continuar con la lectura se señalan aspectos básicos que debe desarrollar un docente en formación para desempeñar su rol y que tiene especial interés para esta investigación. A su vez, manifiesta que deben tener “capacidad de entablar una relación dialógica con las

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia familias y la comunidad, compartiendo con ellos el proyecto educativo” (Malajovich, 2017, p.77).

En el artículo mencionado, el autor analiza cómo debe ser la formación de un profesional de la educación en comparación con lo que sería una formación artesanal y/o técnica y en base a ello identifica la importancia de una formación profesional:

(...) Si nos definimos como profesionales, nuestra formación deberá abarcar mancomunada y articuladamente tanto aspectos teóricos como prácticas. Es decir, un docente que, como intelectual conoce en profundidad lo que debe enseñar, conoce cómo aprenden los alumnos y está en condiciones de tomar decisiones pedagógicas y didácticas de acuerdo con las circunstancias particulares en las que debe desarrollar su profesión. (Malajovich, 2017, p.78)

Por tanto, se identifica la importancia de la reflexión sobre la práctica, una reflexión situada en base a las características de institucionales, con el fin de potenciar el desarrollo de los niños.

Lo anteriormente señalado se refuerza con lo planteado por Soto y Violante (2010), donde señalan que:

La educación de la primera infancia es entonces responsabilidad familiar, social y estatal, o sea un tema de Estado; muy especialmente en contextos latinoamericanos y argentinos en donde la economía aún no garantiza la autonomía y responsabilidad individual de crianza y educación de la primera infancia. Es por ello que, en las instancias de formación de docentes de la primera infancia, es necesario remarcar la función social-pedagógica de la institución y de sus docentes ya que ellos son los garantes del cuidado y la enseñanza de nuestras infancias. (Soto y Violante, 2010, p.11)

En el texto citado con anterioridad se señala con claridad como la formación de los futuros docentes de primera infancia debe incorporar y tener en cuenta la formación para el trabajo con la familia formando para acompañar en los cuidados, atención y educación de las infancias.

2.6. Noveles docentes

Entendemos por noveles docentes a las profesionales en sus primeros años de experiencia. De acuerdo con Imbernón (1994), un docente se considera novel o principiante hasta los tres primeros años de trabajo profesional.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Diferentes autores destacan que “la vida profesional de los docentes está fuertemente marcada entre los tres y cinco primeros años de ejercicio. En esta etapa esos docentes construyen su cultura de trabajo” (Marcelo y Vaillant, 2013, como se citó en De León et al., 2022, p.24).

Las autoras antes mencionadas señalan que existen “evidencias que vinculan la calidad de la preparación de los docentes con sus prácticas de enseñanza” (De León et al., 2022, p.25). En directa relación, el interés de esta investigación refiere a las prácticas en lo concerniente al trabajo con la familia y la preparación de los noveles docentes al respecto.

Es primordial tener en cuenta, como señalan Dollard et al. (1960), que la entrevista se va a realizar con noveles docentes, puesto que la subjetividad es un factor esencial para tener en cuenta, ya que se analizarán sus experiencias personales. Con estos resultados se pondrá en diálogo lo allí obtenido con el análisis curricular realizado previamente sobre la formación para el trabajo con la familia en la carrera de maestras de primera infancia.

2.7. ¿Qué entendemos por currículo?

Al comenzar a identificar qué entendemos por currículo es importante centrarse en una mirada general para luego definir la concepción a la cual adherimos. En esta visión general, hacemos referencia a lo planteado por Picco et al. (2012) sobre currículo en relación con la educación quienes señalan que “sintetiza aquella propuesta formativa que, en una sociedad, en un momento histórico determinado, elabora para la formación de las jóvenes generaciones” (p.3).

En referencia a la definición de currículo prescripto, Picco et al. (2012) afirman que:

El currículum prescripto, oficial o escrito, como algunas de sus denominaciones lo indican, alude al currículum como diseño curricular que se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno provincial. Se trata del marco curricular o de la normativa curricular oficial. Es el documento curricular que llega a las escuelas y que estipula qué hay que enseñar. (p.4)

Por otra parte, en el texto de Camilloni (2001), realizado para generar aportes para lograr un cambio curricular en la carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires,

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia identifica que la teoría de currículo comienza a desarrollarse en el siglo XX:

(...) Acompañado, por supuesto, por una revisión crítica acerca del papel social que tienen las instituciones educativas. Fue una de las consecuencias de la creación de los sistemas nacionales de educación en el tiempo del surgimiento de los estados-nación y de la interrogación consiguiente acerca de cuáles son las funciones sociales que las escuelas deben tener. (p.23)

Luego de enmarcada la visión general del tema es primordial definir qué concepción utilizamos. Al hablar de *formación* y de *currículo* remarcamos que nos adherimos a las definiciones que presenta De Alba (2007):

Currículum es una diversidad de relatos sobre los que se superponen macrodiscursos y macropolíticas, sus ordenamientos espaciotemporales son el producto de recontextualizaciones temporales y espaciales externas al sujeto que se internalizan de conformidad con los contextos, con los modos de transmisión y con las percepciones que reproduce quien ocupa el papel de transmisor. (p.27)

La concepción antes mencionada se puede complementar con lo señalado por Camilloni (2001) donde manifiesta la importancia de tener en cuenta todo lo que atraviesa al proceso de enseñanza y de aprendizaje en lo que denomina “currículo en acción” (p.24).

En base a estos lineamientos creemos que el análisis permite conocer la tipología curricular. Según Bernstein (1974), se entiende por *currículo agregado* al que presenta los contenidos “claramente delimitados y aislados entre sí” (p.216), donde se hace foco en que el estudiante aprenda dichos contenidos y, por tanto, se relacionan directamente con la evaluación. Por otra parte, el autor entiende por *currículo integrado* a aquel en donde los contenidos “no se presentan por separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí (p.216).

En relación con la integración para el trabajo de diferentes asignaturas en un currículo, Camilloni (2001) comienza identificando que “(...) una asignatura es ese conjunto de contenidos seleccionados de una disciplina o varias disciplinas que son asignados para ser enseñados en un período lectivo” (p.39), las cuales pueden tener carácter semestral, anual, ser de índole teórico o teórico/práctico.

Al profundizar en la lectura del texto de Camilloni (2001), se observa que para un buen

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia aprendizaje de los estudiantes es necesaria la integración de las asignaturas y presenta diferentes posibilidades de relación entre ellas:

- Correlacional: Es donde menor conexión se encuentra entre ellas.

Hay, pues, una relación, pero esta relación es tan baja que no modifica ni la secuencia de contenidos ni la metodología de la enseñanza de cada una de estas materias. Lo único que hace es aludir, usar algo de lo visto en la otra materia. (Camilloni, 2001, p.40)

- Implica que los docentes deben conocer claramente las diferentes asignaturas y los contenidos que ellas manejan.
- Concentración: consiste en tener como centro una materia la cual conserva su programa. "(...) Las otras se ponen al servicio de ella. Esto supone establecer que el eje del diseño es la materia o las materias que se toman como centro o materias troncales" (Camilloni, 2001, p.41).
- Globalización: Implica trabajar en base a un problema o un proyecto a partir del cual las diferentes asignaturas trabajan para darle solución (Camilloni, 2001).

Como se señaló con anterioridad, las asignaturas pueden ser de carácter teórico o teórico/práctico. A su vez, Camilloni (2001) afirma que ninguna debe ser práctica solamente en la consolidación de los profesionales:

La casuística teórica en la resolución de los casos es el verdadero aprendizaje, el que realmente importa. Cómo se traduce, cómo se transforma este conocimiento teórico en la resolución de los casos prácticos, en esto consiste la formación de un profesional. (p.45)

Por su parte, Díaz Barriga (2009) en su ensayo sobre currículum realiza un recorrido histórico sobre el desarrollo de este concepto y la existencia de una disciplina curricular. Se observa en el proceso cómo se pasó de la necesidad de que cada maestro cree los contenidos de sus estudiantes, a la implementación institucional de los planes con los contenidos correspondientes, para atender a las necesidades del sistema educativo. Este autor finalmente señala que al acordar que la educación "es un acto" (Díaz Barriga, 2009, p.12) se debe tener en cuenta lo que sucede en la interacción entre el docente y

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia los estudiantes, por lo cual delimita un campo de investigación. En suma, retomar la voz de los actores educativos para conocer la implementación del currículo en el proyecto de investigación es poder contar con la voz de los noveles docentes para analizar cómo se instrumentó el currículo, tal como señala el autor.

Las definiciones, conceptualizaciones y tipologías curriculares serán analizadas tanto en lo referente al análisis del plan de estudios y las distintas unidades curriculares como por los insumos que se obtengan en las entrevistas con las noveles docentes. Finalmente, el encuadre teórico de los diferentes conceptos seleccionados permite tener una base epistémica, que se podrá continuar con la focalización y la metodología a utilizar, con el fin de obtener los mejores resultados.

3. Metodología de estudio

En este capítulo se presentan las características de la investigación desarrollada, así como las diferentes técnicas de análisis y recolección de datos utilizadas con las descripciones correspondientes para su comprensión.

3.1. Generalidades

La investigación se basa en un diseño exploratorio de carácter cualitativo, entendiendo que el modo de hacer ciencia de lo social, a la cual este proyecto adhiere, tiene como principio fundante, según señalan Sirvent y Rigal (2023), que “no solo concebimos la existencia y aceptamos la legitimidad de diferentes enfoques teóricos y modos de hacer ciencia de lo social, sino también la posibilidad de su convergencia” (p.80).

La base epistémica del paradigma hermenéutico hace referencia a la importancia de comprender los fenómenos sociales, teniendo en cuenta que poseen significados propios (Sirvent y Rigal, 2023). Otra característica de este paradigma hermenéutico a la cual adherimos es que no pretendemos hacer generalizaciones.

En este sentido, es importante aclarar que se realiza un análisis curricular teniendo en cuenta diversos documentos como el Plan de estudios 2017 de la carrera de MPI, programas, características de las UC, formas de evaluación y docentes que trabajan. Sumado a ello, es importante conocer la opinión de los docentes sobre la formación y, por tanto, la implementación del currículo.

En este marco, para una mejor comprensión del análisis exploratorio de la investigación que se lleva adelante es conveniente señalar sus factores facilitadores e inhibidores, aclarando que dentro de ellos se encuentran aspectos que funcionan, tanto como facilitadores e inhibidores al mismo tiempo, lo cual nos deben mantener atentos como investigadores en el proceso.

Es importante destacar que los factores facilitadores, en este caso, se refieren al conocimiento personal y profundo de la carrera, que como investigadora poseo por ser parte de esta como profesora de Didáctica desde el año 2018, pero a la vez es un inhibidor, ya que implica mantener distancia y vigilancia de la objetividad necesaria para el buen proceso de investigación.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Otro factor facilitador es la cantidad de egresadas de la carrera. Según el informe de egresos del 2011-2020 de ANEP-CFE, en total en el año 2019 egresaron noventa estudiantes en todo el país de la carrera de MPI y treinta en el IFD de Montevideo. En base a lo antedicho, debido a los pocos egresos del año 2019 en Montevideo al obtener la opinión de las egresadas, se cuenta con cierta representatividad con pocas entrevistas (ver Tabla 1).

La decisión de realizar entrevistas con las egresadas al 2019 se debe, en primer lugar, a que en su formación no estuvieron atravesadas por la pandemia por Covid19 (2020-2021), lo que podría ser un factor preponderante en la formación como en la posibilidad de experiencias en territorio para el trabajo con la familia y complejizaría, además, todo análisis curricular o sobre la formación. En segundo lugar, no fui docente de la generación escogida, por lo cual ayuda a mantener la objetividad.

Tabla 1

Datos de la cantidad de egresadas de la carrera de Maestro en Primera Infancia desde 2018 hasta 2021 en los diferentes IFD del país que imparten la carrera

Departamento del centro educativo	Ejercicio				Total
	2018	2019	2020	2021	
Montevideo	23	30	51	108	212
Canelones	16	23	62	74	175
Colonia	0	0	35	22	57
Florida	3	6	23	20	52
Paysandú	2	13	44	47	106
Rocha	0	10	13	28	51
Tacuarembó	0	8	10	12	30
Total	44	90	238	311	683

Nota. Fuente: División de Información y Estadística del CFE en base a datos del Sistema de

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia Gestión estudiantil (SGE).

Cabe señalar que la Transformación Curricular en curso puede ser un factor inhibitor, sin embargo, esta se va a instrumentar de a poco, por tanto, vamos a tener varias generaciones que van a continuar egresando con el Plan 2017. Al mismo tiempo, es importante señalar que la investigación puede brindar conocimiento importante para ayudar en su implementación.

En párrafos anteriores se señaló el involucramiento de la investigadora como un inhibitor y un facilitador al mismo tiempo, lo cual hace referencia a la importancia de la vigilancia constante. En este sentido, la vigilancia epistemológica es una disposición que el investigador debe tomar a lo largo de todo el proceso de investigación y responde, en definitiva, como señalan Bourdieu et, al. (1998, como se citó en Sirvent y Rigal, 2023), “a los actos epistemológicos del procedimiento científico: ruptura, construcción y comprobación” (p.25).

La implicancia es un factor que el investigador debe atender en todo el proceso de investigación. Puesto que gran parte de la investigación que se desarrolla se basa en el currículo prescripto se minimiza la implicancia. En lo que refiere al análisis de los documentos se define lo que señala Bisquerra (2009) donde identifica que “(...) el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (p.349). Es importante destacar que se utilizaron documentos oficiales, como son los anteriormente mencionados.

El autor antes mencionado identifica las siguientes desventajas que puede tener utilizar este tipo de documentos: “puede ser que los documentos no contengan toda la información con detalle. Los hechos recogidos nunca aparecen en estado puro: siempre pasan por la óptica de quien los ha registrado” (Bisquerra, 2009, p.351).

Este aspecto señalado en el párrafo anterior es un factor clave que se debió tener en cuenta en todo momento del proceso. La búsqueda de los documentos recogidos implicó una atención constante, por lo tanto, se debía corroborar en todo momento que se contaba con toda la información necesaria para el análisis, ya que se aprobaron en

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia diferentes momentos y están dispersos en diferentes secciones de las páginas oficiales del CFE.

En referencia a este tipo de estrategia de investigación, el análisis de documentos, Bisquerra (2009) señala que esta técnica tiene varias etapas, las cuales se cumplieron, vigilando en todo momento que la información sea la adecuada para el objeto de investigación. Las fases y exigencias metodológicas de esta técnica pueden sintetizarse en cinco etapas básicas:

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en "memos" o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada. (Bisquerra, 2009, pp.351-352)

La objetividad necesaria para el buen desarrollo de la investigación se completó al conocer la voz de las noveles docentes, lo que favoreció la triangulación de lo obtenido en el análisis curricular. Esta decisión metodológica se basa en el concepto de currículo postulado por De Alba (2017) y Camilloni (2001) planteados en el marco teórico donde señalan que un currículo es mucho más de lo que está escrito.

Por otra parte, al realizar la indagación correspondiente es importante referir a la pregunta inicial del diseño: ¿Cómo es la formación de los noveles docentes de primera infancia para el trabajo con la familia?

Las fuentes de evidencia con las que se cuenta para responder a dicha pregunta son el currículo prescripto, tanto en lo que refiere al plan de estudios, programas de cursos, posibles documentos anexos y análisis de los llamados para proveer cargos, con el fin de conocer los perfiles de los docentes que se desempeñan en la carrera y las

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia entrevistas.

3.2. Análisis documental

El análisis documental se realizó teniendo en cuenta los textos que se desarrollan a continuación: Plan de estudios de la carrera de MPI (2017), programas de unidades curriculares relacionadas con la familia y características de los llamados para cubrir cargos docentes de la carrera. Es importante aclarar que se realizó el análisis en base al currículo prescripto, conociendo sus limitaciones porque es lo que menos promueve la reactividad del investigador.

Al comenzar con el análisis del *Plan de estudios de la carrera de MPI*, se realizó una lectura profunda del plan y de los diferentes documentos anexos que se fueron integrando con posterioridad al plan, así como documentos base para la elaboración, en este caso el Plan de ATPI. Los documentos referidos son el SUNFD (2008), rectificado en el 2017, donde se plantean los artículos referentes a la evaluación. Otro documento de estudio refiere al Acta N°8, Res. 39 del 20/3/18 ANEP-CFE, donde se presenta la malla curricular.

En la lectura profunda de los documentos mencionados se fue marcando lo significativo para la investigación, luego se fijaron dimensiones y categorías de análisis. En base a ellas se elaboró una tabla en la cual se iban integrando todos los componentes necesarios para su comprensión (ver Tabla 2). Las dimensiones prefijadas para el estudio del plan fueron: generalidades, malla curricular y aspectos relacionados con la familia, donde a cada dimensión le correspondían sus categorías que permiten profundizar en la exploración. A continuación, se presentan:

Tabla 2

Dimensiones analizadas en el Plan de estudios de MPI del 2017 con sus categorías correspondientes

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Dimensiones	Categorías						
Generalidades	En relación con el perfil de egreso: Conocer cómo se presenta	Requisitos de ingreso	Objetivos del Plan	Conocer si se presentan ámbitos de inserción laboral	Identifica habilidades a desarrollar	Conocer si se mencionan estudios previos. Antecedentes.	Proceso de elaboración y aprobación.
Malla curricular	Constatar si aparece la malla en el mismo documento.	Organización general de la malla.	Características de las UC, semestrales, anuales.	Conocer cuántas UC deben cursar a la vez.	Cálculo de carga horaria. Horas clase.	Cuál es el régimen de la cursada.	Evaluación
Aspectos relacionados con la familia	Señala en el perfil de egreso algo relacionado al trabajo con la familia.	Se menciona como objetivo el trabajo con la familia.	UC que tienen que ver con la familia. ¿Cuál es la presencia?, ¿carga horaria?, ¿en qué año se cursan? Porcentaje de la UC relacionadas con la familia. Bibliografía	Vinculado a qué concepto aparece la palabra <i>familia</i> .	Se identifica la familia como un área importante o hay otras que ganan terreno.		

El siguiente documento de análisis para el estudio fueron los *Programas de cursos*. Con el fin de poder definir cuáles eran los indicados se recurrió a la lectura de los programas de toda la carrera en los diferentes años y la selección de los indicados según el criterio propuesto. En consecuencia, se seleccionaron los que hacen referencia al trabajo con la familia, o manejan conceptos de familia, luego de la lectura profunda de la fundamentación, metodología y contenidos. Los programas indicados en base a esta selección fueron los dispuestos en la Tabla 3.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Tabla 3

Programas analizados del Plan 2017 de la carrera de MPI que tienen contenidos relacionados al trabajo con la familia

Primer año	Psicología del desarrollo
	Observación y Análisis de instituciones de Primera Infancia
	Sociología de la Educación
	Marco normativo en primera infancia
Segundo año	Psicomotricidad
	Seminario de educación sexual
	Práctica docente/didáctica del nacimiento a los seis años
Tercer año	Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje
	Historia de la educación
	Práctica docente/didáctica del nacimiento a los tres años
Cuarto año	Taller de psicomotricidad
	Práctica docente
Segundo año	Familias y contextos socioeducativos

Nota. Se puede observar que la UC *Familias y Contextos Socioeducativos* se encuentra en segundo año, pero se colocó al final del análisis para mantener la coherencia con la presentación en los resultados del análisis de este punto de la investigación.

Al definir los programas para el análisis se tomaron en cuenta los que incluyen algún contenido que hace referencia a la familia o al trabajo con la familia, se realizó una tabla para sistematizar y analizar según las siguientes categorías: contenidos que aparecen, características de la asignatura, es decir, si es de carácter teórico o práctico, fundamentación, conocer si hay planteo de trabajo interdisciplinar, qué tipo de evaluación proponen, identificar qué relación guarda con el perfil de egreso del plan y la bibliografía (ver Figura 1). Es primordial aclarar que al profundizar en los diferentes

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia aspectos señalados anteriormente se hizo hincapié en lo relacionado a la familia y al trabajo con la familia.

Figura 1

Categorías para analizar los programas de las UC relacionados con la familia de MPI del Plan 2017



Como se puede observar, una de las categorías hace referencia al análisis bibliográfico. Aquí se tuvo en cuenta qué tipo de bibliografía se utiliza, por tanto, se separa entre básica y complementaria, su grado de actualización, existencia de complementariedad bibliográfica entre cursos, manejo de libros, investigaciones u otro tipo de recursos.

La conceptualización ofrecida por De Alba (2007), referida con anterioridad, menciona la importancia del encuadre del currículo y cómo este se transmite. En consecuencia, la concepción curricular a la cual esta investigación adhiere implica la toma decisiones de contar con otras fuentes de evidencia para completar el análisis curricular.

3.3. Características de los llamados docentes para cubrir cargos en la carrera de MPI Plan 2017

Es importante aclarar que los llamados a aspiraciones que se analizaron fueron los realizados en el año 2021, debido a que no se encontraron en el *Portal Concursos del CFE* anteriores para la carrera de MPI. Estos llamados se pueden visualizar en este Portal desde el año 2018 hasta la fecha. Los llamados a aspiraciones mencionados no

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia fueron específicamente para cubrir los cargos de los docentes de las entrevistadas, ya que egresaron en el año 2019. De igual forma nos brinda información del perfil docente que se busca en la carrera.

Conocer las características de los llamados a las diferentes UC de la carrera, sobre todo las que tienen contenidos relacionados con la familia, brindó información acerca de los docentes que trabajan en la carrera. En suma, es una de las decisiones tomadas que enriquece el análisis en base a la concepción de currículo mencionada.

Al llevar adelante este análisis, se tuvo que recurrir a diferentes estrategias, en primer lugar, rastrear en qué departamento y sección se encontraban las asignaturas seleccionadas para el análisis. Este trabajo se realizó a través de consultas a docentes que eligen en los diferentes departamentos o docentes que se encuentran en la gestión. En segundo lugar, se indagó en Concursos del CFE los diferentes llamados a efectividad o lista de aspiraciones que existieron, lo cual implicó ir a la página de concursos de CFE y realizar una búsqueda minuciosa en los diferentes llamados, con foco en la lectura de las bases para comprender las exigencias del llamado, así como dentro de cuál departamento se encontraban.

3.4. Entrevistas

Al finalizar el análisis del currículo prescripto, los programas y las características de los llamados, a su vez, las entrevistas en profundidad semiestructuradas con las noveles docentes de primera infancia brindaron insumos importantes para realizar la triangulación que permitió conocer el objeto de estudio, ya que como señala Bisquerra (2009):

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. (p.336)

En el momento de realizar las entrevistas, se solicitó a la coordinación de la Maestría en Enseñanza Universitaria una nota para presentar en el CFE, con el fin de obtener los datos de las egresadas para contactarlas. Con la nota antes mencionada y una carta personal de la solicitante se abrió un expediente con fecha 21 de noviembre de 2022 en

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia el CFE. La resolución del CFE fue aprobada por Acta N°4, Resolución 6, Expediente N°2023-25-5-009534 en el mes de marzo de 2024, donde se autorizaba a entregar los datos de las noveles del 2019.

Luego de esta resolución se debió solicitar la información a la Dirección del IINN y la división estudiantil del instituto, a través de una nota donde se adjuntó la resolución del CFE antes mencionada. Con la fecha 11 de abril de 2024 se recibió vía correo electrónico la información solicitada a través de documentación estudiantil. En una tabla en formato *Excel* se incluía el nombre de las 29 egresadas del año 2019, correo electrónico y teléfono de contacto.

La factibilidad del desarrollo de la investigación en lo que refiere a la opinión de las maestras sobre el tema de la tesis se enmarcó en que las noveles docentes egresadas en Montevideo, como lo marca el informe de egresados del CFE (2011-2020), es de 29 estudiantes en el 2019, por lo cual fue posible realizar las entrevistas en el tiempo estipulado, teniendo en cuenta el margen de saturación. Cabe aclarar que en la tabla de egresos presentada con anterioridad hacía referencia a estudiantes egresadas ese año, pero en los datos obtenidos por el IFD de Montevideo se contó con la información de 29 docentes.

Al contar con los datos de las egresadas se comenzó a contactar a las noveles docentes mediante una invitación formal fijando de antemano algunos acuerdos generales como, por ejemplo, aquellos vinculados al anonimato y no identificación de los sujetos entrevistados. El 2 de mayo de 2024 se envió la solicitud de entrevista en bloques de siete personas para poder coordinar su realización. Al no tener respuesta por esta vía el 14 de mayo se comenzó a contactar vía *WhatsApp* con la misma estrategia, de mandar por bloque para poder dar respuesta. Por este medio se obtuvo respuesta y se pudo comenzar con la agenda para las entrevistas. El encuentro se coordinó en los horarios que las docentes tenían disponibilidad, pero, debido a lo extenso de la jornada laboral de las egresadas, solicitaron realizarla en formato virtual.

Al comienzo se coordinaron siete entrevistas en un período que llevó aproximadamente un mes. Luego de analizados los resultados obtenidos se resolvió realizar dos entrevistas más, por lo cual se llegó al total de nueve docentes entrevistadas. Las

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia entrevistas fueron grabadas en audio y se solicitó el previo consentimiento. Es de destacar que al comienzo de cada entrevista se realizó un encuadre de la misma.

En el espacio de entrevistas, al comenzar se recabaron datos sociodemográficos y laborales generales, que fueron de ayuda para el análisis. Las dimensiones sobre las que trataron las entrevistas son: curriculares, institucionales y de familia, que luego fueron divididas en categorías de análisis (ver Figura 2). Previo a la entrevista se recabó información de una ficha personal, donde se consultaba sobre edad, hijos, tiempo que le llevó completar la carrera, trabajo y estudio a la vez y formación de posgrados.

Figura 2

Dimensiones y categorías para las entrevistas a las noveles de la carrera de MPI del Plan 2017

Descripción de la carrera.
Organización.
Aportes de la carrera.
Experiencias de trabajo interdisciplinar.
Mejoras de la carrera.

Dimensión Institucional:
Apoyo del IINN y del CFE en la formación.
Mantener contacto con el IINN.

Dimensión Familia:
Concepción de familia.
La formación brindó estrategias y herramientas para el trabajo con la familia.
Experiencias de trabajo en territorio con la familia.

Con respecto a la dimensión curricular los interrogantes fueron: ¿Cómo describiría la carrera?, ¿cómo la describe?, ¿siente que la carrera la preparó para el trabajo?, ¿en qué aspectos?, ¿qué aspectos considera relevantes de la organización de la carrera?, ¿tuvo en los diferentes años de carrera experiencias de trabajo interdisciplinar?, ¿en qué aspectos considera que se podría mejorar la formación inicial de las docentes de primera infancia?

En relación con la dimensión institucional se hizo hincapié sobre: ¿Cómo considera que el IINN y el Consejo de formación de Educación colabora con la formación?, ¿tiene

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia
vínculo en la actualidad con el IINN?

En lo que respecta a la dimensión familiar se valorizó lo siguiente: ¿Qué concepción de familia tienen y para cuál se las formó en la carrera?; ¿consideran que la formación inicial les brindó estrategias adecuadas para una comunicación asertiva con las familias?; ¿qué estrategias y herramientas consideran que obtuvieron en su formación profesional para el trabajo con la familia?; ¿tuvieron la posibilidad de contar con experiencias formativas en territorio para el trabajo con la familia?; ¿cómo trabajan en los centros educativos con las familias?; ¿han realizado o realizan cursos de actualización en temáticas vinculadas a estos temas?

Como decisión metodológica, las entrevistas se realizaron con personas que estuvieran trabajando en ese momento, ya que cuentan con experiencias reales en su labor diaria. Otra razón de tomar como muestra las noveles docentes es que no cuentan con muchos años de experiencia y las opiniones sobre cómo fue su formación se encuentra más a *flor de piel* en relación con un docente con muchos años de experiencia. Conocer la voz de las recientemente egresadas favoreció la comprensión de la realidad, como señala Bisquerra (2009) que es importante para una investigación cualitativa:

El investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su propio punto de vista y de la teoría general existente. Por ello busca la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes. (p.330)

Al culminar con las entrevistas, se desgrabaron en procesador de texto utilizando el dictado de *Word* y luego se realizó una revisión del texto. Después de organizar las entrevistas, al finalizar la desgravación se le envió una copia a cada docente, con el fin de que aprobaran el texto.

Por su parte, las entrevistas se procesaron en dimensiones y categorías de análisis de manera manual. En consecuencia, se codificó a las entrevistadas para mantener el anonimato al comenzar a analizar resultados, utilizando como códigos *Entrevistas Familias* (EF) y el número según corresponda a las diferentes docentes, el cual se asignó de forma arbitraria con el fin de sumar otra estrategia para mantener el anonimato correspondiente.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

En base a las dimensiones planteadas en las entrevistas se definieron las diferentes categorías de análisis, se fueron marcando cada entrevista con diferentes colores y luego procesando la información en tablas que contienen las dimensiones y categorías de análisis.

A continuación, se presenta una tabla con la edad de las entrevistadas, la cual brinda información sobre características de las noveles docentes, donde se puede evidenciar que el 67% tenía más de 25 años cuando ingresó a la carrera, teniendo en cuenta que ninguna demoró más de 5 años en cursarla.

Tabla 4

Edad de las noveles docentes entrevistadas, graduadas de la carrera MPI, Plan 2017

Edad		
Entre 25 y 29 años	1	11%
Entre 30 y 35 años	2	22%
Entre 36 y 40 años	2	22%
Entre 41 y 45 años	2	22%
Entre 46 y 50 años	2	22%

Stake (2005) señala que la triangulación es una estrategia que posibilita que la investigación no dependa de la intuición, pero sin dejar de señalar que la interpretación del investigador si bien debe estar claramente definida es muy importante en dicha triangulación. En este caso, al triangular se realiza el análisis de las diferentes fuentes de información, combinándolas para interpretar, tal como señala Bisquerra (2009): “el propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (p.152).

En base a dicho concepto, en el próximo capítulo se comienzan a analizar los documentos y entrevistas realizadas para describir los resultados obtenidos.

4. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del análisis de los documentos estudiados como plan de estudios, programas de las diferentes unidades curriculares, el análisis de los llamados a proveer cargos docentes de las diferentes unidades curriculares que hacen referencia al trabajo con la familia y las entrevistas realizadas a noveles docentes. Para una mejor comprensión se organizan los resultados en base a instrumentos, dimensiones y categorías de análisis.

Con respecto al plan de estudios se tuvieron en cuenta tres grandes *dimensiones*, *generalidades*, *malla curricular* y *familia*, además de *categorías* que se presentan en la Figura 3.

Al estudiar los programas que tenían contenidos relacionados con la familia se tuvo en cuenta la relación de la fundamentación y de los objetivos con el perfil de egreso y la evaluación, así como la bibliografía sugerida según años de los textos, tipo de bibliografía, tipos de textos y cantidad de textos por idioma (ver Figura 4).

En lo referido al análisis de los llamados para los cargos docentes que trabajan en la carrera se analizó la profesión solicitada, sección por la que se elige y existencia de concursos o llamado a aspiraciones.

En lo referente a las entrevistas primero se realizó un fichaje de las características generales de las docentes. El análisis se dividió en tres dimensiones, la primera es curricular, donde se tuvo en cuenta la opinión sobre la organización, aportes de la carrera, trabajo interdisciplinar y posibles mejoras según las noveles, la segunda dimensión es referida a lo institucional y el aporte que el instituto hizo en su formación, así como el vínculo actual con la institución. La tercera dimensión se encuentra relacionada al trabajo con la familia y dentro de esta dimensión se cuenta como categorías la concepción de familia, obtención de estrategias y herramientas en la formación y el trabajo en la actualidad con las familias en las instituciones educativas.

La triangulación, como señala Bisquerra (2009), permite comprobar al partir de diferentes fuentes de información obtenidas, en este caso, se realizó con diferentes técnicas para conocer con mayor profundidad el objeto de estudio.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

En lo que refiere al sistema de registro de información se utilizó, al decir de Bisquerra (2009), “los sistemas descriptivos, que son sistemas abiertos que permiten un cierto grado de estructuración y que pueden utilizar categorías prefijadas” (p.353). Es de destacar que algunas de las categorías prefijadas se describieron en el capítulo anterior y otras fueron surgiendo en el análisis de la información.

Luego de definir cómo se obtuvo la información es importante conceptualizar qué es la *categorización*, proceso esencial para resumir la información obtenida de las diferentes fuentes. Bisquerra (2009) la define de la siguiente forma:

La categorización es entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos -y codificación- operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. En esta fase se segmenta el conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. (p.358)

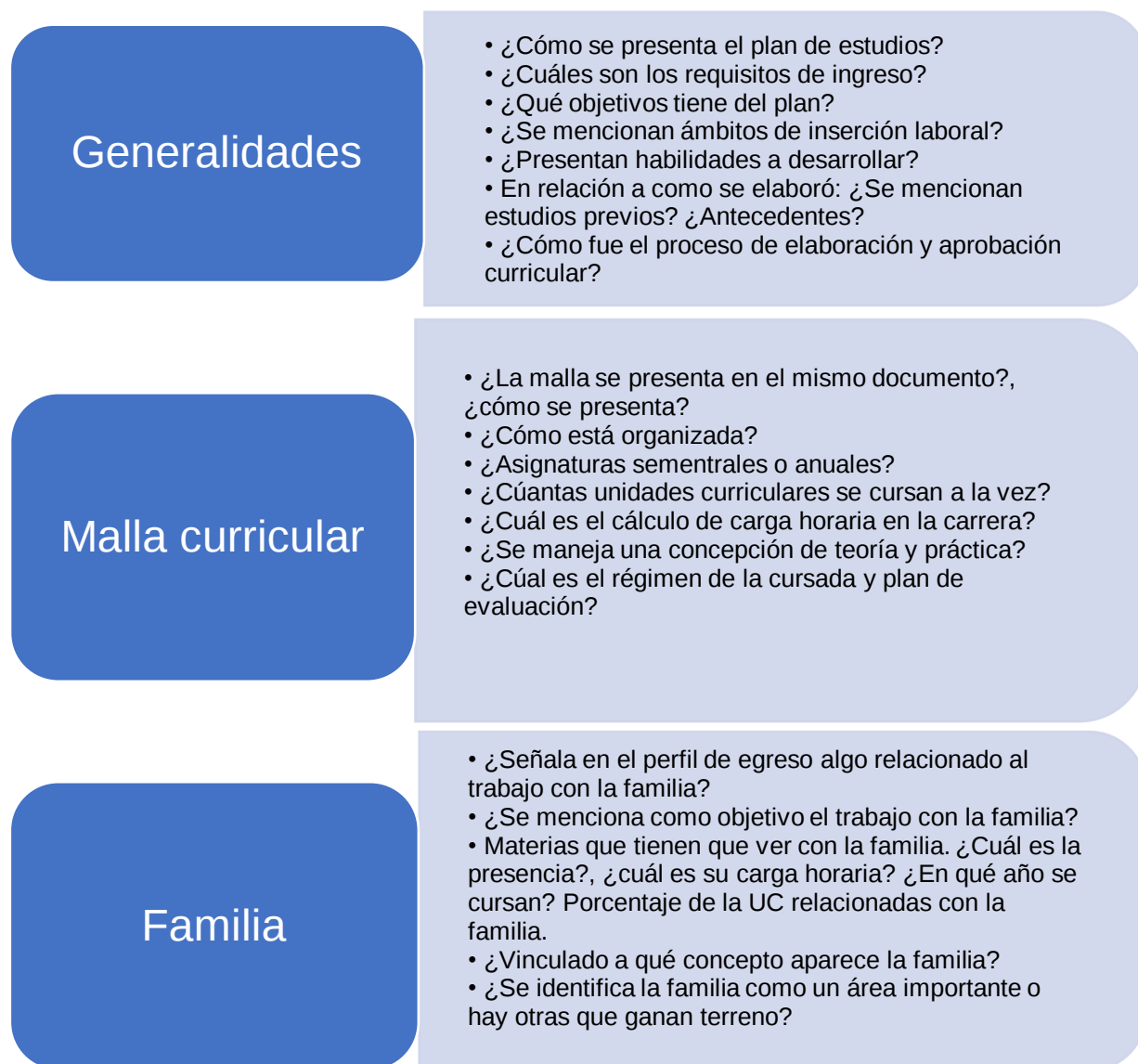
4.1. Plan de estudios de la carrera de Maestro en Primera Infancia 2017

Al analizar el Plan de estudios 2017 de MPI se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones: generalidades del plan, malla curricular y aspectos relacionados a la familia. Dentro de cada dimensión se realizó el análisis en base a las dimensiones y categorías definidas, que se presentan a continuación:

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Figura 3

Dimensiones y categorías de análisis del plan de estudios de la carrera de MPI del Plan 2017



En lo referente a generalidades del plan de estudios se consideró una categoría relacionada al perfil de egreso y dentro de ella se analizó cómo se presenta el plan, con respecto a lo cual se puede definir que se señala un proyecto de plan de estudios elaborado por integrantes de CFE, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP),

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia Asamblea Técnico Docente (ATD), CCEPI, Comisión de carrera, estudiantes de ATPI y coordinación de ATPI del CFE. En directa relación, es importante destacar que la fecha de aprobación del proyecto es el 30 de setiembre de 2016. Es relevante conocer la fecha para saber que algunos aspectos que no fueron incluidos en el plan fueron incorporados en otros documentos en fechas posteriores, por ejemplo, los criterios de evaluación. Como se denomina *Plan 2017* se utiliza esa fecha para citarlo en el recorrido del documento.

Según se indicó con anterioridad para la comprensión del plan se debe recurrir a la lectura y el análisis de los documentos que lo complementan. En este sentido, encontramos el Acta N°6, Res. N°26 del 9/3/2017 ANEP-CFE que resuelve la aprobación de la descripción del contenido de las asignaturas de la carrera de MPI, elaborada por un grupo de trabajo, que no identifica a quien se refiere y la CNC de ATPI. En el documento se presentan las asignaturas por año describiendo el objetivo de cada asignatura y en base a qué concepción se desarrolla.

También se analizó el Acta N°8, Res. N°39 del 20/3/18 ANEP-CFE, donde se realiza una rectificación de la malla curricular en base a lo sugerido por la comisión nacional y la coordinación de MPI. En dicha resolución se rectifica la carga horaria correspondiente a horas reloj del Seminario de Derechos Humanos (DDHH), de primer año y Seminario de Educación para la sexualidad de segundo año. Por otra parte, se realiza una aclaración con respecto al Taller de Psicomotricidad semestral y con respecto a las horas de clase semanales teóricas del curso de Práctica docente/didáctica. Presenta una tabla con las asignaturas en los diferentes años en horas de 60 minutos y luego la misma tabla con horas de 45 minutos.

Al analizar cómo se elaboró el plan de estudios se identifica que en su comienzo tiene un apartado de *Antecedentes*. Al comienzo del texto nombra que se encuadra en referencias nacionales e internacionales, pero al continuar con la lectura no se observan citas a nivel nacional, ni internacional, por tanto, no se encuadró con referencias reales lo que se quería fundamentar en relación con la importancia de la primera infancia y de cómo potenciar su desarrollo.

El Plan (2017) en los antecedentes hace un recorrido por el proceso formativo del país

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia en la atención y formación de los profesionales en primera infancia. Sin embargo, en referencia al proceso de elaboración no se explicita cómo fue elaborado. En relación con su aprobación hubo que rastrear el documento que lo aprueba, que se encuentra disponible en la página web del CFE en el Acta N°60, Res. N°12 del 20-9/2017. Cabe aclarar que son documentos realizados en diferentes momentos y, por tanto, se encuentran en enlaces separados en la web.

En la lectura del Plan (2017) se estudió el nombramiento de normativa nacional y/o internacional en el contexto de la primera infancia. En consecuencia, se pudo identificar que señala leyes que promovieron la instauración de la carrera haciendo un recorrido histórico al respecto, aunque no se incorporan leyes de carácter internacional que fundamenten la importancia de la atención y el cuidado en la primera infancia.

En los fundamentos se hace referencia a la denominación de primera infancia de la UNESCO y se encuadra por qué en el Uruguay se toma hasta seis años. Al continuar con la lectura se fundamenta a través de documentos internacionales acciones que se deben emprender con los niños en estas edades. A su vez, se señala la importancia del desarrollo integral de las infancias, pero sin citar fuentes nacionales e internacionales que lo avalen.

Otro aspecto para analizar fue el perfil de egreso. En una primera mirada a los requisitos de ingreso a la carrera, se puede señalar que no se presentan en el plan de estudios y para encontrarlos se debe recurrir al SUNFD, 2008, en el Capítulo II del Ingreso, el cual fue modificado en el 2017, por tanto, se trabajó en base al último documento aprobado.

Los requisitos de ingreso que se señalan son los siguientes:

Art. 11.- El ingreso se ajustará a las siguientes condiciones:

a) Ser egresado de Bachillerato de Educación Media Superior (CES), - Bachillerato Tecnológico (CETP) o su equivalente legal, o poseer título o grado de la Escuela Militar, Escuela Naval, Escuela Militar de Aeronáutica o Escuela Nacional de Policía o poseer título de Maestro para quienes aspiren a cursar una segunda carrera, o haber cursado Premagisterial completo del Plan 1977 para ingresar a Magisterio Plan 2008. En caso de tener hasta dos asignaturas previas de Bachillerato o equivalente, comprendidos los títulos de grado del inciso anterior, se realizará una inscripción condicional a la aprobación de las mismas al 31 de julio del año en curso.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

b) Poseer título de nivel terciario expedido por instituciones nacionales públicas o privadas autorizadas por el MEC o por instituciones extranjeras. En el caso de estas últimas se deberá presentar título debidamente legalizado.

c) Presentar comprobante de haber aprobado al menor un curso o asignatura en una carrera terciaria de una Universidad o Instituto Terciario Público, o privado autorizado por el Poder Ejecutivo en carreras reconocidas por el MEC. (SUNFD, 2017, p.5)

Los requisitos de ingreso, como se observa, son los mismos para todos los estudiantes que se incorporan al sistema a cursar carreras de formación dentro del CFE, como lo indica el Capítulo 2 “Del ingreso” del SUNFD (2017. p.5).

Al continuar con el análisis dentro de las generalidades del plan y en lo referente a cómo se presenta, se tomaron en cuenta el objetivo general del plan y los objetivos específicos con relación directa al tema central de estudio de esta investigación. Los objetivos que se plantean en relación con nuestro tema en el plan de estudios son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL

Formar profesionales de la educación para la primera infancia (desde el nacimiento hasta los seis años) con una titulación de grado, con sólidos conocimientos pedagógicos, didácticos y de las ciencias de la educación en general, así como sobre los componentes psicológicos, biológicos, afectivos, socioculturales e institucionales que configuran el desarrollo infantil, que posibiliten las acciones educativas requeridas para ese tramo etario como ejercicio pleno del derecho a la educación, en contextos institucionales diversos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Brindar marcos teóricos que sustenten el análisis y la comprensión de las políticas y prácticas educativas específicas en los complejos entornos socioculturales e institucionales de la sociedad actual.

Ofrecer marcos teóricos y experiencias para el análisis y comprensión de los componentes esenciales del desarrollo integral del ser humano en este tramo etario. Proporcionar estrategias didácticas que posibiliten proyectar líneas de intervención o acciones oportunas para la promoción del desarrollo integral de los niños desde un enfoque de derechos.

Ofrecer experiencias válidas para la construcción del rol docente como profesional de la educación que atenderá esta etapa de vida, en todas las dimensiones de su competencia, en la educación y atención de la primera infancia.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Brindar conocimientos de campos disciplinares que posibiliten el diálogo con los diversos profesionales vinculados a la atención de la primera infancia.

Facilitar marcos conceptuales y metodológicos que permitan desarrollar actividades de investigación y extensión.

Garantizar el desarrollo de prácticas y pasantías en la diversidad de instituciones que atienden a la primera infancia. (Plan de estudios MPI, 2017, p.12)

De manera explícita en los objetivos no se señala nada relativo al trabajo con la familia y se manifiesta que debe poseer conocimientos disciplinares que posibiliten la relación con diversos profesionales, infiriéndose a que se refiere al trabajo en equipo con profesionales que estén en contacto con el niño o profesionales de la institución que trabajen en equipo para potenciar el desarrollo del niño.

Se observa en los objetivos la importancia de adquirir conocimientos y experiencias de forma analítica, pero no se hace referencia a la reflexión crítica que permita tomar decisiones. Es valioso indicar que se puede evidenciar la prioridad a la adquisición de variados conocimientos, pero en ningún momento se señalan habilidades comunicativas, reflexivas y empáticas que posibiliten el vínculo con niños y familias.

En el análisis de esta categoría se pudo evidenciar que el Plan 2017 afirma que la formación propone desarrollar conocimientos y experiencias para trabajar e interactuar con niños y familias, pero en ningún momento fundamenta por qué la necesidad de este tipo de conocimiento a desarrollar ni cuales deben ser. Tampoco identifica habilidades ni destrezas a adquirir en la formación.

En otro pasaje del plan, el perfil de egreso señala que el maestro de MPI debe tener competencias específicas, pero no las define. Se observa cómo no se fundamenta ni se profundiza en el análisis, ni cuáles competencias se deben desarrollar, lo que se encuentra en estrecha relación con la mirada disciplinar manifestada en el párrafo anterior donde se indica que no se señalan habilidades ni destrezas a desarrollar, aspecto esencial para el desarrollo de competencias.

Al profundizar en el análisis del plan de MPI, nos detenemos a considerar la presentación de la malla curricular, que luego es ratificada en otra resolución en Acta N°8, Res. N°39 del 20/3/2018.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

En lo referente a la organización de la carrera se identifica que la misma está creditizada, tomando como unidad de cada crédito 15 horas reloj de trabajo de los estudiantes. Se tienen en cuenta las horas de trabajo realizado en clase, así como el trabajo autónomo. “El total de créditos será de 360 lo que recoge los estándares nacionales e internacionales para el reconocimiento de títulos de grado y la realización de estudios de postgrado” (Plan, 2017, p.18).

La carrera se organiza en años con unidades curriculares obligatorias para cada año. En primer lugar, marca una tabla con las unidades curriculares por diferentes aspectos que desarrolla el núcleo común, desarrollo infantil, aspectos institucionales, aspectos formativos, práctica profesional, trayectorias formativas, monografías y lenguas extranjeras durante los cuatro años. Es importante aclarar que estas categorías no coinciden con las planteadas anteriormente que eran tronco común, formación específica y práctica docente. Más adelante se adjunta otra tabla donde estas asignaturas se ubican en el año que corresponden de cursada y con sus características de esta, como ser teórica, práctica, anual, semestral y los créditos que aplica a cada una.

Dentro del análisis de la malla se indagaron las características de las asignaturas, donde se pueden inferir que las UC son semestrales y anuales (ver Tabla 5).

Tabla 5

Cantidad de UC de la carrera de MPI según las características de la cursada

Años de la carrera de MPI	UC anuales	UC semestrales	Seminarios
1° año	5	6	1
2° año	3	4	1
3° año	2	4	
4° año	2	2 semestrales con modalidad de taller y 1 práctica de psicomotricidad dentro de la práctica.	

Es importante aclarar que, si bien desde primer año existen UC teóricas y prácticas, en

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia
segundo año se comienzan a instrumentar prácticas en instituciones de primera infancia
en forma periódica, con distintas cantidades de días de práctica por año (ver Tabla 6).

Tabla 6

Cantidad de días de práctica por semana de la carrera de MPI en los diferentes años

Año de la carrera	Cantidad de veces por semana
2° año	2
3° año	3
4° año	4

En el estudio de la malla curricular del plan de MPI, se identificó cuántas UC deben cursar a la vez y se pudo encontrar que en primer año se cursan ocho UC cada semestre entre las anuales y semestrales y, por momentos, se suma el Seminario que tiene una carga horaria total de 30 horas. En segundo año el plan propone cinco UC a la vez cada semestre, entre las anuales y semestrales y, por momentos, se suma el Seminario. En tercer año deben cursar cuatro UC cada semestre entre las anuales y las semestrales. En cuarto año cursan tres UC a la vez en cada semestre, entre las anuales y las semestrales.

Tabla 7

Cantidad de UC que deben cursar a la vez según el diseño del plan en la carrera de MPI, 2017

Año de la carrera	Cantidad de UC que deben cursar al mismo tiempo según el Plan 2017
1° año	8 UC cada semestre entre las anuales y semestrales y, por momentos, se suma el Seminario que tiene una carga horaria total de 30 horas.
2° año	5 UC a la vez cada semestre entre las anuales y semestrales y, por momentos, se suma el Seminario.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

3° año	4 UC a la vez cada semestre entre las anuales y semestrales.
4° año	3 UC a la vez cada semestre entre las anuales y semestrales.

En consecuencia, se observa cómo el componente teórico se va reduciendo a medida que pasan los años de carrera, sin olvidar que el componente práctico sigue la lógica contraria.

En base a lo que se encontró disponible en la malla curricular se realizó un análisis de la carga horaria de la carrera en los diferentes años de cursada, en lo que se encontraron los siguientes resultados, teniendo en cuenta que el cálculo que se presenta a continuación es realizado en base a horas de 45 minutos, ya que es lo que se le presenta al estudiantado al mostrar los horarios disponibles (ver Tabla 8).

En primer año las UC anuales tienen una carga horaria de 15 horas semanales y las semestrales una carga de 12,5 horas semanales, lo que da como resultado en el primer semestre un total de 27,5 horas semanales de cursada y en el segundo semestre 26 horas semanales.

En segundo año de la carrera se plantea 12 horas semanales en las UC anuales y comienza la práctica con 8 horas. Las UC semestrales son 9 horas semanales en el primer semestre y 8,5 en el segundo, lo que da un total de 29 horas semanales en el primer semestre y 28,5 horas semanales en el segundo semestre, a lo que se suma un Seminario de 30 horas.

En tercer año de la carrera se visualiza en la malla la siguiente distribución de horas: 12 horas semanales de UC anuales, 16 horas de práctica y 8 horas semanales de UC semestrales en los dos semestres, lo que da un total en cada semestre de 36 horas semanales de cursada.

En cuarto año se amplía la práctica con 21 horas en forma anual y 7 horas de otras UC anuales. En el primer semestre de UC hay un total de 4,5 horas semanales y en el segundo semestre de UC 4 horas semanales, teniendo en total en el primer semestre 32,5 horas de cursada y en el segundo semestre 32 horas semanales (ver Tabla 8).

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Tabla 8

Carga horaria por años de la carrera de MPI. Se presentan horas de UC semestrales y anuales por semana, así como totales por semestre

Años de la carrera de MPI	UC anuales	UC semestrales	Horas totales del primer semestre	Horas totales del segundo semestre
1° año	15 horas semanales	12,5 horas semanales	27,5 horas semanales	26 horas semanales más un Seminario de 30 horas
2° año	12 horas semanales más 8 horas de práctica	9 horas en primer semestre y 8,5 en segundo semestre	29 horas semanales	28,5 horas semanales más un Seminario de 30 horas
3° año	12 horas semanales más 16 horas de práctica	8 horas semanales cada semestre	36 horas semanales	36 horas semanales
4° año	7 horas semanales más la práctica de 21 horas semanales	4,5 horas semanales en el primer semestre y 4 horas en el segundo semestre	32,5 horas semanales	32 horas semanales

Es importante aclarar que a la carga horaria del cuarto año se le suma el trabajo monográfico de egreso, lo que da un total de 20 créditos. También en el correr de la carrera se deben cursar 20 créditos de UC optativas y 3 horas semanales de un semestre de Lenguas Extranjeras que mayormente se ofrecen en el último año de la carrera.

Sin embargo, no se identifica en ningún momento una concepción de la práctica en base a fuentes que la avalen, aunque se señala someramente que se debe trabajar en forma

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia coordinada con asignaturas y la importancia de la reflexión. “La experiencia vivencial como referencia del análisis teórico constituirá el componente esencial para la apropiación estudiantil del conocimiento y su significación” (Plan, 2017, p.18).

Se manifiesta oportuno el desarrollo de proyectos comunes entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, pero no se fundamenta el porqué de la importancia del desarrollo de este tipo de trabajo.

Por otra parte, cabe aclarar que en el correr de toda la malla se observan UC de carácter teórico y otras de carácter teórico práctico (ver Tabla 9).

Tabla 9

Cantidad de UC de carácter teórico y teórico-práctico en la carrera de MPI

Año de la carrera	Teórico	Teórico/Práctico (T/P)
1° año	5 más el Seminario	6
2° año	3 más el Seminario	4
3° año	1	2
4° año	2	2

En lo referente al régimen de cursada y evaluación, en el plan de estudios no se especifica nada de la evaluación de las diferentes UC, ni los criterios de aprobación. Para poder profundizar sobre este aspecto hay que referirse a actas de resolución. En directa relación, se definen los criterios de evaluación en el Acta N°10, Res. N°25 del 5 de abril de 2017, donde se hace referencia al relacionamiento con el SUNFD (2008). En dicha acta se especifica a qué tronco de la carrera pertenece cada UC, identificando tronco común, específica y práctica y define qué se evalúa según los artículos que se encuentran en el SUNFD (2008) en los capítulos III y IV.

A continuación, se presentan los contenidos de los artículos referidos a la evaluación que se encuentran en el SUNFD (2008):

- En referencia a la práctica, en el Artículo 32 se señala que esta se debe rendir de forma reglamentada. En el Artículo 33 se menciona que la reglamentación se

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia sostiene mientras no tenga más del 20% de inasistencias de las clases que se debieron dictar.

- En el Artículo 35 se establece que para cursar el año inmediatamente posterior deberá tener aprobado el 50% de los cursos y se determinan las previaturas de algunas asignaturas, tales como las relacionadas con la práctica.

En el Capítulo IV referido a la evaluación, se observa una base epistemológica procesual y formativa:

- Se identifica en el Artículo 48 la escala de calificaciones del 1 al 12.
- En el Artículo 49 se establece que:

En el caso de los estudiantes reglamentados, el sistema de evaluación de las asignaturas se basará en: a) Las actividades escritas, orales y/o prácticas y experimentales u otras que, a juicio del profesor, en acuerdo con el Departamento, constituyan evidencia de aprendizaje y eventualmente merezcan calificación. (SUNFD, 2017, p.15)

Este artículo también determina la modalidad de los parciales, que pueden ser presenciales o mediante la entrega de un trabajo. Si la UC es anual el parcial es a mitad de año y antes de mediados de octubre, si la UC es semestral se señala que debe existir por lo menos un mes entre ambas pruebas parciales.

- En el Artículo 50 menciona la evaluación de la práctica, pero es importante aclarar que no se tienen en cuenta las especificidades de la carrera, donde en el primer semestre de segundo y en tercer año no existe el maestro adscriptor, ya que concurren a realizar la práctica a centros educativos privados o centros CAIF. En estos centros, los que se encuentran a cargo de los grupos son educadores y no cumplen con el perfil de maestro adscriptor o no es una condición para que reciban practicantes.
- En los Artículos 55 y 56 describe la calificación de 9 como el mínimo para exonerar en las UC anuales y semestrales, excepto la práctica de 2° y 3° que se exonera con 6.
- En los Artículos 57 y 58 menciona que la calificación que se puede rendir examen

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia en carácter reglamentado o libre; entre el 5 y el 8 el estudiante rinde examen en carácter reglamentado, mientras que entre 1 y 4 debe rendir examen libre.

Con respecto a la evaluación de la práctica de cuarto año se observa una diferencia con la de la práctica de años anteriores, ya que se exonera con 9 y las otras se exoneran con una calificación promedio de 6. A su vez, se plantea que en el caso de no llegar a un promedio de 9 deberá cursar un mes más y realizar otra prueba práctica.

Es importante destacar que se sostiene en los diferentes años de carrera el mismo sistema de evaluación desde lo reglamentario y no se identifica mayor dificultad a medida que avanza la cursada. Se infiere que al basarse en una concepción procesual eso dependerá del criterio del profesor.

Al continuar con el análisis del plan de estudios de MPI, se tomó como otra dimensión importante para el objeto de estudio de la investigación lo relacionado al trabajo con la familia. Dentro de esta dimensión se analizó una categoría que hace referencia a la identificación en el perfil de egreso: relaciones al trabajo con la familia. Se pudo observar que señala en el perfil de egreso, que el profesional realiza sus acciones en atención a niños de 0 a 6 años y sus familias (Plan MPI, 2017), por lo que se inferir que se tiene en cuenta a la familia en las acciones que el profesional de la educación tiene que llevar adelante.

En directa relación, se indagó en los objetivos el trabajo con la familia, pero, como se señaló con anterioridad, tanto en el objetivo general como en los específicos no aparece señalada su importancia. Sin embargo, se manifiesta la necesidad de trabajar con diversos profesionales y se identifica cómo se deben brindar experiencias para la formación del rol en todas las dimensiones de su competencia en general, pero sin desarrollar cuál es su competencia general.

Al realizar el análisis de las UC que tienen que ver con la familia nos preguntamos: ¿Cuál es su presencia en la malla curricular del plan de estudios la UC que incluyen trabajo con la familia?, ¿qué carga horaria manejan las UC que hacen referencia al trabajo con la familia?, ¿en qué año se cursan las UC que tienen relación al trabajo con la familia? En base a lo presentado se pudo encontrar los siguientes resultados:

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

- En 2° año aparece la asignatura de carácter semestral *Familias y contextos socioeducativos* con una carga horaria de 4 horas semanales.
- En un total de 188 horas que tiene la carrera, incluidos los Seminarios, la asignatura que se relaciona directamente con la familia es un 2% del total de horas de cursada sin contar las materias optativas.

Dentro de este contexto, cabe aclarar que en algunos de los programas se señalan contenidos relacionados con la familia, que se tendrán en cuenta al analizar los programas.

Al realizar el análisis del aporte para el trabajo con la familia en el Plan de estudios de MPI se valoró como una categoría a identificar a qué concepto aparece relacionado la familia en el desarrollo del plan. Se pudo observar que la primera vez que aparece referenciada es en las bases y estructura curricular de la formación del maestro de primera infancia, donde refiere a que “la formación propone el desarrollo de conocimientos, de experiencias y de lenguajes que haga factible esa interacción con los niños y con los agentes involucrados: familias (...)” (Plan de estudios MPI, 2017, p.11). De la cita anterior se desprende la importancia de conocer experiencias y el desarrollo de lenguajes, pero no identifica cómo se implementarán dichas experiencias.

Por su parte, en el perfil de egreso se identifica que el profesional docente se desempeña en su labor con niños y familias y más adelante señala actividades para las que tiene que ser competente. En uno de los puntos se advierte que “debe ser competente para desarrollar estrategias de trabajo con la comunidad” (Plan de estudios MPI, 2017, p.13), en general, pero no especifica con la familia, en particular.

Al desarrollar el núcleo de *Didáctica práctica* se señala a la práctica con una base reflexiva y de análisis, claramente importante, pero no debe ser en el único lugar de la formación donde debe estar identificado lo reflexivo.

Es valioso identificar que en este apartado se señalan aspectos que se consideran relevantes para esta investigación. Relacionados a la formación se manifiesta lo siguiente: “Le permitirá desarrollar la capacidad de diálogo, empatía y escucha a través de la promoción de un vínculo afectivo respetuoso y sólido con los niños y sus familias

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia desde una perspectiva de derechos” (Plan de estudios MPI, 2017, p.16).

Las otras veces que se apunta a la familia, se refieren a nombres de UC o en el perfil de egreso del ATPI que se incluye al final del plan. Cabe destacar que el profundo análisis del plan de estudios y sus resultados es primordial completarlo con los programas de las diferentes asignaturas, los cuales se presentan a continuación.

4.2. Análisis de programas de unidades curriculares que tienen contenidos relacionados con las familias

En el capítulo metodológico se aclaró que los programas analizados son los que hacen referencia en sus contenidos al trabajo con la familia, por lo tanto, aquí se va a presentar el resultado del trabajo con los programas seleccionados.

La presentación de los resultados de análisis de los distintos programas seleccionados se esboza por año, excepto la asignatura *Familia y contexto* que se encuentra en segundo año y se realizará al final, debido a la importancia que tiene en esta investigación. Las diferentes categorías analizadas se presentarán por cada unidad curricular estudiada, con el fin de favorecer la comprensión, excepto la bibliografía que se realiza un análisis global de las asignaturas.

Los programas de primer año que tienen contenidos relacionados con la familia son:

- Observación y análisis de instituciones educativas (semestral).
- Psicología del desarrollo (anual).
- Sociología de la educación (anual).
- Marco normativo en primera infancia (semestral).

En lo que refiere al carácter de las unidades curriculares, todas son teóricas menos *Observación y análisis de instituciones educativas* que es teórico/práctica. En la metodología plantea que se deben realizar prácticas de observación en relación con otros cursos y hace referencia a que se deben desarrollar un mínimo de tres visitas a centros educativos.

En la fundamentación de *Observación y análisis de instituciones de primera infancia* no

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia se menciona nada relacionado al trabajo con la familia. Sin embargo, se hace hincapié en que se debe observar y analizar las instituciones educativas, puesto que “es relevante que esta mirada se realice desde las concepciones de calidad de la educación de la primera infancia, teniendo en cuenta el tratamiento de espacios, tiempos, vínculos entre otras necesidades de esta etapa etaria”(p.1) e identifica estos aspectos sin especificar el trabajo con la familia.

Por su parte, en la descripción de *Psicología del desarrollo* se aborda la concepción de desarrollo teniendo en cuenta la interacción con los diferentes entornos como la familia. En los objetivos se señala la importancia de favorecer la adquisición de herramientas que favorezcan la posibilidad de realizar intervenciones pertinentes, pero no se puntualiza el trabajo con otros actores para estas intervenciones.

Con respecto a *Sociología de la educación* en la fundamentación se presenta la importancia de la formación de un docente reflexivo, consciente de su rol profesional e implicado en la construcción de ciudadanía. Desde la metodología presentada en el programa se manifiesta la importancia de la reflexión y el análisis, así como la construcción personal de la realidad social.

En relación a *Marco normativo de la primera infancia* se fundamenta la importancia del docente como promotor de derechos de las infancias y, en ese sentido, deberá tener la capacidad de derivar oportunamente acompañando al niño y sus familias, por eso la importancia de conocer la normativa nacional e internacional (ver Tabla 10).

Tabla 10

Relación de las UC analizadas de primer año de la carrera de MPI Plan 2017 con el perfil de egreso y la evaluación que proponen

Nombre de la UC	Relación del programa con los objetivos del perfil de egreso	Evaluación
Observación y análisis de instituciones de primera infancia	Se observa una relación en lo que refiere al conocimiento de las instituciones de primera infancia y el análisis	En lo que compete a la evaluación “se evaluará de acuerdo a lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. III: de los

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

	institucional. Nuevamente se valora la generalidad del planteo, sin referencia específica al conocimiento de los diferentes actores institucionales, en este caso, la familia.	cursos, Art.32 y Cap. IV: de la evaluación, Arts.49, 55 y 57". El Art.32 señala que solo se podrán rendir en carácter de reglamentado. El Art.49 supone actividades planteadas por el profesor que demuestren aprendizaje; dos pruebas parciales, una de ellas de carácter presencial e individual. El Art.55 define que se exonera con un promedio de 9 y que ninguna de las pruebas parciales debe tener un mínimo de 6. El Art.57 define que si obtiene entre 5 y 8 de calificación queda reglamentado para rendir examen.
Psicología del desarrollo	En lo referente al vínculo con el perfil de egreso se visualiza lo referente a brindar conocimiento y herramientas sobre el desarrollo infantil y la realización de intervenciones pertinentes que lo potencien.	Plantea la evaluación de proceso teniendo en cuenta los siguientes artículos del SNUFD 2008: Capítulo IV: de la evaluación, Arts.49, 55 y 58. El Art.49 supone actividades planteadas por el profesor que demuestren aprendizaje; dos pruebas parciales, una de ellas de carácter presencial e individual. El Art.55 define que se exonera con un promedio de 9 sobre 12 y que ninguna de las pruebas parciales debe tener un mínimo de 6 sobre 12. El Art.58 señala que si la calificación final es entre 1 y 4 el estudiante podrá rendir examen libre en el período

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

		de noviembre y diciembre o recurrir.
Sociología de la educación	En el objetivo general del plan define que se desarrollarán conocimientos de diferentes asignaturas relacionadas a las Ciencias de la educación. Se puede vincular con el primer objetivo específico del plan de estudios en el que señala cómo se brindarán marcos teóricos que permitan la comprensión y el análisis sociocultural.	Se evaluará de acuerdo con lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. IV: de la evaluación, Arts.49, 55, 57 y 58. El Art.49 supone actividades planteadas por el profesor que demuestren aprendizaje, dos pruebas parciales, una de ellas de carácter presencial e individual. El Art.55 define que se exonera con un promedio de 9 y que ninguna de las pruebas parciales debe tener un mínimo de 6. El Art.57 define que si obtiene entre 5 y 8 de calificación queda reglamentado para rendir examen. El Art.58 señala que si la calificación final es entre 1 y 4 el estudiante podrá rendir examen libre en el período de noviembre y diciembre o recurrir.
Marco normativo de la primera infancia	Se puede relacionar con el primer objetivo, puesto que se brindarán conocimientos de políticas públicas. En el objetivo específico tres se señala que se propiciará el proceso de acciones e intervenciones que promuevan el desarrollo integral, para lo cual es indispensable conocer el marco normativo.	En lo que refiere a la evaluación “se evaluará de acuerdo con lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. IV: de la evaluación, Arts.49, 55, 57 y 58”. (Programa Marco Normativo de la Primera Infancia, 2017, p.4) Estos artículos se encuentran desarrollados en UC anteriores.

Por su parte, los programas de segundo año que tienen contenidos relacionados con la familia son:

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

- Psicomotricidad (semestral)
- Seminario de educación sexual (semestral)
- Práctica docente/didáctica del nacimiento a los seis años (anual)

En lo referente al carácter de las materias la única con carácter teórico es el Seminario de educación sexual.

El programa de *Psicomotricidad* realiza la fundamentación de la asignatura con relación al trabajo con otros actores, pero no especifica nada en la descripción ni en la fundamentación. Sin embargo, en los objetivos específicos señala la posibilidad de desarrollar competencias pertinentes para la intervención con familias.

En lo que respecta a la fundamentación del *Seminario de educación sexual* manifiesta la importancia de esta temática, de su reconocimiento como derecho fundamental y lo constitutivo de nuestra vida y nuestra identidad. Sin embargo, en ningún momento de la fundamentación, ni en los objetivos, hacen referencia al trabajo con otros actores como la familia.

La asignatura *Práctica docente/didáctica del nacimiento a los seis años* propone la articulación con otras asignaturas, como familia, lenguajes expresivos y psicomotricidad. Es de destacar que las prácticas son, al comienzo, de observación, luego, de intervención. De esta manera, fundamenta la importancia de una práctica experiencial, donde se valore la reflexión y el análisis y, a su vez, define la importancia del rol de profesor en la continuidad de las prácticas.

En directa relación, los objetivos señalan en el programa de la UC *Práctica docente/didáctica del nacimiento a los seis años* (2017) que debe participar con aportes fundados en “diferentes instancias de trabajo de grupos profesionales o de instituciones que atiendan niños de primera infancia” (p.3). Al describir la práctica mencionan que las estudiantes podrán incluir actividades presentadas a los niños o familias en forma presencial o individual, supervisadas por los profesionales del centro. En el apartado de *Instrumentación* describe cómo se organizará en un semestre en instituciones de maternal y en el segundo en instituciones de 3 a 6 años.

En relación con la evaluación define la importancia de la evaluación colaborativa entre

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia el docente, el maestro de clase y el estudiante. Por su parte, señala la elaboración de una bitácora, la cual incluye “(...) los informes institucional y relatoría de cada institución, así como registros diarios de actividades de sala con educador o maestro a cargo y propias, planificaciones, notas gráficas, fotos, videos, grabaciones, materiales didácticos elaborados, entre otros” (Programa de práctica docente/didáctica, 2017, p.7).

Al continuar con la lectura se evidencia la importancia de la autoevaluación y de la mirada del docente de clase (ver Tabla 11).

Tabla 11

Relación de las UC analizadas de segundo año del plan 2017 de MPI, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone

Nombre de la UC	Relación del programa con los objetivos del perfil de egreso	Evaluación
Psicomotricidad	Al vincular lo que se visiona en la fundamentación y en el perfil de egreso se infiere que hay relación con los objetivos el conocimiento integral del desarrollo infantil y las estrategias para potenciarlo.	En lo referente a la evaluación, define que se evaluará de acuerdo con lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. III: de los cursos, Art.32 y Cap. IV: de la evaluación, Arts. 48, 49, 55 y 57. Especifica que el parcial grupal no será con más de tres integrantes.
Seminario de educación sexual	Se puede definir que se relaciona con el perfil de egreso debido a que se basa en un paradigma de formación que promueve el enfoque en una base de derechos. Corresponde, a su vez, con la fundamentación de la materia y contenidos que desarrolla.	En lo que refiere a la evaluación, al comienzo define la importancia de tener en cuenta una evaluación procesual y formativa. Se evaluará de acuerdo a lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. III: de los cursos, Art.32, Cap. IV: de la evaluación, Arts. 53, 60. El Art.53 define que el seminario se aprobará con un trabajo final acorde a la modalidad y que para la evaluación se deberá

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

		convocar a otro docente designado por la dirección. El Art.60 define que los seminarios se aprueban con 6, en caso de obtener una calificación menor deberá recurrar.
Práctica docente/didáctica del nacimiento a los seis años	Se relaciona el objetivo que refiere a brindar estrategias didácticas para desarrollar intervenciones pertinentes para el desarrollo integral de los niños. El perfil señala que es un profesional con conocimientos pedagógicos y didácticos, lo cual se aborda en esta asignatura.	Se evaluará de acuerdo con lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. IV: de la evaluación, Arts.50 y 56. El Art.50 hace referencia a una evaluación teórica y práctica. Se tendrán en cuenta las actividades desarrolladas en la práctica. Además, el profesor deberá visitar a las estudiantes en sus prácticas como mínimo tres veces y la evaluación se hará en conjunto con la maestra adscriptora. Si no se llega a calificación de exoneración se debe recurrar. El Art.60 define que se exonera con 6.

Por su parte, los programas de tercer año que tienen contenidos relacionados con la familia son:

- Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje (semestral)
- Historia de la educación (anual)
- Práctica docente/didáctica del nacimiento a los tres años (anual)

En tercer año las UC planteadas en relación con la familia son de carácter teórico práctico, excepto *Historia de la educación* que es teórica.

En el programa de la asignatura *Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje* se identifica en la descripción que se encuadra en la diversidad como perspectiva de inclusión social y manifiesta la importancia de la observación, el registro, la intervención pertinente y la comunicación con la familia.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Con respecto a *Historia de la Educación* en su descripción se señala que el programa le dará al futuro docente una mirada histórica sobre la educación, sus diferentes paradigmas, las corrientes pedagógicas y los roles de los docentes, con hincapié en la primera infancia. Sin embargo, no hace ninguna referencia en la fundamentación a la relación con la familia, aunque subraya que permitirá promover el desarrollo de un docente actualizado, que se pueda adaptar a los cambios.

En relación al programa de *Práctica docente/didáctica del nacimiento a los tres años* en su descripción aparecen otros aspectos sobre el rol a desarrollar por el estudiante, incluyendo que la planificación de actividades de intervención con niños y familias en relación con el proyecto de centro.

En un párrafo del programa de la UC *Práctica docente/didáctica del Nacimiento a los tres años* (2017) señala al hablar del AEPI, que los padres son los educadores primarios y afirma que:

La tarea incluye la intervención contextualizada integrando los diversos «escenarios de crianza», acompañamiento y planificación supervisados de actividades con familias; considerando a estas en su indisoluble vínculo con los niños de este tramo etario y sus necesidades respecto a la tarea de criar a sus hijos pequeños. (p.2)

Tabla 12

Relación de las UC de tercer año analizadas del plan 2017 de MPI, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone

Nombre de la UC	Relación del programa con los objetivos del perfil de egreso	Evaluación
Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje	En lo referente a la vinculación con el perfil de egreso, podríamos decir que hay relación con dos objetivos específicamente, el que hace referencia a que se proporcionarán estrategias didácticas para	Se plantea que se evaluará de acuerdo a lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. III: de los cursos, Art.32 y Cap. IV: de la evaluación, Arts. 49, 55 y 57.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

	lograr intervenciones pertinentes para un desarrollo integral del niño y el relacionado con el que se brindarán conocimientos disciplinares que favorezcan el trabajo con otros profesionales que se encuentren vinculados a la atención de la primera infancia.	
Historia de la educación	Se observa semejanza en la relación con el perfil de egreso con <i>Sociología de la educación</i> de primer año en lo referente a que brindarán conocimientos vinculados con las Ciencias de la educación, por lo cual se identifica con el primer objetivo del perfil de egreso, tal como se señaló anteriormente.	Se evaluará de acuerdo a lo establecido en el SNUDF, 2008, X Normativa, Cap. III: de los cursos, Art.32 y Cap. IV: de la evaluación, Arts. 49, 55 y 57. Estos artículos se encuentran desarrollados en otras asignaturas.
Práctica docente/didáctica del nacimiento a los tres años	Se puede inferir que se relaciona con varios objetivos como brindar estrategias didácticas para desarrollar intervenciones pertinentes para el desarrollo integral de los niños. En el perfil señala que es un profesional con conocimientos pedagógicos y didácticos, lo cual se abona en esta asignatura.	En lo que a la evaluación refiere, en la descripción se señala la importancia de una evaluación procesual, Arts.50 y 56 para la evaluación. Art.56.: la unidad Didáctica/Práctica Docente de 2do y 3er año se aprueba con 6 (seis). En el caso de una calificación menor a 6 deberá recursarla.

En lo que respecta a los programas de cuarto año de aquellas unidades con contenidos relacionados con la familia son:

- Taller de psicomotricidad (semestral)
- Práctica docente (anual)

Es viable destacar que ambas asignaturas son de carácter teórico/práctico. Además, el

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia taller de psicomotricidad se desarrolla en el jardín donde se realiza la práctica.

El programa del *Taller de Psicomotricidad* le brinda al futuro docente herramientas para conocer y potenciar el desarrollo del niño. En consecuencia, se deben tener en cuenta a los otros actores que rodean al niño y, en primer lugar, se encuentra su familia. Por otro lado, subraya que se desarrollarán actividades de observación e intervención, específicamente define que “se promoverán talleres vivenciales, de sensibilización corporal, juegos gráficos, que interrelacionen los aportes teóricos con los aspectos vivenciales, y propicien experiencias donde el sustento teórico se asiente en una vivencia lúdico corporal (Programa de Taller de Psicomotricidad, 2017, p.2). El programa plantea que los talleres a desarrollar son con niños/as y se tendrá en cuenta para el análisis las situaciones reales, así como las vivencias de las propias estudiantes en la implementación.

Con respecto al programa de *Práctica docente* se puede observar que el curso promueve el conocimiento de los contextos institucionales y los entornos sociofamiliares en donde se desarrolla la atención y la educación desde los tres a los seis años (ver Tabla 13).

Tabla 13

Relación de las UC de cuarto año analizadas del Plan 2017 de MPI, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone

Nombre de la UC	Relación del programa con los objetivos del perfil de egreso	Evaluación
Taller de psicomotricidad	En lo que refiere a la vinculación de la UC con el perfil de egreso, se encuentra lo mismo que en Psicomotricidad de segundo: no se observa profundización en la UC por estar en el último año de cursada.	En la evaluación plantea que se realizará de acuerdo con lo establecido en el SNUFD 2008; X Normativa, Cap. IV: de la evaluación, Arts. 54 y 60. Propone, además, realizar una instancia práctica y un trabajo final de carácter grupal (máximo 3 personas) presentado por escrito al final del semestre. Dichas instancias se

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

		complementarán con la participación en los espacios teórico-prácticos.
Práctica docente	El vínculo con el perfil de egreso y los objetivos es igual a lo tratado en los programas de segundo y tercer año: aun siendo el último año de cursada no se observa una variante en la vinculación, ni mayor profundidad.	La evaluación se desarrolla teniendo en cuenta la calificación del maestro adscriptor, la calificación del maestro/director y el promedio de los dos parciales. En el segundo parcial actuará un tribunal. Si el estudiante obtiene una calificación entre 6 y 8 sobre 12 deberá rendir un examen en las primeras semanas de noviembre, desarrollando otra actividad práctica. Si obtiene menos de 6 deberá recurrar.

En la evaluación de la práctica de cuarto año, se observa una diferencia con respecto a las de segundo y tercer año. El estudiante debe tener un promedio mayor a 8 para exonerar, mientras que en los años anteriores con 6 exonera. La escala que se propone en el SUNFD (2017) es lineal, por lo tanto, 6 es el último puntaje aceptable en la escala, correspondiente a un “Bueno” (SUNFD, 2017, p.15).

Es importante aclarar que es en la única UC que se observa un cambio en la evaluación, en las otras se manejan los mismos artículos del SUNFD (2017), teniendo así otra exigencia en el último año de carrera. Este cambio en la evaluación del último año de la UC *Práctica docente* se debe a que se realiza teniendo el mismo criterio que el Plan de Maestro en Educación Primaria (MEP).

Como dijimos anteriormente, se puede advertir en la lectura de los programas cómo la práctica va aumentando a través de los años. En primer año son visitas de observación, en segundo tienen dos días de práctica, en tercero tres y en cuarto son cuatro días de práctica. Además, hay un cambio en la naturaleza y la concepción de la práctica, puesto que a partir de segundo año son de intervención. En este sentido, se entiende por intervención que el estudiante desarrolle propuestas de aprendizaje en el grupo donde lleva adelante sus prácticas.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Es importante aclarar que los programas de las diferentes UC fueron elaborados por docentes de las diferentes especialidades, citadas por el departamento. Sin embargo, no se especifica quién los aprobó y no se actualizan año a año. A su vez, la selección de los contenidos depende del docente en el aula.

Antes de finalizar con el análisis de programas de asignaturas que hacen referencia al trabajo con la familia, se profundizará en el programa de *Familia y contexto*. Esta unidad curricular se encuentra en segundo año y, como se señaló al comienzo del capítulo, se presenta al final por la importancia que tiene para esta investigación.

El programa de *Familias y contextos socioeducativos* tiene un carácter teórico práctico y es semestral. En los antecedentes se hizo referencia a la investigación realizada por Batiuk y Meschengieser (2022) en el marco de la UNESCO, donde se realizó una comparación de los planes de estudios en Latinoamérica, para conocer la formación inicial de los maestros de primera infancia. En este estudio comparativo se señala que el trabajo con la familia, desde una mirada intercultural y de atención a la diversidad, en Uruguay solo se observa en un semestre, marcándolo como un aspecto a considerar.

El programa señala en la metodología la importancia de la articulación con la práctica para analizar. Por su parte, manifiesta la importancia de trabajar en forma articulada con otras asignaturas, pero no se define la realización de prácticas de observación y/o de intervención.

En la fundamentación del programa de *Familia y contexto* del Plan 2017 de la carrera de MPI el curso se encuadra con el fin de comprender el vínculo existente entre la institución educativa y la familia y señala la co-responsabilidad de la educación y el cuidado. En la descripción del curso identifica la importancia de “construir una estrecha participación e interacción de la institución educativa con la familia y la comunidad” (Programa de *Familia y contexto* de MPI, 2017, p.1). Según la descripción, el educador debe:

Aproximarse a modalidades de intervención que favorezcan el vínculo entre la institución educativa, las familias y la comunidad, teniendo presente el aporte del educador en el marco de los DDHH y CIDN y adolescente, en contextos familiares e institucionales.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Orienta el trabajo con familias en el proyecto institucional y en la planificación de las estrategias de intervención. (Programa de *Familia y contexto* de MPI, 2017, p.1)

Al continuar con el análisis de la fundamentación se señalan los cambios de las familias y las transformaciones en los últimos años y define qué se entiende por familia, concebida como “construcción psico-socio-histórica-cultural” (Programa de *Familia y contexto* de MPI, 2017, p.2). Se identifica, por tanto, la importancia de la familia en el proceso intersubjetivo del niño, del acto educativo y el rol de la familia:

El acto educativo es por excelencia un mecanismo de integración social y cultural y una de las funciones más importantes de la familia, ya que debe integrar a los suyos al mundo social (micro y macro) y cultural, por lo que se convierte en un eje relevante para ser abordado en la asignatura. (Programa de *Familia y contexto* de MPI, 2017, p.2)

Tabla 14

Relación de la UC Familias y contextos socioeducativos del Plan 2017 de MPI, con los objetivos del perfil de egreso y evaluación que propone

Nombre de la UC	Relación del programa con los objetivos del perfil de egreso	Evaluación
Familias y contextos socioeducativos	Al referenciar al vínculo con el perfil de egreso y los objetivos del plan se identifica la relación con el objetivo específico 4, en el que señala “Ofrecer experiencias válidas para la construcción del rol docente como profesional de la educación que atenderá esta etapa de vida, en todas las dimensiones de su competencia, en la educación y atención de la primera infancia” (p.12). Si bien no se observa una relación específica al trabajo con la familia, si nos paramos en una concepción de coeducación, se relaciona	Al referirse a la evaluación, se identifica que no hay diferencia con otras asignaturas de la carrera y plantea que se evaluará de acuerdo con lo establecido en el SNUFD 2008, X Normativa, Cap. III: de los cursos, Art.32 y Cap. IV: de la evaluación, Arts.49, 55 y 57, como se identificaron anteriormente en el texto.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

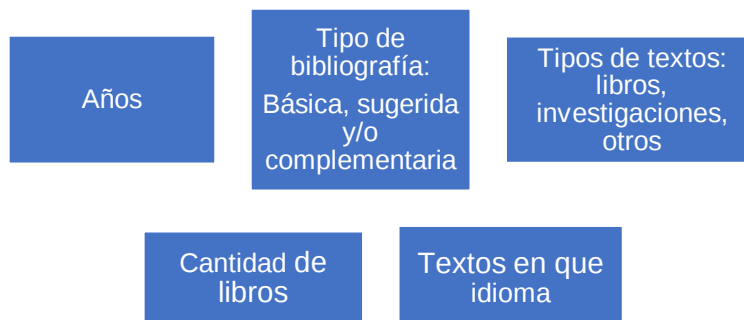
con este punto. El perfil de egreso señala que desarrolla su desempeño profesional en acciones de educación y atención con niños y sus familias (p.13) por lo cual, sin duda, esta asignatura apunta a esa formación específica.

Los programas seleccionados para la investigación, como se señaló con anterioridad son los que tienen algún contenido relacionado con la familia. El análisis, implicó un gran esfuerzo para encontrar relación de estos con el perfil de egreso. Como se observa en el estudio, se tomó como una categoría de investigación el vínculo con los objetivos del perfil de egreso, siempre enfocado en el trabajo con la familia. Cabe aclarar que al realizar la lectura se observa que no existe un vínculo explícito en los diferentes programas con el perfil de egreso y el trabajo con las familias, sino que donde se señala que existe referencia son inferencias luego de un profundo análisis.

Al comienzo del análisis de los programas se indicó que la bibliografía se presenta al final del subcapítulo, ya que la lectura para el análisis se realizó en forma transversal en los cuatro años de carrera. Para el estudio de la bibliografía se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

Figura 4

Categorías para el análisis de la bibliografía de la carrera de MPI del Plan 2017



En relación con las categorías presentadas se puede inferir lo siguiente:

- Al hacer referencia a los años que tienen los textos de la bibliografía de los

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

diferentes programas, se puede definir que se encuentran textos desde el año 1994 al 2015. Sin actualización de los programas desde la aprobación de la malla no se cuenta con bibliografía más actualizada.

- b) No se encuentran entre las diferentes UC estudiadas concordancia en la forma de organizarlas en básica, sugerida y complementaria. Se presentan de diferente forma en los programas analizados.
- c) En relación con el tipo de textos propuestos, se infiere una mayoría abrumadora de libros frente a las investigaciones, puesto que solo aparecen sugeridas, con relación de 20 a 2 en las bibliografías observadas.
- d) En referencia a la cantidad de textos que se presentan como bibliografía en los programas trabajados es variada y muy amplia. Se encuentran desde 67 textos en una asignatura semestral como *Diversidad en el desarrollo y el aprendizaje* frente a 14 textos en *Práctica docente* de cuarto año.
- e) Todos los textos sugeridos son en español, no se encontraron textos en otro idioma.
- f) Los textos no son todos de acceso abierto, se cuenta con una biblioteca institucional con varios de los textos sugeridos, pero no se pudo relevar cuántos de ellos están disponibles en la institución.

4.3. Docentes que trabajan en la carrera de Maestro de Primera Infancia, Plan 2017

En este apartado se incluye el análisis realizado sobre los llamados a docentes para cubrir cargos en las diferentes asignaturas que contienen contenidos de familia dentro del Plan 2017. Conocer los diferentes llamados y sus características es importante, ya que nos brinda información sobre los perfiles de los docentes que trabajan en la formación de maestros de primera infancia y las condiciones laborales.

Al comienzo, se presentan aspectos básicos del SUNFD del año 2008 con el fin de comprender las características del sistema. En este documento se fundamenta la departamentalización de la formación docente teniendo en cuenta que la organización

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia por departamentos permite una formación a nivel superior acorde a las necesidades de desarrollar las tres funciones de trabajo: docencia, investigación y extensión.

A su vez, fija los objetivos de la creación de los departamentos en relación con la fundamentación antes mencionada y define las funciones de docencia, investigación y extensión. También se especifica la necesidad de crear el cargo docente y no la elección por horas, para poder cumplir con las funciones mencionadas.

En otro orden, organiza la departamentalización en el país y determina la estructura interna de los departamentos con la creación del Coordinador Nacional de departamento con 40 horas. Señala también que el mismo se debe cubrir por un llamado a aspiraciones hasta que exista un llamado a concursos. Más adelante se definen 12 departamentos, pero cabe aclarar que en este momento no estaba en funcionamiento la carrera de MPI, por lo cual no se forma el Departamento de Primera Infancia, que fue creado en febrero del 2019. Antes cumplía la función la coordinadora de MPI, pero sin la existencia del departamento. El departamento de MPI estuvo en funcionamiento hasta el año 2021, en que cesó la coordinadora nacional de PI y no hubo otro llamado, ni concurso para cubrir el cargo (SUNFD, 2008).

Al tratar de comprender el funcionamiento de los departamentos, es importante hacer referencia al texto de Mancebo (2019). En él se define claramente el difícil proceso en el cambio de gobernanza en la formación docente. La creación de los departamentos implicó dificultades como “el alcance del departamento, es decir, si abarcaba un campo del conocimiento o si se ceñía a alguno de los subcampos” (Mancebo, 2019, p.91). En otro aspecto, se señalan dificultades relacionadas con los departamentos, puesto que obligan a tener en cuenta las distintas carreras que dependen del CFE, lo que implica “un enorme esfuerzo de los coordinadores de departamento si aspiran a una cobertura nacional” (Mancebo, 2019, p.91). En el texto citado con anterioridad, se manejan tensiones relacionadas a la falta de experiencia de los docentes en actividades de extensión e investigación, funciones que ahora deben cumplir en esta lógica. También indican problemas referentes a la territorialidad, porque los departamentos son de carácter nacional. El punto que hace referencia en la investigación señala que:

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Vislumbra un riesgo de choque entre las coordinaciones de departamento y las direcciones de los centros en los planos académico y administrativo: ¿quién es el responsable de dar orientaciones a los formadores o los coordinadores de departamentos? Los formadores, ¿deben rendir cuentas a los coordinadores o a los directores? ¿Cuál de las dos autoridades cuenta con mayor legitimidad? (Mancebo, 2019, p.92)

En el texto de Mancebo (2019), que refiere a la investigación sobre el proceso de transición entre la formación normalista y universitaria, se indica que para superar alguna de estas dificultades se crearon institutos académicos que, según señalan, ayudaron a mejorar la sinergia del proceso. Para culminar con los cambios en la organización académica se instalaron en el período 2015-2019 las Comisiones de Carrera a nivel nacional y local, con el objetivo de monitorear la implementación de las distintas carreras en cada instituto de formación.

Es importante destacar que estas están formadas por representantes de profesores, estudiantes y egresados. Las funciones de las comisiones nacionales se encuentran definidas en el *Reglamento de comisiones de carrera* y se definen en el Artículo 1 como un “espacio de participación académica e institucional de los órdenes, fundamental para el funcionamiento de las distintas carreras en el marco de una institución universitaria, que asesorarán al CFE con relación al desarrollo de éstas” (2019, p.3). En el Capítulo 2 se definen los cometidos de las comisiones nacionales, entre los cuales se destaca:

Asesorar al CFE en temas referentes a la organización académica y desarrollo curricular de las carreras (unidades curriculares, prácticas profesionales, reglamentación, evaluación, definición de perfiles de egreso, desarrollo del plan, elaboración de programas, etc.)

Promover la integración académica de los tres núcleos curriculares (Núcleo de Formación Profesional Común; Núcleo Didáctica y Prácticas Profesionales y Núcleo de Formación Profesional Específico).

Asesorar al CFE, con relación a créditos a asignar y reconocimiento de trayectorias estudiantiles previas.

Colaborar en la evaluación y seguimiento del plan de estudio e identificar obstáculos al desarrollo de las carreras y de los trayectos estudiantiles.

Proponer al CFE, con el asesoramiento de los Institutos Académicos, convenios con otras instituciones para el desarrollo de las carreras, así como realizar el

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

seguimiento de los que estén en trámite. (Reglamento de comisiones de carrera locales del CFE, 2019, p.4)

Es importante aclarar que no se citaron todos los ítems que señala en los cometidos y se priorizaron solo los que pueden servir para el análisis.

En este cambio organizativo al que estamos haciendo referencia es importante definir que también se crearon las Comisiones de Carrera Locales. En el Acta 46, Res.60 del 2019 se definen los siguientes aspectos: están conformadas por docentes, uno por núcleo, estudiantes y egresados. Son electos por los docentes y se mantendrán en funciones por el término de dos años. En lo que refiere a los cometidos señala que son: un nexo con la comisión nacional, atender a dificultades en el desarrollo del plan de estudios, proponer mejoras referidas al plan, así como colaborar en la evaluación y el seguimiento del plan (Reglamento de comisiones de carrera de comisiones locales del CFE, 2019).

A continuación, se presentan las características de los llamados para cubrir cargos docentes de las UC seleccionadas que tenían referencia en sus contenidos el trabajo con la familia. Para el análisis se tuvo en cuenta la profesión requerida para poder presentarse. Se puede observar que se debe tener formación en educación o universitaria en todas las UC, sin requisitos de trabajo en PI. Únicamente en *Práctica docente/didáctica* se exige una experiencia comprobada de 8 años en educación, igual que en *Psicomotricidad* se solicita una experiencia de 5 años como docente para poder presentarse en dicha asignatura, sin tener que ser profesional en esa área (ver Tabla 15).

Tabla 15

Características de los llamados docentes para cubrir cargos dentro de la carrera de MPI

Docentes	Profesión solicitada	Sección por la que elige	Concurso o no	Elección por concurso, llamado a aspiraciones o abreviado
----------	----------------------	--------------------------	---------------	---

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Observación y análisis de instituciones de primera infancia	Formación de grado en educación o universitaria. Ídem de lo solicitado en otros llamados, como se especifica en Psicología. En caso de horas remanentes se realizará llamado abreviado con los mismos requisitos de los llamados a aspiraciones vigentes para magisterio para la asignatura referida y se valorará experiencia y formación específica en primera infancia.	Se elige por el departamento histórico, pedagógico, filosófico. Sección Pedagogía e Historia de la educación subsección Pedagogía.	Hubo concurso en el 2019. El mismo fue cerrado, ya que se pedía haber trabajado previamente por lo menos en un semestre dentro del CFE. El concurso fue de oposición y méritos.	Lista de concursantes de la subsección Pedagogía.
Marco normativo	Ídem a Observación y análisis de instituciones de primera infancia.	Departamento de Derecho, sección Derecho público.	Concurso en el 2019.	Se elige por lista de concursantes.
Psicología del desarrollo	En el llamado se pedía formación de grado en educación o universitaria. Se identifica en el llamado que se debe tener en cuenta el Art.81 del Estatuto del funcionario docente, el cual señala: "Podrán aspirar a ejercer la docencia en el Área de Formación y Perfeccionamiento Docente las personas que posean alguna de las siguientes calidades: a) Egresados de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente; estos docentes tendrán prioridad respecto de los que a continuación se mencionan, siempre que se trate de asignaturas afines a su formación específica. b) Profesores Universitarios, Profesionales, Licenciados y Técnicos de nivel universitarios que aspiren a dictar asignaturas afines a su idoneidad. c) Técnicos	Sección Psicología del desarrollo del departamento de Psicología	Hubo concurso en el 2019. El mismo fue cerrado ya que se pedía haber trabajado previamente por lo menos en un semestre dentro del CFE. El concurso fue de oposición y méritos.	Se elige por lista de concursantes.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

	que acrediten competencia para las especialidades que se cursan en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica. d) Los docentes efectivos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional que no posean ninguna de las calidades mencionadas en los incisos anteriores.			
Sociología	Los mismos requisitos que en Psicología del desarrollo.	Departamento Área Sociológica, sección Perspectiva sociológica sobre la educación y los contextos de actuación profesional.	Hubo concurso en el 2019. El mismo fue cerrado ya que se pedía haber trabajado previamente por lo menos en un semestre dentro del CFE. El concurso fue de oposición y méritos.	
Familia y contextos socioeducativos	En el llamado se pedía formación de grado en educación o universitaria. Se identifica en el llamado que se debe tener en cuenta el Art.81 del Estatuto del funcionario docente, el cual señala: "Podrán aspirar a ejercer la docencia en el Área de Formación y Perfeccionamiento Docente las personas que posean alguna de las siguientes calidades: a) Egresados de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente; estos docentes tendrán prioridad respecto de los que a continuación se mencionan, siempre que se trate de asignaturas afines a su formación específica. b) Profesores Universitarios, Profesionales, Licenciados y	Departamento Área Sociológica, sección Perspectiva sociológica sobre la educación y los contextos de actuación profesional.	Hubo concurso en el 2019. El mismo fue cerrado ya que se pedía haber trabajado previamente por lo menos en un semestre dentro del CFE. El concurso fue de oposición y méritos	Concurso del 2019, sino se cubren se eligen por aspiraciones y abreviados

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

	Técnicos de nivel universitarios que aspiren a dictar asignaturas afines a su idoneidad. c) Técnicos que acrediten competencia para las especialidades que se cursan en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica. d) Los docentes efectivos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional que no posean ninguna de las calidades mencionadas en los incisos anteriores. Los mismos requisitos que en Psicología del desarrollo y de Sociología.			
Historia de la educación	Los mismos requisitos que en Psicología del desarrollo.	Sección Pedagogía e Historia de la Educación, subsección Historia de la educación del departamento pedagógico, histórico, filosófico.	Hubo concurso en el 2019. El mismo fue cerrado ya que se pedía haber trabajado previamente por lo menos en un semestre dentro del CFE. El concurso fue de oposición y méritos.	Lista de concursantes.
Psicomotricidad	No se solicita en los llamados específicamente que sea Psicomotricista. En el llamado a aspiraciones del año 2021, homologado en el 2022, se solicita como mínimo 5 años de experiencia en PI.	Se elige por Fundamentos de la educación en PI del Departamento de PI.	No hubo concurso.	Se elige por llamado a aspiraciones, sino se cubren los cargos se utilizan los llamados abreviados.
Práctica docente	En el llamado se especifica como uno de los puntos el haber sido maestro de aula por lo menos 8 años y se pide la calificación. En la práctica de 4° señala específicamente que el	Se elige por sección didáctica de PI del Departamento de PI	No hubo concurso.	Hasta el año 2022 se realizó la elección por llamados abreviados.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

docente es el director de la escuela, el cual es maestro como formación de grado.

A partir de ese año se elige por llamado a aspiraciones, realizado en 2021 y homologado en febrero del 2022.

En el mismo pocos docentes obtuvieron el puntaje habilitante, lo que implica que para cubrir los cargos se debe recurrir a que el CFE habilite el abatimiento de puntaje. También cubren cargos docentes jubiladas reintegradas que se encuentran en el llamado a aspiraciones.

El llamado mencionado es para los docentes de práctica de segundo y tercero. En cuarto se señala que es la directora y como tal es nombrada por la DGEIP, previa consulta.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

4.4 Opinión de noveles docentes graduadas de la carrera de Maestro en Primera Infancia, Plan 2017

En la tesis, las entrevistas son una parte importante del producto final, ya que permitieron conocer las opiniones de las noveles docentes sobre aspectos curriculares, organizativos e institucionales y sobre cómo consideran que fueron formadas para el trabajo con las familias. Esta información sirvió para triangular con los resultados obtenidos en el análisis curricular.

Es importante en una investigación de este tipo conocer las características de las personas entrevistadas, por lo cual al comienzo de las entrevistas se realizaron preguntas sobre aspectos sociodemográficos de las entrevistadas y los datos obtenidos pueden servir para el momento de análisis de resultados.

A continuación, se presentan las preguntas realizadas a las entrevistadas, por medio de tablas para favorecer la lectura, con el fin de tener un panorama de determinadas características. Algunas entrevistadas tenían otras formaciones complementarias y al mismo tiempo habían cursado algunos años de la carrera de MEP o en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), por lo cual los números no coinciden con la cantidad de entrevistadas. Hay dos personas que señalan no tener otro tipo de formación.

Como se observa, ninguna de las entrevistadas tiene formación de posgrado, ni lo estaban cursando, lo que se relaciona con el bajo porcentaje de docentes con este tipo de formación que mostró el Censo 2018 mencionado al comienzo de la investigación (ver Tabla 16) y también puede tener que ver con la característica de ser docentes noveles que aún no transitaron estudios cuaternarios.

Tabla 16

Formación complementaria de las entrevistadas

Otra formación	Terminada	En proceso	Sin terminar
Universitaria	1	0	0
Maestro de Primaria o IPA	0	0	2

Marina Nalbarte

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Cursos relacionados con la educación	4	0	0
Otras	1	0	0
Posgrado	0	0	0

Se puede visualizar que muchas trabajaban en relación con la educación mientras estudiaba (ver Tabla 17), lo que tuvo implicancia en algunas de las respuestas obtenidas como la entrevistada N°7 que hizo referencia a los aportes de la carrera:

Lo que pasa es que me jugó mucho a favor, de alguna manera, el lugar donde yo trabajé porque aprendí mucho. Me gusta esa filosofía de ver la primera infancia; era un jardín muy innovador. La carrera, sin duda, también, pero la carrera lo que me dio fue el título. (EF7)

Tabla 17

Características laborales de las entrevistadas mientras estudiaban

Trabajaba mientras estudiaba	SÍ	NO
En relación con la educación	7	1
No trabajaba	1	

En lo que refiere al tiempo de duración de la carrera, se relaciona claramente con lo manifestado en las entrevistas en el ítem Organización de la carrera (ver Tabla 18).

Tabla 18

Duración de la carrera de Maestro en Primera Infancia de las docentes entrevistadas

Tiempo que le llevó terminar la carrera	4 años	2
	5 años	7

Al consultar si trabajan actualmente en educación el 100% de las entrevistadas manifestaron que sí. En otro ítem, como se observa en la siguiente tabla, se consulta en

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia donde trabajan, con el fin de saber si hay diferentes opiniones en base al lugar de desempeño.

Tabla 19

Lugar de trabajo actual de las docentes entrevistadas

	Trabajan únicamente en escuelas públicas	Trabajan en instituciones privadas y/o CAIF	Trabajan en instituciones públicas y privadas y/o CAIF	Trabajan en instituciones públicas y/o privadas y en otro trabajo
Cantidad de entrevistadas en base al lugar de trabajo	3	1	3	2

Se desprende que más de la mitad de las que trabajan en instituciones públicas no tienen doble cargo debido a la dificultad para poder acceder, por tanto, recurren a trabajar haciendo suplencias elegidas en inspección o por Circular 662. Dicha circular autoriza a la institución a citar a una suplente cuando la necesite, en base a una lista previamente registrada en inspección. Existe solo una docente, que decide trabajar en un turno solo y el otra que lo hace en su otra profesión, dentro de las que se encuentran categorizadas en instituciones públicas. Por otro lado, la entrevistada que trabaja en CAIF lo hace como maestra referente en doble turno.

En suma, conocer dónde trabajan en la actualidad es de importancia para el análisis de resultados porque, como quedará plasmado al realizar el análisis en la dimensión del trabajo con la familia y sobre todo lo referente a su participación, las opiniones de quienes trabajan en el público varían frente a las docentes de instituciones privadas y CAIF.

En las entrevistas, en lo referente a la dimensión curricular, se tuvieron en cuenta tres categorías de análisis, una que refiere a la opinión sobre la descripción de la carrera, organización y aportes de la carrera, otra categoría referida al trabajo interdisciplinar y la última relacionada a la opinión sobre las mejoras que se le podrían realizar a la

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia carrera. En lo que refiere a la descripción, organización y aportes de la carrera se observa que el discurso en varias oportunidades mezcla lo que se opina de la carrera con lo vivenciado en lo organizativo.

Al hacer referencia a la descripción de la carrera se pueden resaltar algunas opiniones como las siguientes:

Me parece una carrera necesaria. Es súper necesario hacer como esa investigación del niño y de la situación y de lo que él necesita en este momento de su vida y no tiene nada que ver con magisterio común. También pienso que tenemos un montón de carencias, que las tienen las maestras de común, que en nuestra formación no están. (EF5)

La describiría como una carrera que se viene perfeccionando, creo que con el tiempo está logrando ser lo que tiene que ser esta formación específica de 0 a 6, con toda la variedad que eso implica y la mixtura de trabajos, emprendimientos y ámbitos públicos y privados donde nosotros podemos trabajar. (EF6)

La describiría como una carrera bastante innovadora que tiene muchas falencias y hasta el día de hoy me parece que hay que seguir puliendo, trabajando e investigando. (EF7)

La describiría como una carrera con muchos desafíos, a la teoría la siento muy alejada de la realidad. (EF8)

En sus discursos se observa una valoración de la carrera y de la especificidad del área, sin dejar de señalar en la descripción algunas falencias de la formación. En otros casos se señala lo difícil de esos años y no se hace referencia a la descripción puntual y se manifiesta que es una carrera que demanda mucho tiempo por la dedicación que implica las prácticas, tal como indicó la entrevistada EF4.

Como se señaló con anterioridad, lo organizativo fue prioritario en la descripción de la carrera. Todas las entrevistadas manifestaron que, como era una carrera nueva, había aspectos que no estaban bien organizados. Algunas de las entrevistadas lo señalan como años “bastante agitados” (EF1), otras de las entrevistadas hacen referencia a que era una carrera nueva con varios aspectos organizativos para mejorar (EF3).

En referencia a la categoría que tiene que ver a los aportes de la carrera, se contempla específicamente los siguientes aspectos que, en varias oportunidades, se hace referencia a materias específicas.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

En alusión a la opinión de las noveles sobre los aportes de las UC de la carrera de MPI del Plan 2017 en su formación, casi un tercio considera que la UC referida al *Juego, aprendizaje y enseñanza* es la que le aportó de forma significativa, la quinta parte hace referencia a las prácticas, otro tanto a la UC *Psicología del desarrollo*, una décima parte refiere a *Psicomotricidad* y otras hacen referencia a que la carrera la ayudó a trabajar en equipo. Por último, poca cantidad de las entrevistadas refieren a *Familia y contexto* como una UC que les aportó de forma más relevante para su formación. Cabe señalar que las docentes que señalaron *Psicomotricidad* hicieron especial hincapié en la docente que les dictó la materia y manifestaron que continúan usándolo en sus prácticas diarias. En las prácticas también se valorizó a las maestras adscriptoras y a los docentes de didáctica como importantes en el proceso formativo.

La docente (EF9) señala que la asignatura *Familia y contexto* y *Psicología* le aportaron en su formación específica y afirma lo siguiente: “En realidad considero que esas materias deberían haber sido a lo largo de los 4 años de duración de la carrera y no solamente un semestre” (EF9).

Al analizar otra categoría de las entrevistas en la dimensión curricular, se hace referencia al trabajo interdisciplinar. En esta categoría todas las entrevistadas coinciden que en los profesores de las diferentes materias no se vivenció un trabajo interdisciplinar. La gran mayoría de las entrevistadas hace referencia al trabajo interdisciplinar entre la directora de cuarto año con las maestras de la práctica.

En lo que refiere a la categoría relacionada con las mejoras de la carrera, se encontraron los siguientes aspectos señalados por las entrevistadas: un tercio refiere a que se debe mejorar la formación en lo referentes a la didáctica de la Matemática con la especificidad de la primera infancia, casi un cuarto manifiesta que se debe mejorar en la relación entre la teoría con la práctica, pocas indican como posibles mejoras en lo referente a Ciencias, especialmente Biología y Química, otras señalan el arte y el juego como aspectos a mejorar, mientras que alguna manifiesta la necesidad de mejoras en la preparación para aplicar pruebas de Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) y el trabajo en Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), esta última como plataforma de uso necesario para el trabajo diario.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Se puede visionar que varias señalan que la carrera necesita mejoras en lo relacionado a la formación en la didáctica de la Matemática y en Ciencias. En la carrera existe un Taller de Matemática en cuarto año y en la UC *Práctica docente didáctica de 3 a 6 años* de cuarto señala como contenidos a trabajar “didáctica de la matemática y su abordaje en el aula” (Programa *Práctica docente didáctica de 3 a 6 años*, 2017, p.4).

En lo que refiere a las Ciencias hay una materia que tiene una duración de un semestre que se denomina *Didáctica del entorno*. En cuanto a la distancia entre la teoría y la práctica, aspecto investigado en la formación docente por varios autores, fue señalado en el marco teórico debido al peso que tiene en varias investigaciones sobre la opinión de los noveles docentes.

Cuando manifiestan falta de formación en INDI y CREA se relaciona específicamente con aspectos prácticos, ya que actualmente es de manejo básico para un docente en este momento saber aplicar la evaluación INDI y manejar en forma adecuada CREA, con el fin de potenciar no solo el aprendizaje, sino el registro que favorece la comunicación de lo trabajado para el conocimiento de las familias.

En lo que refiere a la dimensión institucional, se encuentra en general una hegemonía en la opinión de las entrevistadas en lo que refiere al poco apoyo del instituto debido al caos en el momento de la carrera. Una mayoría señala que no tuvieron ningún apoyo o era un caos, debido a problemas edilicios, falta de salones, falta de profesores, entre otros. Hay dos entrevistadas que hacen especial énfasis en señalar que había negación hacia la carrera por la dirección y por las mismas compañeras de MEP. Otra menciona lo siguiente: “(...) recuerdo que había profesores que no sabían nada, eran de común o venían de facultades, capaz que sabían mucho, pero no sabían cómo transmitirlo” (EF2).

Por otra parte, existen dos entrevistadas que manifiestan el apoyo que tuvieron de parte de una docente orientadora estudiantil, donde manifiestan que las apoyaba e informaba en lo que necesitaban.

En otra categoría referida al vínculo actual con el instituto es clave señalar que todas las noveles entrevistadas manifiestan no mantener ningún vínculo con el instituto.

En la dimensión específica de la familia se tuvieron en cuenta tres categorías de análisis:

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia concepción de familia, estrategias y herramientas para el trabajo con la familia durante la formación, trabajo en la actualidad en los centros educativos con la familia y formación en relación con el trabajo con la familia.

En lo referente a la concepción de familia se infiere que todas las docentes hacen referencia a la variedad de familias, puesto que ya no existe la familia típica. La entrevistada EF4 hace referencia a una concepción de familia que es importante destacar: “No hay un tipo de familia, las familias en realidad son las personas que están con los niños como referentes estables seguros y de cuidado”. Es relevante destacar que esta docente trabaja en el CAIF como referente, por lo cual su rol puede influir en la clara concepción que maneja.

La misma docente antes citada aclaró que en relación con el concepto de familia desarrollado como “referentes estables seguros y de cuidado” (EF4) es una concepción que se encuentra alejada de la realidad, “(...) es el ideal, por supuesto que no sucede así, por eso están estos centros, para poder intervenir” (EF4). Al hablar de “estos centros” hace referencia a los CAIF que, cómo se desarrolló en el marco teórico, son centros creados con ese paradigma específico, de trabajo mancomunado con la familia.

En relación con la concepción que hace referencia a la variedad de familias, un tercio identifica que en la formación se le dio la misma impronta. La quinta parte no identifica si la concepción la obtuvo en la formación o en su desarrollo laboral y una décima parte manifiesta que en la formación no recuerda que se le haya dado importancia a la formación en ninguna concepción específica.

Al consultar sobre la otra categoría de esta dimensión, se analizaron las estrategias y herramientas brindadas para el trabajo con la familia. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: un tercio considera que los aportes fueron desde la teoría, casi la mitad indican que no obtuvieron estrategias y herramientas en la formación para el trabajo con la familia y una quinta parte identifica que sí obtuvieron dichas herramientas en la formación.

Las entrevistadas que señalan que la formación les brindó estrategias y herramientas para el trabajo con la familia hacen hincapié en el manejo de las entrevistas con las familias. Una de ellas igualmente señala que la formación fue solo en un semestre.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Las estrategias y herramientas que podría señalar, esto de la comunicación con la familia, el trato también con ellas, de cómo decir las cosas, cómo se lo comunicas y cómo apoyas a esa familia. (EF8)

La citada entrevistada, a su vez, manifiesta que la docente que tuvo fue “muy buena”.

(...) A mí lo que me ayudó muchísimo y que estuvo muy bien trabajado fue el tema de las entrevistas, qué cosas tener en cuenta para las entrevistas, de qué manera preguntar, de ser cuidadoso de la postura. Eso fue algo que se trabajó muchísimo. (EF9)

Es importante destacar que las entrevistadas que manifestaron que la formación inicial lea había brindado estrategias para el trabajo con la familia son entrevistadas que no trabajaban mientras estudiaban o no trabajaban en relación con la educación.

Un aspecto para tener en cuenta es que ninguna de las entrevistadas al referirse a la formación para el trabajo con la familia lo vincula a otra asignatura que no sea *Familia y contexto* y las otras asignaturas que tienen contenidos vinculados a la familia no son referenciadas.

Al consultar si en la formación tuvieron experiencias de trabajo en territorio con las familias, se infiere lo siguiente: una amplia mayoría indica que no pudieron participar de actividades con familias, en tanto un tercio indica que pudieron integrarse en actos o en clases abiertas vivenciadas en la práctica de maternal o de inicial, pero no en propuestas implementadas por ellas.

En la categoría referente al trabajo en los centros educativos con las familias, manifiestan que se hacen talleres, reuniones, se los invita a cierre de proyectos, se registra en CREA o se les brinda información por redes sociales, principalmente *WhatsApp*.

Es importante identificar que solo una docente hace referencia a cuidar el trato personal con las familias. La entrevistada que hace referencia a ello es la maestra referente de CAIF, donde se aprecia en sus palabras un cuidado al mantener contacto diario con la familia:

(...) Está la diaria, que yo le diría que eso es a lo que más hay que apuntalar, el uno a uno. Te encontré en la puerta, charlé ya que tuviste tal situación y te

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

pregunto cómo va. Para mí ese es un fuerte grande que lo ejerzo mucho porque me gusta y porque me parece súper importante el uno a uno con las familias. (EF4)

Profundizando en el análisis de cómo se trabaja en las instituciones educativas con las familias, en esta pregunta el casi la mitad de las entrevistadas hace referencia a lo difícil que está en este momento que las familias se involucren en el trabajo colaborativo con la institución, señalando que las familias concurren poco o que cuesta integrarlos a las propuestas.

Un poco más de la mitad de las entrevistadas afirman que a los maestros les cuesta mucho trabajar con familias. Un aspecto importante para señalar es que las entrevistadas, que hicieron referencia a como les cuesta a los docentes el trabajo con la familia y que trabajan en el ámbito privado, destacan la diferencia en el trabajo con las familias en las instituciones privadas. En los privados “es diferente porque los papás van, se quedan, es diferente” (EF2).

En referencia a las dificultades para trabajar con familias también se puede citar a la EF5, donde identifica diferencias entre el privado y el público, en un momento que estaba referenciando cómo se trabaja en las instituciones privadas. Luego señala: “no creo que sea la misma en la educación pública porque también hay como cierta resistencia, me parece, bueno, por todo lo que ha sucedido en los últimos tiempos” (EF5). Aquí hacía referencia a los problemas de violencia que se han vivenciado en los últimos tiempos.

Otra entrevistada al indicar el trabajo con las familias en las diferentes instituciones, y luego de valorar las diferentes actividades que hacen en el privado, menciona que: “después en el público, poco, taller con familias, ahora, por ejemplo, la semana que viene yo tengo una actividad, donde las invitamos a hacer la carátula, un taller a través de un cuento, para armar lo que sería la tapa de las carpetas” (EF6). Aquí la entrevistada identifica que los maestros tienen dificultades para integrar a las familias.

Por parte de una de las entrevistadas, también se menciona la falta de espacios que tienen las maestras en el ámbito público para el encuentro con las familias: “(...) nosotros hacemos entrevistas, pero no podemos siempre hacer las entrevistas, solo en

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia casos muy extremos porque estamos solas con los niños y no tenemos quién se quede con ellos” (EF2).

Es de destacar que todas las entrevistadas en algún pasaje de la entrevista referencian lo difícil de la realidad de los diferentes grupos, de la cantidad de niños y el alto número de niños y niñas incluidos que se tienen por grupo.

En la investigación del INAU sobre parentalidades realizada por Balzaretto et al. (2018), como se señaló en los antecedentes, se valora el trabajo con la familia y las posibilidades de mejora en el desarrollo infantil la realización de un trabajo mancomunado. Sin embargo, se puede observar en la opinión de las entrevistadas sobre cómo se trabaja en la actualidad en los centros educativos, la dificultad que algunos docentes presentan para trabajar con la familia lo que puede estar directamente relacionado a la falta de experiencia en territorio que se tuvo en la formación, así como a la formación teórica que se hizo referencia en este aspecto en la opinión de las entrevistadas.

5. Conclusiones

En este último capítulo se presentan las conclusiones de la investigación realizada, teniendo en cuenta el objeto de investigación de esta tesis que fue conocer cómo es la formación de los docentes de MPI para el trabajo con la familia, encuadrado en los cambios sociales que atraviesan desde hace un tiempo al Uruguay y, por tanto, la mutación en la organización familiar, que llevó a que los niños concurran a instituciones educativas en edades cada vez más tempranas (Clavella, 2007; Plan MPI, 2017; Katzman y Filgueiras, 2001; MEC, 2006; Siede, 2015).

En base al objeto de investigación y los resultados planteados en el capítulo anterior, desarrollados en base al análisis de los documentos, estudio de los llamados para cubrir cargos docentes en la carrera y el análisis de las entrevistas realizadas a las noveles docentes, se pueden inferir las siguientes conclusiones y valoraciones.

El plan de estudio de la carrera de MPI se puede definir como intrincado debido a la variedad de documentos y resoluciones a las cuales se debe recurrir para verlo en su globalidad.

En relación con el plan de estudios se señaló que los objetivos no mencionaban que las docentes desarrollaran habilidades como empatía y reflexividad, lo que demuestra el enfoque disciplinar del plan, donde se valoriza el conocimiento de aspectos claves para la formación en detrimento de habilidades y destrezas, de vital importancia para un docente de primera infancia.

Lo anteriormente señalado, se encuentra relacionado con la mitad de las docentes entrevistadas que considera que no adquirió habilidades y destrezas para el trabajo con la familia o describió a la formación como teórica lo que deja solo una docente que opina que obtuvo en la formación inicial habilidades y destrezas para el trabajo con la familia.

Al vincular este aspecto con lo planteado en la investigación realizada por Balzaretto et al. (2018) sobre parentalidades, los equipos de trabajo manifiestan la necesidad de adquirir herramientas para el manejo de fenómenos sociales. Lo mencionado se vincula con la dificultad que plantean los docentes para el trabajo con la familia y las realidades sociales de la actualidad, que sin lugar a duda no favorece el buen trabajo de los

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia profesionales de la educación, teniendo en cuenta lo que plantean las diversas investigaciones sobre la importancia del vínculo entre las familias y la institución, tales como la de Llugain (2014) o la investigación realizada por ANEP; MIDES (2015) en base al valor del buen vínculo entre las maestras y las familias para obtener buenos resultados en el proceso de acompañamiento.

Por otra parte, se identifica al estudiar los diferentes programas del Plan 2017 un currículo agregado, al decir de Bernstein (1974), donde los contenidos se identifican por separado y relacionados con la evaluación. En la fundamentación de los diferentes programas, se ofrece la libertad al docente para la toma de decisiones de, por ejemplo, integrarse a trabajar con otras UC, lo cual se identifica con la concepción curricular ofrecida por De Alba (2017), quien señala que la recontextualización del currículo va a depender de las decisiones que se tomen al aplicarlo, analizadas más adelante en base a lo dicho por las egresadas en cuanto a las vivencias o no de actividades interdisciplinarias.

En referencia a la concepción de familia que plantea el Plan de estudio se puede identificar que no desarrolla conceptualmente una definición y para encontrarla se debe recurrir al programa de *Familia y contexto*. En él se define a la familia como una “construcción psico-socio-histórica-cultural” (Programa de *Familia y contexto*, 2017, p.2), relacionada con la concepción de Jelin (2005), desarrollada en el marco teórico, y con la respuesta de las entrevistadas sobre su concepción de familia que adquirieron en la formación, donde refieren que ya no existe un tipo de familia.

La carga horaria presentada en el análisis del plan indica que la práctica va aumentando con el correr de los años y tiene un peso importante en la dinámica de la formación. Sin embargo, en las respuestas de las entrevistadas en lo referente al trabajo con la familia hacen referencia a lo teórico de la formación, lo cual no concuerda con la variedad de asignaturas del componente teórico/práctico que son aproximadamente la mitad que contiene la carrera o pone en duda si en las unidades curriculares se alcanza efectivamente a llevar a cabo actividades prácticas.

En este punto, se observa una lejanía con lo planteado por Camilloni (2001), y desarrollado en el marco teórico, donde refiere a que la práctica en las UC de carácter

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia teórico/práctico es para poner en situación y aplicar todo lo aprendido en la teoría. También Malajovich (2017), identificado en el marco teórico, desarrolla la importancia en la formación de los maestros de primera infancia sobre la reflexión en la práctica de lo aprendido en la teoría. Habría que preguntarse a qué se debe la disociación entre la opinión de las egresadas y el componente teórico/práctico que plantean las UC.

En referencia al análisis del plan de estudios, un aspecto que no tiene relación directa con el objeto de investigación, pero resultó especialmente llamativo al realizar la lectura del plan de estudios de ATPI y el plan de MPI, es que varios pasajes de los textos son párrafos literales o similares, tanto en el encuadre inicial, en los fundamentos, como en algunos objetivos de ambos documentos. En consecuencia, se desprende el interrogante: ¿no deberían tener distinta formación para el trabajo con la familia?

Al continuar con las conclusiones y valoraciones de la investigación, y en referencia específica a la UC *Familias y contextos socioeducativos* que se encuentra en segundo año en la malla curricular y es de carácter semestral, con una carga horaria de 4 horas semanales, se evidencia el bajo porcentaje de carga horaria que esta tiene frente a otras. Se vincula, por tanto, con el análisis comparado de Batiuk y Meschengieser (2022), que refiere cómo en el perfil de egreso de docentes de primera infancia del Uruguay se manifiesta la importancia de un docente que sea capaz de intervenir en acciones de atención de niños de 0 a 6 años y sus familias, en el cual se indica que existe una sola unidad referida a las familias y a la comunidad.

Por otra parte, en las entrevistas se pudo observar que las egresadas, al hablar de estrategias y habilidades para el trabajo con la familia, no referencian a otra UC que no sea *Familias y contextos socioeducativos*. Solo una entrevistada señaló que obtuvo estrategias y herramientas para el trabajo con la familia, haciendo hincapié en que fue en una UC que tenía una duración muy corta en la carrera, manifestando que esta debería estar acompañando durante todo el proceso (EF9). En suma, es un hallazgo relevante lo anteriormente señalado, puesto que, como se pudo observar en el análisis de los programas, en varias UC se encuentran contenidos vinculados al trabajo con la familia, pero llama la atención que no se contemplen en sus discursos.

En relación con los programas, aparte de los contenidos relacionados con la familia, se

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia pudo evidenciar que en el análisis de la fundamentación y el vínculo con el perfil de egreso en los programas de práctica docente de los distintos años refiere a que se realizarán actividades con familias. Sin embargo, este punto difiere claramente con la opinión de las egresadas en que no tuvieron en territorio experiencias de trabajo con familia. Refieren a la participación de algunos talleres o actos patrios, pero simplemente como observadoras, lo cual no concuerda con lo planteado en los programas señalados.

Al analizar la forma de evaluación de las diferentes UC, y en especial las referidas a la práctica, se evidencia que en los diferentes artículos no se tuvo en cuenta el pasaje por maternal, donde las maestras no son maestras adscriptoras, ya que en ocasiones no son recibidas o tienen otra formación.

Lo señalado anteriormente sobre la falta de coordinación en el trabajo de los equipos en la elaboración de los programas, se observa en la presentación de la bibliografía. Se presentan de diferentes formas, entre sugerida y complementaria. También se observa en la cantidad de textos que se encuentran en los diferentes programas.

Se considera en el análisis que los docentes tienen la libertad de incorporar textos de relevancia en su UC, teniendo en cuenta la extensa bibliografía que se manifiesta en lo estudiado no favorece la toma de decisiones para los profesores o incorpora una variable que puede ser riesgosa para la formación de los docentes, considerando la variedad de instituciones del país.

Se pudo identificar en el estudio realizado la falta de actualización de los programas, así como los nulos aportes que pudo realizar la comisión de carrera de primera infancia creada en el 2019 en los programas debido a que su formalización fue posterior a la elaboración de estos.

Se señala en varios de los programas de las UC, como se indicó en los resultados, que se proponen como metodología de trabajo la interdisciplinariedad. El total de las entrevistadas indica que entre UC no se vivenció esta modalidad del trabajo. En el marco teórico se fundamentó, según los aportes de Camilloni (2001), las diferentes formas de relacionar las asignaturas, valorando el trabajo “globalizado” entre las UC para la mayor integración de contenidos. Después de la presentación de los diferentes programas donde se tiene en cuenta la importancia del trabajo en coordinación con otras UC, cabe

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia preguntarse ¿por qué no se registró en las entrevistas con ninguna evidencia de este tipo de propuestas?

Al realizar el análisis de los llamados para proveer cargos de los docentes que trabajan en la carrera de MPI se pudo observar que las asignaturas de tronco común en las que existió concurso cerrado se mantuvieron como requisitos los estipulados en el Estatuto Docente y los concursos se realizaron junto a otras asignaturas de diferentes carreras, donde cada docente podía seleccionar 2 subsecciones para inscribirse. Es importante reflexionar cómo se pierde en los requisitos de los llamados la especificidad en el área, ya que no se exige tener experiencia en instituciones de primera infancia por lo que se puede inferir que se presentaron docentes que nunca tuvieron contacto con una institución con características propias. Este aspecto se manifestó al analizar las entrevistas cuando EF2 indicaba: “(...) recuerdo que había profesores que no sabían nada, eran de común o venían de facultades, capaz que sabían mucho, pero no sabían cómo transmitirlo”.

Desde otra perspectiva, se fundamentó en el marco teórico la importancia de desarrollo potencial en esta franja etaria y cómo el trabajo con la familia es fundamental desde las instituciones de primera infancia, tal como lo fundamenta la investigación de Ramírez et al. (2015) que se presenta en los antecedentes, donde se identifica la importancia que se forme en las instituciones de formación docente a los profesionales de la educación de manera efectiva en base a las necesidades del contexto sociocultural, para la atención de los niños de primera infancia y sus familias.

En base a lo antedicho se puede señalar que, en el capítulo de resultados, al analizar la UC que tiene relación con el trabajo con la familia, se hizo una valoración teniendo en cuenta si se identifica la familia como un área importante o hay otras que ganan terreno. Se arribó a la conclusión que el trabajo con la familia no aparece referenciado como un área importante en la formación. Se priorizan variedad de conocimientos, que se acuerda en su importancia, pero no parece referenciado el valor de desarrollar habilidades y destrezas comunicativas, el relacionamiento con diferentes actores y la capacidad de generar vínculos afectivos, aspectos esenciales al trabajar con esta franja etaria. En la investigación del Plan CAIF, desarrollada por Balzaretto et al. (2018), se

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia fundamenta la importancia de educadores que tengan herramientas para el trabajo con la familia.

En lo referente al trabajo con la familia, se observan claramente diferencias en instituciones públicas y privadas, tal como plantean las entrevistadas. En consecuencia, preocupa la diferencia señalada entre los docentes que tienen experiencia en CAIF o instituciones privadas y las docentes que trabajan en instituciones públicas sobre el trabajo con la familia. Las dificultades esbozadas por las docentes que trabajan en las instituciones públicas coinciden con lo esbozado en la investigación realizada por el INEED (2016) en la que se señala que se hicieron entrevistas a docentes para identificar cuáles son los aspectos positivos de su formación. “Por otro lado, en algunos casos no están preparados para enfrentar las dificultades que se presentan a diario en el aula, particularmente, sostienen que no están formados para abordar la diversidad existente en el alumnado” (INEED, 2016, p.24). Afirman que las familias tienen muy presentes sus derechos, pero no pasa lo mismo con las obligaciones. Los maestros que participaron en la investigación entienden que es producto de ciertos cambios en la sociedad.

En referencia a lo anteriormente señalado, es importante preguntarse a qué se deben esas diferencias, lo cual podría ser objeto de otra investigación: ¿Las diferencias se basan en falta de tiempos para el encuentro con las familias?, ¿hay una falta de apoyo de otros profesionales en los equipos institucionales para el trabajo con la familia?, ¿faltan estrategias para afrontar situaciones de vulnerabilidad con las familias?, varias pueden ser las causas, lo que si es sustancial tener en cuenta es la importancia de políticas públicas para la primera infancia.

En el desarrollo de la investigación se puede inferir cómo el trabajo con la familia no se considera un eje central de la formación, además, los docentes consideran que la formación es más bien teórica, donde no se adquirieron habilidades y estrategias para el trabajo práctico con la familia.

Cabría preguntarse, para profundizar en otra futura investigación, si la falta de preparación para el trabajo con la familia, que quedó evidenciado en la investigación, tiene relación con la falta de especificidad de los llamados para cubrir cargos en la

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia formación de maestros de primera infancia.

En referencia al alcance metodológico de la investigación se puede referir que el mismo se completó con éxito a pesar de las dificultades señaladas para encontrar los diferentes documentos necesarios y la cantidad de documentos que hubo que rastrear, dando cuenta de elaboraciones en diferentes momentos de la implementación, lo cual dificulta la unidad en la mirada global de la carrera.

En la focalización del objeto de investigación se definió cómo la investigación surgió por la necesidad de conocer la formación de las docentes de primera infancia para el trabajo con la familia y saber si cuentan con las herramientas y estrategias para el trabajo, ya que, como docente con años de experiencia, es algo que conmueve debido a la importancia del vínculo familia-institución en la labor diaria para potenciar el desarrollo de las infancias. La investigación realizada permitió conocer en profundidad la formación para el trabajo con la familia en el Plan 2017 estudiado y demostró que queda mucho para mejorar en la formación inicial de las docentes y considerando que una amplia mayoría como se demostró en base a los datos del censo 2018 no tienen formación de posgrado.

En la definición de currículo de De Alba (2007) se identificó lo multifactorial del análisis curricular, lo cual se tuvo en cuenta en todo el proceso de investigación en los diferentes documentos estudiados, así como en incluir la opinión de las noveles docentes para la triangulación necesaria con el fin de acercar al objeto de conocimiento dando respuesta a los objetivos planteados en una labor realizada con mucho compromiso.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Referencias

Álvarez, M., Canetti, A., Roba, O. y Schwartzmann, L. (2009). *Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay actual*. GIEP. Facultad de Medicina. UdelAR.

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2008). *Sistema único nacional de formación docente 2008*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2016). *Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia asistente/a técnico/a de primera infancia*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2017). *Descripción del contenido de las asignaturas del plan de estudios de maestro en primera infancia*. Acta N° 6, Resolución N° 26, 9 de marzo de 2017. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/asistente_tecnico/a6_res26.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2017). *Criterios de evaluación de asignaturas del Plan de Maestro en Primera Infancia*. Acta N° 10, Resolución N° 25, 5 de abril de 2017. Montevideo. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec_primera_inf/a10_res25.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2021). *Informe de Egresos de Formación en Educación. 2011-2020*. División Información y Estadística. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/2021/informe_egreso_2011-202_web.pdf

- El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2021). *Reglamentación para la solicitud de reserva*. Acta N°13, Resolución N°44, 4 de mayo de 2021.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_docente/2021/acta13_res44_2021.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2022). *Marco curricular de la formación de grado de los educadores*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) – Consejo Directivo Central (CODICEN). (2018). *Censo Nacional Docente*.
<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - Consejo de Formación en Educación (CFE). (2019). *Reglamento de comisiones de carrera locales del Consejo de Formación en educación*. Acta N°46, Resolución N°60, 17 de diciembre de 2019.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/comisiones_carrera/acta46_res60_2019.pdf
- Aniano, V. (2020). *Experiencias formativas en el área de conocimiento artístico en la carrera Maestro en Primera Infancia*. Flacso Uruguay.
- Ávalos, B. (2007). Formación inicial y continua de profesores. *Revista pensamiento educativo*, 41(2).
- Baraibar, A. (2020). *Estudio de caso sobre la implementación del Plan de Maestro en Primera Infancia: recorridos académicos de los estudiantes y gestión de prácticas educativas de los profesores*. UCU, CFE, ANII.
- Batiuk, V. y Meschengieser, C. (2022). *La formación inicial de docentes de primera infancia. Bolivia, Ecuador, Paraguay y Uruguay desde una mirada regional*.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia UNESCO.

Balzaretto, M., Cambón, V., Silva, P. (2018). *Incidencia de los centros de atención del INAU en el ejercicio de las parentalidades*. INAU.

<https://caif.inau.gub.uy/documentos/equipos-de-trabajo/item/234-publicacion-incidencia-de-los-centros-de-atencion-a-la-primera-infancia-de-inau-en-el-ejercicio-de-las-parentalidades>

Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control*. Vol I. Paladin.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla.

Bordoli, E. (2024). *Formación docente. cambios y disputas de sentidos en el Uruguay (2008 – 2023)*. *Políticas Educativas*, 17(1).

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/137885>

Cabella, W. (2007). *El cambio familiar en Uruguay: una breve reseña de las tendencias recientes*. UNFA. <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/el-cambio-familiar-en-uruguay-una-breve-rese%C3%B1a-de-las-tendencias-recientes>

Cabella, W., Fernández, M. y Priet, V. (2011). *Atlas sociodemográfico y de las desigualdades en el Uruguay*. INE, Programa de Población, MDS, OPP, UNFA. https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/122_file1.pdf

Cabella, W., De Rosa, M., Failache, E., Fitermann, P., Katzkowicz, N., Medina, M., Mila, J., Nathan, M., Nocetto, A., Pardo, I., Perazzo, I., Salas, G., Salmentón, M., Severi, A. y Vigorito, A. (2013). *Salud, Nutrición y Desarrollo en la Primera Infancia en el Uruguay*. Primeros resultados de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS). INE, UdelaR, OPP, MSP, MIDES, UCC. <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/SALUD%2C+NUTRICI%C3%93N+Y+DESARROLLO+EN+LA+PRIMERA+INFANCIA+EN+URUGUAY+PRIMEROS+RESULTADOS+DE+LA+ENDIS/7be3f504-ebb9-4427-bb5d-cb4d9f242a7>

Camilloni, A. (2001). Capítulo 2. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. UBA.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

- Cardini, A. y Guevara, J. (2019). Los profesionales del nivel inicial en Argentina, en C. Steinberg y A. Cardini (dirs.), *Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina*, UNICEF-CIPPEC.
- Cerutti A. (2013). Marco Referencial Conceptual sobre el desarrollo infantil, su concepción y evaluación. En *La evaluación del desarrollo infantil en la primera infancia en Uruguay: Estado del arte de los instrumentos de primera detección* Documento de UNICEF, UCC.
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), Uruguay Crece Contigo (UCC), Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas del Uruguay*.
<https://mcrcn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. PAIDÓS.
- de Alba, A. (2007). *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE.
- de León, V., Machado, P., Dos Santos, M. y Maffoni M. (2022). *Las prácticas de supervisión del inspector con relación a las necesidades de maestros y profesores noveles. Hacia un acompañamiento más profundo*. Grupo Magro editores.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. LPP.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>
- Goodson, I. (1991). *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículum*. Universidad de Western.
- Greif, A. y Fuletti, D. (2024). *Análisis de la pobreza infantil y propuesta de políticas*. Fondo de Naciones Unidas para la infancia. UNICEF.
https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=318
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao.
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). (2009). *Plan CAIF*.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

<https://www.plancaif.org.uy/documentos/publicaciones/item/22-desarrollo-infantil-y-fragmentacion-social-en-el-uruguayactual>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2016). *Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?* INEEEd.

Kaztman, R. y Filgueiras, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay.

Ley N°18.437 de 2008. *Ley General de Educación*. 12 de diciembre de 2008. D.O. N° 27.654. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N°19.889 de 2020. *Ley de Urgente Consideración*. 9 de julio de 2020. D.O. N° 30.478. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Llugain, C. (2014.). *La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial: Estudio de caso de un jardín de infantes* [Tesis de maestría]. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4886>

Mancebo, M. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1).

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (2006). *Diseño básico curricular*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/disenio-basico-curricular>

Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Universidad de la República (UdelaR). (2013). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Informe País*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/Desarrollo%20profesional%20docente%20y%20mejora%20de%20la%20ed>

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia
ucacion-informe%20pais.pdf

Ministerio de Economía y Finanzas (MEF). (2022). *Exposición de motivos RC-2022*.
<https://www.gub.uy/ministerio-economiafinanzas/comunicacion/publicaciones/exposicion-motivos-rc-2022/6-politicas-sociales/63-primera-infancia>

Monarca, H. y Manso, J. (2015). *Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales*. UNED. SECC.

Mora, F., Burgstaller, F. y Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para la próxima década*. INEED.

Picco, S., Lachalde, M. y Lupano, N. (2012). *Ficha de cátedra. Tipos de currículum, sistematización de algunos conceptos claves*. Universidad de la Plata.

Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2014). *Programa de Maestros Comunitarios. Características generales del programa*. Infamilia, Mides, CEIP.

Pulido, O. (2022). Formación docente, un asunto estratégico de las políticas educativas. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 9(2).

Ramírez Robledo, L., Quintero Arrubla, S. R. y Jaramillo Valencia, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, (22). <https://www.redalyc.org/pdf/853/85339658008.pdf>

Redondo, P. (7 de febrero de 2015). En *Promover la participación familiar en la escuela fortalece una sociedad democrática*. Entrevista en El Diari de l'Escola d'Estiu. <https://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/07/patricia-redondo-promover-la-participacion-familiar-en-la-escuela-fortalece-una-sociedad-democratica/>

Richarson, D., Harris, D., Hudson, J. y Mackinder, S. (2023). *Demasiado poco, demasiado tarde: una evaluación del gasto público en infancia por edad en 84 países*. UNICEF.
https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=319

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

- Richarson, D. (2024). *Seminario: Inversión en Infancia: imprescindible para el desarrollo*. UNICEF, Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/comunicados-prensa/unicef-presento-experiencias-internacionales-exitosas-de-inversi%C3%B3n-en-infancia>
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en la Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila Editores.
- Sirvent, M. y Lucarelli, T. (2023). *Presentación: El Taller los tres desafíos*. Brindado en el Taller de tesis en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria del Fondo Sectorial de la Facultad de Humanidades.
- Siede, I. (2015). *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Homosapiens.
- Soto, C. Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ediciones Paidós
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Ed. Morata.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 207-222.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). Universidad de Granada.
- Vezub, L. (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la argentina*. RIMIE.
- Yin, R. (s/f). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y Métodos*. Sage Publicaciones.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Narcea.

El lugar que ocupa en la formación docente la preparación para el trabajo con la familia

Anexo

Criterios de evaluación de asignaturas del Plan de Maestro en Primera Infancia.

Acta N° 10, Resolución N° 25, 5 de abril de 2017. Montevideo.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/asistente_tec_primera_inf/a10_res25.pdf

Descripción del contenido de las asignaturas del plan de estudios de Maestro en Primera Infancia.

Acta N° 6, Resolución N° 26, 9 de marzo de 2017.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/asistente_tecnico/a6_res26.pdf

Proyecto de plan de estudios maestro/a de primera infancia asistente/a técnico/a de primera infancia.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf

Reglamento de comisiones de carrera locales del Consejo de Formación en educación. Acta N°46, Resolución N°60, 17 de diciembre de 2019.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/comisiones_carrera/acta46_res60_2019.pdf

Sistema Único Nacional de formación docente 2008.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf