
Estudio Nacional

2017-2018

EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

*Organización, funcionamiento
y tensiones*



Presidente de la Nación

Mauricio MACRI

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro FINOCCHIARO

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo AVELLUTO

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino BARAÑAO

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel VIDAL

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes MIGUEL

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia VELEDA

Directora Nacional de Formación Docente Continua

Florencia MEZZADRA

Director Nacional de Formación Docente Inicial

Emmanuel LISTA

Estudio nacional 2017-2018
El campo de las prácticas en la formación docente inicial.
Organización, funcionamiento y tensiones.

Equipo: Lea Vezub (coord.), Ana Borioli, Adriana Serrudo,
Juan Carlos Serra, Laura Sartirana, Daniel Galarza.
Procesamiento estadístico: Agustina Gimeno.

Noviembre 2019

NOTA SOBRE GÉNERO Y LENGUAJE

El uso de un lenguaje que no discrimina por género es una de las preocupaciones del INFoD. Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar simultáneamente las formas masculina y femenina para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear la forma genérica en el masculino establecida como norma por la Real Academia Española.

Índice

Prólogo	6
Presentación y agradecimientos	7
Equipos e integrantes	9
Problema y objetivos	11
Metodología	12
Trabajo de campo	13
Procesamiento y análisis de la información	14
Organización del informe	15
Siglas y abreviaturas	16
Capítulo 1: Marcos normativos y curriculares de las prácticas	17
Presentación	18
1.1 La Práctica profesional en los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales	20
Estructura curricular y carga horaria jurisdiccional del CPP	21
Unidades curriculares de integración entre los campos	25
El contenido y la secuencia de la práctica	25
La perspectiva de los actores sobre el cambio curricular del CPP	30
1.2 Los reglamentos de práctica jurisdiccionales	34
1.3 Reglamentos de práctica institucionales	38
Conocimiento y valoración de los actores sobre los Reglamentos de Práctica	41
Marcos normativos de la práctica en las Universidades	43
Reglamentos de la práctica en las Universidades	46
Conocimiento y valoración de los actores del CPP en las Universidades	47
Resumen ejecutivo, síntesis	48
Capítulo 2: Organización y condiciones de las instituciones formadoras para el desarrollo de las prácticas	50
Presentación	51
2.1. El trabajo y la perspectiva de los directores en la gestión de las prácticas	53
Las condiciones institucionales del trabajo directivo en el CPP	53
Gestionar las prácticas: selección de escuelas y dificultades	58
La formación y el acompañamiento de los estudiantes	64
2.2. La coordinación de la práctica en las instituciones	67
El coordinador de prácticas: institucionalización del cargo y tareas	67
2.3. La articulación entre los campos de la formación y la comunicación en las instituciones formadoras	72
La articulación en los profesorados	78
Resumen ejecutivo, síntesis	80

Capítulo 3: Organización y condiciones de las escuelas asociadas en el campo de las prácticas	83
Presentación	84
3.1. La perspectiva de los directores de las escuelas asociadas	85
La función del director de EA en las prácticas	86
¿Qué aportan las prácticas a las escuelas?	88
Concepciones de los directores sobre la práctica	89
3.2. Selección, distribución y características de las escuelas asociadas	91
Características de las escuelas y criterios de selección	91
Las condiciones para la práctica en las escuelas: espacios, recursos y tiempos	97
3.3. Acuerdos, comunicación, vínculos y otras actividades interinstitucionales	101
Los acuerdos y convenios: aspectos que regulan, objetivos	101
Tipos de vínculos que se establecen	104
Dificultades en las relaciones interinstitucionales	105
Actividades interinstitucionales y proyectos conjuntos	108
3.4. Los co-formadores: criterios de selección y condiciones de su tarea	109
La formación específica para desempeñar la función	112
Características, perfil de los co-formadores	114
Las tareas de los co-formadores en las prácticas	115
Valoración del trabajo y la preparación de los co-formadores	116
Resumen ejecutivo, síntesis	120
Capítulo 4: Estrategias pedagógicas y desarrollo de capacidades docentes en el campo de las prácticas	124
Presentación	125
4.1. La secuencia y organización pedagógica del CPP	127
Enfoques de formación y relación teoría práctica	127
La articulación del campo de la práctica con la formación general y específica	130
Práctica II y IV	133
4.2. Las estrategias y los recursos para la formación en las prácticas	139
4.3. Aprendizaje de los estudiantes y desarrollo de capacidades docentes	144
4.3.1. Observar las prácticas educativas y los contextos	144
Conocer las instituciones y sus contextos	147
Analizar y reflexionar sobre las prácticas	149
4.3.2. Dominar los saberes y planificar la enseñanza	150
Dominar el contenido para la enseñanza y la didáctica	157
4.3.3. Desarrollar la enseñanza y gestionar la clase	159
Gestionar los grupos y generar ambientes de aprendizaje	165
Estrategias de diferenciación e integración frente a la diversidad del aula	166

Utilizar las TIC en las prácticas	168
4.3.4. Otras capacidades: bases de la identidad y el desarrollo profesional	170
Las ayudantías	170
Reflexión, identidad y compromiso profesional docente	171
Resumen ejecutivo, síntesis	173
Capítulo 5. Estrategias de acompañamiento y evaluación en las prácticas	176
Presentación	177
5.1. Los profesores de las instituciones formadoras en el proceso de acompañamiento y evaluación	178
Modalidades de supervisión durante las prácticas	179
¿Qué se evalúa?	183
Las capacidades docentes que se evalúan	185
¿Cómo y quiénes evalúan?	187
5.2. Los co-formadores en el proceso de acompañamiento y evaluación	190
Modalidades de acompañamiento de los co-formadores	192
5.3. La perspectiva de los estudiantes sobre su proceso formativo	197
Significados atribuidos a la formación práctica	198
La dimensión emocional de las prácticas	202
Dificultades en el proceso formativo	205
5.4. Las instituciones frente a las dificultades de los estudiantes	209
¿Qué mejorar de la formación práctica?	211
Resumen ejecutivo, síntesis	212
Conclusiones, permanencias y transformaciones en la formación práctica	215
I. Transformaciones y nuevos significados en la formación para la práctica	216
II. Permanencias y continuidades en la formación para la práctica	219
III. Elementos que favorecen y dificultan los nuevos enfoques de la práctica	221
Orientaciones para fortalecer el campo de la práctica	223
Fortalecer la coordinación de las Prácticas	223
Los modelos de vinculación con las escuelas y el trabajo colaborativo	223
Las prácticas en los profesorados secundarios	224
Revisar la consistencia entre dispositivos / recursos y contenidos que se abordan y preparar para el desarrollo profesional futuro	224
Fortalecer el trabajo en equipo y los apoyos jurisdiccionales	225
Referencias bibliográficas	226
Documentos - Ministerio de Educación de la Nación	230
Anexos	232
Anexo metodológico	233
Anexo estadístico	237

PRÓLOGO

La Ley de Educación Nacional establece que el sistema de formación docente debe desarrollar cuatro funciones: la formación inicial, la formación continua, el apoyo pedagógico a escuelas y la investigación. Sin embargo, esta última función suele ocupar un lugar secundario en los Institutos Superiores de Formación Docente. Diversos factores, que hacen tanto a las capacidades específicas requeridas como la inestabilidad de las condiciones para realizarla explican esta situación.

La investigación es, no obstante, una función clave en la formación docente, ya que es la vía para que los formadores y los futuros docentes consoliden un espíritu científico en sus prácticas de enseñanza. La identificación de fuentes oficiales de información, el uso de evidencias para adoptar enfoques didácticos, o la reflexión sobre la práctica profesional son algunos ejemplos de prácticas propias de la investigación, indispensables para el ejercicio profesional. De hecho, en los países desatacados por la calidad de la formación inicial, como Cuba o Finlandia, la investigación ocupa un lugar central.

A diferencia de la estrategia más descentralizada que se venía desarrollando desde la gestión anterior, para contribuir con el desarrollo de la función de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente, desde 2016 el INFoD propuso a las jurisdicciones e institutos la realización de estudios nacionales. Esta modalidad de trabajo permitió que los equipos participen en el desarrollo de investigaciones -siendo parte de la elaboración del proyecto, la revisión de los instrumentos, el trabajo de campo y la producción del informe final-, con el acompañamiento del área de Investigación del INFoD y con la oportunidad de aprender junto con colegas de otras instituciones y jurisdicciones. Esto representa una oportunidad de formación muy relevante para los equipos, en tanto consideramos que las habilidades vinculadas con la investigación se desarrollan en la práctica y participando en proyectos con apoyo de expertos y colegas. A su vez, el desarrollo de estudios nacionales proporciona información a escala nacional cuya contundencia es mucho mayor a la de otros estudios cuyo trabajo de campo resulta más limitado. Esta información a su vez representa una evidencia clave para las prácticas de formación y el desarrollo de políticas a nivel jurisdiccional y nacional.

El presente estudio sobre el campo de la formación en la práctica arroja conclusiones sumamente fructíferas respecto de un área crucial de la formación inicial, que ha venido cobrando relevancia desde la Resolución N° 24/07, que introdujo las prácticas desde el primer año de la formación. Realizado en más de 100 ISFD y 5 universidades a través de 2.242 encuestas a profesores y estudiantes, y 533 entrevistas a directores de escuela e ISFD, junto con más de 200 observaciones en escuelas, este estudio revela avances y desafíos pendientes en este campo de la formación.

Confiamos en que esta rica evidencia será considerada para alimentar las políticas y prácticas institucionales de la formación inicial. Esperamos a su vez que esta investigación aporte nuevos elementos en los debates académicos nacionales e internacionales en lo que respecta a la formación en la práctica profesional y la articulación entre el sistema formador y el resto de los niveles educativos.

Dra. Cecilia Veleza

Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

PRESENTACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Este informe reúne los resultados obtenidos durante el II Estudio Nacional llevado adelante por el Área de Investigación del INFoD en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. A tal fin se realizó un trabajo colaborativo con los equipos constituidos en 30 Institutos de Formación Docente de 22 jurisdicciones del país. El estudio se propuso indagar sobre un aspecto clave de la formación docente inicial, la formación para la práctica y el desempeño profesional. El objetivo principal fue analizar de qué manera se organiza el campo de la práctica en las instituciones formadoras y en las escuelas asociadas, qué actividades desarrollan los estudiantes durante las prácticas, qué aprenden, cómo son evaluados y acompañados en ese trayecto, qué dificultades atraviesan, cuál es la importancia de los reglamentos en la organización de la actividad, qué condiciones de trabajo tienen los formadores. Estas fueron algunas de las preguntas que atravesaron el trabajo para identificar las tensiones y los desafíos que todavía es preciso encarar para fortalecer y mejorar la formación práctica de los futuros docentes.

El estudio se llevó a cabo durante 16 meses entre junio de 2017 y octubre de 2018, aunque luego se prosiguió con tareas de consistencia de información y elaboración del informe final que aquí se presenta. En primer lugar, se diseñó el proyecto que se puso a discusión de los referentes jurisdiccionales y de los equipos de investigación conformados en 30 Institutos Superiores de Formación Docente de 22 jurisdicciones del país¹. Las tareas de campo y relevamiento de datos en las instituciones de la muestra se hicieron en tres meses aproximadamente, de octubre a diciembre de 2017. La investigación se desarrolló de manera colaborativa entre el Área de Investigación del INFoD (equipo nacional) y los 30 equipos de los ISFD, participaron en total 150 profesores-investigadores que contaron con apoyo de las Direcciones de Educación Superior y la asistencia técnica de los Referentes de Investigación de su provincia.²

El equipo nacional tuvo a su cargo las tareas de diseño del proyecto, metodología, construcción de las muestras, elaboración de instrumentos, plan de análisis y procesamiento de información, propuesta de categorización / codificación del material empírico. Por su parte, los equipos institucionales de cada jurisdicción participaron en todas las instancias de la investigación: la revisión del proyecto, discusión y ajuste de instrumentos, su pilotaje; trabajo sobre el marco teórico y las hipótesis de trabajo; elaboración de categorías de análisis, de las discusiones metodológicas para la sistematización de los datos, etc. Además, los equipos tuvieron la responsabilidad de llevar a cabo el trabajo de campo consistente en la realización de entrevistas, encuestas y observaciones en las unidades de análisis de la muestra junto con el relevamiento de la normativa y de otros documentos.

Los 30 equipos institucionales sistematizaron el material de campo, codificaron los datos y efectuaron dos informes. El primero, con los resultados preliminares, sobre la base del material de campo que cada equipo relevó; dichos informes se intercambiaron y discutieron en una de las tres Jornadas Nacionales del estudio. En el segundo informe, cada equipo trabajó con el material de campo ya codificado de otras jurisdicciones del país³. Este último informe fue realizado sobre un solo capítulo y temática, e índice general previamente acordado, y ha sido la base a partir de la cual el Equipo Nacional del Área de Investigación del INFoD ha consolidado el Informe Final que a continuación se presenta.

¹ Para la selección de equipos cada Dirección de Educación Superior confeccionó una nómina de Institutos sobre la base de criterios solicitados por el Área de Investigación del INFoD. Para participar del proceso de selección esas instituciones debían leer el borrador del proyecto, elaborar una contextualización de este en su provincia identificando las problemáticas del campo de las prácticas en su jurisdicción y diseñar un instrumento de investigación con base en las pautas proporcionadas y cada uno de los actores / fuentes de información.

² Dos provincias no participaron: Santa Cruz y Tierra de Fuego, que no llegaron a conformar en los tiempos y condiciones solicitadas el equipo necesario para llevar adelante las tareas del estudio.

³ En la última etapa de elaboración y análisis se asignó a cada equipo, una unidad hermenéutica incorporada en el software Atlas Ti que contenía entre 36 y 46 unidades de análisis distribuidas en 18 o 20 jurisdicciones. Este material sumaba entre 300 y 400 documentos primarios (entrevistas individuales, focus group, observaciones) que contenían entre 8000 y 9000 citas codificadas en base a 121 códigos definidos por un glosario común (ver Anexo).

Agradecimientos

El equipo Nacional y la coordinación del estudio agradece a todos los coordinadores, co-coordinadores y asistentes de campo su profesionalismo, dedicación, compromiso y generosidad intelectual durante todo el proceso, en las jornadas nacionales y regionales compartidas, así como por la confianza depositada en nosotros durante la realización de este estudio en el que los unos hemos aprendido mucho de los otros.

Agradecemos la autonomía de trabajo brindada por la Dirección Ejecutiva del INFoD, el apoyo recibido de la Dirección de Formación Docente Inicial y la paciencia de las autoridades para esperar los tiempos que demanda la investigación.

También por los comentarios críticos y el aliento de las demás áreas y equipos del INFoD y de los especialistas que en distintas instancias hicieron devoluciones que enriquecieron el Proyecto.

En particular, no podemos dejar de mencionar el trabajo de profesionales y colegas que formaron parte del equipo nacional en distintos momentos del estudio e hicieron su valioso aporte a la tarea y al producto que hoy presentamos: Liliana Calderón, Valeria Bardi, Nicolás Villanova y Nicolás Roselló.

A la Unidad de Información del Área de Investigación, Carmen Gómez, Beatriz Díaz y Agustina Gimeno, le debemos el diseño de la muestra, el asesoramiento metodológico, la elaboración de matrices para el análisis de datos, el procesamiento de encuestas y de datos cuantitativos que se presentan, entre otras muchas colaboraciones que les pedimos.

Por último, el Equipo Nacional agradece a Lilia Chernobilsky por la calidad humana y profesional, por su asesoramiento para el uso del Atlas Ti y la colaboración en la fusión de las unidades hermenéuticas. Sin su inestimable ayuda no habiéramos salido de algunos atolladeros en los que nos metimos.

A todos muchas gracias por el espacio de trabajo compartido.

Lea Vezub
Coordinadora del estudio

EQUIPOS E INTEGRANTES

BUENOS AIRES

Equipo 1 - ISFD N° 104

Camila Hourcade
Érica Hebe Villarruel
Gabriela Dalla Pozza
Marcela Fabiana Pagano
Valeria Laura Gaitán

Equipo 28 - ISFD N° 3

Ana Clara Yasbitzky
M. Belén Bedetti
M. Belén Bertoni
Sandro E. Ulloa

Equipo 35 - ISFD N° 70

María Celeste Lamaita
María Soledad Prieto
Nazarena Elizalde
Paula Antuña
Sandra Pederzoli

Equipo 7 - ISFD N° 117

Claudio Glejzer
Jonatan O. Donag
Karina F. Petrasso
Vanessa S. Marrero

Equipo 9 - ISFD N° 104

Karina Etel Souto
Nora Beatriz Rotunno
Patricia E. Reynoso
Patricia Mariela Ledezma
Vera Cowes

Equipo 43 - ISFD N° 95

Ana María Telleriarte
Estella M. Jousset
Roberto Moreno
Susana Ester Olivera
Diego Alfredo Palazzesi

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Equipo 52 - ENS N°4

Analía Gloria Gómez
Mariana Alejandra Lázzari
Sofía Dono Rubio
Stella Maris D´Ambrosiio
Viviana Fraguas

Equipo 62 - ISP Joaquín V. González

Daniela Belén Pesaresi
Fernando A. Mastandrea
María Mercedes Lavalletto
María Victoria Barros
Walter Ezequiel Viñas

Equipo 42 - ISP Joaquín V. González

Andrea Marina Sosa
Florencia Cabrera
Mariano Alu
Pedro Exequiel Rivas
Silvia María Carabetta

CATAMARCA

Equipo 49 - IES Belén

Claudia del Valle Carrizo
Juan Yamil Baigorria
María Angélica Caldo
Pedro Cornelio Romano
Yamil Rolando Aballay

CHACO

Equipo 30 - IES Padre Dante Dario Celli

Marina Gutiérrez
Patricia E. Fernández
Mercedes A. Fernández
Griselda N. Montenegro
M. Laura Ocampo Segovia
M. Carolina Barrionuevo

CHUBUT

Equipo 36 - ISFD N°804

Leandro Russo
María Teresa Bestene
Pablo Gabriel Iturrieta
Thelma Mabel Sánchez
Susana C. Elosegui

CÓRDOBA

Equipo 50 - IES Simón Bolívar

Alejandro Diego Menoyo
Claudia Verónica González
Fernanda Beatriz Viola
Héctor Guillermo Bazán
Rosa Marta Martínez

CORRIENTES

Equipo 56 - ISFD Julio Cortázar

Andrea Evangelina Marturet
Diana Dumullar
Gabriela Alejandra Romero
Laura María Gómez
Rita María Rojas

ENTRE RÍOS

Equipo 59 - ENS Dr. Luis Ingold

Andrea María Ruba
Andrea Verónica Salazar
Darío Rubén Tournour
Federico E. Graziani
Matías Cravero
Susana González

FORMOSA

Equipo 10 - ISFDyT El Espinillo

Juana Laura Román
Mario Salinas
Nélida Elva Sotelo
Rolando Cubilla Llamazares
Sandra Aurelia León

LA RIOJA

Equipo 44 - ISFD J.V. González

Amalia Noemi Mercado
Estela Iris Butel Pantanzzis
Marisa Isabel Vallejo
Miguel Anselmo Arias Ruiz
Mónica Adela Moyano

NEUQUÉN

Equipo 46 - IFD N° 13 Rep. de Nicaragua

Alejandra M. Quiroga
Karina Luján Herrera
María Amelia Delgado
Virginia S. Trova
Marina A. Siragusa

SALTA

Equipo 48 - IES N° 6017

Beatriz Berta Vega
Dante Isaac Arias
Elizabeth Y. Carrizo
Gladys Adelina Jurado
Gabriela L. Barrionuevo

SANTA FE

Equipo 17 - ENS N° 30

Ana María Huerta
Ana María Kinen
Andrea Viviana Ceruti
María Virginia Luna
Maricel Ana Lederhos
M. Laura Imvinkelried

JUJUY

Equipo 11 - IES N° 2

Armando Teofilo Quispe
Graciela Mariel Cabana
Nora Gladys Zapana
Pablo Federico Zamboni
Sara V. Sánchez Fuentes

MENDOZA

Equipo 54 - IES 9009

Andrea Claudia Gallardo
Daniel Rafael Martín
Daniela Belén Orellano
María Cecilia Silva
Silvia Longo

RÍO NEGRO

Equipo 23 - IFDC El Bolsón

Flavia Silvana Lecomte
Gabriela Patricia Arrieta
Josefina Cappellari
Laura Adriana D'Atri
Laura Soledad Fornés

SAN JUAN

Equipo 40 - ISFD Gral. San Martín

Elsa Mercedes Flores
Graciela Yolanda Gómez
Rosa Sonia García

SANTA FE

Equipo 33 - ISE Física 11

Carina Claudia Cabo
Florencia A. Díaz Kelly
María A. Stoppani
Martin Raúl Acosta
Violeta A. Castillo

LA PAMPA

Equipo 64 - CREAr

Ana Belén Martínez
Ana María Suárez
María Alejandra Baraybar
María Soledad Contrera
Romina Andrea García

MISIONES

Equipo 37 - ISFD Mariano Moreno

Carlos Marcelo Pitura
Cristina Alicia Delgado
Liria Marta Matiak
María Cecilia Amarilla
María Inés Garnier

SANTIAGO DEL ESTERO

Equipo 51 - IES M. Belgrano/ Inst. S. Tomas de Aquino

Leonor Amalia Infante
Angélica M. David de Palmisano
Claudia Marcela Quinzio
Patricia A. Ross
Silvia Beatriz Rodríguez

SAN LUIS

Equipo 2 - IFDC San Luis - ISE Ntra. Sra. del Carmen

Lucía Alejandra Juárez
María Elena Bronzi
María Virginia Casalis

TUCUMÁN

Equipo 39 - IES Famaillá

Celia Andrea Romano
Federico A. Zárate
Ivanna María Cruz
Sonia Alejandra Fuelle
M. Alejandra Bordón

PROBLEMAS Y OBJETIVOS

La preparación para la futura práctica profesional e inserción en las escuelas y en las diversas modalidades de los sistemas educativos, constituye una preocupación y aspecto central de la formación docente y de las políticas recientes. Diversos estudios y antecedentes muestran que es necesario mejorar la formación práctica, reorganizar sus principios y criterios para acercarla cada vez más, a las exigencias reales de la profesión y de la tarea que desempeñarán los egresados en las escuelas (Zabalza Beraza, 2011; Vaillant, 2013; 2018; Davini, 2015; Guevara, 2016). La práctica desde los primeros años formativos se constituye en una experiencia decisiva para el futuro laboral, en tanto permite conocer el trabajo del profesorado desde la realidad cotidiana, afirmar la vocación y el compromiso con la profesión docente (Turra Díaz y Flores Lueg, 2019:392). Los principiantes consideran que la experiencia directa y el periodo de prácticas vivido en la formación, son los factores más importantes y cruciales, ya que ponen a prueba lo aprendido y los enfrentan con la realidad de la profesión (Bullough, 2000).

Con el propósito de fortalecer esta instancia de la formación docente y superar las limitaciones de los enfoques curriculares consecutivos o deductivos (Esteve Zaragaza, 2006), los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2007 plantearon la práctica como eje vertebrador del currículum, para ello promovieron un enfoque basado en la articulación entre los campos de la formación y en el desarrollo gradual y progresivo de la práctica, construido en múltiples escenarios, contextos, experiencias, con diversos formatos, dispositivos y estrategias de formación. No obstante, los diagnósticos previos muestran que no siempre alcanzamos lo establecido en los nuevos diseños curriculares y que existen dificultades en concretar lo que los propios actores (formadores, profesores, directores, etc.) se proponen como proyecto para sus instituciones y estudiantes.

Las evaluaciones previas sobre el desarrollo curricular realizadas por el INFoD, los ISFD y las DES de las provincias en 2011 y 2014, también identificaron problemas en la concreción de algunas pautas y orientaciones establecidas para el campo de las prácticas sobre las que este estudio profundiza. Entre estas, persisten dificultades para integrar instituciones formadoras y escuelas asociadas, para formalizar los acuerdos y realizar un verdadero trabajo colaborativo y permanente que no se limite al envío de practicantes y residentes a las escuelas; es preciso fortalecer el rol de los co-formadores o docentes orientadores; ampliar y diversificar el tipo de instituciones en los que se observan y realizan prácticas; también hay dificultades para integrar el trabajo de los profesores de la formación especializada y pedagógica con las actividades que se realizan en el CPP, entre otros aspectos.

Sin embargo, no existen estudios de alcance nacional que permitan contar con evidencia suficiente al respecto. Es sobre estas cuestiones que este estudio se propuso avanzar. A partir de esta problemática, los objetivos generales que orientaron el trabajo de recolección y análisis de la información que se presenta en los siguientes capítulos fueron:

- Describir y analizar las distintas modalidades, estructuras, formas de organización y desarrollo de la formación práctica profesional en las instituciones formadoras de docentes.
- Analizar de qué manera interactúan y se articulan la dimensión normativa institucional y pedagógica de la formación docente, en el Campo de la Práctica Profesional.
- Identificar cuáles son los factores que favorecen y que dificultan la concreción de lo prescripto en los documentos curriculares para el desarrollo del CPP.

Para el logro de los objetivos se recortaron tres dimensiones de análisis: normativa; institucional y pedagógica, sobre la base de las cuales se elaboraron los instrumentos de recolección de información y que se constituyeron en los ejes vertebradores desde los cuales se ha estructurado este Informe.

La primera se ha tomado fundamentalmente como encuadre y marco de posibilidades y de interpretación de las acciones y tareas que despliegan los actores del campo de las prácticas y sus interacciones. Interesa establecer cuáles son las pautas que regulan en cada caso el funcionamiento general de las prácticas en las

jurisdicciones y en las instituciones y el grado de conocimiento que los actores tienen. La dimensión institucional analizó las condiciones, roles y funciones que en las instituciones formadoras y en las escuelas asociadas acompañan, dificultan, posibilitan el desarrollo de las prácticas, la construcción de las capacidades y de la identidad profesional por parte de los estudiantes. La dimensión pedagógica permite reconstruir las actividades en las cuales se involucran los estudiantes, los docentes co-formadores y los profesores de práctica y de otros campos, las estrategias de acompañamiento y supervisión por parte de los docentes en cada escenario institucional.

Metodología

Como es sabido nuestro sistema formador de docentes se caracteriza por su heterogeneidad y conviven distintos subsistemas e instituciones: institutos superiores estatales, privados y universidades nacionales y privadas. El estudio incluyó a estos tres tipos de instituciones formadoras, pero debido a esta heterogeneidad y a la inexistencia de estudios previos que consideren simultáneamente a los tres subsistemas, se conformó una muestra diferente en cada caso.

En primer lugar, se consideraron solamente los establecimientos con ofertas de profesorado primario y los que tienen especialidades del secundario que dictan las 8 ofertas que corresponden a materias del ciclo básico de la Escuela Secundaria⁴. En consecuencia, el marco muestral quedó formado por: 9 carreras de profesorado; 526 Institutos de Formación Docente de gestión estatal; 517 Institutos de gestión privada y 36 universidades de gestión estatal.

Segundo, se excluyeron del marco muestral los Institutos de Formación Docente que eran lugar de trabajo / sede de los integrantes de los 30 equipos, a los efectos de posibilitar un distanciamiento entre los investigadores y el objeto / situaciones a relevar. No se trata de la pretendida objetividad y neutralidad científica, por el contrario, se asume que es una problemática vinculada a la propia práctica e intervención profesional de los profesores formadores e investigadores y que el conocimiento previo actúa como favorecedor, pero a la vez obstaculizador. Este aspecto fue abordado en las instancias de trabajo para explicitar las propias implicancias y presupuestos, tanto en relación con el planteamiento del problema, los posicionamientos, como durante la elaboración de los instrumentos y en los momentos de análisis e interpretación de resultados. A lo largo del estudio se constituyó la posición del investigador a diferencia de la del “profesor - formador”.

Para cada sub-universo o subsistema de la formación docente, se diseñó una muestra con diferentes características y criterios:

- IFD estatales: muestra proporcional y aleatoria, representativa del universo y que corresponde al 18% del total de ISFD (n=93) de gestión estatal que dictan las 9 carreras de profesorado seleccionadas, con un 91% de confianza y un 5% de error muestral.
- IFD privados: muestra de casos aleatoria, un instituto por jurisdicción (n=22), correspondientes a distintas localidades, considerando algunos ubicados en ciudades capitales y otros del interior de las provincias, respetando la proporción de profesorados (carreras).
- Universidades: muestra intencional, estudio de casos, una por región (n=5)⁵ que considere la fecha de elaboración de los planes de estudio de las carreras de FDI que ofrecen y cuestiones operativas, tales como las distancias de los equipos. Se seleccionaron 6 universidades, pero en una de ellas por razones operativas no pudo llevarse adelante el trabajo de campo.

⁴ Nos referimos a los profesorados secundarios con oferta de: Biología, Física, Geografía, Historia, Inglés, Lengua-Literatura, Matemática, Química.

⁵ Se seleccionaron 6 universidades, pero en una de ellas por razones operativas no pudo llevarse adelante el trabajo de campo.

La muestra final quedó conformada por 120 unidades de análisis en 22 jurisdicciones:

- 93 Institutos de Formación Docente de gestión estatal
- 22 Institutos de Formación Docente de gestión privada
- 5 Universidades

Tabla 1: Cantidad de Profesorados e ISFD relevados según jurisdicción*

Jurisdicción	Primaria	Biología	Física	Geografía	Historia	Inglés	Lengua y Literatura	Matemáticas	Química	Total
Buenos Aires	8	3	1	4	1	1	3	4	1	26
Catamarca	2			2						4
Chaco	1		1	1		1		1	1	6
Chubut	2				1					3
CABA	2		1		1					4
Córdoba	2	2		1			1	1		7
Corrientes	1	1			1		2			5
Entre Ríos	3					1	1	2		7
Formosa	2		1				1			4
Jujuy	2									2
La Pampa	2									3
La Rioja	1	2					1	1		5
Mendoza					1	1	1	1		4
Misiones	3				2			1		6
Neuquén	2					1				3
Río Negro	1		1			1				3
Salta	3				1	1	1			6
San Juan	2									2
San Luis	1			1			1			3
Santa Fe	6			1				1		8
S. del Estero	1	1		1		1			1	5
Tucumán	1		1				1	1		4
Total	49	9	6	11	8	8	13	13	3	120

Fuente: Elaboración propia.

* Se excluyeron del marco muestral los profesorados de educación física y artística.

Trabajo de campo realizado

El estudio fue principalmente cualitativo, combinó diferentes abordajes y técnicas de recolección de información. En primer lugar, se recogieron documentos que regulan el campo de la práctica (acuerdos y convenios interinstitucionales, reglamentos de práctica) y datos de las instituciones. Se revisaron unos 67 diseños curriculares de los profesorados y carreras seleccionadas. En segundo lugar, se realizaron entrevistas para conocer las voces, opiniones de los actores involucrados en las instituciones formadoras (directores y docentes) y en las escuelas donde se realizan las experiencias de práctica y a la perspectiva de los estudiantes (ver Tabla 2).

En tercer lugar, cuando fue posible, en virtud del calendario de las prácticas y del momento en que se hizo el trabajo de campo (octubre a diciembre de 2017), se efectuaron focus groups (Ver Tabla 2) con los estudiantes de 2° y 4°; observaciones de los espacios de práctica y en las escuelas asociadas. Además, se aplicaron dos encuestas: una a estudiantes que cursaban la Práctica II y IV y otra a los profesores de los tres campos de la formación.), se obtuvo un total de:

- 2239 encuestas
- 619 entrevistas individuales
- 194 grupos focales a estudiantes
- 199 observaciones
- 178 matrices de documentos institucionales

Tabla 2: Corpus del Trabajo de Campo – Cantidad y tipo de instrumentos aplicados

Tipo	Instrumento	Cantidad
Entrevistas	Director ISFD / Universidad	115
	Director de Escuela Asociada	86
	Coordinador de Práctica	78
	Profesor de Práctica II y IV	189
	Co-formadores Escuelas	151
Focus group	Estudiantes Práctica II y IV	194
Observaciones	Talleres de Práctica II y IV	116
	Ocasionales: momentos de trabajo en las escuelas, reuniones	83
Encuestas	Profesores de todos los campos de la formación ⁶	996
	Estudiantes de Práctica II y IV	1243
Ficha institucional	Datos ISFD / Universidad	120
	Datos Escuelas	123
Documentos	Matrices Reglamentos de Práctica	71
	Matrices Convenios Institucionales	35
	Programas de cátedra	72

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento de la información implicó un trabajo arduo que fue acompañado de diversos instructivos, materiales con orientaciones, del trabajo en el aula virtual y en los foros, asistencias técnicas regionales de formación, discusión e intercambio donde se reunían equipos de distintas jurisdicciones junto con el equipo nacional y los referentes de investigación de las DES.

Se elaboraron dos planes de análisis, uno para la información cuantitativa y otro para la información cualitativa. Debido a la gran masa de documentos recogidos, la cantidad de material cualitativo y cuantitativo y los plazos en los que se realizó la sistematización, codificación y posterior análisis y elaboración de informes este Informe Nacional, solo muestra parte de los resultados posibles y ha recortado algunas temáticas y problemas. Sin duda, se requiere efectuar nuevas lecturas, categorizaciones y profundizaciones posteriores de los datos.

Los datos cuantitativos (encuestas profesores y estudiantes) fueron cargados en una base Access que elaboró la Unidad de Información del Área de Investigación junto con los Datos de Base (perfil sociodemográfico y profesional) de los entrevistados. Dichas bases se enviaron al Equipo Nacional y fueron procesadas de manera centralizada mediante SPSS. Las salidas de la encuesta, cuadros y tablas se enviaron a los equipos para ser utilizadas al elaborar los capítulos correspondientes a sus informes finales.

Además, se elaboraron 5 matrices, una para cada entrevista semiestructurada, que reflejaron las variables de la entrevista que podían tener un tratamiento cuantitativo y estructurado. Los equipos participaron de la categorización que se hizo *ex post facto* y efectuaron ajustes hasta que estuvo lista su versión final para la carga. Los cuadros resultantes de estas matrices también fueron procesados por el Área de Investigación y reenviados a las jurisdicciones a los efectos del análisis.

⁶ El estudio se propuso encuestar a 4 profesores de cada campo de la formación por unidad de análisis, institución formadora, 12 profesores en total de cada ISFD / universidad.

Los datos cualitativos fueron sistematizados y codificados mediante el software Atlas-Ti para el análisis de datos en Ciencias Sociales. A tal fin se brindó una capacitación en una Jornada Nacional⁷ y posteriormente en asistencias técnicas regionales. Se elaboraron un total de 121 códigos o categorías (ver Anexo Metodológico) que fueron probados y testeados por los equipos hasta su ajuste y versión definitiva. Con ese listado, definición de códigos y ejemplo de codificación los equipos categorizaron su material de campo. El equipo nacional recibió el material codificado (citas) y procedió a organizarlo en 4 Unidades Hermenéuticas (nombre que el programa Atlas Ti le asigna al paquete de archivos del proyecto). Cada Unidad contenía una cantidad similar de citas y de documentos para trabajar y permitía la comparación o profundización en uno de los subsistemas / tipos de instituciones que aborda el estudio.⁸

Cada Unidad Hermenéutica y todos los documentos primarios, archivos, material de campo cargado en el programa Atlas Ti, se organizó en diferentes grupos o familias que pueden ser filtrados y abordados, tratados de manera separada o combinada a partir de los siguientes criterios, que luego permitirán continuar trabajando con los datos obtenidos:

Familias de documentos / material de campo por tipo de institución y oferta:

1. Estatales
2. Privados
3. Universidades
4. Profesorado Primaria
5. Profesorados Secundaria

Familias documentos / material de campo por actores:

6. Director instituciones formadoras
7. Director escuelas asociadas
8. Coordinadores de práctica
9. Profesores de práctica
10. Co-formador escuelas asociadas
11. Estudiantes

Organización del informe

A continuación, los resultados del informe se organizan de acuerdo con las tres dimensiones mencionadas en la presentación (normativa, institucional y pedagógica).

El capítulo 1 aborda las características del campo de la práctica en la prescripción curricular vigente en los niveles nacional y jurisdiccional. La dimensión normativa en este estudio se examina a los efectos de contextualizar e interpretar los datos y resultados obtenidos en las otras dimensiones del proyecto (institucional y pedagógica). El capítulo especifica los aspectos que regulan los Reglamentos de Práctica jurisdiccionales e institucionales junto con las apreciaciones, valoraciones y grado de conocimiento que los actores manifiestan sobre estos documentos.

Los capítulos 2 y 3 son la contracara uno del otro, ambos focalizan en la dimensión institucional del estudio y en las condiciones de organización, tiempos y espacios que posibilitan u obstaculizan los nuevos enfoques de las prácticas. Mientras el capítulo 2 aborda el escenario de las instituciones formadoras, el capítulo 3 lo

⁷ La capacitación estuvo a cargo de la especialista Mg. Lilia Chernobilsky, que además asesoró al equipo nacional; agradecemos su inestimable apoyo y colaboración en todo el proceso.

⁸ La organización de las Unidades Hermenéuticas según las unidades de análisis (por profesorados y tipos de instituciones y sector) del estudio puede consultarse en el Anexo Metodológico.

hace en las escuelas asociadas donde los estudiantes concurren a observar, dar clase e interiorizarse de diversos aspectos del desempeño profesional. En ambos capítulos se recupera la mirada y perspectiva que tienen los directores sobre las prácticas y las capacidades que construyen los estudiantes. El capítulo 3 incorpora además la mirada de los co-formadores en tanto actor clave de la formación en las prácticas docentes.

El capítulo 4 y 5 se adentran en la dimensión pedagógica del proyecto y en las capacidades que los estudiantes desarrollan durante las prácticas y en las formas acompañar y evaluar el proceso formativo. Ambos capítulos vuelven la mirada sobre los dos escenarios o ámbitos de la práctica y sobre los dos actores que, con diferentes modalidades y estrategias, intervienen junto con los estudiantes en su modelamiento, los profesores de práctica y otros formadores de las instituciones formadoras y los co-formadores, docentes orientadores de las escuelas. El capítulo 4 analiza las actividades centrales de la práctica, los dispositivos y la secuencia que siguen. El capítulo 5 se detiene en los acuerdos y tensiones que giran en torno de la evaluación de las prácticas, las dificultades de los estudiantes y las estrategias que las instituciones ponen en juego para acompañar las trayectorias.

Siglas y abreviaturas

CFE	Campo de la Formación Específica	LCJ	Lineamiento Curricular Jurisdiccional
CFG	Campo de la Formación General	LCN	Lineamientos Curriculares Nacionales
COF	Entrevista a Co-formador / docente de Escuela Asociada	MCI	Matriz convenio interinstitucional
CP	Entrevista a Coordinador de Práctica	MDC	Matriz Diseño Curricular
CPP	Campo de la Práctica Profesional	MPP	Matriz programas / proyecto de práctica
DCJ	Diseño Curricular Jurisdiccional	MRP	Matriz Reglamento de práctica
DEA	Entrevista a Director de Escuela Asociada	O2	Observación en el espacio de la práctica 2° año Institución Formadora
DIF	Entrevista a Director de Institución Formadora	O4	Observación en el espacio de la práctica 4° año Institución Formadora
EA	Escuela Asociada	OEA	Observación en la Escuela Asociada
ENE	Encuesta a Estudiantes	PEP	Profesorado de Educación Primaria
ENP	Encuesta a Profesores	PES	Profesorado de Educación Secundaria
FG2	Focus Group a Estudiantes de 2° año	PP	Profesor de Práctica
FG4	Focus Group a Estudiantes de 4° año	PP2	Entrevista a Profesores del campo de la práctica de 2° año
FI	Ficha institucional de la unidad analizada	PP4	Entrevista a Profesores del campo de la práctica de 4° año
IFD	Instituto de Formación Docente	RPI	Reglamento de Práctica Institucional
ISFD	Instituto Superior de Formación Docente	UA	Unidad de Análisis

Capítulo 1

Marcos normativos y curriculares de las prácticas



Capítulo 1

Marcos normativos y curriculares de las prácticas

Adriana Serrudo (Ed.⁹)

Presentación

Lea Vezub

El currículum de la formación docente y las políticas de transformación emprendidas en las reformas iberoamericanas han puesto en debate cuestiones que involucran de manera particular a la organización curricular (consecutiva o simultánea, entre la formación disciplinar y pedagógica, la teoría y la práctica), el contenido de la formación, los saberes y capacidades que se transmiten y los modelos de integración y de formación práctica, planteando la necesidad de afrontar la formación profesional docente desde un enfoque concurrente o simultáneo. Este capítulo aborda los resultados del estudio referidos al currículum como norma que regula y prescribe el funcionamiento de las prácticas en las instituciones. En un sentido amplio, se consideraron diferentes marcos normativos: documentos formulados tanto a nivel de las jurisdicciones como de las instituciones que establecen pautas y que se proponen orientar, prescribir y establecer ciertos parámetros comunes para el accionar de los actores y la organización de las interacciones entre las diferentes instituciones involucradas.

El currículum puede ser estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, y constituye un campo profuso que ha dado lugar a numerosas investigaciones tanto en el país como en la región y a nivel internacional. Como ha señalado hace tiempo Goodson (1995), se trata de un término “elusivo”, y excede a los propósitos de este informe efectuar una presentación exhaustiva del concepto, así como del debate curricular actual y de los antecedentes de los estudios curriculares sobre la formación docente. No obstante, realizaremos unas breves precisiones, con el objeto de recoger algunas referencias que ayuden a comprender el lugar de las prácticas en las estructuras y propuestas curriculares de la formación docente.

Algunos teóricos y estudiosos del currículum lo han concebido como un “objeto estático”, al asumir que este no tiene mayor eficacia sobre las prácticas y lo que sucede en las instituciones y en el aula (hipótesis de la disolución, según Terigi, 1999). Estas corrientes, desde una perspectiva fenomenológica, han relegado la importancia que tiene el texto curricular y el currículum prescripto (Cf. Davini, 1998). Es decir, focalizan en el currículum vivido, al que entienden como un conjunto de prácticas diversas, producto de la ecología del aula y la negociación de significados. Otros autores, desde las corrientes tecnicistas, han asumido la noción de currículum como un “objeto técnico de intervención”, o lo que Terigi denominó en términos de la hipótesis de la aplicación, al referirse a las posiciones que sobrevaloran el texto curricular como algo que debe ser aplicado, y que expresa los medios más adecuados, eficaces y racionales para el logro de unos determinados fines y objetivos educativos. En tercer lugar, la teoría crítica ha asumido al currículum como “objeto de lucha, poder, control social y conflicto”, al entenderlo como dispositivo de transmisión de relaciones de poder e ideologías. El currículum selecciona ciertos contenidos, valida conocimientos de determinados grupos, clases, culturas y deslegitima otros; el documento curricular es, por lo tanto, un objeto de disputa e intereses sociales diversos en conflicto.

Desde otras tradiciones, los aportes teóricos de Bernstein (1994; 1998) consideran al currículo como un dispositivo que carece de discurso propio. En el caso particular de la formación docente, el currículum brinda una respuesta particular a los conocimientos, saberes, disposiciones, capacidades, habilidades y actitudes que se adscriben a la docencia, y establece una determinada secuencia, orden y ritmo para su adquisición. Subyace en cada currículum un determinado modelo de formación e identidad profesional docente, así como una particular manera de entender la práctica profesional, la tarea y la enseñanza; el currículum vincula saberes y conocimientos, capacidades, disposiciones e identidades. Los currículos

⁹ Este capítulo fue elaborado por Adriana Serrudo (Área de Investigación – INFoD) sobre la base de los informes presentados por los Equipos 1 y 35 de la provincia de Buenos Aires, 56 de Corrientes, 59 de Entre Ríos, 11 de Jujuy, 51 de Santiago del Estero y 23 de Río Negro.

definen, además, cuáles son las realizaciones y adquisiciones válidas y las diferentes reglas que hacen posible la comunicación pedagógica.

A los fines de este estudio, consideramos al currículum principalmente como un dispositivo pedagógico que enmarca el accionar y el funcionamiento de los actores y la organización de las prácticas en las instituciones. En tanto marco anticipatorio de lo que se espera que suceda en la formación, permite –junto con las restantes normas y reglamentos elaborados de manera más específica para el campo de la práctica– analizar las opciones que habilita (enmarcamiento) y aquellas zonas todavía imprecisas, e identificar el enfoque y sentido de este trayecto clave de la formación, el tipo de relaciones (clasificación) que se plantea con los restantes campos, áreas y conocimientos curriculares, y los grados de libertad que establece para transmisores y adquirentes (enmarcamiento).

En el currículum de la formación docente para el campo de las prácticas se debaten en la región algunos problemas (Vaillant, 2013; Vezub, 2007; Alliaud y Vezub, 2014; Turra Díaz y Florez Lueg, 2019) que son objeto de análisis a lo largo de este informe y de este capítulo en particular. Entre estos se encuentran:

- La determinación de los espacios curriculares de integración y las formas de articular conocimientos teóricos y prácticos en los planes de estudio y en la implementación y desarrollo del currículum.
- La necesidad de iniciar de manera temprana las prácticas e incrementar su carga horaria a lo largo de la formación de manera gradual y progresiva.
- La diversificación de los contextos y tipos de escuelas en las que los estudiantes realizan experiencias de prácticas, con el objeto de acercarlos a las realidades diversas que luego enfrentarán una vez graduados.
- La intensificación del acompañamiento y supervisión durante las prácticas por parte de los profesores, formadores de las instituciones superiores y universidades.
- Las pautas y estructuras curriculares que permiten desarrollar un trabajo colaborativo y asociado entre los dos ámbitos de la práctica (escuelas e instituciones formadoras), basado en criterios comunes y relaciones horizontales.
- El desarrollo de modelos reflexivos y críticos que permitan analizar e interpretar situaciones diversas en contexto, y resignificar las creencias y teorías implícitas de los estudiantes en formación.

Díaz Villa (2014) ha señalado que en el contexto de América Latina las reformas curriculares y recientes recontextualizaciones del currículum han operado un desplazamiento de los discursos instruccionales centrados en los contenidos derivados de las disciplinas hacia contenidos y competencias genéricas y transversales de carácter inter y trans contextuales. Es decir que se identifican currículum de marcos clasificatorios más débiles en los que se incluyen un “saber hacer, saber ser o, de manera más general, saber cómo”, vinculado a las competencias cognitivas y socioafectivas. Se observan dos movimientos: estructuras curriculares con mayor integración entre disciplinas de conocimiento y su aplicación, por una parte, y con una mayor articulación entre conocimientos académicos profesionales y su entorno, por otra.

En el contexto nacional, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006, las diferentes jurisdicciones del país iniciaron un proceso de cambio y adecuación de los diseños curriculares a los Lineamientos Nacionales –LCN–, aprobados por la Resolución CFE N°24/07, que se propuso fortalecer y garantizar núcleos comunes para el currículo de la formación docente en todo el territorio. Entre estos, los nuevos enfoques curriculares de la formación docente inicial (FDI) conciben a la práctica como un eje que integra y articula toda la formación, que se desarrolla de manera gradual y progresiva desde el primer año de la formación hasta el último, con la residencia docente. El campo de la práctica en la formación docente inicial constituye un trayecto formativo específico que dialoga con los demás campos de la formación, recuperando saberes generales y específicos necesarios para afrontar la tarea de enseñar y desempeñarse en diversos contextos.

Los antecedentes más directos recogidos en el proyecto de esta investigación (Evaluación de Desarrollo Curricular, 2015, 2016; Sadovsky, 2010) señalaban que las nuevas pautas establecidas por las normas curriculares habían tenido una concreción heterogénea en las distintas instituciones de formación docente. En este sentido, el estudio, y este capítulo en particular, analizan cuál es el poder de regulación producido por las prescripciones curriculares vigentes (Lineamientos Curriculares Nacionales –LCN– y Diseños Curriculares Jurisdiccionales –DCJ–) en el campo de la práctica, cuáles son las reglamentaciones que se han derivado para su implementación en las jurisdicciones, y de qué manera los actores valoran estas normas y transformaciones.

Los resultados dan cuenta de las características y el funcionamiento del campo de la práctica en las diferentes unidades de análisis de este estudio. Se trata de identificar de qué manera se llevan a cabo estos nuevos enfoques prescriptos en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales, y si las reglamentaciones y estructuras curriculares a las que dieron lugar favorecen o limitan su efectiva implementación. De este modo, los interrogantes que orientan el análisis de la información obtenida en los documentos y actores consultados son los siguientes:

- ¿Cuáles son las definiciones y lineamientos que regulan el campo de las prácticas? ¿Qué condiciones genera la normativa vigente para la implementación del enfoque de la práctica sustentado en los LCN?
- ¿Qué aspectos de la normativa requieren ser modificados para avanzar en dicha concreción?
- ¿Cómo se vincula el desarrollo y organización de las prácticas docentes en las instituciones formadoras con las características de los marcos normativos y curriculares?

El capítulo se organiza en tres apartados principales. El primero aborda el encuadre general del campo de la práctica a nivel nacional y provincial. Identifica las unidades, espacios y formatos curriculares que estructuran el CPP y aquellas previstas para la articulación con los otros campos de la formación, así como la perspectiva que los diferentes actores manifiestan acerca del último cambio curricular. El segundo apartado describe y analiza los reglamentos de práctica jurisdiccionales y el conocimiento y valoración que los actores poseen sobre ellos. Finalmente, la tercera y última sección se detiene en las normativas de alcance institucional.

1.1 La práctica profesional en los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN), sancionados mediante la Resolución 24 del CFE de 2007, constituyen el marco regulatorio general de los diseños jurisdiccionales y de la organización del campo de las prácticas de la formación docente inicial. Alcanzan a las diferentes jurisdicciones, a los institutos de formación docente y a las universidades con oferta de profesorado.

Los lineamientos conciben al Campo de las Prácticas Profesionales –CPP– como un eje integrador de los diseños curriculares que vincula y articula los conocimientos de los otros dos campos de los planes de estudio –campo de la formación general y específica– con el análisis, la reflexión y la experimentación práctica que se realiza en diferentes contextos sociales e institucionales (Res. CFE N° 24/07).

Por su parte, los Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios advierten que “abordar las prácticas docentes en su complejidad y multidimensionalidad requiere de la consideración, reflexión y comprensión de sus diversas dimensiones: las relativas a cada campo específico de conocimiento que es objeto de enseñanza, las dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, subjetivas, pedagógicas, didácticas y metodológicas”.

Este nuevo enfoque que se formula para la práctica es el resultado del diagnóstico que identifica una serie de problemáticas que afectan la capacidad formativa del CPP. Entre estas están: la concepción aplicacionista de la práctica, la baja integración entre los institutos formadores y las escuelas sedes o asociadas, el escaso trabajo conjunto, la falta de redes institucionales, la homogeneidad de las escuelas, etc. Según los LCN, esto dificulta la inserción y preparación profesional de los estudiantes en las escuelas, y la posibilidad de desarrollar proyectos conjuntos y lograr una mejor vinculación entre ambas instituciones.

A fin de superar estos problemas, los LCN proponen la construcción de redes de formación entre IFD y escuelas asociadas, fortalecer el trabajo conjunto, y redefinir los intercambios entre ambas instituciones dejando atrás la modalidad histórica que privilegió la relación personal y los vínculos informales entre el profesor de prácticas y un docente o directivo, para transformarse en una relación interinstitucional. Estas redes y la construcción de proyectos compartidos entre IFD y escuelas implican superar la concepción en la cual “el lugar de la práctica” y “el lugar del conocimiento” se presentan como dicotómicos o de manera aislada. Así, la experiencia de la vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes y las prácticas de enseñanza de los alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.

Este enfoque requiere que tanto los docentes orientadores de las escuelas y los del Instituto sean capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. De esta manera se transforma el rol del docente orientador de las escuelas, y este asume un papel clave en la formación de los futuros docentes. Para fortalecer y formalizar estos vínculos es importante contar con la participación de los directivos de las escuelas y del Instituto Superior, responsables institucionales por la gestión del desarrollo de currículo.

De manera resumida, el enfoque del CPP en los LCN está constituido por los siguientes principios y fundamentos:

- Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para la práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.
- La práctica es gradual y progresiva: se inicia desde el primer año de la formación mediante actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases); se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral.
- Constituye un eje integrador en los diseños curriculares: vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos para el análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.
- La superación de enfoques verticales y aplicativos en los que las prácticas docentes tenían lugar solo al final de los estudios.
- La incorporación de los profesores de las didácticas específicas en las experiencias y actividades de la formación práctica.

Estructura curricular y carga horaria jurisdiccional del CPP

El estudio recogió un total de 82 diseños curriculares en las 22 jurisdicciones¹⁰, pertenecientes a los 9 profesorado/ofertas que formaron parte de la muestra (ver Tabla 3). El análisis de estos diseños permite apreciar cambios en el espacio de la práctica docente respecto de los enfoques anteriores a los LCN. Esta ha

¹⁰ El detalle de los profesorado y DCJ por cada jurisdicción puede consultarse en la tabla que figura en la Presentación del informe. La distribución de profesorado por jurisdicción se realizó conforme a los criterios de la muestra representativa para el caso de ISFD estatales y se mantuvo el criterio aleatorio (uno por provincia) para los casos de ISFD privados, procurando mantener el peso/distribución de carreras existentes en el universo/marco muestral.

dejado de ser un espacio reducido al final de la formación docente para constituirse en un campo formativo que la atraviesa en su totalidad a partir del primer año. Este nuevo lugar y jerarquía dados a la práctica en la formación docente se encuentra prescrito en todos los diseños, tanto del nivel primario como de los profesorados secundarios que fueron estudiados en las distintas unidades de análisis, con excepción de los de los planes/profesorados universitarios, como se analiza más adelante.

Tabla 3. Diseños Curriculares relevados según Profesorados

Profesorados	Cantidad de diseños
Primaria	20
Biología	8
Física	6
Geografía	9
Historia	7
Inglés	9
Lengua y Literatura	11
Matemática	9
Química	3
Total	82

Fuente: elaboración propia

En este panorama nacional constituyen excepciones Buenos Aires y CABA, cuyos Diseños Curriculares fueron elaborados con antelación a los LCN de 2007. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los tres profesorados relevados (Profesorado de Educación Primaria —PEP—, Profesorado de Educación Secundaria —PES— en Historia y Física), se hicieron modificaciones en 2014 para incorporar los planteos de los LCN.

En la provincia de Buenos Aires se mantienen las denominaciones de los títulos anteriores como “Profesores de 3^{er} Ciclo de EGB 3 y de la Educación Polimodal en...”, pero al mismo tiempo se plantea un campo de la práctica distribuido de primero a cuarto año, y se prescriben contenidos muy similares a los establecidos por los diseños elaborados a partir de 2007. Incluso se establecen espacios curriculares de integración para fortalecer el diálogo pedagógico entre los distintos campos.

Los DCJ establecen el nuevo lugar que ocupa el campo de la práctica como una unidad en interacción constante con los otros campos de la formación. Así, el CPP en los DCJ resignifica e integra los conocimientos de los otros campos, y se plantea como un espacio de reflexión y de mirada crítica sobre la propia experiencia de enseñar, sobre la experiencia de otros, y sobre la institución en la que se practica.

Para esta tarea se definen funciones y denominaciones específicas: Profesores del Campo de la Práctica Profesional, Profesores Orientadores, Coordinadores de Práctica, Docentes co-formadores, Directores de instituciones co-formadoras. En algunos casos también se promueve la participación de los estudiantes de cursos superiores que estén cursando el último año, para que asuman algunas responsabilidades en la formación de sus compañeros.

Las tareas que los diseños mencionan para los docentes del CPP están ligadas a la organización de la enseñanza, a las condiciones de la cursada en el instituto formador y a las observaciones/prácticas/residencia en el co-formador, con todo lo que conlleva: planificar las clases, observar, conformar una pareja pedagógica, orientar y supervisar la tarea del estudiante y evaluarla.

En cuanto a la cantidad de horas asignadas al CPP, la distribución que más se repite en Práctica I y II es entre 128 y 192 horas anuales. Estos valores, en general, se duplican en cuarto año con la residencia docente. Además, en los cursos/años superiores se incrementa la cantidad de horas que se desarrolla en las

escuelas asociadas, mientras que disminuye la carga horaria de la práctica en los talleres y unidades curriculares de los ISFD.

Los Profesorados de Primaria —PEP— presentan una amplia diversidad en cuanto a las horas asignadas al CPP. Varían desde un tercio al doble de horas de práctica totales asignadas en cada diseño jurisdiccional. Por ejemplo, en las siguientes 7 jurisdicciones encontramos este gradiente:

- Provincias con menor carga horaria: Buenos Aires (480 h. anuales), Tucumán (597 h. anuales) y Catamarca (608 h. anuales).
- Provincias con una carga horaria intermedia: Salta (640 h. anuales) y San Juan (798 h. anuales).
- Provincias con mayor carga horaria: Chubut (992 h. anuales) y Santa Fe (928 h. anuales).

En los primeros tres años, la mayoría de los DCJ no diferencian las horas que los estudiantes deben permanecer en el ISFD y en la EA. Esta situación suele revertirse en las especificaciones de Práctica IV o Residencia, donde generalmente se indica la cantidad de semanas que se debe permanecer en las instituciones escolares de los niveles correspondientes. Además, como se señaló, se observa un incremento en las horas que se transcurren en las escuelas de primero a cuarto año, mientras que van disminuyendo en los IFD.

En líneas generales, los DCJ para el nivel primario y para el nivel secundario presentan características similares en cuanto al enfoque, los contenidos, la aproximación a las instituciones y el tipo de actividades que realizan los estudiantes. En algunos diseños se observan diferencias en las cargas horarias y/o en los tiempos destinados a las prácticas del nivel primario y del nivel secundario, o en las especificaciones que se realizan al respecto.

- Por ejemplo, los profesorados que habilitan para todos los niveles obligatorios, Inicial, Primario y Secundario (como es el caso de los profesorados de inglés), en un instituto de gestión privada (er-59-UA-58-PS) y otro público (Sal-11-MDC) desarrollan 4 unidades de práctica, dividiéndose Práctica III para Nivel Inicial y Primario, mientras que en Práctica IV se abordan el Nivel Secundario y sus modalidades.
- En otro caso, donde el DC es compartido por los profesorados de Biología, Física y Química, se contemplan dos años de formación común y los espacios específicos para la formación práctica se inician en el tercer año y continúan en el cuarto.
- En la UA 90 de Salta del nivel primario la carga horaria es de 280 horas totales en las instituciones co-formadoras. En la misma jurisdicción se mencionan 640 horas totales en la UA 91 del nivel secundario. Esto deja entrever la especificidad del nivel en el que realizan las prácticas.

Otra diferencia es que en el Nivel Primario no se delimita la carga horaria de las observaciones a cumplir por los estudiantes, mientras que en el Nivel Secundario se menciona que deben ser como mínimo 130 h.

Tabla 4. Horas semanales de práctica en cada año de la formación según los Diseños Jurisdiccionales de los profesorados de secundaria relevados.

Año de la Práctica	Cantidad de horas semanales	Provincias
Práctica I y II	3 y 5 horas semanales	Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán.
Práctica II	6 y 7 horas semanales	Chaco, La Rioja, Corrientes.
Práctica III	4 y 5 horas semanales	Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, San Luis y Santa Fe.
Práctica III y IV	6 y 9 horas semanales.	Buenos Aires, Chaco, Chubut, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Santiago del Estero, Catamarca, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Luis y Tucumán.
Práctica IV	10 y 12 horas semanales	Chubut, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Mendoza y Santiago del Estero.

Fuente: elaboración propia

En CABA se observa una organización diferente: el CPP se organiza por Tramos. El Tramo 1 corresponde a 1^{er} Año, con una carga horaria total de 96 horas. El Tramo 2 comprende 2^o y 3^{er} Año, con una carga horaria total de 198 horas. El Tramo 3 corresponde al 4^o Año, con una carga horaria total de 208 horas.

En síntesis, la mayoría de los diseños no establece grandes diferencias en la carga horaria del CPP en primero y segundo año de la formación, y su presencia es relativamente baja en estos años del plan de estudios. Esta situación se mantiene, además, en otras ocho provincias en tercer año, las cuales no incrementan el peso de la práctica. Recién a partir de Práctica III hay un incremento de la cantidad de horas asignadas a la práctica; en 15 provincias se pasa de un máximo de 5 a 9 horas semanales. Este peso de la práctica se mantiene también en el último año de la formación en la mayoría de las jurisdicciones, que asignan entre 6 y 8 horas semanales. Solamente 7 provincias superan este rango y establecen entre 10 y 12 horas de práctica semanales en el último año de la formación.

Los DCJ refieren a aspectos organizativos de la implementación de las prácticas, pero no los desarrollan plenamente. Como se verá más adelante en este mismo capítulo, son los reglamentos jurisdiccionales e institucionales de las prácticas los que especifican estas cuestiones. Por ejemplo: funciones y tareas de los Coordinadores de Práctica, de los Profesores a cargo de las unidades curriculares del CFPP, de los Directores y Docentes de las escuelas asociadas, y las responsabilidades y tareas de los estudiantes.

En todos los DCJ analizados se explicita la importancia del CPP como eje vertebrador de la formación docente inicial, y su articulación entre los otros dos campos de la formación (general y específico). Muchas veces estos aspectos se encuentran mayormente expresados en términos conceptuales, y a veces no se formulan dispositivos curriculares que favorezcan este tipo de articulación. En otros casos se definen espacios de integración (ateneos, seminarios o talleres integradores) que deben resolverse desde las condiciones de los cargos y de la organización de las instituciones y horas docentes.

En los Diseños Curriculares analizados las unidades referidas a la práctica profesional incluyen la acción y la reflexión sobre la práctica profesional, y están presentes en cada uno de los cuatro años de la formación docente inicial, con formatos que varían entre

- Materias o asignaturas
- Talleres
- Prácticas docentes
- Seminarios
- Unidades curriculares opcionales o de integración bajo diferentes denominaciones: EDI –Espacios de Definición Institucional– (CABA, Catamarca, Corrientes, Chaco, Neuquén, Río Negro, Tucumán), UDI –Unidades de Definición Institucional– (Chubut, Entre Ríos, Mendoza, Neuquén), UDIE –

Unidades de Definición Institucional Electiva- (Mendoza), UCO –Unidad Curricular Opcional- (Santa Fe), DI –Definición Institucional- (Misiones, Santiago del Estero).

Unidades curriculares de integración entre los campos

Al menos 15 de las jurisdicciones analizadas (ver Tabla 5) presentan talleres o unidades curriculares integradoras de la práctica docente de los Profesorados de Primaria. Estos espacios de formación se definen como un ámbito de articulación entre actores, teorías, prácticas, instituciones y diferentes campos de la formación. En cada jurisdicción generalmente el CPP presenta una estructura similar y fundamento común para los diferentes profesorados/ofertas de todos los niveles educativos. Es decir que la presencia o ausencia de las unidades de integración es un dato común que se generaliza en cada jurisdicción, ya que implica no solo definiciones curriculares sino horas y presupuesto disponible en las plantas docentes, entre otras cuestiones.

Por ejemplo, la organización del CPP en el PEP de Río Negro explicita para cada año el Taller de Práctica, que se suma al trabajo de campo y al taller integrador con horas cátedra en cada año. En el caso de Buenos Aires, se menciona como un eje que permite relacionar los campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Si bien no posee contenidos prescritos, estos son producto de la integración interdisciplinaria alrededor del eje de trabajo propuesto en cada caso. En el caso del PEP de Córdoba tampoco se prescriben contenidos para el Taller Integrador, ya que se propone que dicho eje surja del trabajo de los actores y los aportes intra e interinstitucionales.

Tabla 5. Unidades curriculares de integración. Profesorado de Primaria

Jurisdicción	Características
Buenos Aires	Talleres integradores interdisciplinarios en cada año de la carrera.
CABA	Tiene talleres de integración.
Catamarca	En cada año de la carrera hay unidades curriculares que intervienen en la articulación de los campos.
Córdoba	En cada año de la carrera.
Chaco	Se incluye un taller integrador interdisciplinario en 4º año.
Chubut	En cada año de la carrera.
Entre Ríos	Se incluye un taller interdisciplinario para 4º año.
Formosa	Dentro de la Práctica se incluye el taller integrador.
Misiones	Talleres integradores interdisciplinarios para 3º y 4º año.
Río Negro	Se incluye un taller integrador interdisciplinario en cada año de la carrera con carga horaria explicitada.
Salta	Existe un taller integrador dentro de la formación específica.
San Luis	En 2º año se incluye un taller de integración.
Santa Fe	En 2º y 4º año.
Santiago del Estero	En 2º y 4º año.
Tucumán	4º año: talleres de diseño, enseñanza y evaluación de cada área integrados a la Residencia.

Fuente: elaboración propia

El contenido y la secuencia de la práctica

En la Tabla 6 que se presenta a continuación, correspondiente a 8 jurisdicciones relevadas en el estudio, y al 58% de las unidades de análisis de la muestra, se compara la jerarquía establecida para los contenidos

teóricos y prácticos a partir del análisis de los reglamentos institucionales que establecen la cantidad de horas y el tipo de actividades que los estudiantes tienen que desarrollar en cada espacio de formación entre la formación teórica y práctica.

Tabla 6. Proporción de horas teóricas y de trabajo en terreno en el CPP en CABA, BA, Chaco, Entre Ríos, Córdoba, Misiones, Salta y Santa Fe.

Carreras Profesorado	Espacio de la Práctica 1 ^{er} año	Espacio de la Práctica 2 ^{do} año	Espacio de la Práctica 3 ^{er} año	Espacio de la Práctica 4 ^{to} año
Educación Primaria	50% de clases teóricas y 50% de práctica en terreno	50% de clases teóricas y 50% de práctica en terreno	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno	20% de clases teóricas (se complementa con el asesoramiento de los ateneos) y 80% de práctica en terreno
Geografía	80% de clases teóricas y 20% de práctica en terreno	70% de clases teóricas y 30% de práctica en terreno	50% de clases teóricas y 50% de práctica en terreno en 1 ^{ro} , 2 ^{do} y 3 ^{er} año de la ES	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno en 4 ^{to} , 5 ^{to} y 6 ^{to} año de la ES.
Lengua y Literatura	80% de clases teóricas y 20% de práctica en terreno	70% de clases teóricas y 30% de práctica en terreno	50% de clases teóricas y 50% de práctica en terreno en 1 ^{ro} , 2 ^{do} y 3 ^{er} año de la ES.	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno en 4 ^{to} , 5 ^{to} y 6 ^{to} año de la ES.
Inglés	80% de clases teóricas y 20% de práctica en terreno	70% de clases teóricas y 30% de práctica en terreno	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno en el 2 ^{do} ciclo de la ep (observación, residencia y trabajo de investigación acción)	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno en cursos de 1 ^{ro} , a 6 ^{to} año de la ES.
Biología	80% de clases teóricas y 20% de práctica en terreno	70% de clases teóricas y 30% de práctica en terreno (20 hs. en la institución + 10 hs. de observación*)	50% de clases teóricas y 50% de práctica en terreno en 1 ^{ro} , 2 ^{do} y 3 ^{er} año de la ES.	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno en 4 ^{to} , 5 ^{to} y 6 ^{to} año de la ES.
Química	80% de clases teóricas y 20% de práctica en terreno	70% de clases teóricas y 30% de práctica en terreno	50% de clases teóricas y 50% de práctica en terreno en 1 ^{ro} , 2 ^{do} y 3 ^{er} año de la ES.	40% de clases teóricas y 60% de práctica en terreno en 4 ^{to} , 5 ^{to} y 6 ^{to} año de la ES.

N = 70 unidades de análisis (58%) - Fuente: Reglamentos sobre el CPP (Informe Equipo 11)

Al respecto, se observan dos cuestiones de interés:

- i. En los primeros dos años de la formación de todos los profesorados se destina mayor tiempo para el desarrollo de clases teóricas, y en los dos últimos se otorga mayor tiempo de formación en las escuelas y a las actividades de práctica en sentido estricto, o Prácticas en terreno, como se denominan en la normativa y documentos. Tal como se puede apreciar en la tabla, en el último año hay un 20-40% de clases teóricas en las instituciones formadoras y 60-80% de actividades prácticas en terreno.
- ii. Los profesorados de primaria destinan más horas de práctica en terreno desde el primer año que los de secundaria. En los espacios de Práctica I y II hay hasta un 50% de clases teóricas en los profesorados de Primaria analizados, frente al 70-80% de clases teóricas que priorizan los profesorados de Secundaria en los casos/ofertas de las 8 jurisdicciones analizadas en el cuadro precedente.

En relación con el segundo punto, podría pensarse en la reactualización de las tradiciones academicistas y matrices que históricamente han diferenciado a cada circuito de la formación docente (Davini, 1995; Pinkasz, 1992; Birgin, 1999) y las diferencias entre trayectorias e identidades profesionales del profesorado secundario y primario (Vezub, 2011). Vemos cómo dichas tradiciones, identidades y trayectorias siguen operando y se manifiestan en continuidades, aún de maneras resignificadas, en las transformaciones actuales de la formación y en los nuevos enfoques de la práctica.

- Contenidos de Práctica I

La mayoría de los DCJ refieren al análisis del trabajo docente, la institución educativa y sus contextos, con una carga horaria que oscila entre 3 y 6 horas cátedras semanales.

Algunos abordan elementos que hacen a la dimensión de construcción de la identidad profesional y la elección de la docencia, la revisión de biografías escolares, etc., y a la dimensión socio-política del trabajo docente (Santa Fe), el análisis de las prácticas educativas desde una perspectiva amplia de construcción histórica, social, política y cultural.

El DCJ – PEP de Buenos Aires indica para el Taller I el eje “Experiencias sociales en espacios y organizaciones de la comunidad”, y para el taller interdisciplinario toma como eje a la “Ciudad Educadora”. Se abordan diversas propuestas formativas no formales con las que interacciona la propuesta de educación formal. Otras jurisdicciones (Córdoba, Chaco) también mencionan en Práctica I el trabajo con propuestas y organizaciones educativas no escolares.

Otros contenidos que se incluyen, por ejemplo, en los DCJ de los profesorados secundarios de Chaco, son los referidos a Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información, con el propósito de que los estudiantes puedan recoger, sistematizar y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias del trabajo de campo que realizan en las escuelas y la comunidad.

- Contenidos de Práctica II

Aquí se aborda a las instituciones educativas destacando, según los casos, lo curricular y su adaptación a sujetos y contextos, o bien “Historias y cotidianeidad” en el DCJ—PEP de Córdoba. Dichas propuestas reciben diversas denominaciones, como la de Neuquén, “De la institución escolar a la clase”, en Catamarca se llama “Currículum y programación de la Enseñanza”. En Buenos Aires, la propuesta es el Taller II - “Construir miradas sobre la situación de enseñanza”, mientras que en San Juan se denomina “La institución escolar y las prácticas en diversos contextos”. La carga horaria en el segundo año oscila entre 4 y 6 horas cátedra semanales, según la jurisdicción.

- Contenidos de Práctica III

Se enfocan a trabajar en el espacio del aula el diseño, la programación de la enseñanza, la producción de materiales, los grupos y la reflexión de las experiencias docentes. En algunos casos se incluye un período de Residencia. Por ejemplo, en Chubut y en Neuquén toda la unidad se llama “Residencia docente I: la clase”, y posee una duración de entre 5 y 7 semanas. En Buenos Aires se centra en la “Relación educativa”. En Córdoba, se suma un taller integrador que se denomina “El aula: espacio de aprender y enseñar”. La carga horaria total oscila entre 6 y 10 horas cátedra semanales, y, en el caso de Río Negro, 8 horas de tutorías.

- Contenidos de Práctica IV

En algunas provincias se denomina Residencia o Residencia Pedagógica (Neuquén, Buenos Aires, San Juan, Chubut, Catamarca, PEP), nombre que predomina en los PES analizados (CABA, Catamarca, Chaco, Córdoba, Formosa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Luis, Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán, ver Tabla 7).

Práctica IV implica asistencia intensiva a una escuela y la participación en un grupo clase con la supervisión de los co-formadores/docentes del aula para el diseño, gestión y evaluación de experiencias de enseñanza extensas (DCJ-PEP Chubut). En este caso, se detalla también que la asistencia al campo será de 6 a 8 semanas. En Neuquén se denomina Práctica IV: “Residencia II, espacio de las prácticas transformadoras”, lo que evidencia el marco teórico que la sostiene. En Córdoba se articula con el taller integrador denominado “Recrear las prácticas docentes”.

Los contenidos de Práctica IV giran en torno de la elaboración e implementación de las propuestas de enseñanza y el trabajo reflexivo, de sistematización de la experiencia como un contenido y método. Se mencionan a tal fin diferentes medios y recursos de trabajo (memorias profesionales, ateneos, portafolios, escrituración/sistematización de experiencias, narrativas, investigación, etc.). Algunas propuestas (DCJ Matemática, Física y Química Chaco) abordan los marcos legales, derechos y obligaciones del docente previstos en los estatutos.

El Campo de la Práctica Profesional para la Educación Secundaria presenta diversidad de criterios en su organización, en los formatos que establecen los LCN, y se observan adecuaciones en cada jurisdicción.

Se pueden diferenciar los siguientes formatos o tipos de unidades curriculares más allá de la denominación genérica de “práctica docente” que recibe la mayoría de las unidades en los diseños analizados: los talleres o seminarios de práctica, que combinan con distintas denominaciones el trabajo de campo, y a veces se mencionan como seminario-taller; segundo, las unidades denominadas como seminarios talleres integradores o interdisciplinarios en los que se enfatiza el trabajo articulado de distintos saberes, y generalmente convergen profesores de distintos campos; tercero, la residencia pedagógica intensiva del último año, que conserva su nombre en varios diseños (Tabla 7).

Tabla 7. Unidades Curriculares del CPP en los Profesorados Secundarios ISFD

Jurisdicción / profesorado	Denominación	Tipo de unidades curriculares		
		Taller - Trabajo de campo - Seminario	Seminario - taller integrador interdisciplinar	Residencia Pedagógica
CABA Historia	Tramos			
Catamarca Geografía	Práctica			X
Chaco Química	Práctica Docente			X
Chubut Historia	Práctica Profesional Docente			
Córdoba Biología	Práctica Docente	X	X	X
Corrientes Biología	Práctica Docente			X
Entre Ríos Inglés	Práctica Docente	X		X
Formosa Matemática	Práctica Docente	X		X
La Rioja Biología	Práctica			X
Mendoza Geografía	Práctica Profesional Docente	X		X
Misiones historia	Práctica	X		X
Neuquén Inglés	Práctica	X		X
Río Negro Geografía	Práctica Docente		X	X
Salta Historia	Práctica Docente		X	X
San Luis Geografía	Práctica Docente			
Santa fe Geografía	Práctica Docente		X	X
Santiago del Estero - Química	Práctica Docente			X
Tucumán Matemática	Práctica Profesional			X
Total	8	7	5	15

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los diseños curriculares denominan a los espacios y unidades curriculares “práctica docente”, y unos pocos la nombran como “práctica profesional” o “práctica profesional docente” (Chubut, Mendoza y Tucumán). Cabe seguir indagando si esto refiere a algunos matices, sentidos, enfoques, o solo a distintas denominaciones de las unidades en cada plan de estudios. Asimismo, la denominación de Residencia o Residencia Pedagógica para el espacio de cuarto año continúa vigente y es la más extendida: se encuentra en 15 de los DCJ de los profesorado de Secundaria examinados.

La perspectiva de los actores sobre el cambio curricular del CPP

Para abordar la perspectiva de los actores del CPP sobre el cambio y los enfoques curriculares vigentes de la práctica se realizaron entrevistas semiestructuradas a distintos actores (directivos de los ISFD y de las escuelas asociadas, profesores de práctica, docentes co-formadores, coordinadores de prácticas o a quienes desempeñan dicho rol), y se tomaron encuestas estructuradas a los profesores de los distintos campos de la formación y a los estudiantes que estaban cursando Práctica II y IV en el momento de realización del estudio.

Las diferentes preguntas indagaron sobre los cambios curriculares introducidos por los LCN, la implementación de los nuevos diseños en las jurisdicciones y su impacto en los roles y tareas de los actores institucionales, fundamentalmente de los que conforman la denominada tríada de las prácticas (Guevara, 2016), es decir, profesores de práctica, estudiantes y docentes de las escuelas asociadas. Además, se incluyen algunas variables estructuradas de los instrumentos cualitativos que posteriormente fueron cuantificadas. El análisis de las opiniones de los actores se organiza en torno a dos grandes cuestiones:

- a) fortalezas y aportes del cambio curricular y
- b) dificultades derivadas de su implementación.

En general, predomina una valoración positiva del cambio y de los avances curriculares. En relación con lo primero, los actores señalan como fortaleza del cambio curricular la inclusión de práctica desde el primer año de la formación y la nueva jerarquía adoptada por el CPP, es decir, la revalorización de la práctica como espacio de aprendizaje clave en la formación docente. Profesores, coordinadores de práctica y directivos consideran que la nueva organización y jerarquía de la Práctica Profesional (su presencia desde el primero al último año) permiten el acercamiento paulatino de los estudiantes a la tarea docente, ya que comienzan a involucrarse con tareas de menor responsabilidad y complejidad del campo profesional antes de “dar clase” y estar al frente de los grupos. Afirman que esta inserción progresiva desde el primer año afianza en los estudiantes su decisión/elección de la carrera, les permite profundizar sobre el tipo de actividades que realizan y adquirir más experiencia para la futura toma de decisiones pedagógicas. Esto ha implicado, en muchos casos, modificar formas de trabajo en las instituciones y atender a los diferentes contextos que se presentan en la práctica de los estudiantes:

“La modificación curricular estableció un trayecto de práctica que va desde una Práctica I en primer año hasta una Práctica IV en cuarto año (...). Eso implicó modificar una forma de trabajo, graduar el aprendizaje en relación a lo que implica trabajar en las instituciones educativas y en el sistema educativo en sus distintas modalidades”. (cba-50-dif-44-EP)

“Justamente pensar el campo de la práctica es fundamental, como eje vertebrador, que sería de donde se tendrían que tensionar los saberes de los otros dos campos. En ese sentido, creo que es un lugar más que importante, ya que es el lugar donde se hacen, la cocina del profe (...). Ese no es un desafío menor (...) lograr todas las articulaciones, todos los espacios de reflexión de los estudiantes. Es un desafío que a veces excede el trabajo del coordinador, porque tiene que ver también con la formación de cada estudiante. Pero es sumamente interesante la posibilidad que da el formato, del diseño, para que esto suceda”. (er-59-CP-55)

Los aspectos que los entrevistados destacan como fortalezas del cambio curricular son:

- la inserción progresiva de los estudiantes en el campo de actuación profesional,
- la mejora del trabajo interinstitucional institutos/escuelas,
- la figura del Coordinador de Prácticas,
- la conformación de equipos de práctica con la incorporación de parejas pedagógicas y de los profesores generalistas en la supervisión de la práctica docente.

La inserción progresiva de los estudiantes: tener prácticas desde primer año facilita la construcción del rol docente, el contacto temprano con la realidad escolar, favorece la toma de decisiones en relación a la elección o a la continuidad de la carrera. Antes, algunos estudiantes llegaban al final del trayecto y se

enfrentaban con el ejercicio y desempeño de la profesión, y se producían a veces conflictos en la elección/vocación:

“El cambio más significativo es que desde primer año, y de a poco, gradualmente, escalonadamente, el estudiante va integrándose al campo, por ejemplo, con la práctica contexto, comunidad y escuela, con la práctica gestión; el tercer año con micro experiencia, el cuarto año la Residencia”. (sal-48-PP4-90)

“...Sí, en realidad el tema es que ahora tienen práctica en todos los años y no solo en los dos últimos. Y eso favorece, en el sentido de que es un proceso y los alumnos van, de a poco, familiarizándose con el ámbito del ejercicio de la profesión. Eso facilitó...”. (sf-17-DIF-24)

“El Diseño Curricular anterior planteaba la práctica docente como la práctica de residencia en el último año de la carrera, que era de 3 años. La modificación curricular estableció un trayecto de práctica que va desde una Práctica I en primer año hasta una Práctica IV en cuarto año. Claramente eso implicó modificar una forma de trabajo, graduar el aprendizaje en relación con lo que implica trabajar en las instituciones educativas y en el sistema educativo en sus distintas modalidades”. (cba-50-dif-44)

La importancia del trabajo interinstitucional y la vinculación IFD – escuela asociada es señalada por directivos de IFD y coordinadores de práctica, quienes sostienen que el cambio en el trabajo con las escuelas asociadas es progresivo. Estos actores destacan el antes y el después de las condiciones de vinculación entre IFD y escuelas asociadas, y afirman que debido a las modificaciones curriculares se produce un cambio paulatino en las relaciones interinstitucionales, favorecido además por el uso de las nuevas tecnologías de comunicación (correo electrónico, celulares, redes sociales), que facilitan la comunicación y el trabajo a distancia.

“...Como gestión directiva hay que creer y buscar las políticas para tratar de mejorar y establecer más nexos con las escuelas asociadas [algo] que no se hacía... nunca se establecían esos nexos. En los planes viejos la práctica se limitaba simplemente a abrirnos las escuelas, prestarnos las escuelas... En cambio, ahora me parece que este nuevo plan te abre y te crea la posibilidad para que el docente de práctica, a su vez, pueda innovar también en las escuelas asociadas, y [que] las escuelas asociadas (...) nos enriquezcan”. (cat-49-dif-21-EP)

“Con las escuelas asociadas, 10 años hacia atrás, era solo una carta, sin las posibilidades que hoy ofrece la tecnología. Se acercaban a la directora y nada más. Vos te encontrabas como docente orientadora con la profesora y el residente, que con anterioridad te dejaban la clase y ya está. La visabas y ya está. Todo era muy lejano, no había una relación de trabajo, un equipo”. (lp-64-CP-66)

“Evalúo como positivo la nueva organización del campo de la práctica, el hecho de que desde el primer año los alumnos tengan acceso a las escuelas es muy positivo, pero por supuesto impacta en el equipo de gestión. Ha generado nuevas maneras de vincularse con las escuelas, con los co-formadores. Sí, costó al equipo directivo y a los docentes de la práctica entender el nuevo rol que va a cumplir cada uno de los docentes de cada una de las prácticas”. (se-51-DIF-109)

La figura del Coordinador de Prácticas es uno de los cambios significativos resaltados tanto por los directivos de los institutos como por los equipos de práctica docente de las diferentes carreras.

“El coordinador creo que, en principio, te permite ampliar la perspectiva y el panorama en cuanto a las escuelas asociadas, en cuanto a los co-formadores en toda una serie de instancias que podemos citar como burocráticas, administrativas, pero que se vuelve fundamental al momento de pensar una perspectiva pedagógica, una perspectiva teórica, en esto de dialogar”. (er-59-dif-56)

“Para nosotros fue un salto cualitativo la incorporación de la figura del Coordinador de Prácticas”. (er-59-dif-54)

Otro aporte destacado es la incorporación de la pareja pedagógica y el/la profesor/a generalista a los equipos de práctica docente. Esto generó la posibilidad de enriquecer las miradas y las propuestas de enseñanza en el CPP, a partir de los aportes de cada uno de los actores involucrados:

“Uno de los aportes que hemos solicitado y se concretó, fue la necesidad de tener pareja pedagógica”. (mis-37-DIF-80)

“Me parece muy valioso, porque incorporan a una profesora generalista”. (sf-17-PP2-PP4)

“Ahora se cuenta con un equipo de práctica. Esto facilitó mucho la tarea”. (for-10-DIF-61).

De todas formas, esta incorporación no fue sencilla y también generó resistencias:

“Llevas 15 años haciendo solo a tu modo... que de pronto llegue una pareja pedagógica, muchos lo ven como una invasión”. (Er-59-CP-58)

En relación con las dificultades para la implementación de los nuevos diseños y enfoques de la práctica, los actores mencionan:

- régimen de correlatividades y equivalencias, coexistencia y simultaneidad entre diferentes planes con distintos formatos y organización de las prácticas;
- insuficiente cantidad de horas asignadas a los profesores para el trabajo con los estudiantes durante el trayecto;
- pérdida de horas del campo de la formación específica/disciplinar.

La coexistencia de distintos diseños curriculares genera preocupación debido a que en ocasiones resultan obturadores para las trayectorias de los alumnos. Por ejemplo, a causa de las correlatividades, o cuando los estudiantes reinician su cursada, interrumpida por causas diversas, y ya no encuentran los mismos espacios curriculares.

“Hemos tenido dificultades (...) y mucha confusión en los cambios. Porque en un año hemos tenido más de 12 resoluciones en donde el tema de las correlatividades aparece como deslindado en algún momento de la estructura curricular, es decir, primero aparece la estructura, después aparece la resolución con el régimen de correlatividad. Entonces, digamos que, en lo administrativo y académico, sí ha traído dificultades a la hora de poder procesar y explicar a los estudiantes y a los profesores y a los de inspección de alumnos”. (juy-11-DIF-63-EP)

“Los chicos antes para hacer la práctica tenían que tener la mayor cantidad de finales rendidos. Ahora, para hacer la práctica con solo tener la cursada aprobada pueden hacerla, y esa es una de las dificultades graves que tenemos. Llegan a cuarto año debiendo finales de primero”. (ba-28-CP-12)

La escasa asignación de horas al profesor de práctica es una dificultad y una preocupación reiterada entre Directores, Coordinadores y Profesores de Práctica. Ellos consideran que son insuficientes para realizar un adecuado seguimiento y orientación de los estudiantes en las instituciones durante las prácticas y la residencia.

“A mí me parece que la práctica debería tener una mayor carga horaria (...) también tiene que ver con una concepción. La práctica como la que articula al resto (...) y de práctica solo dos horas... entonces es muy difícil lograr en ese tiempo acotado la articulación de la teoría y la práctica, la articulación con contenidos de otros espacios curriculares”. (chu-36-PP2-31)

“La cantidad de horas es un poco insuficiente. Porque, por ejemplo, no alcanzan las horas de observación para que sea más productiva”. (nqn-46-PP2-84)

“El tiempo no alcanza y en las Prácticas I, II y III los profesores se exceden de su carga horaria para llevar adelante las prácticas, incluso en la Residencia no alcanza el tiempo para acompañar a los estudiantes, aunque los co-formadores ayuden”. (se-51-DIF-111)

Paradójicamente, al tiempo que se demandan más horas para los profesores de práctica, principalmente en los profesorado de Secundaria, se insiste en la dificultad que traen aparejados los nuevos DC en relación con los contenidos y la disminución de horas para la Formación General y/o Específica-Disciplinar, ya sea en algunos casos de materias pedagógicas por su ausencia, dilución en el CPP, o por la imposibilidad de abordarlos en las horas asignadas por los currículums.

“Si bien es cierto que los incluís a los chicos en la práctica desde el primer año, también estamos notando que, por otro lado, hay una formación disciplinaria que se ha reducido en cuanto a contenido”. (tuc-39-PP4-115 y 118)

“La misma propuesta del DC va teniendo algunas ausencias que son importantes (...) una cantidad de contenidos sugeridos para cada unidad curricular; no hay coincidencia entre el volumen de contenidos con la carga horaria”. (cba-50-DIF-47)

“Creo que hay algunos espacios fundamentales de la FG, de la FE que han disminuido mucho la carga horaria”. (lr-44-PP4-73)

“Tiene una carga horaria excesiva en las materias pedagógicas y al final hace que se superpongan contenidos y la verdad es que nosotros necesitamos mucha carga horaria en las materias específicas”. (nqn-46-DIF-84)

Cuadro 1. Principales problemas en la formación docente según los profesores. En porcentajes.

Problemas de la formación	Cantidad	Porcentaje
Total	996	100
La falta de articulación entre los conocimientos disciplinares y la práctica docente	423	42,5
La escasez de buenas prácticas pedagógicas en las escuelas que sirvan como modelo a los estudiantes.	342	34,3
La poca articulación, diálogo y coherencia entre las propuestas formativas de los profesores de la formación específica y pedagógica	341	34,2
El escaso tiempo asignado para realizar prácticas de enseñanza	286	28,7
El exceso de materias pedagógicas que restan tiempo para la formación disciplinar	264	26,5
La escasa experiencia que tienen los docentes formadores en el nivel para el que forman	220	22,1
La escasa formación didáctica de los profesores del campo de formación específica	189	19,0

N = 996 - Fuente: encuesta a profesores

Las respuestas dadas por los profesores encuestados acerca de los aspectos destacados para mejorar la formación de los futuros docentes muestran que dos de los principales problemas son la escasa articulación entre contenido de las disciplinas y la práctica (42,5%), y la falta de tiempo asignado a las prácticas (28,7%) que, junto con el exceso de materias del campo de formación general pedagógico, resta tiempo a lo disciplinar (26,5%). Esto evidencia el peso de la tradición académica en la formación inicial de los profesores.

En los datos que se han estructurado y cuantificado de las entrevistas semiestructuradas, un alto porcentaje de directores de IFD y coordinadores de prácticas considera que hubo cambios en sus funciones y tareas a partir de la aprobación de los LCN:

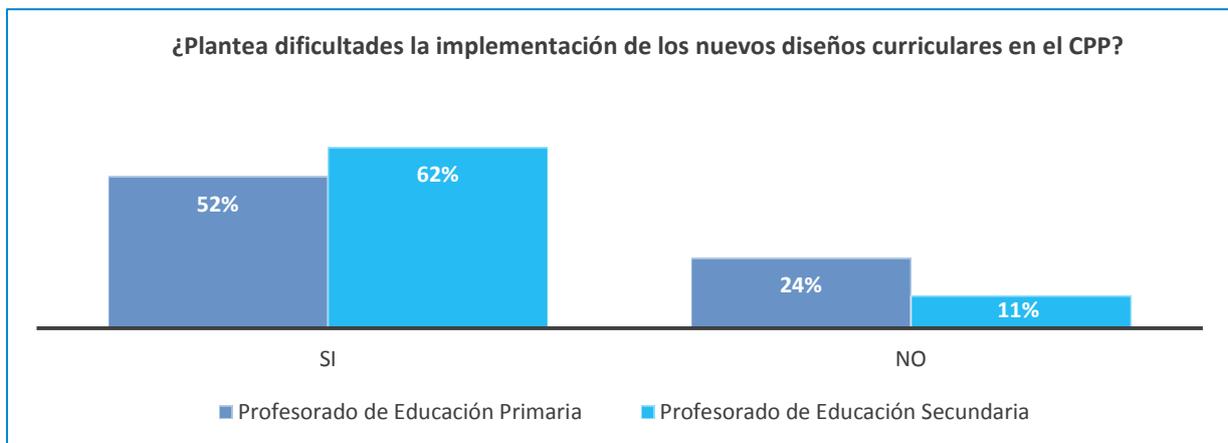
- la mitad de los directivos de ISFD (55 de 115 entrevistados) contestaron que sus tareas se modificaron con los nuevos diseños curriculares;
- poco menos de un tercio (35 respuestas) afirma que no hubo cambios en sus funciones;
- entre los 78 coordinadores de práctica entrevistados, 33 respondieron que su tarea se modificó, y otros 12 que no experimentaron cambios.

Como interpretación preliminar puede pensarse que la figura y rol del Coordinador de Prácticas es, justamente, un resultado de los cambios curriculares y de los nuevos lineamientos para el CPP, por lo que es esperable que este actor no haya vivenciado demasiados cambios, ya que es un rol/cargo reciente en las instituciones, y, como se verá más adelante, en muchas de ellas no existe o se asume de manera informal. Al contrario, los directores identifican más transformaciones en las tareas que venían desarrollando en el CPP.

Los profesores de práctica, consultados acerca de la renovación del diseño curricular de las carreras, dan cuenta de un porcentaje significativo en este sentido: de 189 profesores entrevistados el 79% respondió que fueron renovados en el caso de los profesorados de primaria, mientras que el porcentaje desciende considerablemente en el caso de los profesorados de secundaria (al 59%)¹¹.

Más de la mitad de los coordinadores de práctica opinan que hay dificultades de implementación de las nuevas pautas curriculares, pero se observan diferencias entre los profesorados de Primaria y Secundaria. En Secundaria las dificultades parecen más que en Primaria (62% y 52% respectivamente)¹².

Gráfico 1: Dificultades de la implementación curricular según los coordinadores de Práctica



Fuente: Elaboración propia – Matriz CP

1.2 Los reglamentos de práctica jurisdiccionales

Los reglamentos de práctica jurisdiccionales —en adelante RPJ— se basan en las pautas generales establecidas en los LCN, y realizan adaptaciones a las características de los diferentes niveles educativos o profesorados. Su formulación, en general, es resultado de un proceso de construcción participativa entre las direcciones de Educación Superior y las direcciones de los diferentes niveles, los Institutos de Formación Docente y las escuelas e instituciones asociadas, a través de diferentes instancias de consulta y los aportes generados en encuentros jurisdiccionales. Se proponen como alternativa para transformar y mejorar los

¹¹ Matriz PP pregunta 2

¹² Matriz CP pregunta 11.1

vínculos entre las instituciones involucradas en el CPP con el propósito de constituir las en el eje integrador de la práctica.

En términos generales, regulan los siguientes aspectos (con mayor o menor grado de detalle según las jurisdicciones y profesorados de primaria o secundaria):

- La organización del campo de la práctica
- Condiciones de cursada y regularidad
- Condiciones para la evaluación y promoción
- Las funciones del instituto formador
- Las funciones de los directivos de los IFD
- Las funciones de los directivos de las escuelas asociadas
- Las funciones de los profesores de las unidades curriculares del campo de la práctica
- Las funciones del docente co-formador/orientador de acuerdo con la denominación que recibe en cada jurisdicción
- Las funciones del profesor de residencia y sistematización de experiencia como coordinador del campo de la práctica o su equivalente
- Tareas de los alumnos de práctica I, II, III, y residencia y sistematización de experiencias
- Obligaciones de los alumnos de práctica I, II, III, y residencia y sistematización de experiencia
- La cantidad y/o los criterios de designación de las escuelas asociadas

La mayoría prioriza la atención a condiciones organizacionales de tipo administrativas más que pedagógicas. En Córdoba, Chubut, Santiago del Estero y Tucumán se presenta un RPJ para todos los profesorados de formación docente en general, sin especificar carrera o niveles. Corrientes y Salta poseen un reglamento específico para la carrera de Profesorado de Primaria. Además, la provincia de Salta posee un RPJ que enmarca las prácticas institucionales de las diferentes carreras, y fue desarrollado de manera participativa con las diferentes instituciones de la jurisdicción.

En general, no especifican los ámbitos de aplicación; varían entre aquellos que son para la gestión pública y la gestión privada, y aquellos que solo se aplican en instituciones de gestión pública. La Dirección de Gestión Privada de la provincia de Tucumán elaboró en 2014 un Reglamento de Prácticas Profesionales para el Profesorado en Matemática, que, a diferencia del RPJ de gestión pública, por ejemplo, no contempla la figura del Coordinador de Prácticas.

De manera más precisa, se han identificado los siguientes elementos en cuanto a su estructura y componentes:

- Propósitos/fines/objetivos de la práctica
- Pautas para la firma de convenios y acuerdos interinstitucionales
- Responsabilidades y funciones de los actores del CPP
- Horas asignadas en las escuelas, tipos y modalidades de las escuelas de práctica

El relevamiento realizado de los RPJ de profesorados de ambos niveles –PEP, PES– muestra que los documentos que pertenecen a Primaria prescriben y regulan más aspectos de la organización de la práctica que los Profesorados de Secundaria analizados en este estudio (Inglés, Física, Matemática, Biología, Lengua y Literatura e Historia). En muchos casos, los reglamentos de PES plantean una norma general que a veces alcanza a todos los profesorados, pero que en otros casos es específica de ciertas carreras. Por ejemplo:

- En Corrientes, hay un Reglamento único del Campo de la Práctica para Profesorado de Educación Secundaria y Profesorados de los distintos niveles del Sistema Educativo;
- en Entre Ríos hay más de un Reglamento del Campo de la Práctica, uno para los Profesorados de Educación Secundaria de Inglés y de Matemática y de Enseñanza Primaria y Reglamento de la Práctica para los Profesorados que forman para todos los niveles de la educación obligatoria.

Se pueden mencionar los siguientes aspectos comunes a los RPJ analizados:

- Mencionan las expectativas de logro, actividades y acuerdos que deben plantearse entre los institutos formadores y las escuelas asociadas. Se valora el intercambio de experiencias en el ámbito de las prácticas, comprendiendo los problemas que se dan en ese marco y reconociendo la incidencia de estos en el aprendizaje.
- Hacen referencia a la necesidad de realizar un convenio con las escuelas asociadas. No se especifican en todos los casos sus condiciones y pautas. Algunos reglamentos refieren al reconocimiento del trabajo de los co-formadores y directivos de las escuelas asociadas (otorgamiento de puntaje), otros plantean tener en cuenta la cantidad de horas de práctica y las disposiciones que se prevean en las juntas de clasificaciones de cada jurisdicción.
- Definen y explicitan las tareas y funciones de los actores involucrados en el CPP: estudiantes, docentes del instituto formador y docentes de la escuela asociada (directivos, docente co-formador). Se destacan las tareas y funciones del profesor de práctica y de los coordinadores de práctica, así como de los docentes orientadores, estableciendo modos de trabajo para estos actores.
- En cuanto a los estudiantes, se definen sus tareas, funciones y responsabilidades: respetar normas institucionales, concurrir con vestimenta formal y prolija, ser puntual, no utilizar el celular durante las prácticas, colaborar con todo lo solicitado por el docente co-formador, cumplir con los módulos que correspondieren, cumplir con un mínimo del 80% de las prácticas proyectadas en situaciones complejas como paros docentes, suspensión de clases por problemas edilicios.
- Delimitan las cantidades de horas asignadas al CPP y, en algunos casos, las que deben cumplirse en la escuela asociada. Varían según el año académico: aumentan en forma progresiva y culminan con un fuerte peso de carga horaria el último año de la carrera.

21 de las jurisdicciones relevadas en este estudio poseen Reglamento de Prácticas Jurisdiccional (la provincia de Buenos Aires aún no cuenta con una reglamentación al respecto). En 10 provincias se encuentra la figura de un Coordinador de Prácticas con roles y funciones específicas, mientras que en los 11 restantes esta cuestión se presenta bajo diferentes figuras: equipos de práctica, docente orientador o facilitador, o auxiliar de práctica y residencia, entre otros.

Un aspecto para destacar a partir del análisis de las matrices de los reglamentos jurisdiccionales es que la mayoría no hace referencia a la figura rentada de un coordinador de práctica. Solo se menciona, en algunos casos, que son los profesores de residencia quienes cumplirán la función de coordinar, o, como en el caso de Jujuy, se establece un equipo de práctica conformado por un coordinador de carrera y un profesor del campo de la práctica.

Córdoba establece como condición de trabajo encuentros entre docentes de los IFD y de las escuelas asociadas en seminarios y talleres de reflexión. En CABA, el Reglamento considera el caso de los estudiantes que ya están en ejercicio de la docencia, y contempla la posibilidad de realizar/acreditar el trayecto de práctica en el lugar de trabajo de los estudiantes.

En Río Negro se explicita la idea de comunidad de aprendizaje, y la define como un espacio formado por estudiantes, escuelas asociadas, IFD y co-formadores. Esta mención, que se observa en Río Negro, incorpora la figura de un auxiliar de práctica y residencia para colaborar con el profesor de práctica y residencia, y tiene como requisito para su desempeño 5 años de antigüedad en el nivel para el que forma la carrera. La conformación de este equipo integra a los docentes de las escuelas asociadas. Sin embargo, los datos relevados en entrevistas a co-formadores dan cuenta de la desorientación de su rol respecto de los practicantes/residentes, y mencionan como demanda el mejorar la articulación con los docentes de práctica.

En general, los reglamentos no mencionan los criterios y perfiles para la selección de docentes co-formadores. Las provincias de Entre Ríos y Chaco puntualizan algunos aspectos, como la asignación de

puntaje por esta tarea a directivos y docentes de las escuelas e instituciones asociadas (Entre Ríos), la certificación de sus tareas como co-formadores (Chaco), e instancias específicas de formación en las que participan en conjunto con los ISFD (Entre Ríos). El RPJ de Entre Ríos establece que los docentes co-formadores deben colaborar en la formación de los estudiantes que realizan sus prácticas para favorecer sus aprendizajes y ayudarlos a organizar y secuenciar contenidos, pero no contempla su participación en instancias de evaluación de los estudiantes.

En cuanto a la selección de las escuelas asociadas de los niveles educativos en los que los estudiantes realizan las prácticas, se destaca la situación de algunas provincias como Formosa, en la que, mediante resolución ministerial se dispuso que todas las escuelas puedan elegirse como destino y sede para la realización de prácticas, evitando de este modo la burocratización y los acuerdos previos entre directivos y supervisores de los niveles involucrados¹³. La provincia de Entre Ríos establece en su RPJ el porcentaje de horas de práctica que los estudiantes deben cumplir en las escuelas según el tipo de contexto para garantizar que los estudiantes tengan experiencias de práctica en instituciones diversas: rurales, urbanas, no formales, periurbanas.

Entre Ríos - Distribución de la carga horaria según contexto de escuelas

Distribución de la carga horaria del Campo de la Práctica	Contextos de ubicación en las escuelas e instituciones asociadas
10% - 15%	Contextos rurales
15% - 20%	Contextos no formales
20% - 25%	Contextos periurbanos
30% - 40%	Contextos urbanos

Fuente: Resolución N° 3266 - 29/08/11, ME, Entre Ríos.

En el caso de Santiago del Estero, se indican como criterios para la selección de escuelas la consideración de la matrícula del profesorado, la diversidad de instituciones, de estilos de conducción y de proyectos educativos institucionales, y la diversidad de contextos y modalidades donde se desarrollarán las prácticas: instituciones urbanas, periurbanas, rurales, carcelarias y hospitalarias etc. En este RPJ se estipula además el porcentaje de horas que deberán considerarse para cada una de las actividades del campo de la práctica.

Reglamento de Prácticas de Santiago del Estero

Actividades a desarrollar por los estudiantes	Proporción de horas del CPP
Observación y registro	7% -10%
Ayudantía docente	10% - 20%
Práctica intensiva	30% - 40%
Profundización de saberes; orientación a los alumnos/as en instancias extra clase	7% -10%
Intervención otros roles (bibliotecario y/ perceptor maestro/a Orientador/a Integrador)	7% - 10%
Experiencias pedagógicas en el Primer año del Ciclo básico de la escuela secundaria	7% - 10%

Muy pocos reglamentos mencionan instrumentos de seguimiento de las prácticas en las escuelas asociadas, con excepción de San Luis y Tucumán, donde se establecen criterios de supervisión de las planificaciones de las prácticas. Además, los RPJ no mencionan especialmente las causales de desaprobación de las clases de los estudiantes; dedican un apartado a la evaluación y acreditación, pero sin referencia a instrumentos específicos que puedan aplicarse en el CPP, dado que se remiten en forma directa al DC. Este aspecto sí es mencionado en el caso de San Luis, que propone considerar las siguientes cuestiones al momento de

¹³ Resolución Ministerial N°2856/17. Ministerio de Cultura y Educación. Provincia de Formosa.

desaprobar a los alumnos/as: errores conceptuales, lenguaje inapropiado, desconocimiento del tema de desarrollo, falta de planificación, deficiente control del grupo de alumnos a su cargo, causas graves a consideración del observador.

Los RPJ de Entre Ríos y San Luis mencionan sanciones o estímulos para el desarrollo de la práctica entre los estudiantes. En los casos mencionados, encontramos detalles que refieren a sanciones en caso de tardanzas injustificadas, ausencia a las escuelas asociadas, adulteración de documentos, incurrir en actos de violencia verbal o física, entre otros. En Santiago del Estero se mencionan además cuestiones referidas a acciones que el estudiante NO debe realizar al interior de las escuelas como por ejemplo hacerse cargo del aula sin presencia del docente, recibir dinero, etc.

1.3 Reglamentos de práctica institucionales

No todos los IFD cuentan con reglamento de práctica institucional. Cuando estos instrumentos existen, su elaboración se basa en los RPJ y avanza en cuestiones que hacen a la presentación y cumplimiento de las actividades de los estudiantes. Entre los aspectos que regulan las normas institucionales se encuentran los siguientes:

- Funciones y tareas del Coordinador de Práctica y de los docentes co-formadores
- Responsabilidades de los estudiantes: presentación para asistir a las instituciones asociadas
- Condiciones de cursada, evaluación y acreditación
- Criterios para la supervisión de las prácticas: formato de las planificaciones, procedimientos y plazos de presentación
- Control y registro de asistencia de los estudiantes: pautas respecto al cumplimiento de horarios
- Los instrumentos de seguimiento de las prácticas por parte del docente co-formador

Los reglamentos de las instituciones regulan aspectos que requieren mayor detalle y precisión en la organización y concreción de la práctica, con el propósito de evitar arbitrariedades y de proporcionar pautas comunes. Para su elaboración, cada IFD considera los reglamentos jurisdiccionales, que son contextualizados y adaptados a las características propias de cada institución, arbitrando los medios para que tanto los profesores del IFD y los docentes co-formadores participen en el acompañamiento, orientación, supervisión y evaluación del proceso formativo y de la práctica.

Los reglamentos institucionales pueden ser categorizados en tres:

- Generales: para todas las carreras del instituto.
- General y con adecuaciones según las carreras: constituido, por ejemplo, como anexos al reglamento institucional general.
- Específicos: uno distinto para cada carrera.

Por ejemplo, en el relevamiento realizado por el Equipo 11 se da cuenta de 36 UA de 8 jurisdicciones, de las cuales 23 poseen reglamentos institucionales y 4 están en proceso de elaboración. En el caso de la provincia de Buenos Aires, al no contar con reglamento jurisdiccional, es mayor la producción de reglamentos institucionales.

En instituciones de Catamarca, Salta, Formosa y Santa Fe se hace referencia, además, a acuerdos interinstitucionales entre la institución formadora y la co-formadora. En Mendoza se denomina Plan Interinstitucional de Acciones; en Entre Ríos, el acuerdo intra-interinstitucional surge de una resolución ministerial que regula los objetivos y responsabilidades de los actores, además de plantear que aquello que no se contemple lo resolverá el Equipo de Práctica, el Coordinador de Práctica y el Secretario Académico. En otros casos, como en Buenos Aires y Misiones, esta mención se realiza para atender a aquellos casos en los

que los IFD no cuentan con RPI. Estos documentos suelen ser elaborados mediante acuerdos institucionales donde participan docentes involucrados en la práctica, los directivos, docentes de las áreas disciplinares, los docentes co-formadores y, en ocasiones, los estudiantes. En otros casos son elaborados en grupos reducidos y luego comunicados a los estudiantes.

Los RPI se proponen solucionar problemáticas y situaciones surgidas en la interacción entre las instituciones, o realizar precisiones que demandan las prácticas en momentos determinados. Distintos actores institucionales coinciden en que los reglamentos jurisdiccionales son poco específicos y no mencionan cuestiones importantes para la realización de las prácticas. En los casos analizados a los que se tuvo acceso, los reglamentos institucionales se proponen como modo de dar respuestas a vacíos de los RPJ. Por ejemplo, se establece la frecuencia o cantidad mínima de observaciones, la asistencia del profesor de prácticas a la escuela, el contacto permanente con el docente co-formador para realizar en forma conjunta el seguimiento de los estudiantes, etc.

Como mencionamos, los IFD que cuentan con reglamentos institucionales adecuaron y contextualizaron los RPJ. Sin embargo, estos reglamentos no generan por sí solos las condiciones para un funcionamiento óptimo ya que se evidencian omisiones en relación con:

- indefiniciones sobre tiempos, espacios y formatos de los encuentros entre docentes y directivos de las escuelas asociadas y el IFD;
- las funciones del coordinador de prácticas cuando no existe el cargo específico;
- definición de nuevas funciones para el docente co-formador sin una capacitación específica y acorde a este nuevo rol.

Los actores consultados plantean que estos reglamentos no se cumplen en su totalidad, y mencionan la existencia de acuerdos implícitos, construidos en base a la experiencia de los docentes o que remiten a normas y procedimientos preexistentes.

a. Los tiempos de prácticas

En todos los reglamentos se estipula una cantidad de semanas para realizar el proceso de formación a partir de los supuestos teóricos, marcos referenciales conceptuales y las intervenciones en el aula. Detallan aspectos de las formas de cursado, las correlatividades, y se reconoce la figura del docente co-formador. En general, se pasa de un mayor tiempo para el desarrollo del marco teórico en los primeros años del cursado del profesorado, y se amplía el campo de la práctica en sentido contrario hasta llegar al último año, donde se destina menor tiempo a clases teóricas y se priorizan las prácticas en terreno.

b. Las condiciones para cursar y aprobar los Espacios Curriculares de la Práctica

Se detallan requisitos previos a desarrollarse antes de iniciar la ejecución de las observaciones y prácticas docentes: cursada condicional, correlatividades.

c. Las sanciones

Se mencionan causales de sanciones a los estudiantes: tardanzas injustificadas que superen el 10 por ciento de las clases programadas o la ausencia a las escuelas asociadas, adulteración de documentos, incurrir en actos de violencia verbal o física. Las sanciones pueden ocurrir a través de una instancia verbal, a modo de llamado de atención, informe o suspensión parcial. Además, se mencionan sanciones por la no presentación, presentación fuera de término o presentación “desprolija” de los planes de clase que, en algunos casos, pueden ser objeto de suspensión de la práctica de residencia.

d. Vinculación con escuelas asociadas

Los RPI abordan las relaciones interinstitucionales y la necesidad de generar un trabajo planificado y permanente con las escuelas (tiempos y espacios para reuniones, modos de organización, implementación de dispositivos para fortalecer la vinculación, etc.), así como avanzar en acciones que permitan institucionalizar lo plasmado en los convenios con las escuelas asociadas.

“Sí, es la primera vez que se implementa... y bueno, lo estamos viendo, porque la idea del dispositivo es generar acuerdos interinstitucionales. Y para generar esos acuerdos se necesita de mucha participación de las co-formadoras y también trabajar nuevamente el reglamento de prácticas. Ver qué aportes se le puede hacer a este reglamento para nutrirlo...”. (lp-64-DIF-68)

Se menciona, además, que es necesario alcanzar acuerdos entre la escuela asociada y el IFD sobre los distintos aspectos de la práctica que involucran a los estudiantes. Pese a lo que establecen los reglamentos institucionales, el logro de estos acuerdos parece seguir a merced de la buena voluntad de los actores.

“Generalmente, como lo pide el profesor del aula. Hay que decir la realidad, porque si no, no le aprueban la planificación y es así, son muy estructurados. Creo que pasa en todos los institutos, no solamente a nosotros”. (sjn-40-DIF-92)

e. Aspectos particulares

Los directores, profesores y coordinadores de práctica remarcaron diversos aspectos que requieren ser incluidos y/o modificados en los reglamentos institucionales: situaciones particulares que generan inasistencias de los estudiantes a las escuelas asociadas (embarazo, problemas de salud, etc.), horarios, tardanzas, cuestiones administrativas de comunicación relacionadas con las prácticas, uniforme o vestimenta adecuada a los requerimientos de la institución asociada, cuestiones disciplinarias, éticas (resguardo de información), elaboración de materiales, carga horaria de las prácticas o cantidad de clases, etc.

“... es algo muy nuestro; es en relación con la falta de compromiso, responsabilidad, la falta de disciplina, al tema de resguardar toda información a la que acceden los alumnos en las demás instituciones, van en relación más con la ética (...). El tema del uniforme, el tema de la elaboración del material, es algo que es más interno de la institución, y parte de la lógica del trabajo que nosotros implementamos”. (sal-11-DIF-65)

“No podemos entrar con ropa ajustada, transparente, no se puede ingresar con cadenas, con relojes, celulares (...) a quiénes sacar foto (...), de qué forma y los permisos para poder subir las fotos a las redes sociales. Y los instructivos se los explicamos [a los practicantes]...”. (mis-37-DIF-80)

f. Otros

Se advierte entre los actores consultados una importante preocupación por fortalecer en la formación aspectos vinculados a “valores”, y al “sentido ético de la profesión”. Plantean la necesidad de trabajar con los estudiantes las problemáticas generadas por el uso indebido de la fotografía (grooming), la comunicación a través de redes, etc. (chu-36-dif-32- PP.docx - 129:20).

Otro aspecto refiere a la importancia de considerar los seguros de los estudiantes y las dificultades para el cumplimiento adecuado de los aspectos administrativos que estos exigen.

“Una cuestión práctica y no menor es el tema del seguro, porque para que el seguro los cubra hay que avisar con 48 horas de anticipación a la empresa..., no tenemos tan aceitado eso”. (er-59-DIF-58)

En el caso de instituciones de gestión privada, se menciona como necesidad la inclusión en los reglamentos institucionales de aspectos propios de estas instituciones, tales como referencias a “valores humanos y cristianos”, o menciones al pago que deben realizar los estudiantes por talleres necesarios para complementar el desarrollo de contenidos no previstos.

“Porque en relación a las prácticas también se fue visualizando una cosa que tal vez hace un tiempo no se exigía y no era necesario explicitarlo y sí, era necesario ver, por ejemplo, que pagaran un determinado taller (...)”. (cab-62.DIF)

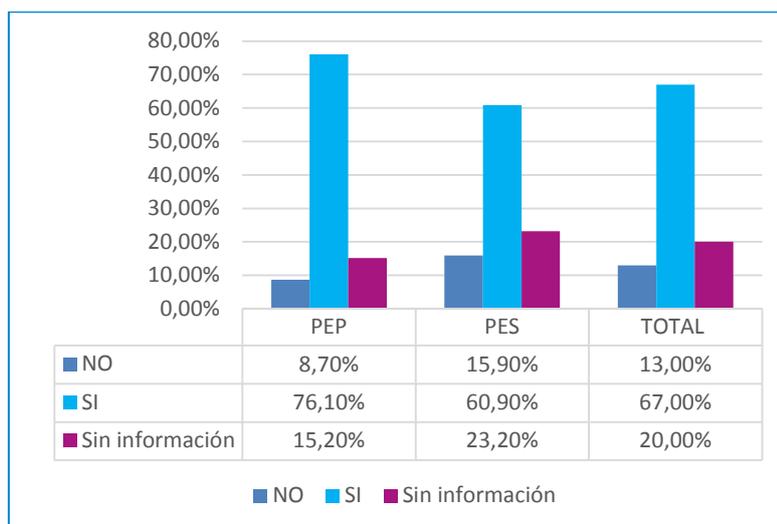
Conocimiento y valoración de los actores sobre los Reglamentos de Práctica

Las entrevistas realizadas a los actores de las instituciones muestran que estos conocen la existencia de los Reglamentos de Práctica Jurisdiccionales. Entre los directores de IFD¹⁴ encontramos que:

- un 61,7% responde que en sus instituciones hay RPJ aprobado e implementado;
- un 7,8% manifiesta que existe, pero que aún no se implementa, y
- un 24,3% responde que no existe¹⁵.

Esto difiere según el nivel de los profesorados: en los de Primaria, el conocimiento de los directores de IFD es un poco mayor que en los de Secundaria (63% y 60,9%, respectivamente). A su vez, la mayoría respondió que conoce los principales aspectos contemplados en los RPJ (de 115 directores entrevistados 69 corresponden a profesorados de nivel secundario y 46 de nivel primario). Al igual que en el caso anterior, los directores de profesorados de Primaria tienen mayor conocimiento de los aspectos incluidos en los reglamentos que en los PES.

Gráfico 2: Conocimiento de los principales aspectos de los Reglamentos de Práctica Jurisdiccionales. Directores de IFD



Fuente: Elaboración propia – Matriz DIF

¹⁴ La sistematización de las entrevistas a diferentes actores permitió cuantificar algunas de las respuestas obtenidas. Ver Anexo Apartado metodológico.

¹⁵ Matriz DIF preguntas 10.1, 10.2 y 10.3

Los actores entrevistados señalan que se realizan revisiones, adecuaciones periódicas a los reglamentos, y que esto obedece a diversas necesidades que surgen en el transcurso de las prácticas, que generalmente se evalúan cada año. De este modo, los ajustes provienen de diversas fuentes: experiencias de los estudiantes, opiniones de los profesores, inconvenientes, cambios en las escuelas, entre otros, y de manera indirecta, de las opiniones de los co-formadores. Este proceso de modificaciones ocurre en general a comienzos de año mediante el análisis, evaluación y participación de los distintos actores de los IFD. Sin embargo, las escuelas asociadas no se mencionan como un participante de dicho procedimiento de ajuste y revisión:

“A principio de año nos juntamos y hacemos un análisis de nuestro reglamento y vemos qué cosas agregar, qué cosas reforzar, y luego de eso, la directora de estudio presenta al consejo directivo, que es el que aprueba”. (P195: cha-30-cp-27-ES. 195:30)

“Año tras año se va modificando de acuerdo a las experiencias de los años anteriores y la realidad de las escuelas asociadas (...). Pero las escuelas asociadas también intervienen en eso. Intervienen indirectamente, no con su presencia, pero sí con sus necesidades y su forma de funcionar porque nosotros nos tenemos que adaptar a eso. Entonces, en nuestro reglamento vamos modelando en función de lo que ellas nos piden, de lo que nos exigen. Pero, además, antes del inicio del año en general se hace una reunión en la mayoría de las escuelas”. (P197: cha-30-dif-27-ES. 197:13)

“Todos los años tratamos de revisarlo y de ver si nos resultó o no nos resultó. Hacemos como una autoevaluación de ese mismo reglamento y si vemos que lo tenemos que modificar, lo modificamos”. (P282: er-59-cp-54-EP. 282:18)

Las escuelas asociadas no forman parte plenamente de este proceso de discusión de los RPI, pero realizan sugerencias en reuniones con los directivos de los IFD, que luego pueden ser tenidas en cuenta en las reformulaciones.

“Varias cosas que sugerimos en reuniones vi que están. Por ejemplo, el uso del celular de la docente residente en el aula, el uso de las tecnologías como la computadora dentro del aula que no sea para fin didáctico, o sea que esté planificando algo la pareja pedagógica. En cuanto a la vestimenta, que sea una vestimenta acorde, el trato con los niños, en los recreos que estén acompañando a los alumnos afuera, realizando actividades, eso. Esas fueron sugerencias que nosotros en varias oportunidades, reuniones, las hicimos y cuando leímos después todo lo que es el reglamento está, aparecen esas cosas...”. (P238: mis-37-cof1-78-EP.docx - 238:52)

Además, los diferentes actores entrevistados manifiestan, con algunas variantes, conocer la existencia de RPI en sus instituciones. En el caso de los directores de IFD¹⁶, la mayoría respondió positivamente y un 21,7% no posee RPI en la institución. En el caso de los coordinadores de práctica¹⁷, al ser consultados por la presencia de estos reglamentos, un 76% respondió afirmativamente, mientras un 22% manifestó no contar en sus instituciones con RPI. Entre directores de escuelas asociadas encontramos que el 57% manifiesta conocer el RPI de los IFD con los que se vinculan, mientras que un 34,9% no lo conoce o no sabe de su existencia¹⁸.

La importancia y utilidad del RPI es mayor para los directores de escuelas asociadas que para sus pares de los IFD, si bien muchos manifestaron no poseer información sobre este punto: el 47,7% de los directores de escuelas entrevistados dijeron que les parece importante que exista reglamento de prácticas, frente a un 29,8% de los directores de IFD.

¹⁶ Matriz DIF preguntas 11 y 13

¹⁷ Matriz CP preguntas 12 y 12.1

¹⁸ Matriz DEA preguntas 11.1 y 11.2

Marcos normativos de la práctica en las universidades

A continuación, se destacan algunas particularidades de los 5 casos de profesorado de las universidades considerados en el estudio.

Unidades de análisis - Profesorados Universitarios considerados en el Estudio

Universidad	Carrera
Universidad Nacional de Mar del Plata UNMDP	Profesorado en Ciencias Biológicas
Universidad Nacional de Catamarca UNCA	Profesorado en Geografía
Universidad Nacional de Misiones UNAM	Profesorado de Matemáticas
Universidad Nacional de Río Negro UNRN	Profesorado en Física
Universidad Nacional de San Luis UNSL	Profesorado en Lengua y Literatura

Los LCN establecen que las universidades deberán ajustar sus propuestas y considerar las normativas jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas licenciaturas de corte académico (artículo 21). Por lo tanto, las características de los LCN para la formación docente inicial ya mencionados son los mismos para el caso de los profesorado de las universidades.

En el año 2012, el Consejo Interuniversitario Nacional elaboró un Documento para los Profesorados Universitarios –Resolución CE N°787/12– a partir de los LCN, con el propósito de promover la adecuación de los planes de estudios de formación docente y fijar pisos comunes para los profesorado. En dicho documento se han delimitado 4 campos de formación docente, en lugar de los tres que marca la Resolución 24/07, a saber: campo de la formación disciplinar específica, campo de la formación pedagógica, campo de la formación general y campo de la práctica profesional docente. Este último se despliega en dos ejes: el de la didáctica específica y el del proceso de análisis e intervención y reflexión/construcción de la práctica docente en contextos macro, meso y micro. Estos lineamientos específicos señalan la necesidad de abordar las prácticas en toda su complejidad y en sus múltiples dimensiones. No obstante, la prescripción de la articulación es menos marcada en el caso de las universidades que en los ISFD, al no establecer en sus considerandos explícitamente la articulación inter-campos.

Una característica histórica en el país es la autonomía de las universidades para formular sus planes de estudio, aspecto que ha condicionado y limitado la transformación de la formación docente en las universidades, y la posibilidad de vincular los enfoques con las políticas nacionales para la generación de un sistema más articulado y menos yuxtapuesto. La renovación de las carreras, por lo tanto, responde a las dinámicas y políticas institucionales de cada universidad, lo que depende de la consolidación de los grupos de poder en cada casa de estudio para llevar adelante la renovación de los planes, y de la disputa, a veces, con otros campos profesionales y tradiciones.

El panorama observado en los casos de las universidades y carreras seleccionadas en relación con la modificación curricular es el siguiente: dos de las ofertas estudiadas son planes anteriores a 2007 en los que la práctica se ubica al final de la formación, es decir que presentan un modelo curricular consecutivo, y otros dos son posteriores; plantean una progresión y distintas unidades y espacios para la práctica, acercándose más a la propuesta y enfoques de los LCN.

Tabla 8: Relación entre LCN del CPP y Planes de los profesorado universitarios

Universidad – Carrera	Relación con los LCN	Momento de inicio de la Práctica y secuencia
Universidad Nacional de San Luis -UNSL- Profesorado en Lengua y Literatura Carrera creada en 2013: Plan de estudios modificado en 2016.	Recupera los LCN 2007. Estructura curricular de la carrera: 4 años. El Campo de la práctica se denomina Formación en las prácticas disciplinares y didácticas específicas e Incluye los siguientes espacios / unidades curriculares de práctica	1° año: Taller de los sujetos de educación en sus prácticas de aprendizaje, 2° y 3°: Taller de la práctica docente. 4° año: Práctica docente en lengua y literatura.
Universidad Nacional de Mar del Plata -UNMDP- Profesorado en Ciencias Biológicas Plan de estudios anterior a 2007	El campo de la práctica se denomina Práctica profesional	4° año Constituida por 2 espacios en 4° año: Práctica docente I Práctica docente II Ambos cuatrimestrales.
Universidad Nacional de Catamarca -UNCA- Profesorado en Geografía Modificación del Plan de estudios realizada en 2011	Incorporación de Taller de práctica I y Taller de práctica II en de la carrera, respectivamente.	3° y 4° año
Universidad Nacional de Río Negro -UNRN- Profesorado en Física Plan de estudios de 2015	Se organiza en tres ejes de formación: Eje disciplinar. Eje de formación Eje de aproximación a la realidad de las prácticas.	1° a 3° año: Taller de práctica docente en las ciencias experimentales, contempla los tres ejes de la formación; 4° año: Práctica de la enseñanza, contempla sólo el eje de aproximación a la realidad de las prácticas.
Universidad Nacional de Misiones -UNAM- Profesorado de Matemáticas Plan de estudios de 1996/1999, presenta algunas modificaciones a través de una Resolución de 2011.	No se menciona relación con LCN Incorpora en 4° año un Taller de Identidad y profesión docente.	4° año

Fuente: elaboración propia

Las unidades de análisis relevadas en las universidades no cuentan con reglamentación o normativa específica para las prácticas. Las pautas y documentos que se elaboran son los fijados por cada cátedra. El CPP se realiza predominantemente en los dos últimos años, en dos tramos situados en 3° y 4° año de las carreras. En la mayoría de los casos hay siempre una materia de la didáctica específica de la disciplina para la cual se forma.

Solo las carreras de las universidades de San Luis y Río Negro recuperan la estructura curricular y los propósitos de la formación docente inicial previstas en los LCN, y reformularon sus planes de estudio en consonancia con estos acuerdos. En estas universidades, la formación pedagógica no se reduce a un pequeño número de materias aisladas de las demás y de la formación disciplinar, sino que estructura la carrera del profesorado.

La carrera de la Universidad de San Luis está organizada en cuatro campos según define el apartado “Estructura del plan del profesorado universitario en Letras”:

1. Campo de la formación disciplinar específica
2. Campo de la formación general
3. Campo de la formación pedagógica
4. Campo de la formación en la práctica profesional docente: este campo integra los tres anteriores. Está orientado al aprendizaje y desarrollo de las capacidades para la actuación docente a través de la participación e integración progresiva en los distintos contextos educativos.

En el caso del profesorado de Física de la Universidad Nacional de Río Negro, el Plan de estudios articula la formación disciplinar específica con la formación pedagógica, y reúne ambos aspectos tanto en el Taller de Práctica Docente en las Ciencias Experimentales como en los contenidos de las materias disciplinares en un área denominada del entretrejido. El Taller mencionado se plantea durante los tres primeros años como el eje vertebrador de la carrera. Considera la gradualidad en la adquisición de los conocimientos científicos en sus aspectos teóricos y prácticos, entretrejidos con la adquisición de los conocimientos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (UNRN, Carrera Profesorado en Física, 2015, pp. 18). La denominada área del entretrejido corresponde al eje de aproximación a la realidad y de las prácticas de 3° año y al eje disciplinar en 1° y 2° año. Incluye el Taller de Práctica Docente en las Ciencias Experimentales, y se señala su carácter vertebrador entre el campo disciplinar específico y el campo de formación pedagógica.

Las restantes, UNMdP (Mar del Plata), UNAM (Misiones) y UNCA (Catamarca), mantienen el modelo consecutivo y presentan el CPP solo en los últimos años.

En aquellas unidades académicas que no han modificado sus planes de estudios a partir de los LCN los estudiantes transitan sus primeros años de formación sin recorridos pedagógicos, predominando los contenidos disciplinares. En los casos en los que el Plan se encuentra en proceso de modificación se señalan resistencias de la propia institución para modificaciones en el CPP.

Al conocer las valoraciones y opiniones sobre la estructura curricular, los diferentes actores de los profesados universitarios consultados manifiestan la necesidad de una perspectiva pedagógica que se haga presente a lo largo de toda la carrera de formación docente, no solo en los últimos dos años. De este modo, se pone de manifiesto que más allá de no responder a los lineamientos establecidos a nivel nacional, la revisión y actualización de la manera de concebir el CPP dentro de la estructura curricular y desde la práctica es una demanda explícita de los actores en las instituciones que no han actualizado sus planes.

En la UNMDP, los estudiantes señalan que durante la primera parte de la carrera es "todo disciplinar", y mencionan la importancia de que en todas las materias disciplinares se enseñen aspectos vinculados a las prácticas:

“Porque uno dice ´ bueno, es un profesorado, todos los profesores de todas las carreras deben saber que todos los chicos están haciendo las prácticas en este preciso momento ´. Eso no sucede, o sea, la mayoría de los profesores no sabe que nosotros estamos haciendo las prácticas, creo que de acuerdo con cómo está diagramada la carrera tampoco deberían saberlo”. (BA-I-FG2-59)

En consonancia, la Coordinadora de Prácticas comenta:

“Nosotros tenemos un problema que es que no hay Didáctica General. Por lo tanto, tenemos que tener talleres donde trabajamos las estrategias de enseñanza, sobre todo a los que más les falta y ahí le damos bibliografía”. (BA-CP-I-42)

En la Universidad de Misiones, si bien los estudiantes no hacen referencia específica a la normativa, plantean como dificultad la poca articulación entre “la pedagogía” y el campo de la práctica:

“Por ahí lo principal es la poca articulación que existe entre la pedagogía y la práctica en sí. Parece que se van tomando casos muy aislados y recién en cuarto año en el primer

cuatrimestre es una vocación a full de lo que va a ser nuestro devenir en el aula después. En los otros años no hay mucha formación en ese sentido”. (MIS-IV-FG4-231)

Este testimonio se articula con lo que manifiesta el coordinador de práctica de la misma unidad académica:

“Nosotros solamente tenemos práctica profesional en cuarto, por ahora, a diferencia de profesorado de computación (que también depende de esta facultad) que sí ya tiene, como en los institutos de formación docente”. (MIS-CP- 19)

En la unidad académica de Mar del Plata, la Coordinadora de Práctica manifiesta que en la Universidad — que ofrece también la Licenciatura en Ciencias Biológicas— el profesorado es “el patio de atrás”, ya que el perfil del egresado de esa universidad y carrera se propone en relación con la investigación, que es lo que se valoriza, y no en relación con la enseñanza.

“El profesorado es el patio de atrás de la facultad, así no más, no solamente lo decimos nosotros si no que los chicos te lo dicen (...). En las reuniones de consejo académico yo he escuchado que los del profesorado son los peores alumnos, cosa que no es real (...). Te puedo dar otros ejemplos. Ese pre-concepto que está muy establecido”. (BA-CP-I-48)

La escasa formación pedagógica en los profesorados de la universidad se traduce en “demandas” de parte de los estudiantes. Al conocer las valoraciones y opiniones sobre la estructura curricular, los diferentes actores consultados manifiestan la necesidad de una perspectiva pedagógica que se haga presente a lo largo de toda la carrera de formación docente, no solo en los últimos dos años. De este modo, se pone de manifiesto que, más allá de no responder a los lineamientos establecidos a nivel nacional, la revisión y actualización de la manera de concebir el CPP dentro de la estructura curricular y desde la práctica es una demanda explícita de parte de todos los actores de las instituciones que no han actualizado sus planes.

Reglamentos de la práctica en las universidades

Dos de las universidades relevadas presentan un Reglamento Institucional: la Nacional de Misiones y la de Catamarca. En la Universidad de Misiones cuentan con un reglamento general que posee especificaciones mínimas para cada profesorado. La Universidad de Catamarca posee un Reglamento elaborado por la Secretaría académica de la universidad y los docentes de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza. Allí se pautan la cantidad de horas a cumplir por los estudiantes en las escuelas y las horas de observación y prácticas, se define la figura del Coordinador de Prácticas, sus tareas¹⁹, las correlatividades y condiciones que deben cumplir los estudiantes para cursar las prácticas, los criterios para la evaluación y acreditación de los practicantes y residentes. Finalmente, el reglamento establece que el docente de práctica es el responsable de definir los instrumentos de seguimiento de las prácticas en las escuelas asociadas y las actividades a realizar por los estudiantes.

El resto de las universidades no posee reglamentos institucionales de la práctica. En esos casos el Plan de Estudios es la única norma que enmarca el CPP.

¹⁹ No menciona el rol así de los co-formadores, directivos y docentes de las escuelas.

Conocimiento y valoración de los actores del CPP en las universidades

Respecto al conocimiento y valoración de los diferentes²⁰ actores de las universidades sobre los reglamentos de práctica, se recoge la información de las entrevistas realizadas de directivos²¹, coordinadores de práctica y profesores del campo de la práctica. En la Universidad de Río Negro, el profesor que respondió la entrevista correspondiente al director manifiesta que “no se siente la ausencia” del reglamento institucional.

Por su parte, en el caso de la Universidad de Mar del Plata, la profesora coordinadora de prácticas manifiesta que el reglamento de prácticas fue elaborado por su cátedra, y que constituye un instrumento útil en virtud de lo cual la facultad está analizando si lo generaliza a las demás carreras:

“Es nuestro, a tal punto que ahora me lo pidieron de la facultad para ver si se lo puede generalizar. En ese reglamento están detalladas las responsabilidades nuestras y las responsabilidades de la escuela asociada que recibe al practicante, las responsabilidades del profesor del aula, de no dejarlos solos a los chicos, todas esas cosas están en el reglamento. Eso sí lo tienen, todo eso se firma, eso se notifica en la primera clase”. (BA-I-CP, 46)

Esto se contradice con la opinión de otra profesora de Práctica II de la misma unidad académica, que manifiesta que dicho documento se lee el primer día de clases, aunque no considera que sea un aporte u organizador:

“No sé si aporta algo a los chicos. En mi caso particular, la verdad, creo que no”. (BA-I-PP2)

Por otra parte, la directora de la escuela asociada manifiesta desconocer la existencia de un reglamento de práctica (BA-DEA-I- 69).

En la Universidad de San Luis, el Coordinador de Prácticas desconoce si existe algún Reglamento de Práctica, y supone que en Residencia debe haber uno (CP-VI-38,21). La coordinadora del departamento de educación, al ser consultada por el reglamento de prácticas, menciona que no hay un reglamento institucional, “que los planes de estudio sí dicen algo sobre las prácticas” (SL-DIF-VI-77). En consonancia con lo expresado por la coordinadora, la profesora de Práctica II manifiesta que utiliza la regulación del Plan de Estudio, dándole carácter de marco, y que las regulaciones se hacen al interior de la práctica (SL-PP2- VI-95). Del mismo modo, el Profesor de Práctica IV comenta que no hay Reglamento, pero hay acuerdos realizados entre equipos de práctica de varios profesorados (SL- PP4-VI-103).

De acuerdo con lo expresado por el director de la Universidad de Misiones, existe un Reglamento que se va actualizando periódicamente. “El que rige actualmente tendrá al menos cinco años”. Por su parte, el Coordinador de Práctica señala que el Reglamento de Práctica está dentro del programa, y la Coordinadora de la carrera dice que el reglamento “no es más que el reglamento de una cátedra” (CP-IV-67).

Por último, en la Universidad de Catamarca, la Directora, señala que, si bien el Reglamento no es específico del Profesorado en Geografía, se han incorporado modificaciones como la evaluación a partir de un seguimiento (no clase final) y más trabajo en equipo por parte de los estudiantes (CAT-DIF-II-79). El Profesor de Práctica IV se refiere al documento y plantea la necesidad de revisar un eje del Reglamento de prácticas, que establece que las prácticas se realizarán de manera alternada y que, de acuerdo a su valoración, no es adecuado para el período de Residencia. La Profesora de Practica I explica que la cátedra a la que pertenece no ha participado en el proceso de redacción del reglamento: “Está el reglamento, pero nosotros no somos parte, es decir, la Práctica Docente I no forma parte de ese reglamento” (CAT-PP2-II-244).

²⁰ En el caso de las universidades, debido al momento de realización de este estudio los equipos de investigación no pudieron acceder a los testimonios de todos los actores del CPP.

²¹ La herramienta “entrevista a directivos” en el caso de las universidades ha sido utilizada con actores que cumplen roles como Jefes de Área, de Departamento o de Carreras.

No se cuenta con información disponible para conocer la perspectiva de los actores de las escuelas asociadas. El relevamiento arroja que los directivos y co-formadores de las escuelas asociadas desconocen la estructura curricular de los profesorados de los practicantes que reciben, y al ser consultados por las modificaciones o cambios en los últimos años hacen referencia a los cambios en los diseños curriculares del nivel y año en los que se desempeñan.

Como se puede apreciar, la situación en los 5 profesorados universitarios es heterogénea. Sin embargo, parecen predominar las normas propias de cada cátedra más que los marcos generales de las unidades académicas que enmarcan a las cátedras. Asimismo, el desacuerdo/diferencias de opiniones y perspectivas entre los actores (profesores) parece ser mayor que en los institutos, a propósito de las mismas cuestiones.

Resumen ejecutivo, síntesis

A continuación, se resumen las principales evidencias identificadas en el capítulo a partir del análisis efectuado sobre los marcos normativos y curriculares del campo de las prácticas, y la valoración de los actores de esta dimensión.

- De los 82 DCJ relevados todos fueron modificados con posterioridad a los LCN de 2007, con excepción de los diseños de Profesorado Secundario de la provincia de Buenos Aires y dos de los profesorados universitarios. Los enfoques y formas generales de organizar el CPP en los diseños para los ISFD respetan las pautas y lineamientos nacionales.
- En los 5 casos de las universidades estudiadas, los cambios curriculares y las transformaciones en el CPP no son tan profundos; predominan modelos consecutivos con tramos de práctica en los dos últimos años de la formación. Dos de los casos estudiados presentaron planes renovados con modelos de práctica integrales en los cuales la formación práctica se distribuye a lo largo de todo el trayecto formativo (en una universidad se ha conformado un área que identifica esta nueva concepción y modalidad, denominada área del entretejido). Otros dos planes son anteriores a 2007, con un enfoque consecutivo en el que la práctica se ubica en el tramo final de la formación.
- Considerando los DC de los ISFD, la carga horaria es similar en los primeros tres años de cursada, se incrementa de manera leve en Práctica III en pocas provincias y recién adquiere mayor peso con la Residencia o en la Práctica IV. En primero y segundo año de la formación su presencia es relativamente baja, 3 a 5 horas²², cantidad que se duplica y triplica en Práctica IV (10 a 12 horas).
- La mayoría de los DC no especifica del total de las horas de práctica cuántas corresponden a actividades que se realizan en el ISFD y cuántas deben cumplirse en las instituciones educativas de práctica en las EA. Sobre este aspecto en general avanzan los reglamentos jurisdiccionales e institucionales. Recién en Práctica IV o Residencia Pedagógica Docente, o en las jurisdicciones que utilizan este formato desde 3° año, se menciona la cantidad de semanas de trabajo de campo u horas a cumplir en las escuelas (entre 4 y 6 horas).
- Al menos unas 15 jurisdicciones definen unidades curriculares de integración en el CPP de los profesorados de primaria, con el propósito de articular la teoría con la práctica, las instituciones y los diferentes campos de la formación. En el DCJ estos espacios no prescriben contenidos. A veces se definen ejes generales; en general se plantea que los contenidos y problemas deben surgir y definirse de las problemáticas vivenciadas por los participantes de los talleres integradores a partir de las situaciones de la práctica.

²²En 3° año hay 9 provincias que mantienen igual carga horaria que en Práctica I y II (entre 4 y 5 horas). Otras 14 provincias aumentan las horas y pasan a tener 6-9 horas semanales. Este peso de la práctica se mantiene también en el último año de la formación en la mayoría de las jurisdicciones. Solamente 7 provincias superan este rango y establecen entre 10 y 12 horas de práctica semanales en la Residencia (ver Tabla 5, Profesorados secundarios).

- La secuencia y contenido de las prácticas se abordan en el capítulo 4 con mayor detalle, pero de manera resumida: Práctica I analiza el trabajo educativo de la institución y sus contextos; Práctica II hace foco en la observación de los grupos escolares; Práctica III se detiene en la programación de la enseñanza y realiza algunas primeras experiencias acotadas en el aula; Práctica IV, en la puesta en acto de los planes de clase, la enseñanza de manera más extendida e intensa en la residencia pedagógica.
- Algunas jurisdicciones agregan o focalizan el acercamiento y trabajo en organizaciones educativas no formales en los primeros años (Práctica I y II), el trabajo primero con aspectos más generales del afuera, del contexto de la institución hasta llegar al aula, al grupo clase, a los niños/as.
- Como nuevos contenidos o dispositivos aparecen las biografías escolares de los futuros docentes, el análisis del trabajo docente, los espacios no escolares. La reflexión sobre las prácticas y sistematización de la experiencia tanto como contenido y método en la práctica IV.
- Entre las dificultades de la normativa, los actores han señalado que las horas de los profesores no alcanzan para hacer un seguimiento adecuado de los estudiantes durante las prácticas, y que existen problemas de correlatividades no resueltos adecuadamente. Hay contenidos disciplinares previos que no han sido desarrollados y que los estudiantes tienen que disponer para el desarrollo de las planificaciones y/o la enseñanza en los profesorados secundarios. Los PES presentan más dificultades de implementación que los de Primaria.
- Casi todas las provincias tienen Reglamento de Práctica. De las 22 jurisdicciones del estudio, 21 cuentan con Reglamento de Práctica Jurisdiccional. La situación de los reglamentos institucionales es dispar: en muchos ISFD no se han elaborado, en otras se están definiendo. Se destaca la provincia de Buenos Aires, donde este documento, en la mitad de las UA relevadas, suple la carencia del reglamento jurisdiccional. Los reglamentos institucionales, a diferencia de los jurisdiccionales, establecen, por ejemplo, sanciones, detallan condiciones de cursada, etc.
- Los Reglamentos Jurisdiccionales y/o Institucionales para las prácticas de los profesorados de Primaria prescriben y regulan más aspectos que los de Secundaria. Se refieren a los objetivos de la práctica, la firma de convenios interinstitucionales, a las responsabilidades de los actores y las horas de práctica que los estudiantes tienen que cumplir en las EA. Estos instrumentos son más valorados en cuanto a su utilidad por los actores de las escuelas asociadas (directores y co-formadores) que por los de los ISFD.
- En base a los reglamentos jurisdiccionales analizados, el cargo de Coordinador de Práctica se crea en 10 jurisdicciones. En otras 7 se deja esta responsabilidad en manos de equipos de práctica formados por distintas figuras de las instituciones formadoras, y, a veces, escuelas asociadas o con colaboración de un auxiliar de práctica. En tres jurisdicciones no se menciona el rol/función, cargo formalmente.
- En general existe una valoración positiva de los actores sobre los reglamentos y su papel en la organización del CPP, aunque también destacan aspectos que requieren ser incluidos y/o modificados. En los reglamentos institucionales señalan: situaciones particulares que generan inasistencias de los estudiantes a las escuelas asociadas (embarazo, problemas de salud, etc.), llegadas tarde, cuestiones administrativas de comunicación, vestimenta adecuada, cuestiones disciplinarias, éticas (resguardo de información), elaboración de materiales, carga horaria de las prácticas o cantidad de clases, etc.
- En los 5 casos de las universidades predominan las normativas o reglamentaciones de las cátedras para la realización/evaluación y organización de las prácticas. Estas corresponden a nivel de las cátedras; queda a criterio de los profesores su organización.

Capítulo 2

Organización y condiciones de las instituciones formadoras para el desarrollo de las prácticas



Capítulo 2

Organización y condiciones de las instituciones formadoras para el desarrollo de las prácticas

Daniel Galarza (Ed.²³)

Presentación

Lea Vezub

Las prácticas profesionales se realizan de manera alternada en dos instituciones diferentes: institutos o universidades y escuelas del sistema educativo de los niveles correspondientes a la futura inserción de los egresados. Cada uno de estos ámbitos posee sus propias reglas, culturas, rutinas y formas de organización, que imprimen sus marcas a la experiencia de los estudiantes y futuros docentes. Por lo tanto, este estudio ha considerado imprescindible analizar las condiciones de la organización del campo de la práctica profesional en ambos espacios²⁴.

Otras investigaciones sobre las prácticas han puesto en evidencia que los estudiantes en formación intentan acomodarse a la situación y cumplir con las reglas impuestas en cada espacio formativo, afrontando las tareas y exigencias de las prácticas para, por una parte, acreditar el trayecto, pero por la otra, comenzar a integrarse a la cultura profesional docente, probando sus competencias en el terreno de la práctica y confirmando su vocación (Bullough, 2000; Davini, 2002; Vezub, 2002). Esto sucede cuando los estudiantes logran resolver los desafíos concretos que les plantea la enseñanza con los alumnos en las diversas aulas que transitan, atender diversos conflictos en el grupo - clase, participar en la organización de un acto escolar, entre otras actividades y tareas que desarrollan.

La literatura internacional ha examinado la complejidad que entraña el trabajo colaborativo, el establecimiento de redes y alianzas entre instituciones de formación docente y los centros de prácticas (Cf. Cochran-Smith, 1999; Montecinos et al., 2013) debido a los diferentes propósitos, culturas y formas de organización que posee cada institución y, sobre todo, por las diferencias en las concepciones o modelos que cada una sostiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como por los diferentes enfoques didácticos en relación con los objetos de conocimiento. En este punto las investigaciones han encontrado que surgen una serie de desencuentros y tensiones entre escuelas, universidades o institutos de formación que ponen en evidencia la falta de objetivos compartidos y la percepción de los distintos status y jerarquías o relaciones de poder entre los actores y las instituciones involucradas (Zeichner, 2010).

Por otra parte, existe una gran variabilidad de los contextos organizacionales en los que se realizan las prácticas en la que confluyen distintos factores, como por ejemplo, las reglamentaciones jurisdiccionales que las enmarcan, la oferta de titulaciones que brindan las instituciones, las posibilidades que tienen de realizar diferentes alianzas, la asignación de horas, cargos y condiciones de trabajo, las políticas jurisdiccionales y recursos disponibles, las distancias que formadores y estudiantes tienen que recorrer hasta las escuelas. Estos aspectos explican la diversidad y complejidad de las 120 instituciones examinadas en este estudio, las que disponen de una cantidad de formadores variable, equipos de gestión constituidos por más o menos miembros, algunos con y otros sin coordinadores de prácticas, jefes de carrera, etc. Por lo tanto, como se verá a lo largo del capítulo, las condiciones para la gestión de las prácticas no son las mismas en todos los establecimientos.

En las universidades a la diversidad y factores ya señalados, se agrega su autonomía tanto en la política académica, como en el manejo de sus presupuestos. Sus estructuras tienen una mayor complejidad y

²³ Este capítulo fue elaborado por Daniel Galarza (Área de Investigación - INFoD) sobre la base de los Informes presentados por los Equipos N°35 y N°43 de la provincia de Buenos Aires, N°2 de San Luis, N°30 de Chaco, N°48 de Salta y N°50 de Córdoba.

²⁴ El capítulo 2 analiza las condiciones del CPP en los institutos de formación y universidades y el capítulo 3 es su contracara, ya que examina las condiciones del CPP en las escuelas.

diversidad vertical (constituida por un cuerpo de Rectores y Decanos, Directores o Coordinadores de Departamentos o Carreras)²⁵ y horizontal (variedad en los tipos de carreras, grado, posgrado, ciclos de distinta duración). En esta estructura las ofertas de profesorado muchas veces ocupan un lugar secundario y de menor jerarquía académica y profesional frente a otras carreras, en términos de los recursos, cargos docentes y dedicaciones que se asignan para la supervisión de las prácticas, de tal modo que resultan insuficientes (Cf. Vaillant, 2013).

Las instituciones educativas son instituciones complejas que deben ser pensadas no solo desde la dimensión administrativa, sino como una estructura laboral. Para Ezpeleta (2004) la escuela –en este caso lo hacemos extensivo a las instituciones educativas en general– deben ser pensadas desde una triple perspectiva: como una organización pedagógica, administrativa y laboral. La primera responde a lógicas curriculares que ya han sido examinadas, principalmente en el capítulo 1 y en lo pedagógico, que será analizado particularmente en los capítulos 4 y 5. Pero, como sostiene la autora, las instituciones educativas son además organizaciones administrativas en tanto proporcionan las bases materiales y formas específicas para operar. Dichas formas serán descritas en este capítulo 2 y en el siguiente. Además, no siempre se reconoce que las instituciones son para los docentes y formadores una organización laboral con normas y jerarquías que definen un espacio de trabajo y unas competencias por las cuales se recibe un salario. Es decir que los maestros son constituidos en ese ámbito, según una doble condición de profesionales y asalariados (Ezpeleta, 2004: 411).

Por eso, como señala la misma autora, retomando a Elmore, es fundamental, cuando se trata de cambiar las prácticas analizar los asuntos que hacen a “la organización”, porque en ella radica la posibilidad de generar o de limitar las condiciones para llevar adelante las nuevas formas de trabajo que acompañen los cambios que se desean implementar. Desde esta perspectiva, se intenta avanzar en el capítulo para delimitar formas administrativas junto con condiciones laborales, espacio, tiempos, disponibles para la formación práctica.

Al analizar los condicionantes institucionales, las formas organizacionales y las restricciones que surgen en el contexto europeo, Zabalza Beraza (2011) afirma que la organización del campo de las prácticas supone que:

“la cooperación entre instituciones se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica. Las muchas caras de esa relación tienen que ver con aspectos legales (los convenios, la normativa aplicable, la limitación que impone el estatuto de estudiante en práctica), administrativos (la adscripción de responsabilidades y tareas); laborables (la disponibilidad de tiempo del tiempo, las contraprestaciones, el tipo de trabajo que se puede o no se puede pedir a un estudiante en prácticas); profesionales (los contenidos formativos que se trabajaran, la rotación de las diversas tareas profesionales); didácticas (la forma en que se ha de plantear la experiencia para que conduzca a un buen aprendizaje) e incluso, las personales (la relación entre el personal del centro de prácticas y los estudiantes, y la forma en que se afrontarán los conflictos si éstos se producen)”.

Directivos y coordinadores de práctica se encuentran, como se verá a continuación, en el centro del poliedro, que, como parte de un sistema más amplio, lleva adelante la tarea de formación de nuevos docentes en el cruce entre las iniciativas de políticas que procuran su mejora, los alcances y limitaciones de las formas en que las jurisdicciones apoyan su actividad y las dinámicas institucionales “micro” que facilitan u obstaculizan sus realizaciones.

Las prácticas son experiencias tempranas de inserción preprofesional de los estudiantes controladas, organizadas y acompañadas por los formadores y los docentes en las instituciones y en los salones de clase, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados. En este marco, la inserción de los

²⁵ Esta mayor complejidad y diversidad de la organización también se observa en los grandes Institutos de Formación Docente que reúnen varias ofertas de profesorado y mayor cantidad de matrícula y una planta docente numerosa.

futuros profesionales a las aulas o al campo de acción está atravesada por una multiplicidad de factores y, uno de ellos es la articulación de los campos de formación (Guevara 2016). Dicha articulación requiere generar condiciones en la organización, en las instituciones, en la distribución de funciones, tareas, en la comunicación de los equipos, en las culturas de trabajo.

El abordaje de la dimensión organizativa y las condiciones institucionales del campo de las prácticas, supone poner en foco los roles institucionales para el desarrollo de la práctica; los espacios y tiempos disponibles en el IFD/universidad; las estrategias de comunicación entre los profesores y coordinadores, y entre el director y el coordinador; los proyectos de práctica en las instituciones formadoras, los espacios y actividades de articulación entre los profesores de los diferentes campos. Se procura, así, reconstruir las diversas modalidades y características que estos elementos asumen en las instituciones y establecer las perspectivas que tienen los actores institucionales sobre las cuestiones indagadas.

Este capítulo aborda la dimensión organizativa y las condiciones institucionales del campo de las prácticas en las instituciones formadoras (lo equivalente en las escuelas asociadas se tratará en el capítulo siguiente). El desarrollo del capítulo recupera principalmente como fuentes de información las diversas entrevistas realizadas a directivos, coordinadores de prácticas, así como profesores de prácticas y las encuestas a profesores, junto con los datos de las matrices que se pudieron estructurar a partir de las entrevistas cualitativas.

2.1. El trabajo y la perspectiva de los directores en la gestión de las prácticas

Los directores desempeñan en toda institución educativa y en los ISFD un papel clave para impulsar las innovaciones y los proyectos institucionales, ya que proporcionan un marco para la participación de los distintos actores y claustros, organizan la conformación de equipos, trazan metas, asesoran y supervisan el cumplimiento de los acuerdos que se establecen, y administran recursos, entre otras funciones. En este caso, nos interesa enfocar el lugar que ocupan las decisiones que toman o las orientaciones que proporcionan los directores en el campo de la práctica.

Los cambios curriculares de los últimos años han establecido un conjunto de nuevas prescripciones orientadas a anticipar el contacto de los estudiantes de profesorado con la práctica y a hacerlo más intenso. Por tanto, resulta especialmente relevante indagar de qué forma las instituciones y los directores han generado condiciones para su implementación, cuál es la mirada que los directivos tienen sobre este trayecto formativo de los estudiantes.

Las condiciones institucionales del trabajo directivo en el CPP

El trabajo de los directivos en el campo de la práctica está inicialmente demarcado por la presencia o la ausencia de normativa jurisdiccional que define las formas que debe asumir el trabajo en el CPP.

En las entrevistas realizadas seis de cada diez directivos señalan que existe un Reglamento Jurisdiccional que enmarca la implementación del campo de la práctica. Existe una pequeña diferencia entre directivos de institutos que forman para la enseñanza primaria y los que forman para la enseñanza secundaria ya que, entre estos, son más los que sostienen que no hay reglamento o que si lo hay, no se implementa. Las proporciones señaladas deben ser leídas considerando que una de las jurisdicciones que no posee Reglamento Jurisdiccional es la provincia de Buenos Aires –la que mayor número de instituciones incluye en la muestra- dado que es la que posee mayor número de ISFD del país.

En cuanto al Reglamento de Prácticas institucional, seis de cada diez directivos mencionan que este orienta la implementación de las actividades del campo de la práctica. En otros institutos, dicho instrumento aún está en proceso de aprobación o todavía no ha comenzado a implementarse. Dos de cada diez directivos entrevistados señalan que en su institución no existe un reglamento de práctica, (en mayor proporción, se trata de directivos de institutos que ofrecen profesorado de nivel primario).

Este reglamento es elaborado por la institución y los directivos parecen tener un papel relevante en ese proceso, aunque en todos los casos se señala la existencia de un trabajo articulado con el conjunto del equipo institucional. El desarrollo de los reglamentos institucionales muestra temporalidades diferentes, vinculadas, en parte, con la historia del instituto y, en parte, con el papel de las jurisdicciones en el proceso de promoción para su elaboración y para la validación de los documentos resultantes.

“Nosotros sí tenemos un reglamento desde mucho antes de que apareciera el jurisdiccional histórico. (...) . Lo que se hace es que temporalmente se lo modifica. Sobre todo, cuando se cambia los planes de estudio. Hay muchos aspectos que coinciden, digamos, en principios de acompañamiento, de organización que tiene el jurisdiccional”. (P50: juy-11-dif-63-EP.doc - 50:11)

“Justamente ahora el proceso de escritura del reglamento nos está permitiendo a nosotros poner en mesa todas estas variables”. (P81: sf-17-dif-cp-101-ES.docx - 81:6)

“Se lo hizo, se lo elaboró, se lo mandó, pero nunca tuvimos devolución. Fue enviado a comienzo del año pasado”. (P214: lr-44-dif-73-PS.docx - 214:18)

La regulación normativa jurisdiccional e institucional en relación con el desarrollo de las prácticas se encuentra entonces en un proceso de transición en el que muchas instituciones están avanzando, aunque la regulación y promoción por parte de las jurisdicciones parece ser clave para que el proceso avance.

En el caso de las universidades, la muestra es pequeña por lo que es imposible efectuar afirmaciones concluyentes, pero se observan las siguientes coincidencias: en las entrevistas se registra que las reglamentaciones del campo de la práctica, cuando existen, son muy generales.

“Existe una reglamentación de práctica, esa reglamentación ya viene, digamos, algunos lineamientos ya vienen, no los realiza la facultad, sino lo realizan desde la secretaría académica, la secretaría académica de la universidad y la secretaría académica de la facultad. O sea, no es el departamento de geografía (...) lo hacen a nivel institucional y se pone en práctica en todos los departamentos”. (P63:cat-49-dif-II-U-docx)

“Nosotros tenemos acuerdos, acuerdos que están elaborados conjuntamente entre varios equipos de prácticas... Quedamos comprometidos con esta Secretaría Académica de elaborar lo que sería el “reglamento de las prácticas docentes” en las universidades, pero cambió el rector y el nuevo secretario/a nunca nos llamó”. (P43:sl-02-pp4-IV-U-docx)

La lógica que caracteriza a las universidades hace que en algunos casos los reglamentos se diluyan en la configuración del campo de la práctica profesional. Sus reglamentos parecen distantes del trabajo cotidiano de quienes tienen la responsabilidad de conducir a los estudiantes en las instancias de prácticas.

Otro elemento clave en la definición de las condiciones institucionales para la implementación de las actividades del campo de la práctica es la existencia de un coordinador de Prácticas en cada instituto o profesorado.

En relación con este punto, cabe consignar que seis de cada diez directivos sostienen que, en su instituto, cuentan en la POF (planta orgánica funcional) con el cargo de coordinador de Prácticas. De estos, más de un tercio sostiene que el coordinador fue designado para cumplir sus funciones de coordinación a nivel

institucional y tres de cada diez, que la designación es por carrera que dicta el Instituto. No se ha podido determinar qué factores inciden en la presencia/ausencia del coordinador de prácticas en las POF y cabría indagar en el peso de las restricciones presupuestarias de las jurisdicciones, así como en el tamaño de las instituciones.

Más de la mitad de los directivos señala que si no hay un coordinador designado en la institución, alguien cumple, aunque sea informalmente, esa función.

La función del director en relación con las prácticas está en parte configurada por el hecho de que exista o no un coordinador de prácticas y suele ser de mayor importancia en las primeras etapas: elegir las escuelas asociadas, delinear acciones, ajustar reglamentos, realizar acuerdos con las escuelas asociadas y coordinar cuestiones generales.

Estas acciones, con frecuencia, se realizan en reuniones al principio del año escolar o establecidas ad-hoc. Luego de esta etapa, las reuniones con el coordinador de práctica y/o los profesores del campo de la práctica varían en periodicidad y forma de acuerdo con la institución: desde reuniones semanales hasta otras que se realizan esporádicamente o de forma espontánea, reuniones presenciales o mediadas por la virtualidad, formales o informales.

“En la semana tenemos un día de reunión donde conversamos, desde la práctica, generalmente el lunes que tenemos reunión de centro...”. (P185: sjn-40-dif-93 PP.docx - 185:9)

“- ¿Y cómo logran reunirse? - A: Eso es bastante difícil. ¿Qué es lo que hacemos? Uso de la tecnología. En realidad, trabajamos con todo lo que sean las herramientas colaborativas y si es necesario encuentro formales”. (P86: Sf-17-dif-cp-101-PS.docx - 86:26)

“Usamos el aula virtual. Tenemos un aula propia del campo de la práctica que incluye a los docentes de todos los equipos de práctica, más los docentes de las didácticas”. (P398: mza-54-dif-76-ES.docx - 398:5)

“(...) tenemos grupos de WhatsApp y otros recursos tecnológicos para la toma de decisiones”. (P33: for-10-dif-62.PS.docx - 33:5)

Las diferencias en los estilos de comunicación pueden incidir también en los temas tratados en estas reuniones: en algunos casos se vislumbra un carácter netamente operativo, para toma de decisiones de casos puntuales, o simplemente de carácter informativo. En cualquier caso, la creatividad en la construcción de soluciones de compromiso a las restricciones para la realización de prácticas colegiadas expresa tanto una virtud de los agentes como una limitación del sistema.

En algunas instituciones se hace mención a la participación de órganos colegiados, tales como los Consejos Académicos o Consultivos y esto facilita el encuentro del director o la directora con el equipo docente, cuando el directivo es parte de un equipo de gestión y las decisiones institucionales de índole administrativa en relación con las prácticas se toman de manera colectiva:

“Institucionalmente nosotros funcionamos, no solamente con la coordinadora sino con todos los jefes, conformando el Consejo Académico. El Consejo Académico es el órgano de resolución de la institución, entonces, bueno digamos, el vínculo se da a través del Consejo Académico que tiene reuniones vinculantes donde se resuelve”. (P81: sf-17-dif-cp-101-ES.docx - 81:2)

“... eso se llama el consejo de directores. Es un órgano colegiado institucional y tenemos reunión por lo menos tiene que haber 2 por cuatrimestre”. (P96: ba-28-dif-13-PP.docx - 96:6)

Parece existir una tendencia a la toma de decisiones en forma colectiva sobre diferentes aspectos de la práctica. En general se hace hincapié en el acompañamiento, desde la gestión, tanto a profesores como a coordinadores de prácticas (o coordinadores de carrera o de área) para definir cuestiones puntuales que puedan surgir:

“Este año tuvimos dos o tres situaciones que tuvimos que conversar y tomar decisiones juntos. Las decisiones con respecto al cursado del estudiante, las tomamos siempre entre tres: el coordinador de carrera, la coordinadora del campo de la práctica y rectoría. O sea, ni uno ni otro toma decisiones unilaterales, eso es un acuerdo que también... al cual llegamos porque nos permite complementar miradas”. (P525: CABA-62.DIF-42-PS.docx - 525:12)

Se evidencia, en algunas de las instituciones analizadas, un rol activo de los directores en las decisiones de las prácticas docentes que se toman en consenso con los demás actores involucrados en cada institución.

“mi vinculación en ese campo es constante (...) y con el equipo que tenemos, un equipo de gestión junto con la vicerrectora y este profesor y los distintos profesores el campo de la práctica tenemos continuamente reuniones donde acordamos cuál es el camino, delineamos las acciones a realizar, revisamos nuestro reglamento (...) dónde están los alumnos y cómo están, también qué tenemos que ajustar, vinculaciones permanentes”. (P110: cha-30-dif-29-PS.docx - 110:8)

“...puntualmente nos hemos reunido con los profesores de práctica, reuniones para proyectar, reuniones para monitorear, para evaluar también el trayecto de los alumnos y para ver si es pertinente la propuesta de cada profe y también, lógicamente, el rendimiento de los chicos, si ha habido dificultades en las propuestas de los profes que no se llegan a concretar en la práctica real”. (P328: se-51-dif-113-PS.doc - 328:3)

Los rectores asumen la gestión y organización de los acuerdos interinstitucionales, mantienen la comunicación entre instituciones socializando los nuevos enfoques de la Formación Docente Inicial a partir de los nuevos lineamientos curriculares, establecen los contactos iniciales, asisten a las escuelas y renuevan acuerdos interinstitucionales, gestionan nuevos espacios para establecer las pautas y convenios que regulen las relaciones, etcétera.

El rol de los directores en las prácticas está centrado en la generación de los espacios de vinculación entre instituciones y en garantizar las condiciones para su desarrollo. Tal como ha puesto en evidencia la literatura sobre el tema (Davini, 2015; Zabalza Beraza, 2011), este es un aspecto clave para mejorar la calidad de las prácticas que demanda gran energía de parte de la gestión, quedando relegado su papel en las cuestiones pedagógicas y curriculares.

La información emergente del trabajo de campo indica que tanto los directores de los ISFD, así como los de las escuelas asociadas valoran la práctica como un eje central en la formación de los estudiantes y como generadora de aprendizajes. Esta mirada se ve favorecida cuando existe un trabajo coordinado entre los diferentes actores que participan en el proceso: director del ISFD, coordinador de prácticas (o quien ocupe el rol), profesores de prácticas, directores de las escuelas asociadas y co-formadores.

Algo similar sucede con los directivos entrevistados en las Universidades.

“Yo creo que es fundamental revisar la práctica, pensarla desde los primeros años, que atravesase además las materias disciplinares, tienen que mirar un poco a la trasposición, ayudar a la trasposición porque todo no se puede en práctica, nosotros hacemos, te diría, como un muestreo apenas de los temas que le tocaron; y tuvieron la fortuna de poderlos hacer, esto tendría que venir hecho ya, en años inferiores o el alumno en condiciones de poderlo hacer”. (P 54:ba-35-cp-I-U-59:29)

A pesar de esta valoración positiva y ponderación de la práctica en el proceso de la formación docente inicial, el campo de la práctica no siempre constituye un eje vertebrador de trabajo en las carreras analizadas. Los directivos manifiestan que pocas veces se trabaja el tema de realización de las prácticas en términos pedagógicos en las reuniones institucionales y esto queda supeditado a las reuniones de área o de equipo del campo de las prácticas.

“...hay reuniones permanentes entre los de primero, de segundo, de tercero, o sea es permanente el trabajo conjunto de los responsables del campo de las prácticas, no tan común es la jornada de trabajo en el sentido horizontal, (...)”. (P17: sl-02-dif-95-PS.docx - 17:17)

“La regente se reúne con el equipo de práctica y diseñan cronogramas de actividades y se hacen consultas para discutir y para definir las estrategias y exigencia de cada uno de los periodos de las prácticas”. (P33: for-10-dif-62.PS.docx - 33:17)

La organización del campo de la práctica es, ante todo, una tarea orientada a asegurar que todos los estudiantes que están en ese punto de la carrera dispongan de una escuela para hacer sus prácticas. Entonces, los problemas que deben resolverse son, básicamente, de orden organizativo. Pero el problema es que si el proceso de construcción institucional del campo de la práctica se detiene en ese nivel de desarrollo se ve limitada la posibilidad de abordar cuestiones formativas estratégicas, es decir, de pensar pedagógicamente el espacio. Si en los institutos de formación docente la trayectoria pedagógica prevista parece predecible por su ajuste a los parámetros nacionales, en las universidades el panorama es más incierto.

Lo primero que emerge del análisis de las cinco universidades relevadas es la heterogeneidad de modelos institucionales que integran el campo de las prácticas. Solo en uno de los profesorados universitarios las prácticas son anuales y progresivas de 1° a 4° año. En el otro, las prácticas son cuatrimestrales y la residencia, anual. Uno tiene tres espacios de práctica –desde 2° año– anuales, y, en contraposición, en dos de los profesorados universitarios analizados, hay dos prácticas cuatrimestrales en 4° año en un caso, y un taller cuatrimestral en 3° y práctica anual en 4° año, en el otro. En las referencias de los actores se señala:

“cuando hablamos de práctica, nosotros estamos hablando de práctica profesional en cuarto año; (...) porque no hay Práctica I, II, III, IV como en los institutos” (P58: mis-37-cp-IV-U-58:5)

“(...) antes en los profesorados viejos (...), también había taller 1, 2, 3 y 4, pero no necesariamente implicaba las salidas a las escuelas. Y ahora, con la modificación de las carreras nuevas, que es lo que un poco se está estudiando acá, sí, ya desde el primer año tienen que salir a las escuelas”. (p68:cat-49-pp2-II-U-68:13)

En las cinco universidades la entrevista a director fue realizada a los jefes, decanos de departamento o a los coordinadores de carrera. Según su pertenencia a uno u otro profesorado, conocen el funcionamiento y el campo de las prácticas de manera parcial, y no siempre pueden dar cuenta de la organización y los sentidos de las acciones que se desarrollan en las demás cátedras o carreras u ofertas de profesorado de la universidad, ya que muchas veces cada una se desarrolla de manera particular, con su propio plan de estudio y especificidades en el CPP.

“Te cuento lo de Letras qué es lo que más conozco, más manejo. Tienen 3 prácticas. Una en segundo y una tercera y una cuarto. La primer Práctica trabaja desde la lectura, las prácticas lectoras y trabajan fundamentalmente en contextos formales, entonces tienen como un mínimo de saberes de las prácticas docentes y mucho trabajo en la comunidad, qué tiene que ver con espacios de promoción de la lectura, de escritura y demás. Esa es la exigencia de la práctica I, en este caso, en contextos no formales. En la práctica II es en contextos formales, pero fundamentalmente trabajando –no a nivel del aula- sino a nivel de la vida cotidiana de las escuelas. Entonces hacen propuesta que tiene que ver [con] la institucionalidad, la institución en su totalidad”. (P39:sl-02-dif-VI-U-39:14)

En las universidades la función del coordinador de práctica en la organización del campo de la práctica no aparece como un lugar relevante y parece más difícil de que se concrete.

Gestionar las prácticas: selección de escuelas y dificultades

Los directores de las instituciones formadoras manifiestan inquietudes vinculadas principalmente con las dificultades organizativo-administrativas de la práctica, lo que refuerza nuevamente el predominio de los aspectos organizativos de las prácticas sobre los pedagógicos y curriculares. A su vez, las tareas de gestión de los directores en el CPP se han identificado y organizado en torno a los siguientes tres aspectos:

- La gestión del vínculo con las escuelas asociadas y la supervisión general del CPP
- La gestión de aspectos administrativos referidas a condiciones y a requisitos para la realización de las prácticas y,
- La gestión de cuestiones específicamente pedagógicas

a. La gestión del vínculo con las escuelas asociadas y la supervisión general del CPP

La Resolución N°24/07 (CFE) plantea que las escuelas se constituyen en ambientes de formación y de aprendizaje para los estudiantes y para ello propone distintos contextos de realización de las prácticas: “las instituciones asociadas deberán responder a un conjunto de características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periféricas, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes”.

Las prescripciones son traducidas en el día a día de las instituciones formadoras con criterios que conjugan de diversas maneras los marcos normativos, la necesidad y las posibilidades de acción, ya que, en algunos casos existen dificultades para encontrar escuelas en las que los estudiantes realicen sus experiencias:

“Se gestiona con los supervisores y con los directores. La idea es siempre explicar cuál es el sentido de la práctica de formación y recepcionar lo que las escuelas también necesitan”. (P81: sf-17-dif-cp-101-ES.docx - 81:13)

“la elección de las escuelas asociadas, en gran porcentaje la hago yo desde la dirección. En las reuniones de directores aprovecho para generar las redes con las escuelas... me acerco y hago el acuerdo, marco con el directivo y recién va el profesor de práctica y el estudiante”. (P67: sal-11-dif-65-PS.docx - 67:8)

En este esquema de trabajo los coordinadores de prácticas deben funcionar de nexo entre el Instituto formador y las instituciones educativas, sociales o comunitarias que se constituyen en escuelas asociadas para sostener el trabajo interinstitucional. La relación establecida, según los directores, es cordial, de mucha comunicación. La supervisión general de las prácticas y de los estudiantes que las realizan es una responsabilidad delegada a los coordinadores de Práctica (sean estos de carrera, o los asesores pedagógicos) y es además una función específica de todos los docentes de práctica. No obstante, los directivos no se desentienden, ya que reconocen la importancia clave de este campo:

“Periódicamente hago mis visitas a las escuelas para hablar con los directivos para que ellos me den su percepción acerca de cómo están trabajando los alumnos del instituto y los docentes de práctica (...)”. (P67: sal-11-dif-65-PS.docx - 67:1)

“...implica comunicarnos con los directivos, visitar las escuelas asociadas, tener reuniones acá, hablar de... sobre la importancia de ser co-formadores y la relevancia que tienen dentro del sistema como institución asociada al proceso de formación”. (P273: cba-50-dif-45-ES.doc - 273:2 [15:15])

La construcción de los acuerdos a veces involucra a los supervisores correspondientes a cada nivel, lo que implica para los directivos un especial cuidado por el cumplimiento de las normas y respetar ciertos “pasos ineludibles” para asegurarse la ausencia de objeciones posteriores, entre éstos el consenso con el cuerpo de inspectores o supervisores del nivel o modalidad. El acceso a las escuelas supone la construcción de ciertos acuerdos básicos y el respeto de las normas instituidas por la jerarquía del sistema educativo en cada uno de los niveles:

“Después una vez en la escuela, se vuelven a reunir los directores con el profesor de práctica para aunar criterios sobre lo que van hacer ahí dentro del aula. Qué actividades se pueden hacer o no”. (P116: cha-30-cp-28_ES.rtf - 116:7)

En ocasiones, los actores se refieren a la resistencia de las escuelas para la realización de las prácticas o la falta de instituciones disponibles y/o la reticencia de algunos docentes para ejercer su rol como co-formadores.

“Entonces la gran problemática es que tenemos carreras donde tienen muchos alumnos, y realmente como la inserción debe ser desde los primeros años, lo que estamos haciendo es abrir ese abanico para que desde todos los niveles puedan hacer observaciones y prácticas, observaciones activas en diferentes ámbitos”. (P81: sf-17-dif-cp-101-ES.docx - 81:6)

“Por ahí ciertas resistencias que se han generado en las escuelas asociadas; en cuanto a enfoques, a miradas... en cuanto a la implementación de parejas pedagógicas”. (P534: lp-64-dif-68-PP.docx - 534:31)

Otra tarea de los directivos –y en ocasiones de los coordinadores de prácticas– es resolver las tensiones de una relación que se plantea en términos de desigualdad entre institutos o universidades por un lado y escuelas asociadas por el otro. Zabalza Beraza sostiene:

“los modelos de partenariado son muy diversos y marcan contextos de compromiso de las partes muy distintas. Resulta muy diferente una relación simétrica, en la que ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el Practicum, a una relación desequilibrada en la que es la Universidad la que define las condiciones del Practicum y la forma en que se desarrollará (el momento, la duración, los objetivos y contenidos formativos, los sistemas de evaluación y supervisión, etc.). Es poco probable, por ejemplo, que en este segundo modelo de partenariado (que es en el que estamos funcionando) obtengamos un compromiso de colaboración serio por parte de las instituciones donde hacen prácticas nuestros alumnos”. (Zabalza Beraza 2011)

Si bien la cita da cuenta del caso español, en términos generales, se puede considerar apropiada para pensar el problema de la construcción de la relación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas y el rol de directivos y coordinadores de práctica en esa tarea.

Estas dificultades adquieren particular relevancia como consecuencia del imperativo normativo de articular las actividades del campo de la práctica desde el primer año. En otros términos, más horas de observación o práctica institucional suponen la necesidad de disponer de un número mucho mayor de contrapartes en las escuelas asociadas. No se observa en este punto un papel activo de las jurisdicciones. La búsqueda y construcción de acuerdos parece quedar en manos de las instituciones formadoras. Esto se ve acrecentado en ocasiones por inconvenientes burocráticos, generalmente originados en el cuerpo de supervisores, que impide el trabajo entre la escuela asociada y el IFD.

“Tuvimos que pelear porque en una época con la inspección de primaria estaba la disputa – Bueno, si ustedes tienen la orientación en ruralidad tienen que ir a escuelas rurales-. Y nosotros peleamos para que fueran a otras también. Porque la orientación es importante y tiene un sustento que se puede probar y todo eso, pero también necesitábamos otros

espacios de vinculación, como escuelas asociadas urbanas”. (P308: cba-50-dif-46-EP.doc - 308:16)

“El supervisor de artes visuales es un zonal, no está en la departamental de escuelas, entonces no es un tipo con el que vos puedas firmar un convenio que te abra las puertas de todas las escuelas secundarias. Como es zonal, viene cada muerte de obispo. Lo mismo les pasa a los de las especiales, no tienen supervisor”. (P463: er-59-dif-57-EP.docx - 463:37)

“Hemos tenido una reunión con el supervisor, donde se puso en conocimiento (...) con los directivos de las escuelas y de ahí para bajar la información que, desde las instituciones del Nivel Terciario, se iba a manejar de esa forma, y también desde la normativa que implica ser co-formador o no, por ejemplo, puntaje y todo eso, que se les informó, una vez que el supervisor autoriza tienen que recibir practicantes”. (P210: lr-44-pp2-73-PS.docx - 210:38)

De acuerdo con ciertos reglamentos jurisdiccionales, la función del supervisor/inspector de zona es clave al momento de definir qué escuelas serán seleccionadas como asociadas, con qué criterios se eligen, acompañando en este proceso de selección a los equipos directivos de los distintos niveles. Dadas las diferentes características territoriales de cada jurisdicción y las formas que asumen las estructuras de supervisión, estos pueden ser tanto facilitadores como obstaculizadores del vínculo con las escuelas. Si bien el rol del supervisor tiene en todas las jurisdicciones elementos comunes, la forma de su actuación define el vínculo entre el estado y las escuelas, y estas formas asumen diferentes modalidades y sentidos en cada una (Hirschberg, 2013)

Los acuerdos establecidos se formalizan, en ocasiones, a través de un acta o convenio interinstitucional que regula las relaciones entre las instituciones junto con el marco normativo jurisdiccional.

b. La gestión de aspectos vinculados al cumplimiento de diversas condiciones y requisitos de las prácticas por parte de los estudiantes

Un segundo grupo de tareas de los directores en el CPP es la gestión de los aspectos administrativos de diversas cuestiones que afectan las condiciones pedagógicas de cursado de los estudiantes. Por ejemplo, las solicitudes de equivalencias de alumnos que cursan o han cursado otras carreras:

“...tenemos aquí docentes que hacen dos o tres carreras del profesorado de matemáticas, en el de física, piden reconocimiento de horas de práctica, y pensamos si van a tener un reconocimiento porque la práctica matemática no es lo mismo que la de física. Entonces... tenemos profesores que provienen de otros institutos... sobre esas cuestiones discutimos mucho con los profesores práctica (...)”. (P110: cha-30-dif-29-PS.docx - 110:21)

Esto revela dificultades de la gestión de una estructura curricular en la que el acercamiento a la práctica se desenvuelve en forma simultánea al desarrollo de los contenidos específicos de cada especialidad. En este punto cabe preguntarse si la “práctica” se diferencia según la especialidad. Los documentos curriculares establecen que debe ser una práctica articulada con los otros campos de la formación, en particular, el de la formación específica. Pero no siempre las jurisdicciones o las instituciones han establecido con claridad qué condiciones deben ser cumplidas para iniciar cada una de las etapas que supone el campo de la práctica. Existen zonas de ambigüedad e imprecisiones.

Algunos directivos ponen en cuestión la claridad de las normativas sobre las condiciones que se requieren para realizar las prácticas, en particular, las correlatividades exigidas y los contenidos mínimos para su desarrollo; mientras que otros todavía sostienen el predominio, la jerarquía del campo disciplinar y de lo teórico y el retorno al modelo anterior en el que la práctica se ubicaba al final, una vez que el estudiante dominaba y había aprobado “todos los contenidos” disciplinares y pedagógicos correspondientes, como se observa en el siguiente entrevista:

“... práctica y residencia lo dividimos en 2 períodos: el primer cuatrimestre, todo lo que es teórico y demás y sobre todo después de los cambios que hemos tenido en los planes de estudio, entonces esto nos garantizaba que nosotros no hacemos ir a los chicos a las prácticas hasta después de iniciar el segundo cuatrimestre. Porque, además, nos parece ilógico que un alumno que no ha aprobado lengua pueda estar dando práctica en lengua, entonces, esperamos a que todas esas materias estén aprobadas. Aparte creo que la práctica tendría que ser, al finalizar todo. Pero si, las últimas modificaciones, a mí me parecen que nos han traído bastantes dolores de cabeza”. (P50: juy-11-dif-63-EP.doc - 50:11)

“Un tema preocupante es lo disciplinar... nosotros hemos hablado en reuniones que fuimos teniendo a nivel dirección de nivel el tema de las correlatividades”. (P171: Tuc-39-dif-118.docx - 171:10)

“Sería bueno cuando se da la “condicionalidad” a los alumnos (a nivel jurisdiccional), en esa flexibilidad, que se acuerde qué materias clave deben tener aprobadas los alumnos para realizar las micro-experiencias, porque a veces adeudan materias que son clave”. (P326: se-51-dif-111-ES.doc - 326:19)

Cuando plantean la necesidad de contar con contenidos mínimos para la realización de la práctica docente, en general se refieren a los que se desarrollan en la formación específica. La organización del CPP en base a un esquema que establece la simultaneidad entre la formación específica y el contacto con la “práctica” supone un conjunto de desafíos en los que los actores olvidan los esfuerzos de la articulación entre profesores de los distintos campos que compaginen secuencias y planifiquen sus respectivas programaciones de manera consensuada, y considerando necesidades de la práctica.

La expectativa es que la normativa resuelva estos aspectos, sin pensar en generar estrategias organizativas, de gestión de los equipos, de los programas y del currículum en las instituciones, por ejemplo. Se percibe una tensión entre las ventajas pedagógicas de una normativa estricta en cuanto al cumplimiento de las correlatividades y los imperativos prácticos derivados de la necesidad de sostener la trayectoria de los estudiantes. La gestión de las “flexibilidades” (dar a los alumnos “condicionalidad” para cursar un tramo de la práctica) supone prestar atención a la tensión que se establece entre las características de la normativa, los criterios pedagógicos y formativos del cuerpo de docentes y hacer lugar a las necesidades, características, condiciones de los estudiantes.

También los directores se refieren a situaciones de contexto, distancias, transporte que dificultan la realización de las prácticas, debido a la lejanía de las escuelas asociadas, falta de transporte, lo intransitable de los caminos cuando se trata de IFD en localidades pequeñas y/o alejadas de centros urbanos, que junto con los profesores de práctica intentan resolver. Otro tema recurrente en la gestión de las prácticas, que genera dificultades cotidianas en su administración y organización, es la incompatibilidad de los horarios de la práctica con los horarios laborales en los IFD situados en grandes centros urbanos, o cuestiones de seguridad para poder realizar las prácticas.

“Hubo una propuesta de una escuela rural que no se pudo llevar a cabo porque se tenía que alquilar un remis que cumpliera con todas las condiciones”. (P308: cba-50-dif-46-EP.doc - 308:6)

“Es que los alumnos provienen del interior (muchos de ellos), por lo tanto, quieren hacer sus prácticas en las localidades en donde ellos residen. Lo cual resulta muy dificultoso (...)”. (P309: cba-50-dif-47-PS.doc - 309:12)

c. La gestión de cuestiones específicamente pedagógicas

En tercer lugar, los directivos señalan dificultades que tienen particular incidencia en lo pedagógico-didáctico: la falta de articulación y de trabajo coordinado entre las unidades curriculares de la formación

general, la formación específica (incluidas las didácticas) y la práctica docente y los diferentes enfoques que se desarrollan en cada espacio. Los directivos coinciden en caracterizar como “fragmentados” los contenidos en la formación de docentes.

“Por ahí la dificultad es que el profesor de práctica le señala algo (al estudiante) con una lógica de trabajo diferente a la que tuvo con el profesor que tuvo en la parte específica. Entonces por ahí la falta de coordinación de alguna estrategia, el alumno lo siente. Pero a pesar de que uno trata de hacer un trabajo articulado, se desliza esta falta de acuerdo entre docentes”. (P67: sal-11-dif-65-PS.docx - 67:1)

“Conformar el equipo llevó su tiempo y lo que más nos cuesta y preocupa es poder articular desde la práctica con todas las disciplinas de la carrera, con todos los campos”. (P32: for-10-dif-61.EP.docx - 32:4)

“Es como que cada uno hace lo suyo en su área, pero no tienen el ejercicio de articulación. La idea era aunar criterios que no fue a buen puerto. No se logró”. (P 5: sl-02-dif-94-EP.rtf - 5:9)

Los directivos perciben las dificultades que supone el logro de un trabajo articulado entre los diferentes campos de la formación. La tendencia al trabajo individual de los docentes en su asignatura deviene en dificultades que se evidencian en el campo de la práctica en la medida en que las diferencias de enfoque se hacen presente. Esta situación se observa en las distintas unidades de análisis relevadas, con independencia de que estas brinden formación para el nivel primario o para el nivel secundario, sean de gestión estatal o privada y de la jurisdicción a la que pertenezcan.

Algunos entrevistados destacan que hay profesores de práctica que no tienen formación específica en las prácticas, lo que se agrava con una carga horaria que es insuficiente para la tarea asignada.

“Hay pocos profesores orientadores con título dando clases. Otro problema es que se abren carreras a término, entonces no tenemos profesores titulados que puedan enseñar y nadie quiere venir desde otro lugar porque es por poco tiempo”. (P33: for-10-dif-62.PS.docx - 33:11)

“El profesor de prácticas tiene, como te decía, 12 parejas, son 24 alumnos... y nosotros estaríamos necesitando un equipo o un profesor coordinador”. (P539: lp-64-dif-67.docx - 539:21)

Los directivos destacan y valoran especialmente la experiencia de los profesores de práctica en el nivel para el que se forma –y creen necesario que, al menos, estén ejerciendo en el nivel de destino, ya sea primaria o secundaria- para poder brindarles a los estudiantes una mejor orientación. No siempre se dispone de los perfiles o la carga horaria considerados necesarios.

“Falta mayor preparación de los profesores porque muchos no tienen conocimiento sobre el nivel para el que enseñan. Solo el 5% de los docentes son profesores que tienen experiencia en el nivel”. (P50: juy-11-dif-63-EP.doc - 50:23)

Por otro lado, señalan deficiencias de infraestructura y equipamiento que limitan las opciones pedagógicas y didácticas de los docentes y el universo de recursos de los que disponen los estudiantes para su formación. La disponibilidad de biblioteca, internet, condiciones apropiadas en las aulas, etc., forman parte de las dificultades percibidas y destacadas por los directivos.

“Quisiéramos tener una biblioteca armada, quisiéramos tener una sala de informática, quisiéramos tener conectividad y que nuestros alumnos tengan internet y que no tengan que viajar para poder acceder”. (P258: cat-49-dif-22-ES.docx - 258:67)

“Como institución formadora nunca se nos han provisto netbook para los chicos, no tenemos

porque nos dicen que somos una institución privada”. (P214: lr-44-dif-73-PS.docx - 214:35)

Al consultar a los profesores encuestados sobre el apoyo de los directivos o coordinadores de las carreras para el desarrollo de las prácticas se obtiene una respuesta y valoración altamente positiva: el 79,7% considera que su rol y apoyo es adecuado).

Cuadro 2. Valoración del apoyo de los directivos al desarrollo de las Prácticas, según los profesores. En porcentajes.

Profesorados	Total	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	No sabe	S/I
Total	996	79,7	5,6	1,2	11,3	2,1
Primaria	410	82,7	6,6	2,0	6,3	2,4
Secundaria	586	77,6	4,9	0,7	14,8	1,9

Fuente: Elaboración propia – Encuesta Profesores

La función de los directivos es valorada como adecuada por ocho de cada diez docentes encuestados en los profesorados de primaria y, por siete de cada diez en los profesorados de secundaria analizados (ver cuadro 2).

Las diferencias en la valoración del rol de los directivos se acentúan si se analizan las respuestas según el campo de la formación al que pertenecen los docentes encuestados (cuadro 3): entre los profesores que se desempeñan en el campo de la práctica (ya sea en forma exclusiva o en simultáneo con su desempeño en otros campos) es levemente mayor (7 puntos) la proporción que valora como adecuado el apoyo de los directivos para el desempeño de sus funciones.

Cuadro 3. Valoración del apoyo de los directivos al desarrollo de las Prácticas, según los profesores de cada Campo de la Formación. En porcentajes.

	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	NS/NC	S/I
Total	79,7	5,6	1,2	11,3	2,1
Profesores del Campo Específico	77,0	5,3	0,7	14,5	2,5
Profesores del Campo de la Práctica	84,0	9,9	1,5	1,5	3,1
Profesores del Campo General	72,6	4,8	2,8	18,3	1,6
Profesores de la Práctica y otros	92,8	4,3	0,5	2,4	0,0
Profesores del Campo Específico y General	74,2	9,7	0,0	14,5	1,6

Fuente: Elaboración propia – Encuesta Profesores

En síntesis, los directivos acompañan la gestión y aspectos organizativos de la práctica. Como corresponde en general a su función, en exceso recargada de tareas, muy pocos declaran realizar observaciones directas del trabajo de los practicantes, incluso algunos solo tienen un acercamiento a la escuela asociada en momentos puntuales: al comienzo del año para establecer acuerdos y al final del año para realizar una evaluación del proyecto. El monitoreo y acompañamiento de los estudiantes es delegado ya sea al coordinador de práctica (o quien ejerza esa función) o a los profesores de práctica. De todos modos, su acompañamiento de la actividad y en el trayecto son percibidas como adecuadas por la mayoría de los profesores, especialmente los del nivel primario y los que se desempeñan en el campo de la práctica.

La formación y el acompañamiento de los estudiantes

Una serie de cuestiones emergen cuando se conversa con los directivos acerca de la trayectoria y los aprendizajes realizados por los estudiantes en el CPP. En primer lugar, se identifica una preocupación en torno a la formación previa de los estudiantes. Algunos directivos sostienen que muchos de los ingresantes presentan dificultades de lecto-escritura, actitudes y hábitos de estudio que dificultan su avance en la carrera. Esto se suma a las debilidades durante la carrera y la formación inicial que perciben en relación con el dominio de los contenidos disciplinares y las dificultades para abordar la disciplina y convivencia en las aulas, durante la realización de las prácticas docentes.

“Primero, los vinculares. Segundo la falta de preparación académica. La docente orientadora le da un tema para dar y el alumno no está preparado. O sea, le falta contenido, le falta manejo de la disciplina. Pero eso se nota en todos. No es un problema de los profesores, de las cátedras. El tema son los alumnos, que hoy en día no está el hábito del estudio. No estudian y creen que cuando llegan a la práctica es decir 3 palabras y listo. Ya es general, más allá de la carrera”. (P95: ba-28-dif-12-ES.docx - 95:13)

Es de interés que, en esta entrevista, no se considera responsabilidad de los formadores, de la institución las dificultades, sino un problema inherente a los estudiantes, a su condición actual, algo difícil de resolver o encarar mediante estrategias o pedagogías de la formación.

En segundo lugar, los directores manifiestan que las diferencias entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje que desarrollan la institución formadora con aquellos que encuentran en las escuelas asociadas provocan frecuentemente tensiones e inseguridades en los practicantes.

“Las dificultades que encuentran [...] no ven ellos coherencia entre lo que planifican o lo que aprenden en el instituto y las distintas escuelas. [...] han encontrado, a veces, resistencia por parte de los maestros a la presencia del residente. Entonces lo que hacemos nosotros es tratar de mediar”. (P50: juy-11-dif-63-EP)

En este punto, la diferencia en los posicionamientos pedagógicos - didácticos entre los docentes co-formadores y los profesores de la práctica docente aparece como un foco de conflicto recurrente, tanto en la formación para docentes de nivel primario como de nivel secundario.

“Nosotros como instituto de formación docente tenemos nuestras distancias con, o sea, no concordamos mucho con lo que dice esas cuestiones porque es algo que está muy, muy estructurado el tema de planificación, el tema de planificación áulica, planificación... en fin, todo lo que respecta está bastante, muy estructurado y a veces desatendiendo un montón de cuestiones”. (cat-49-dif-23-PP.docx - 270:28)

“Hacemos reuniones con los chicos de cuarto estamos viendo en qué estado están y cómo están. Lo que ellos nos manifiestan directamente es que en las escuelas hay como una disonancia entre lo que nosotros planteamos como propuesta de enseñanza y cómo se están dando las distintas adaptaciones (...) lo que ellos manifestaban es que hay una diversidad en la forma de entender la gestión de la enseñanza, entonces dicen aprendemos de una forma acá, y allá hacen otra cosa”. (P110: cha-30-dif-29-PS.docx - 110:16)

Enfoques de enseñanza, estrategias y métodos pedagógicos son tratados cuando tienen que corregir / reparar la planificación de los estudiantes o ayudarlos a que realicen su tarea práctica. Si bien esto no constituye una tarea para los directivos, sino que queda a cargo del docente co-formador, forma parte del conjunto de cuestiones que los directivos ponen en foco.

En tercer lugar, y vinculado con los puntos anteriores, se pone de relieve la necesidad de mayor acompañamiento a los estudiantes para la práctica. En la mayoría de los casos, los directivos hacen alusión

a que los profesores de práctica no pueden acompañar a todos los estudiantes de forma permanente debido a los tiempos que demanda. Esto también cobra relevancia, según la mayoría de los entrevistados, cuando se plantean las dificultades que tienen los estudiantes al momento de asumir el rol docente frente a una clase. Los conceptos “residir”, “ser docente” se ponen en el centro de los cuestionamientos tanto en estudiantes como en los docentes de práctica, y se plantean la necesidad de analizar y redefinir de manera conjunta los sentidos de la formación:

El tiempo y preparación personal de los profesores que acompañan las prácticas son elementos esenciales en la perspectiva de los directivos. La planificación de las clases y su puesta en acción es uno de los aspectos que generan más dificultades en los estudiantes. Tanto directivos como docentes formadores entrevistados concuerdan en afirmar que no logran aún adaptarse a los diferentes formatos y enfoques vinculados a la misma.

“(…) en el instituto no nos ponemos de acuerdo en cómo planificar, no tenemos un formato unificado y después en las escuelas pasa lo mismo, cada escuela planifica de manera diferente”. (P36: for-10-pp4-61.EP.docx - 36:18)

El acompañamiento resulta particularmente relevante en los casos en los que los aspirantes a docentes son estudiantes que tienen alguna discapacidad visual, auditiva, motora. Sin duda que las prácticas de estos estudiantes generan mayores desafíos, esfuerzos adicionales en la organización y un acompañamiento particular. Algunos directivos reflexionan sobre esta singularidad y lo que significa en el replanteo de la formación de futuros docentes:

“Unas cuestiones de las que también nos están preocupando en cuanto a formación, (...) que es el tema de la inclusión en el sentido de aquellos alumnos que hoy por hoy han cumplimentado su educación secundaria y vienen con problemas concretos de algún tipo de capacidad diferente o discapacidad: sordos, ciegos, diferentes tipos de problemáticas. Y eso a nosotros también, y eso bueno generalmente el estudiante ingresa, porque así lo establece el reglamento, digamos. Pero aparece problematizando, ¿no? esa inserción de este futuro docente que presenta una problemática específica en la práctica cuando tiene que hacer su trabajo en el aula concretamente”. (P86: Sf-17-dif-cp-101-PS.docx - 86:30)

“(…) a la hora de ponerle a este estudiante con determinadas problemáticas en situación de aula, nos estamos quedando sin herramientas. Y empieza todo este dilema de discusión ético, formativo, académico, epistemológico. Porque es muy complejo. ¿Qué pasa con la conformación del rol docente? ¿Qué pasa con este estudiante frente a determinadas dificultades?”. (P86: Sf-17-dif-cp-101-PS.docx - 86:31)

Se pone en evidencia que no cuentan con herramientas (ni pedagógicas ni didácticas) que ayuden a acompañar a estos estudiantes en su proceso de formación. Son cuestiones que no solo se hacen presentes en los niveles obligatorios del sistema educativo, sino que comienzan a aparecer en el nivel superior.

Sobre las estrategias destinadas a llevar adelante el acompañamiento a los estudiantes, los directivos destacan en primer lugar la importancia de contar con un buen plantel docente para poder llevar adelante una mejora de la formación y fortalecer las prácticas. De manera más específica, señalan las siguientes recomendaciones:

- 1) Mejorar las articulaciones y la comunicación entre la práctica profesional, la formación específica y la formación general, y darle mayor peso a espacios compartidos y a los talleres. Esto, sostienen, favorece la formación de equipos de trabajo institucional para mirar el campo de la práctica.

“(…) que se trabaje en equipo y que todos los docentes estén involucrados ha sido muy bueno porque el estudiante se siente acompañado por lo disciplinar, por lo general y por lo propio de la práctica. Entonces creo que eso ha sido una estrategia beneficiosa. Esto confluye

en el taller de reflexión que se hace porque los alumnos van, intervienen, ponen a prueba lo que han pensado y vuelven al taller y lo reflexionan en conjunto. Y esos talleres también son, son muy sustanciosos”. (P376: mza-54-dif-77-PS.docx - 376:50)

- 2) Diversificar las modalidades y contextos de las escuelas de prácticas, realizando recorridos variables que contemplen diferentes instituciones y contextos sociales. En un escenario multicultural, en el que los futuros egresados se insertan en diversas modalidades y en el que la educación se diversifica, algunos profesados procuran ampliar las experiencias de sus estudiantes:

“A ellos le resulta muy significativo ir a las distintas modalidades. Quedaron fascinados con el tema de la participación en las distintas modalidades”. (P51: juy-11-dif-64-PP.docx - 51:17)

“Nosotros trabajamos con la escuela de Las Lomas donde allá hay una comunidad QOM, y es muy buena como experiencia porque se trabaja con los referentes de esa comunidad entonces (...) también tengo que pensar las prácticas para este tipo de alumnos que manejan otro idioma, otra cultura, entonces es muy significativo y complejo...”. (P80: sf-17-dif-103-PP.docx - 80:15)

- 3) Proporcionar formación permanente y en servicio para los docentes co-formadores o los docentes noveles. Esta es una iniciativa que algunos ISFD que formaron parte de la muestra del estudio ya realizan. Los directivos afirman que es preciso hacer actividades de capacitación con los co-formadores en temas didácticos, de contenidos y de estrategias de la disciplina específica.

“Bueno, se están realizando investigaciones con respecto al acompañamiento del docente novel y todas esas cuestiones en el marco de proyectos que son institucionales”. (P270: cat-49-dif-23-PP.docx - 270:35)

“El docente viene para eso al instituto una vez por mes en el horario de práctica docente y trabajan juntos, los profesores de práctica y los co-formadores, creo que ese es un paso importante en la conciencia y en la realización; hay que crecer”. (P473: er-59-dif-58-PS.doc - 473:43)

- 4) Flexibilizar, adecuar espacios y horarios para favorecer la terminalidad de los estudios. La escasa terminalidad, o tasa de egreso de los estudios superiores es un problema generalizado en el país del que los institutos de formación docente no están exentos. Los estudiantes desertan por problemas laborales, económicos, familiares, por las exigencias y demandas de los estudios, etc. La realización de las prácticas constituye un momento crítico en este sentido porque supone el cumplimiento de horarios en contraturno a los que se han elegido para la cursada en la institución formadora, los que muchas veces implica tomar licencias en el trabajo o perder directamente el empleo en el caso de los estudiantes que además de estudiar también trabajan. Esta situación implica pensar estrategias de flexibilización de los requisitos que imponen reglamentos y planes de estudio.

“Algunos dejan porque no pueden conciliar su cuestión laboral, o familiar con las demandas, aunque conocen los horarios de la escuela y la carga horaria que les lleva, pero bueno, en general los profes de práctica suelen pensar dispositivos flexibles o formas alternativas (...)”. (P128: chu-36-dif-31-EP.docx - 128:44)

- 5) Reconocer, acreditar y brindar otras experiencias como parte de la práctica. Implementar pasantías / ayudantías de los propios estudiantes para que colaboren con el profesor de prácticas y mejorar así el acompañamiento a los estudiantes, que los estudiantes avanzados realicen actividades de apoyo en escuelas de manera más autónoma y se les reconozca parte de ese trabajo como horas de prácticas.

“Tenemos un mínimo de 40 alumnos con un solo profesor. ¿Qué hemos hecho nosotros? Hemos implementado tipos pasantías que nos ayudan. Colaboran con un profesor de residencia. Digamos, que el responsable de cátedra sigue siendo uno y es una complicación. A los chicos no los ven con mucha frecuencia como deberían verlo”. (P50: juy-11-dif-63-EP.doc - 50:9)

“...que a nosotros hace tiempo nos preocupa y que es que también puedan ser campo de la práctica otras experiencias que se acrediten. Por ejemplo, nos piden frecuentemente las escuelas secundarias apoyo en alguna materia, que vaya un estudiante avanzado de Biología a una escuela. En general, para que ese alumno haga esa experiencia también hay que ofrecerle algo, entonces que también sean campo de la práctica otras experiencias. O la participación en un programa Municipal de Educación Ambiental, van los alumnos a hacer un trabajo de acompañamiento. Eso de algún modo... podría ser una fortaleza original en segundo o en tercero, acreditar esas prácticas, intervenciones docentes...”. (P81: sf-17-dif-cp-101-ES.docx - 81:20)

Las instituciones formadoras proponen distintas alternativas que apuntan principalmente a una formación con centro en la práctica docente. Estas estrategias resultan en gran medida, aisladas, pero constituyen aproximaciones a la resolución de las dificultades y desafíos que manifiestan los directivos en las entrevistas analizadas.

2.2. La coordinación de la práctica en las instituciones

Como ya se señaló, la gestión de las prácticas suele requerir de un compromiso activo de los directivos en sus etapas iniciales: la conformación de los equipos institucionales, la redacción de los reglamentos de prácticas y la selección y establecimiento de los acuerdos iniciales con las escuelas asociadas son tres de las actividades del CPP que los tienen por protagonistas. Sin embargo, una mirada más profunda del campo de la práctica obliga a examinar la figura del coordinador o de quienes la asumen y analizar lo que sucede cuando esta función queda vacante en las instituciones.

El coordinador de prácticas: institucionalización del cargo y tareas

Menos de la mitad de las instituciones educativas incluidas en el trabajo de campo de esta investigación aporta información precisa sobre la formalización del cargo / función del coordinador de prácticas. La situación y datos recogidos al respecto pone en evidencia que este es un tema sensible para las instituciones y, a la vez, que constituye un elemento clave, para fortalecer el funcionamiento, la organización de las prácticas en el sistema formador, como se irá entretejiendo a lo largo de este y los capítulos restantes.

La mayoría de las instituciones dispone de horas específicas asignadas a quienes asumen dicho rol, pero se observa una gran disparidad en la cantidad de horas que se fijan en cada caso. Predominan las unidades de análisis en que se asignan más de 12 horas a esta función, aunque en algunos casos también se destinan solo 2 horas por semana. En todos los profesorados y unidades de análisis de la muestra, la mayoría de los actores consultados considera que las horas asignadas son insuficientes para cumplir las tareas implicadas en la función del coordinador.

Es común observar una gran disparidad entre los Profesorados de Educación Primaria (PEP) y los de Educación Secundaria (PES), con respecto a la formalidad del cargo. En el primer caso, la mayoría lo tiene designado formalmente, y se destaca su importancia por el mayor número de carga horaria asignada. En el otro caso, se dan condiciones diferentes, con una menor cantidad de horas para el cargo. En los casos de las

universidades relevadas, el cargo no existe. En algunos casos, existe alguna resolución que define tareas y responsabilidades del Coordinador, como, por ejemplo, el Reglamento Orgánico Institucional. Cuando el cargo no existe en la POF se utilizan horas institucionales para asignarle a esta función.

La casi totalidad de los coordinadores de Práctica con horas asignadas y cargo formalizado, han sido elegidos por concurso de antecedentes y presentación de proyecto en los que intervienen el claustro / consejos docentes y autoridades correspondientes. Los requisitos para presentarse son: tener determinada antigüedad en el nivel superior; ser profesor de Práctica Docente, experiencia en el nivel para el que se forma; presentar un proyecto para el campo de la práctica.

“Según el nomenclador del estatuto del docente, el cargo no está establecido. Hay una organización institucional que permite la constitución de grupos de trabajo en el cual está incluido el coordinador pedagógico, el director de estudios, el profesor de práctica, el rector o el director de la escuela asociada, no hay una figura porque no hay designado, porque el estatuto del docente no lo contempla y...”. (P204: ch-30-dif-25_ES.rtf - 204:1)

“A través del proyecto, se va a hacer la convocatoria al instituto, hay ciertos requisitos: tener ciertos años de antigüedad en el secundario y en el instituto terciario y la defensa del proyecto ante el consejo directivo”. (P195: cha-30-cp-27-ES.docx - 195:3 [12:13])

“Es concurso. Y como la coordinación se considera casi un cargo jerárquico, es concurso no aquí, sino en La Plata. Depende de inspección general de La Plata Además se prevé la antigüedad en la docencia en el nivel superior. Bueno, obviamente título, antecedente, había que presentar un proyecto y después un coloquio”. (P443: ba-52-cp-38-ES.docx - 443:1)

Los procedimientos para designar coordinadores en ausencia de cargos y mecanismos formales son diversos cuando no hay normas establecidas en los reglamentos de concursos generales del nivel y/o estatutos docentes, etcétera. Se han reconstruidos los siguientes mecanismos en las instituciones, los que implican diversos estilos, grados de participación y democratización en las decisiones:

- la función la asume un PP o un “equipo de prácticas”, conformado por algunos PP, y coordinado por una/un PP (muchas veces de 4º año) que se define de manera colectiva y puede incluir el voto de los demás colegas o solo instancias deliberativas y consensuadas entre los profesores de práctica. A veces la función se cumple de manera rotativa entre distintos PP.
- Los directivos, autoridades del instituto designan a un profesor de práctica de forma directa.
- La coordinación recae en alguno de los integrantes del equipo directivo, en el marco de sus funciones (Regentes, Jefes de Área o Departamento, Jefes o coordinadores de carrera).

En una de cada tres instituciones en las que la función se asume sin cargo asignado formalmente, la responsabilidad se delega en alguno de los integrantes del equipo directivo: Regentes, Jefes de Área o Departamento, Jefes o coordinadores de carrera, etc. En una de cada diez estas instituciones, se designa a uno de los profesores de Práctica para coordinar el campo, como parte de la carga horaria de su cátedra, a veces de manera rotativa.

“El cargo de coordinador de práctica como tal no existe, pero nosotros como tenemos un equipo muy interesante, muchas cosas se hacen por voluntad. Tenemos coordinaciones que las vamos rotando anualmente. En el caso de matemática todos los profesores configuran un equipo de co-coordinación”. (P296: ba-01-dif-1-es. - 296:1)

“...por una relación dinámica de todas las que estamos en práctica y colegas, porque dispusimos, yo me voy a ser cargo de la coordinación porque tengo la posibilidad de trabajar con los diferentes grupos y se me hace más fácil por ahí la coordinación”. (P240: mis-37-cp-78-EP - 240:4 [36:36])

“[la que] se encargaba de la práctica era la regente que estuvo hasta junio a cargo de la regencia. Ella era la que se encargaba de coordinar todo lo que tenía que ver con la práctica, cuando ella cesó en su cargo, quedamos la directora, la secretaria y yo y bueno, yo tomé un poco las riendas de todo lo que tenía que ver con las prácticas”. (P352: ba-28-cp-11-ES- 352:18 [12:12])

“La coordinación se elige democráticamente, se vota, no es un cargo que se concurre por eso es a término. Cada cuatro años se vota un coordinador, te presentas con una lista y esa es la forma en que estoy designada...”. (P305: ca-01-cp-4-es.docx - 305:1-35:35)

“se elige en función, de que al inicio se pone en consideración a lo que sería todo el equipo de práctica: es como que se llega a un acuerdo interno de todo el equipo de práctica y después como que se realiza todo lo que corresponde al nombramiento. Y si no hay acuerdo, se llama a concurso”. (P278: er-59-dif-53-EP.doc - 278:1-38:38)

Se advierte que en los profesorados de educación primaria predomina la designación de los Coordinadores mediante procedimientos de participación en los que interviene la elección de pares o consejos consultivos; mientras que, en las unidades de análisis de educación secundaria, predomina la designación por concurso. En estos profesorados también es significativa la cantidad de coordinadores elegidos por sus pares, y es muy poca la diferencia con quienes han sido elegidos por concurso. Cuando el rol se cumple de manera informal, es decir no hay alguien asignado en el cargo, en los Profesorados de educación secundaria se observa que los jefes de área asumen, en casi la mitad de los casos, la tarea.

En lo referente a las responsabilidades concretas que implica los coordinadores de prácticas son el nexo entre los institutos y las escuelas asociadas y se hacen cargo de las decisiones de índole pedagógica y de la logística general del CPP: asignación de turnos y horarios/ distribución de PP / escuelas / estudiantes / tramitación de seguros / permisos de acceso a las escuelas. Esto significa reuniones de trabajo y de coordinación en los dos espacios institucionales (institutos de formación y escuelas asociadas):

“...mi primera tarea fue coordinar con las escuelas asociadas buscar los docentes orientadores para en base a la cantidad de alumnos que tengo de práctica tres, práctica de residencia ubicarlos en la escuela. Y una vez que ellos iniciaron sus prácticas comenzar el recorrido por las escuelas, observaciones, voy hago visita a los directores, ingreso a los salones, charlo con los docentes, me permito observarles las clases unos minutitos a los alumnos”. (P208: cha-30-cp-26_EP.rtf - 208:2)

“organizamos un cronograma para no superponer tanta gente en las instituciones y cumplir con los tiempos que cada práctica supone (...) establecemos ese vínculo con las instituciones, explicar a los docentes lo que va a hacer cada alumno...”. (P240: mis-37-cp-78-EP.doc - 240:7)

“la principal sería el tema más que nada organizativo, en cuanto a designación de escuelas, hablar con inspectores, con directores. Una vez que los profesores y los alumnos están ya trabajando en las escuelas entonces ya el rol cambia y es más supervisión, consulta, asesoramiento, ese tipo de cosas”. (P443: ba-52-cp-38-ES.docx - 443:3)

Entre las principales tareas, se encuentran las de logística y organización general: la coordinación con los directores y docentes de las escuelas asociadas, en ocasiones también se involucran los inspectores o supervisores de los niveles y escuelas asociadas, por una parte, junto con las reuniones con los profesores de práctica del instituto, por la otra parte, para acordar horarios, resolver problemas, establecer el cronograma actividades y gestionar acuerdos entre las escuelas, los profesores de práctica y los co-formadores. Se realizan balances a fin de año para plantear modificaciones para el siguiente; organizar salidas; seleccionar escuelas de destino para los practicantes; gestionar seguros escolares y acompañamiento a los grupos de estudiantes que van a hacer observaciones institucionales. También se hacen visitas las escuelas para realizar observaciones directas, tomar contacto con los co-formadores y

tramitar notificaciones con directivos, supervisores y docentes formadores; resolver conflictos de los estudiantes con las escuelas asociadas y con el plan de estudios y sus correlatividades.

Entre las tareas pedagógicas, se mencionan: supervisar, asesorar las trayectorias de los estudiantes de los años previos, para que lleguen preparados al último año; intervenir en situaciones de conflicto entre los PP y los estudiantes y frente a imprevistos que alteran el cronograma (suspensión, días sin clase en las escuelas, licencias de co-formadores, etc.). Si se requiere, se observan estudiantes para aportar otras miradas ante una situación problemática o en los casos en que los profesores de práctica no puedan asistir. Además, en ocasiones, mencionan que articulan acciones de los Espacios de la Práctica I, II, III y IV, y, en menor medida, coordinan enfoques de enseñanza con las escuelas asociadas.

En la entrevista a uno de los coordinadores de práctica, con 10 horas asignadas a la función, este resume:

“La tarea puede ser ligada a lo pedagógico, tiene una dimensión estrictamente pedagógica en tanto se trabaja con el conocimiento y con los enfoques de la práctica que están plasmados en el diseño (...) tiene una función también netamente burocrática, administrativa, organizacional también (...) funciones administrativas por ejemplo de establecimiento de Actas acuerdos con las escuelas, acuerdos con los coordinadores y profesores de práctica, trabajo con los Referentes de Práctica de las instituciones asociadas, es decir, es bastante arduo el trabajo y tiene dimensiones pedagógica ...(sic)”. (P190: lr-44-cp-69-ES.doc - 190:3)

La mayoría de los coordinadores de prácticas manifiesta elaborar materiales de apoyo y formación, generalmente sobre aspectos pedagógicos y trabajar con otros profesores, ya sean del campo general o específico y tener reglamento de prácticas. La mitad expresa que este aporta a su función, aun cuando un considerable porcentaje (el 27% en PEP y un 44% en PES)²⁶ coinciden en que existen aspectos que no están contemplados en él.

Participan de manera indirecta en la evaluación de los estudiantes, ante situaciones de conflicto o pedidos puntuales, dan acompañamiento y supervisión a los practicantes, y colaboran con la evaluación del proceso de los estudiantes en reuniones generales de los equipos. Solo en algunas entrevistas se describe la participación de los coordinadores en forma directa en la evaluación, y, cuando lo hace se refiere a observaciones de clase, cuando el profesor de práctica no puede hacerlo, o dando una segunda opinión respecto de alguna residencia, como se describe en el ítem siguiente. En ningún caso se menciona que los coordinadores de Prácticas participen de la evaluación en forma directa.

Por otro lado, todos los coordinadores de práctica manifiestan, en ambos profesorados (primarios y secundarios), que los residentes están acompañados y supervisados por sus profesores de prácticas y por los co-formadores.

Específicamente, en relación al trabajo que hacen con los Directores, los CP señalan frecuentemente además de las reuniones para acordar las cuestiones administrativas ya señaladas (permisos entrada de los practicantes a las escuelas, organizar horarios, tramitar seguros, etc.) la resolución de situaciones particulares de algún estudiante. En un menor número de menciones, se habla sobre haber trabajado con ellos sobre el desempeño de los practicantes y la coordinación de las residencias.

El trabajo de los coordinadores con los profesores de práctica consiste en brindar orientaciones generales sobre la implementación de las prácticas y acordar los aspectos administrativos que deben cumplimentar con la escuela asociada y para garantizar la experiencia formativa de los estudiantes allí.

“Trabaja con el profesor de prácticas en cuanto a la organización de turnos, horarios, cronogramas, acompaña al profesor en la designación de cursos y la solicitud de los cursos, que se realizan a través de reuniones a principio de año con los directivos de cada institución,

²⁶ Fuente: Matriz Entrevista a Coordinadores de la Práctica, Pregunta 12.3

y el jefe distrital o el inspector área en cada uno de los casos. Casi todas las escuelas de la región están asociadas al instituto en relación a la práctica”. (P407: ba-43-cp-17-ES.docx - 407:3)

“Y bueno la realidad es que estamos trabajando en equipo, en esta oportunidad se armó un lindo equipo de trabajo, docentes son de escuelas primarias con mucha experiencia y nos fortalecemos todas en todo. Bueno se plantea tal situación y entre todas, porque todas desde segundo porque primer año como que tiene otro tipo de trabajo todavía. Pero segundo, tercero nos consultamos, vemos cómo se resuelve la situación, en eso yo estoy más que conforme con equipo porque realmente nos juntamos a la hora que sea”. (P208: cha-30-cp-26_EP.rtf - 208:5)

Además, de ser necesario colaboran en la observación de clases de los practicantes cuando hay que dar otra opinión en situaciones de conflicto en la calificación. También suelen acompañar la presentación de las propuestas de trabajo a los co-formadores; orientar en cuestiones administrativas de las escuelas asociadas; presentar notas, elaborar criterios para las residencias; hacer visitas a las escuelas asociadas; ayudar a hacer cierres de prácticas; contraer acuerdos entre los coordinadores de las escuelas asociadas y los PP; crear condiciones para que los profesores puedan desarrollar la propuesta construida colaborativamente; ver cómo están constituidos los grupos de práctica, para ver qué contexto se privilegia observar; acompañar en las planificaciones e ir articulando acciones de prácticas de todos los años y hacer devoluciones compartidas de las observaciones con el PP.

Según Guevara (2016), los modelos que organizan las prácticas en la formación inicial difieren en cuanto al papel que otorgan los distintos actores que participan en ellas, sus vínculos y el rol de las instituciones intervinientes. Los tres actores educativos centrales han sido bautizados como la “triada pedagógica”, compuesta por los docentes en formación o practicantes, los docentes orientadores o co-formadores, que reciben a los practicantes en sus salones de clase y los profesores de práctica responsables del espacio curricular de práctica. En más de un sentido la tarea del coordinador de prácticas supone principalmente la administración de las actividades de esta tríada lo que pone en el foco las interacciones en el proceso de formación

Sobre las dificultades que encuentran los CP en el desarrollo de su función, se han identificado las siguientes:

- Falta de tiempo, desajuste entre cantidad de coordinadores y de horas asignadas a esos cargos. Prácticamente no se encuentran respuestas que no hagan referencia a la sobrecarga de trabajo que representa tener uno, o a lo sumo dos, coordinadores, y escasas horas remuneradas para realizar el trabajo. Estas mismas respuestas se encuentran en las de otros actores, como los profesores de práctica y los directores, por ejemplo: que toda esta situación se hace más grave en los casos en los que no existe el cargo de coordinador.
- Situaciones de conflicto y tensión en los vínculos e interacciones en los miembros de la triada de las prácticas y entre los dos ámbitos institucionales en los que transcurre. Las entrevistas y material de campo recogido da cuenta de conflictos entre estudiantes y COF y estudiantes, entre PP y estudiantes y también con las instituciones en general que los coordinadores deben afrontar en la cotidianidad de la tarea para garantizar el desarrollo de las prácticas.

La sobrecarga de trabajo está asociada, además, con la falta de reconocimiento, no solo económico sino también institucional. Se mencionan el uso de las redes sociales para comunicarse, solucionar problemas, etc. por fuera del horario escolar, el uso del tiempo y vehículos propios para recorrer grandes distancias, atender a una extensa cantidad de estudiantes. También se señalan, en una gran proporción, las diferencias en la vinculación según las escuelas de destino. Los Coordinadores de práctica, además, resuelven distintos conflictos:

“También tenés que trabajar con los años anteriores ahí se complejiza mucho más la tarea, y a veces pasa que situaciones conflictivas que de por sí son propias, inherentes a la práctica que te demandan muchísimo tiempo resolverlas. Por ejemplo, alguna situación problemática entre practicantes y los co-formadores, bueno uno tiene que ir a las escuelas a mediar, hacer un acta, hacerles firmar, todo documentado porque la experiencia de años anteriores nos dice que tenemos que tener todo documentado”. (P250: mis-37-cp-79-EP.doc - 250:6)

“Por ejemplo hubo una problemática en una escuela, que la escuela se comunicó con nosotros por una inadecuación del encuadre de los estudiantes según ellos creyeron y así hubo que hacer un abordaje de esa problemática acordar con el profesor hacer un acta y ahora hay que ir en el transcurso de la semana”. (P328: CAB-07-CP-7.pdf - 328:5 [5:2709-5:3015])

“La semana pasada... ¿en general con la práctica en todos? Tuve reunión con una profesora que tuvo que suspenderle la práctica a una alumna. Bah, en sí son dos alumnas, así que nos reunimos con la profesora y tuvimos una charla...”. (P352: ba-28-cp-11-ES.docx - 352:21 [16:16])

Con menor cantidad de menciones, se citan dificultades, y tensiones, en cuanto a la reticencia de algunos docentes co-formadores, a recibir practicantes, a la dificultad de definir roles entre el coordinador y el profesor de prácticas, la falta de coordinación entre distintos profesores de prácticas, embarazos de las estudiantes que obligan a reprogramar los cronogramas para que no pierdan el año de cursada.

¿Cómo valoran los profesores formadores la actividad del coordinador de prácticas? Ésta es muy bien valorada: por siete de cada 10 docentes encuestados la considera adecuada, aunque la apreciación es más alta en los encuestados de profesorado del nivel primario que entre aquellos que forman docentes para el nivel secundario.

Cuadro 4. Valoración del trabajo de los Coordinadores de Práctica según los profesores, en porcentajes

	Total	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	No sabe/No corresponde	S/I
Total	996	69,7	4,5	0,7	21,9	3,2
Primaria	410	75,9	5,9	0,5	14,4	3,4
Secundaria	586	65,4	3,6	0,9	27,1	3,1

Fuente: Elaboración propia – Encuesta Profesores

En la mayoría de los casos de los profesorados universitarios relevados, el cargo y la función de coordinador del campo de las prácticas no existe.

2.3. La articulación entre los campos de la formación y la comunicación en las instituciones formadoras

Existen distintas modalidades, estilos y pautas en base a las cuales los actores se comunican e interactúan en el CPP, muchas veces, estas son fuente de conflicto, por lo que su abordaje requiere considerar la voz de todos los actores implicados. Por una parte, es preciso examinar las articulaciones horizontales que involucran a docentes, a pares pertenecientes a unidades curriculares de diferentes campos; por otra parte, hay que analizar la comunicación entre los dos espacios formativos (instituciones formadoras y escuelas). Este apartado pone el foco en las formas de articulación entre los diferentes campos y ámbitos de la formación práctica considerando las experiencias realizadas con dicho propósito y las condiciones que las dificultan.

En primer lugar, como se ha mencionado en el capítulo anterior, los LCN de la FDI prescriben la articulación entre campos de la formación²⁷; mientras que los “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios”, advierten acerca del desafío que implica abordar las prácticas docentes en su complejidad sin llegar a establecer explícitamente en sus considerandos la articulación inter-campos a nivel curricular.

Al preguntar a los directores de los IFD sobre esta cuestión, ocho de cada diez, responde que existen acciones de articulación entre el Campo de la Práctica Profesional y los campos de la Formación General y Específica. Los directivos de ambos niveles sostienen que en las reuniones institucionales o jornadas se plantean cuestiones relacionadas con la práctica, pero el tema es abordado en casi todos los profesorado que forman para el nivel primario y solo tres de cada cuatro directores que forman para el nivel secundario afirman tratar cuestiones del CPP en reuniones institucionales. Esta diferencia puede estar asociada a la importancia y jerarquía, peso de las tradiciones de la formación en cada profesorado.

La articulación entre los distintos campos de formación es señalada como importante, relevante y necesaria por los directivos, quienes proporcionan argumentos entre los que se destacan aspectos prácticos, teóricos y de tipo normativo-curricular. La mayoría de los institutos inician el trabajo de campo en las escuelas, en el 2° cuatrimestre, para que los estudiantes tengan tiempo de apropiarse de contenidos de las distintas áreas durante el 1° cuatrimestre y se realizan reuniones de articulación de los distintos profesores al inicio.

“A comienzo de año hago una reunión general, donde trabajamos y el agrupamiento lo hacemos de acuerdo al campo de formación y después los voy cruzando. Sobre todo, los del campo de la formación específica con el de la práctica. Los profesores de práctica tienen que manifestar las necesidades y las dificultades de los alumnos, para que nosotros los trabajemos desde el campo de la formación específica. No así tanto el campo de la formación general que es más amplio, salvo la parte didáctica. Todos los años trabajo primero con cada campo de la formación y después los reúno. Los de la formación de práctica con los de didáctica y ahí unimos los criterios de cómo vamos a trabajar. La didáctica es la responsable de dar los lineamientos generales acerca de la práctica de la enseñanza, lo que tiene que ver con la planificación y las estrategias. Están presentes los de la didáctica específica, para que logremos un trabajo articulado. Siempre hay cosas que revisar.” (P67: sal-11-dif-65-PS.docx - 67:1)

Sin embargo, las posibilidades de articulación están muchas veces limitadas por la conformación y el tamaño de los equipos, las condiciones de trabajo de sus miembros, prácticas institucionales ritualizadas – por ejemplo, la tendencia a concentrar las reuniones a principios y a fin de año– y, muy especialmente, la cultura del aislamiento y el trabajo individual de cada asignatura. Romper el aislamiento de las diferentes asignaturas, sigue siendo uno de los principales problemas ya que el peso de la historia –o la existencia de una fuerte tradición disciplinar– obstaculiza el diálogo horizontal entre asignaturas de un mismo campo. Esto parece acentuarse particularmente en la formación de profesores para escuela secundaria, tanto en IFD como en las universidades.

“Las dificultades que tenemos es que la práctica tiende a convertirse en una asignatura hay una resistencia a entender que la práctica es orientadora cuesta entenderla como lo que es nos falta algo que nos dé cohesión a todo. Tratamos de resolver en reuniones de equipo, pero no lo logramos aún”. (P32: for-10-dif-61.EP.docx. 013)

“La principal dificultad que tenemos en la práctica y por ahí hay profesores que no se involucran porque la práctica, el campo de la práctica nos compete a todos, al de Psicología, al de Filosofía, al de Didáctica, pero, hay profesores que no se involucran, como que dan de

²⁷ “El campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales”. (Res. CFE N° 24/07).

manera muy aislada su cátedra, su asignatura, Y eso es lo que más nosotros necesitamos, más articulación con las otras áreas curriculares”. (P254: mis-37-pp4-79-EP.doc - 254:43)

“El tema es que estas áreas de la praxis no están funcionando bien porque se pensaron como un proceso muy articulado por los campos de saber más académicos o específicos, con lo que se terminaron convirtiendo en una materia más en vez de ser un espacio de articulación de saberes para, desde allí, pensar todos los profesores de primer año, por ejemplo, una problemática para que los chicos vayan a indagar, a leer. Se transformó en una materia más, no se garantiza el trabajo colectivo”. (P39:sl-02-dif-VI-U-39:4)

La dificultad para la articulación en los profesorados universitarios analizados resulta mayor dado el efecto combinado de la tradición disciplinar, la inexistencia de espacios específicos destinados a construir esa relación y la configuración de las carreras que deja la “práctica” para los últimos años en un modelo más secuencial que simultáneo. En relación con la disciplina, esta es la modalidad primordial de organización de las universidades (Clark, 1983) que predomina sobre la estructura y opera en los límites de las formas de articulación del campo de la práctica.

La vinculación vertical entre docentes de cada año de la práctica (práctica I, II, III) es mayor que la articulación horizontal con los demás campos.

Para la mayoría de los coordinadores de práctica, hay intercambios y actividades de articulación con los profesores de los otros campos, aunque la regularidad de estas actividades es muy variable y en el trabajo de campo se han identificado múltiples modos de comunicación.

En general, la articulación se produce centralmente en los Talleres Integradores o Ateneos, etc., que desarrollan principalmente los profesorados de Educación Primaria y son un espacio de encuentro para intercambiar sobre los temas de las prácticas. En algunos de esos espacios tienen participación y voz, además de los profesores formadores, los co-formadores y los estudiantes, aunque la participación de estos dos últimos actores no es regular o constante. La información relevada indica que las reuniones y su periodicidad están enmarcadas en la organización institucional. La presencia de este espacio en la prescripción curricular establece una dinámica de reuniones que no puede soslayarse; aunque la norma se concreta de manera dispar en cada institución que es la que decide sobre la frecuencia (semanal, quincenal o mensual) y otros aspectos que hacen a la organización y agenda de los talleres. Esas formas organizativas propias de cada institución son las que brindan las posibilidades reales de articulación:

“Como coordinadora trabajo con cuatro profesores disciplinares: de Matemática, de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en el Ateneo. Buscamos siempre consensos como para trabajar sobre la planificación, ir a observarles a los chicos y demás, todo el proceso desde la programación de las clases hasta el desarrollo de las clases de los chicos de 4to”. (P250: mis-37-cp-79-EP.doc - 250:8 [58:58])

“Los tiempos, es una de las grandes cuestiones y sobre todo también para los colegas que son los curriculares, es decir los tiempos para poder trabajar con ese alumno en cada área, mirando, evaluando, ayudando a la construcción de su práctica, también es muy acotado”. (P240: mis-37-cp-78-EP. - 240:27)

Además de este espacio institucionalizado y regulado, también hay formas de comunicación complementarias y no presenciales, más o menos formales, como correos electrónicos o uso de teléfonos, grupos de Whats App, por ejemplo.

En los profesorados de Educación Secundaria, en general no existen talleres de integración, se destaca en este caso la provincia de Córdoba que sí dispone de este tipo de unidades de articulación. En estos casos, se utilizan campus virtuales, talleres de trabajo, reuniones informativas y en ciertas ocasiones, el responsable de la coordinación de las prácticas, es quien se hace cargo de establecer la comunicación entre los

diferentes actores. En algunos casos se utilizan las reuniones de consejo académico institucional para comunicar problemáticas o propuestas referentes a las prácticas docentes. En este consejo tienen voz los estudiantes, aunque no necesariamente aquellos que están realizando las prácticas, sino sus representantes. Quienes no están presentes en esta instancia son los docentes co-formadores.

En los profesorados que forman docentes de secundaria es mayor la diversidad de actores implicados y de tradiciones profesionales, frente a la menor disposición de espacios específicos destinados a la generación de intercambios. Esto hace que la posición del coordinador de prácticas en la institución y las condiciones de que dispone para el desarrollo de su trabajo resulten un punto más sensible y problemático.

“Prácticamente mi trabajo acá los lunes y miércoles es atender cualquier pregunta... Tocan la puerta y bueno sobre cualquier aspecto, materias, faltas, problemas con el docente, problemas entre los grupos, dentro de los grupos, bueno. Y, obviamente, toda la parte pedagógica con los profesores...”. P462: BA-62-CP-39-ES.docx - 462:5 (223:223)

“Nosotros tenemos como en todos lados la entrega de planificaciones, proyectos. Las materias son cuatrimestrales así que se entregan dos veces en el año, se retoma el proyecto, lo leo, llega”. (P305: ca-01-cp-4-es.docx - 305:9 [49:49])

“Sí, la organización acá es coordinadores por carrera. Generalmente en los equipos -que son grandes- de práctica”. (P492: chu-23-dif-85-ES.rtf - 492:1 2:17)

Dado que los diseños curriculares presentan menos unidades o talleres integradores las actividades de articulación dependen de decisiones institucionales. En función de éstas, se organizan las acciones que promueven la articulación entre los diferentes actores del espacio de la práctica. Estos escenarios en general se presentan a principio de año en reuniones organizativas institucionales o jornadas más generales propuestas por autoridades provinciales o nacionales, como las del Programa Nacional de Formación Permanente en las instituciones.

En esos encuentros, se suele destinar un momento, en general por iniciativa de las autoridades, para tratar temas relacionados con las prácticas y acordar aspectos que permitan una mejor articulación de la tarea. Además de estas reuniones ocasionales, que son escenarios presentados desde actores externos a la institución, también hay espacios autogestionados por los actores, que se encuentran antes de empezar su trabajo o en tiempos que puedan utilizar entre una clase y otra.

Esta situación provoca falta de periodicidad y frecuencia en las reuniones, y genera que cada institución tenga su propia dinámica de desarrollo, con una variada gama de estrategias de abordaje sobre esta temática. Las diferentes realidades se reflejan en la opinión que los actores entrevistados poseen sobre las reuniones y la forma en que transcurre la articulación.

Más de la mitad de los profesores encuestados (cuadro 5) responde que se reúne con los colegas de su campo de formación una o dos veces al año para acordar aspectos referidos a su propia área y campo de trabajo; y el 25% afirma que los docentes se reúnen con mucha frecuencia, al menos una vez por mes.

Cuadro 5. Actividades de articulación entre los profesores y de apoyo a los estudiantes en las prácticas. En porcentajes.

	Total	Al menos una vez por mes	Cada dos meses	Una vez por cuatrimestre	Una vez al año	Nunca	S/I
Me reúno con colegas de mi campo de formación para articular contenidos y secuenciar los programas de las materias de mi campo (General, Específico, de la Práctica)	100	25,0	12,6	35,0	20,0	5,9	1,5
Me reúno con colegas de los otros campos de formación para acordar criterios y contenidos de las materias a cargo de cada uno.	100	13,4	12,0	32,5	29,2	11,6	1,1
Me reúno con el coordinador de práctica/coordinador de carrera / profesor de prácticas para articular mi materia y las prácticas.	100	27,1	11,2	23,5	17,8	17,4	3,0
Me reúno con los estudiantes en el IFD / Universidad para asesorarlos en la elaboración de sus planificaciones o atender otras demandas de las prácticas.	100	49,0	5,6	9,4	5,5	26,9	3,5
Acompaño a los estudiantes en las escuelas asociadas para asesorarlos en la elaboración de sus planificaciones o atender otras demandas de las prácticas.	100	37,0	5,0	7,1	4,8	40,9	5,1

Fuente: Elaboración propia. Encuesta de Profesores.

El intercambio con los colegas de otros campos de formación (cuadro 5) es menor: el 13,4% afirma reunirse al menos una vez por mes y aumenta la proporción de quienes responden que solo lo hacen una vez al año (29% con profesores del campo de la práctica y 20% cuando se trata de profesores del mismo campo).

El 17,4 % de los docentes afirma que nunca se reúne con los coordinadores y profesores de práctica, un 40% dice hacerlo esporádicamente (una vez por cuatrimestre o una vez al año) y un 27,1% al menos una vez por mes.

Las respuestas se polarizan cuando los docentes señalan la periodicidad con la que se reúnen con los estudiantes en el IFD / Universidad para asesorarlos en la elaboración de sus planificaciones o atender otras demandas de las prácticas. Un 26,9% no se reúne nunca, y el 49% afirma hacerlo al menos una vez al mes.

Algo parecido sucede cuando se consulta a los profesores sobre la frecuencia con que acompañan a los estudiantes en las escuelas asociadas. Se hace evidente la ausencia de prescripciones institucionales en relación con estos intercambios, debido a la falta de horas institucionales de los docentes para el desarrollo de trabajo colaborativo (40,9% respondió que nunca acompaña a los estudiantes en la escuela asociada).

La variación en la periodicidad de los encuentros muestra que la articulación es difícil de concretarse y que predomina el trabajo “por campos disciplinares” y al interior de las unidades curriculares. Debido en parte a las restricciones en las condiciones laborales de los docentes que limitan su dedicación en un mismo instituto.

“Nosotros dentro del profesorado trabajamos muy poco con los profesores de la formación general porque a veces las reuniones por carrera se hacen un mismo día y el profesor trabaja en varias carreras y optan por ir a otras carreras y no en el profesorado de química, entonces es limitado ese trabajo de los profesores del campo de la formación específica con los profesores del campo de la formación general, aun así el profesor de Práctica I, que es del campo de la formación general si trabaja con nosotros”.(P195: cha-30-cp-27-ES.docx - 195:24)

Los docentes de los diferentes campos de formación parecen tener dificultades para construir vínculos de acompañamiento en el campo de las prácticas. En el marco de esas restricciones, la dificultad es encontrar tiempos y lugares considerando además a los docentes que trabajan en instituciones y carreras diferentes. Las condiciones no parecen promover un clima de trabajo articulado entre docentes del mismo campo con docentes de los otros campos de formación. Los actores involucrados afirman que la articulación de contenidos teóricos de los diferentes campos de formación no logra efectivizarse. Sin embargo, esto no sucede por falta de compromiso, ni de profesionalismo individual, sino por la falta de coordinación entre los diferentes docentes, por falta de tiempo, espacio, y por la dificultad de generar falta de consensos entre docentes de los diferentes espacios curriculares y campos de formación.

De acuerdo con la mirada de los estudiantes, es importante que los profesores tengan experiencia en los niveles para que esa articulación con la práctica se logre; valoran el asesoramiento de los profesores disciplinares y su trabajo colaborativo articulado con los profesores de práctica. Existe gran variabilidad en los estudiantes y según las materias, en algunos casos se sienten preparados y se ha logrado una buena articulación entre los diferentes profesores y contenidos, mientras que en otros casos o materias los estudiantes se sienten más desorientados. A veces el problema no es la falta de contenidos o marcos referenciales, sino su trasposición didáctica a situaciones de enseñanza concretas en el aula, la ausencia de estrategias situacionales para realizar sus prácticas. Cuando la articulación se logra resulta muy valorada, pero las opiniones son heterogéneas:

“Lo que nos pasó a nosotros importante es que los profes que nos tocan no tienen recorrido en los niveles y modalidades donde nosotros nos vamos a desempeñar entonces a la hora de hablar de didáctica no pretendemos que un profesor de ciencias naturales sea maestro. Pero puede trabajar desde proyectos de articulación. Hay un montón de Lecciones para acercarte a la escuela primaria, ver la dinámica, la realidad o presentar la planificación (...) no tienen noción de lo que se vive en una escuela primaria porque no dan clases”. (P333: FG4 – 6 - EP. doc)

“Es según el profesor porque hay algunas materias que estamos re preparados. Pero hay otras que no. Cuando a veces nos acercamos al salón y queremos dar la clase no sabemos cómo empezar, no sabemos qué hacer. Un ejemplo Lengua y su Didáctica no sabemos cómo... nada. No tenemos ni idea”. (P192: sf-17-fg2-99-EP.docx - 192:13)

“Si acá hay mucha relación entre el espacio de práctica y las otras materias nos ayudan mucho en la elaboración de planes no sacan las dudas, para hacer las actividades los profesores disciplinares nos ayudan mucho en este sentido, no hay dificultad hay mucha colaboración hay mucha predisposición entre los profes de prácticas y los profes disciplinares. Por ahí hay un tema que no sabemos cómo darlo y los profes nos ayudan, nos guían en todo eso. Hay mucho asesoramiento y vinculación entre los profes”. (P233: cha-30-fg3-25-ES.rtf – 233)

“Para mí son tres Campos separados es como que los profesores no se unen y no nos enseñan cómo vincular eso que están enseñando, cómo se relacionan con la pedagogía la didáctica y a su vez como sus contenidos nos ayudan a enseñar algo que es tan complejo como la matemática”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx - 212:39)

“Son pocos los profesores que articulan”. (P372: ba-35-fg4-16-ES.docx - 372:7)

Cuadro 6. Problemas más importantes que se deben encarar para mejorar la formación docente, según los profesores. En absolutos y porcentajes.

Problemas de la formación docente a priorizar	Total	%
La falta de articulación entre los conocimientos disciplinares y la práctica docente	423	42,5%
La escasez de buenas prácticas pedagógicas en las escuelas que sirvan como modelo a los estudiantes.	342	34,3%
La poca articulación, diálogo y coherencia entre las propuestas formativas de los profesores de la formación específica y pedagógica	341	34,2%
El escaso tiempo asignado para realizar prácticas de enseñanza	286	28,7%
El exceso de materias pedagógicas que restan tiempo para la formación disciplinar	264	26,5%
La escasa experiencia que tienen los docentes formadores en el nivel para el que forman	220	22,1%
La escasa formación didáctica de los profesores del campo de formación específica	189	19,0%

N=996. Fuente: Elaboración propia. Encuesta de profesores.

Para los profesores la articulación es justamente uno de los principales problemas sobre los cuales se debe intervenir para mejorar la formación de los futuros docentes. Al solicitarles que escojan –en orden de importancia– los tres problemas (ver cuadro 6) que destacarían para mejorar la formación de los docentes, hay dos de las cuestiones que remiten de manera directa a problemas de articulación entre saberes de los campos en las instituciones formadoras: “la falta de articulación entre los conocimientos disciplinares y la práctica docente” (42,5%) y, “la poca articulación, diálogo y coherencia entre las propuestas formativas de los profesores de la formación específica y pedagógica” (34,2%). Ambas respuestas reúnen tres cuartas partes (76,7%) del total de las respuestas obtenidas. Además, otras respuestas también refieren indirectamente a dificultades de integración de saberes al interior de cada asignatura o entre los ámbitos institucionales de la formación como se interpreta a continuación.

Como se observa en el cuadro 6:

- La mayoría responde (42,5%) que se debería fortalecer la articulación entre los conocimientos disciplinares y la práctica docente.
- El segundo de los problemas a encarar, con valores similares, para aproximadamente un tercio de los profesores encuestados, se encuentra entre los siguientes: hay una escasez de modelos de buenas prácticas pedagógicas en las escuelas (34,3%); o bien se produce escasa articulación, diálogo y coherencia entre las propuestas formativas de los profesores de la formación específica y pedagógica (34,2%) y el tiempo para realizar prácticas es insuficiente (28,7%).
- En tercer lugar, una quinta parte señala como problemas prioritarios los referidos a la formación y el perfil de los formadores, ya sea por la falta de formación didáctica de los profesores del campo de la formación específica (22%) o por su escasa experiencia en los niveles de enseñanza (19%). Lo que también remite en definitiva a un problema de articulación de saberes, a la posibilidad de vincular el saber disciplinar con el saber didáctico para su enseñanza y permitir de ese modo los procesos de trasposición didáctica y elaboración de estrategias, mediación de aprendizajes que los estudiantes, practicantes, futuros docentes tienen que realizar en situaciones de clase).

La articulación en los profesorado universitarios

En el caso de las universidades, como se señaló al comienzo de este apartado, la articulación entre campos de la formación no es una prescripción tan clara. Sin embargo, se observa una articulación de hecho en la conformación de las cátedras que suelen ser de equipos mixtos con perfiles que tienen distintas formaciones.

“[en referencia a la importancia de la presencia de profesores de práctica con perfil pedagógico y otro con perfil disciplinar] ...ahí creo que esa es la síntesis, porque (...) cuando te tenés que poner en la propuesta pedagógica; ahí se fusionan los dos y lo bueno es que; por ejemplo, construimos, cuando los chicos construyen la propuesta pedagógica intentamos - no siempre podemos - pero la mayoría es estar en consulta , el profe disciplinar con el profe pedagógico si porque ayuda complementar las miradas”. (P42:sl-02-pp2-VI-U-42:20)

Además, se evidencia una incipiente preocupación en los directivos en cuanto a la necesidad de establecer acuerdos e interacciones entre los diferentes campos del saber y fortalecer el trabajo en equipo y en el tramo de las prácticas, dar mayores dedicaciones horarias a los profesores a cargo de estas cátedras –que muchas veces son cargos simples– para mejorar la formación.

“Hace muy poquito tuvimos una reunión por un tema puntual de profesores y llegamos a la conclusión que tenemos que fortalecer...esos espacios todavía más, los talleres estos en cuanto a la articulación con lo disciplinar, es un camino. Hasta que el profesor de taller interactúa con el profesor disciplinar, encuentra el espacio, el momento y en general son cargos simples...que andan corriendo...no es tan fácil.... no es tan fácil”. (P50: rn-23-dif-V-U-50:4)

Como sostiene Zabalza (2011) pasar de un modelo de materias yuxtapuestas a uno con mayor integración, favorece la conformación del prácticum, potencia la formación general de los estudiantes y el enriquecimiento de los formadores. Este pasaje no es solo establecer vínculos entre las materias y relacionar la teoría con la práctica; implica integraciones, condiciones y acuerdos que generen diálogos entre distintos campos de saber. Se observan en ese sentido incipientes líneas de articulación:

“Acá, por ejemplo, hemos logrado algunos acuerdos con Teoría de la Educación y Política que ya los empiezan a mandar a la escuela a hacer alguna observación institucional, son como acuerdos internos entre las materias de la formación pedagógica. En Psicología también hacen algunos trabajos de campo, en las entrevistas, para que ya empiecen a familiarizarse. Este modelo es terrible, ahora en el plan que ya se finalizó en la nueva propuesta del plan del profesorado, si bien la práctica sigue quedando anual en cuarto año, lo cual para nosotros anual ya es importante”. (P54:ba-35-cp-I-U-54:23)

“Lo bueno. ¿Qué vimos de lo bueno? Es la articulación que nosotros tenemos, que antes no se daba, entre Pedagogía, Didáctica General, Didáctica de la Geografía, Práctica Docente I ahora, y Práctica Docente II. Hay una articulación de contenidos que antes nunca lo pudimos lograr. Pero ¿Por qué? Porque había esa discontinuidad, cada una trabajaba por su lado, la gente de Ciencias de la Educación, que son todas las generalistas de Pedagogía, Didáctica General, nunca se juntaban con las disciplinares, con nosotros. Entonces, esto sí llevó...”. (P68: cat-49-pp2-II-U-68:8)

Los actores entrevistados en las universidades consideran que todavía falta programar, coordinar y gestionar de manera más sustancial integral y colaborativa estas experiencias de intercambio, que permiten la ruptura de las tradiciones que tienden a aislar a las cátedras. Cuando comienza a transitarse dicho cambio y la práctica se empieza a vislumbrar como un eje vertebrador, se construyen nuevos sentidos a los saberes de otros espacios:

“Nació muy pedagógico el primer año, muy pedagógico y lo disciplinar venía como a ocupar el contenido, que había que dar en las propuestas nada más. Y a medida que fuimos avanzando, -porque también es una cátedra nueva, un plan nuevo, es una cohorte que recién está terminando- pudimos ir congeniando y dialogando, tanto en el primer eje y en el segundo eje, lo pedagógico con lo disciplinar. Entonces hay ámbitos, por ejemplo: donde se trabajan las prácticas docentes, y allí tratamos de ver: como lo disciplinar se pone en juego con experiencia en los territorios”. (P42:sl-02-pp2-VI-U-42:19)

Por otra parte, se pueden diferenciar aquellas articulaciones entre distintos espacios curriculares de la misma carrera de profesorado, de la articulación que realiza el mismo profesor entre distintos campos del saber al interior de su espacio. En este sentido, la práctica integra distintas disciplinas y niveles de concreción en el análisis de la enseñanza, de los alumnos y en la construcción de la tarea docente, de la función de la escuela, etc.; por lo tanto los mismos profesores a su cargo integran saberes de otros campos y disciplinas, como bien pone de manifiesto el siguiente entrevistado, tienen un perfil amplio y diverso, conocedor de distintos dominios y a la vez habilitador de los estilos de trabajo y enseñanza de los estudiantes – futuros docentes:

“El profesor de Práctica tiene bastante compromiso, porque tiene que conocer lo institucional, tiene que conocer la práctica áulica, el trabajo con otros docentes, además de la enseñanza de la disciplina que le corresponde. Pero es complicada la tarea porque tiene que manejar bien el contenido a enseñar, tiene que manejar también el contenido sintáctico de la disciplina mucho, porque la Epistemología de la disciplina es paralela a la construcción del aprendizaje de la disciplina, tiene que trabajar la Epistemología, la Historia de la disciplina, la Didáctica, las estrategias de enseñanza y además tener una actitud muy abierta, tratar de no ser modelador, no imponer, sino de abrir continuamente puertas de reflexión, de mostrar pero dejar crecer al otro, que a veces es difícil porque se tiene como tendencia a querer imponer, tiene que mostrar muchos caminos y orientarlos en la elección. Es difícil, no copiar modelos, sino que construyan su propio perfil”. (P54:ba-35-cp-I-U-54:4)

A los fines de concretar los procesos de articulación, la comunicación en las universidades, al igual que en los IFD, es en parte presencial, pero se traslada a los espacios y plataformas virtuales. Los docentes de práctica trabajan mediante documentos colaborativos tipo Google Drive, en los que participan estudiantes, el profesor de práctica, otros pares y los docentes co-formadores. Estas instancias generan espacios de articulación e incluso perspectivas diferentes sobre las planificaciones, los contenidos, etc., que los estudiantes contrastan. Para los distintos participantes las herramientas de este tipo resultan positivas porque les permite ver el proceso de los estudiantes:

“Nosotros nos manejamos con un Drive, con documentos colaborativos, entonces ellos suben su plan de clase y todos podemos hacer sugerencias, sus mismos compañeros y cualquiera de los docentes, entonces ellos van retroalimentando ese plan con las sugerencias y luego lo envían y tiene que estar aprobado por todos los docentes. (...) tienen una clase por semana y tienen que pensar cómo van a ir planteando esos planes de clase con anticipación para que todos podamos hacer esta devolución y que salga el “cocinado” definitivo, por decirlo de alguna manera, entonces yo participo con otros docentes en esa revisión de los planes de clase...”. (P53:BA-35-COF-I- 53:29)

“Es como una ensalada de fruta con tantos colores, los distintos comentarios y distintos criterios”. (P57:ba-35-PP2-I-U- 57:22)

Resumen ejecutivo, síntesis

A lo largo de este capítulo se observan algunos puntos comunes y singularidades en la organización y en las condiciones institucionales que los ISFD y las universidades presentan para desarrollar las prácticas, entre las que se destacan las siguientes.

- Los reglamentos jurisdiccionales de práctica constituyen el primer marco reconocido por los actores, delimitan las tareas de los directivos y coordinadores de prácticas, delinean el escenario de opciones para los actores, y establecen formas de comunicación, de articulaciones posibles, entre otros aspectos.

- Los directivos cumplen funciones organizativas y de gestión en el campo de la práctica: establecen el vínculo con las escuelas asociadas y se ocupan de la supervisión general del CPP; gestionan las cuestiones administrativas, los reglamentos y requisitos de los estudiantes. En menor medida y frente a la ausencia de coordinadores de práctica, abordan cuestiones pedagógicas. Sus tareas se orientan centralmente a la selección y de las escuelas asociadas, establecer los primeros contactos con sus directores y participar de los procesos de elaboración / sanción y revisión de los reglamentos de práctica institucionales. Acompañan a los coordinadores y profesores cuando surgen dificultades específicas para su resolución y se mantienen informados de lo que sucede a través del coordinador de práctica.
- La organización de las prácticas en los ISFD implica la selección de escuelas y la construcción de acuerdos que a veces involucra a los supervisores correspondientes a cada nivel, lo que implica para los directivos cumplir las normas y respetar pasos para asegurarse la ausencia de objeciones posteriores, lograr el consenso del cuerpo de inspectores / supervisores del nivel o modalidad.
- Las reuniones generales de las instituciones se realizan a principio y fin de año, no siempre se trata el tema de las prácticas. Cuando esto ocurre se abordan sus aspectos organizativos. En algunas unidades de análisis se ha avanzado en la toma de decisiones colectivas sobre el CPP con la participación de los Consejos que asesoran sobre distintos aspectos o, mediante la conformación de “equipos de práctica” institucionales.
- Se ha avanzado de manera significativa pero todavía insuficiente en la designación de coordinadores de práctica, seis de cada diez directores informaron que el cargo se encuentra dentro de la plantas orgánico-funcionales y un poco más de la mitad de las instituciones que no lo tienen, han establecido mecanismos “informales” de coordinación.
- La informalidad y falta de reconocimiento (material y simbólico) de la función del Coordinador de prácticas, debilita las posibilidades de que el rol se ejerza de manera más amplia y efectiva y produce agotamiento en los formadores y directivos, la función recae de este modo más en las condiciones personales que en las institucionales.
- El problema más destacado es la insuficiente cantidad de horas en relación con las tareas, tiempos y esfuerzos que demanda la función. Se observó una gran dispersión de horas asignadas para el desarrollo de la función de los coordinadores de prácticas: predominan las instituciones en las cuales éstos tienen 12 horas, aunque en varios casos también se destinan apenas 2 horas a la semana.
- Los profesorados de secundaria tienen menos coordinadores con designaciones formales y menor cantidad de horas designadas para la función que los profesorados de primaria y en las universidades el cargo no existe y se ejerce dentro de las cátedras.
- En cuanto a los procedimientos de acceso, cuando los cargos de los coordinadores son formales, estos han accedido por concurso de antecedentes y presentación de proyectos. En los demás casos, se observaron los siguientes mecanismos para elegir al Coordinador, con distintos grados de participación y democratización en las decisiones: la función es asumida por un profesor de práctica o un equipo constituido por varios profesores que se elige de manera consensuada o por el voto de los profesores del campo; los directivos designan de manera directa a un profesor para el rol (puede ser el de mayor antigüedad institucional); la coordinación es ejercida por un miembro del equipo directivo, de la gestión (generalmente los regentes, jefes de departamento o área) junto con sus demás responsabilidades.
- La tarea básica que las instituciones deben resolver –particularmente en la práctica de tercer y cuarto año o residencia pedagógica– es asegurar que todos los estudiantes dispongan de una

escuela para desarrollar las experiencias de prácticas. Entonces, los problemas que deben resolverse son, básicamente, de orden organizativo y logístico.

- Los coordinadores de práctica desarrollan en primer lugar funciones de organización del CPP y una vez que los estudiantes inician las actividades y experiencias pueden destinar su tiempo a las tareas y al contenido pedagógico. El trabajo de los coordinadores se centra en las actividades de campo o práctica en terreno, las experiencias directas en las escuelas, más que en el trabajo de programación previo sobre contenidos y enfoques de las prácticas. Queda poco espacio y tiempo para los aspectos pedagógicos y curriculares, a pesar de que este es el aspecto que realmente valoran de su función. Los coordinadores son el nexo principal y cotidiano entre ambas instituciones y se ocupan de:
 - Tareas organizativas: reuniones con los profesores de prácticas, identificación de escuelas asociadas, asignación de turnos y cursos, tramitación de seguros, visitas y reuniones con directivos y docentes de las escuelas, elaboración de cronogramas, etcétera.
 - Tareas pedagógicas: consultas y orientación con estudiantes, acompañarlos en los primeros ingresos, acordar enfoques de trabajo con las escuelas, y articular actividades entre los distintos años de la práctica y con profesores de otros campos de la formación, elaboración de materiales de apoyo.
 - Supervisión general de profesores y estudiantes: participan de manera indirecta en la evaluación de estudiantes o intervienen en caso de conflicto. Supervisan la labor de los profesores de práctica y docentes co-formadores, y la evolución general de los estudiantes.
- Entre las dificultades consignadas por los coordinadores de las prácticas se menciona la sobrecarga de tareas para desarrollar su función, debido a la insuficiente cantidad de horas y las situaciones de conflicto y desacuerdos en los vínculos e interacciones de la denominada “triada de las prácticas” (profesores, estudiantes, co-formadores) ante las cuales deben actuar como mediadores para garantizar el buen desarrollo de las prácticas.
- La articulación entre los campos de formación se produce mayormente en los profesorados para el nivel primario que poseen mejores condiciones para el desarrollo de estrategias de articulación, como la existencia de unidades curriculares de integración y un menor peso de las tradiciones disciplinares y academicistas. Esta es una preocupación de todos los actores consultados (estudiantes, directivos y profesores). Para el 76% de los profesores es uno de los problemas principales que se deben resolver para mejorar la formación; por su parte los directivos mencionan cinco recomendaciones generales para mejorar las prácticas, una refiere a la necesidad de intensificar la articulación y comunicación entre la práctica, la formación específica y la general.
- Las universidades aún encuentran obstáculos para generar articulaciones y que la práctica sea eje vertebrador de la formación, debido a las tradiciones disciplinares, a los enfoques curriculares consecutivos que todavía mantienen algunos de sus planes y al espacio de menor jerarquía que ocupa la práctica docente en las definiciones institucionales (reglamentos de práctica menos prescriptivos, coordinaciones inexistentes, espacios curriculares que no necesariamente acompañan la trayectoria formativa).

Capítulo 3

Organización y condiciones de las escuelas asociadas en el campo de las prácticas



Capítulo 3

Organización y condiciones de las escuelas asociadas en el campo de las prácticas

Ana Borioli (Ed.²⁸)

Presentación

Lea Vezub

Este capítulo 3 es la contraparte del anterior, en tanto la formación práctica de los estudiantes se realiza en dos espacios, organizaciones e instituciones diferentes: las instituciones formadoras y las escuelas donde se insertarán profesionalmente una vez graduados. Esto le imprime un rasgo específico que diferentes autores han caracterizado en términos de la alternancia o formación dual, según las corrientes.

En sus orígenes las Escuelas Normales tenían su denominada “escuela de aplicación”, cuyo cuerpo docente se reclutaba entre los maestros con mayor experiencia, trayectoria y reconocimiento. Estas escuelas de aplicación fueron pensadas como “escuelas modelo” (Davini, 1995), espacios de innovación, de ensayo y para la experimentación de las pedagogías científicas que se enseñaban en las aulas de las Escuelas Normales. El desarrollo histórico, la expansión de la matrícula del sistema de formación docente, las reformas posteriores, así como la mayor complejidad y profesionalización que fue adquiriendo el cuerpo docente –entre otros factores– volvieron inviable este modelo. No obstante, durante muchos años ambos espacios de la formación práctica se pensaron de manera escindida como producto de los currículum de corte tecnicistas, consecutivos y de las concepciones aplicacionistas e instrumentales de la práctica en la formación docente.

Analizar la función que cumplen la organización y las condiciones de las escuelas en la formación de la práctica profesional de los futuros docentes implica considerar dimensiones institucionales y organizacionales, pero, además, pensar las relaciones de poder que se entretienen entre los dos espacios / instituciones y sus actores. El nivel superior y los formadores de formadores históricamente se han considerado depositarios del saber y de las innovaciones, frente a las escuelas que han sido caracterizadas en términos de prácticas de enseñanza rutinarias, enfoques de evaluación perimidos y de portadores de una cultura escolar que se critica, frente a la que generalmente las instituciones formadoras asumen una perspectiva desvalorizadora.

Cochran-Smith (1999) examina los programas de práctica de las universidades norteamericanas atendiendo en particular la relación universidades - escuelas y las relaciones de poder que subyacen en la organización de las prácticas en las escuelas. Identifica y analiza tres modelos o tipos de relación: la consonancia, la disonancia crítica y la resonancia colaborativa. El primero se basa en la consonancia entre la teoría y la práctica. En este caso los estudiantes aplican en las escuelas el conocimiento sobre la enseñanza eficaz que ha sido estudiado en los programas de formación inicial en la universidad, programas que derivan de los resultados de la investigación que la universidad realiza y trasmite. El modelo de la disonancia crítica está basado en la hegemonía del conocimiento universitario y en la crítica a las prácticas escolares vigentes de la enseñanza. Prepara al estudiante para generar una ruptura respecto de lo que la escuela normalmente realiza, con la intención de que los futuros docentes, una vez graduados, sean innovadores y apliquen un nuevo modelo de enseñanza. Por último, la resonancia colaborativa permite conectar la experiencia de aprendizaje en ambas instituciones (universidad y escuela) y promueve la generación de comunidades de aprendizaje colaborativas entre ambas. La autora considera que el tercer modelo de vinculación es el más potente para la formación de los futuros docentes.

La literatura ha avanzado en la superación de los modelos “disonantes” planteando nuevas maneras de entender los vínculos que permitan superar las relaciones asimétricas entre las escuelas asociadas y las

²⁸ Este capítulo fue elaborado por Ana Borioli (Área de Investigación – INFoD) sobre la base de los Informes presentados por los Equipos N° 2 de las provincias de San Luis; N° 9 y N° 35 de Buenos Aires, N° 37 de Misiones; N° 40 de San Juan; N° 46 de Neuquén; N° 62 de la Ciudad de Buenos Aires y N° 64 de La Pampa.

instituciones formadoras que coloca a los IFD en un lugar privilegiado a la hora de definir los tiempos, condiciones y características de las experiencias de práctica que realizarán los estudiantes, los objetivos y contenidos formativos, los sistemas de evaluación y supervisión, las responsabilidades de los actores involucrados. El propósito de este capítulo es sistematizar la evidencia que nos permita constatar si estamos avanzando en dicha dirección.

El capítulo sistematiza la perspectiva de los directores de las escuelas asociadas respecto del desarrollo de las prácticas, los modos de intervención existentes; los criterios y procedimientos de selección de las escuelas de práctica; las modalidades de vinculación, tipos de acuerdos y comunicación que se establecen con los institutos y, por último, analiza las características de los docentes co-formadores y las condiciones en que desarrollan su tarea.

La muestra de escuelas de práctica

En el marco del relevamiento de las unidades de análisis del estudio y de la muestra constituida (123 institutos de formación docente de profesorado de Educación Primaria y secundaria), se visitaron además 123 escuelas de práctica²⁹ en las cuales se entrevistó a los equipos directivos, a los docentes co-formadores y se sistematizaron los datos institucionales a través de observaciones en cada una de las escuelas. La mayoría de estas escuelas pertenece al sector estatal, y son urbanas.

Tabla 8. Cantidad de escuelas asociadas de la muestra por sector de gestión, según nivel educativo.

Nivel Educativo	Total	Estatal	%	Privado	%	S/I	%
Total	123	83	67.5	17	13.8	23	18,7
Secundario	56	42	75	14	25		
Primario	43	40	93	3	7		
SNU	1	1	100	0	0		
S/I	23					23	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Cantidad de escuelas asociadas de la muestra por ámbito geográfico.

Ámbito	Total	%
Total	123	100
Urbana	81	65.9
Rural	9	7.3
Periférica / Periurbana	10	8.1
S/I	23	18.7

Fuente: Elaboración propia

3.1. La perspectiva de los directores de las escuelas asociadas

A continuación, se presentan las perspectivas de los directores de las escuelas asociadas sobre su rol en el CPP, sus tareas en el desarrollo y organización de las prácticas en las escuelas y cómo caracterizan el trabajo interinstitucional que realizan con el instituto formador. En segundo lugar, se analizan las

²⁹ A lo largo del capítulo se utiliza de manera indistinta, por una cuestión de simpleza de vocabulario y para evitar reiteraciones, la denominación escuelas de práctica o escuelas asociadas, sin que esto signifique una toma de posición respecto del rol y función de las instituciones en la formación de los docentes.

estrategias de las escuelas para acompañar a los estudiantes y las principales dificultades que se les presentan. Tercero, se sistematizan las apreciaciones de los directivos acerca de los practicantes, cómo valoran su nivel de formación y el grado de preparación que tienen para afrontar las prácticas.

La función del director de EA en las prácticas

La mayoría de los directores entrevistados³⁰ en las escuelas respondió que realiza tareas relacionadas con el desarrollo del campo de la práctica. Esta respuesta predomina entre los directores de primaria. La participación de los directores, el tipo de cuestiones en las cuales intervienen en las prácticas, varía desde un rol meramente administrativo, hasta un rol pedagógico que los involucra en las acciones de los co-formadores, en el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes.

El 72,1%³¹ de los directivos dice tener responsabilidad específica en el desarrollo de las prácticas en su escuela. Se observa una importante diferencia de 22 puntos entre las escuelas de primaria (84,2% de respuestas afirmativas) y las del nivel secundario (62,5%).

Cuadro 7. Responsabilidad de los directores de EA en el desarrollo del CPP.

¿Tiene responsabilidad en el CPP?	Total	%	Primaria	%	Secundaria	%
Total	86	100	38	100	48	100
Sí	19	22,1	3	7,9	16	33,3
No	62	72,1	32	84,2	30	62,5
S/I	5	5,8	3	7,9	2	4,2

Fuente: Elaboración Propia – Matriz Entrevista DEA P 12

Se han reconstruido dos maneras de ejercer la función directiva en el CPP: en un extremo se observa un menor nivel de implicancia en el cual los directivos afirman ocuparse solo de cuestiones administrativas que vinculan las dos instituciones. En el otro se encuentran directores que se implican también en aspectos pedagógicos.

En la primera modalidad los directivos se encargan de establecer la comunicación con el IFD (en general profesores de práctica y co-formadores) y autorizar el ingreso de practicantes a la institución, realizan además el seguimiento formal de las acciones a lo largo del año. Su tarea se limita a la autorización/supervisión de planillas de asistencia y/o de evaluación, a la recepción de planificaciones (no realiza su lectura, ni aportes).

“¿Sabe si hay reglamento?

No (...) El tema es el siguiente: se me pidió la certificación de asistencia. Si me hubieran solicitado un informe final de su desempeño, una devolución, me habría comprometido diferente. Si me pidieran: si sabía si el practicante vino, cumplió o trajo material de trabajo, me habría visto obligado a hacer algún seguimiento; pero jamás se solicitó.” (sl-02-dea-95-PS.docx - 16:5)

“¿Tenés alguna responsabilidad con el tema de las prácticas, alguna función que vos tengas que cumplir específicamente?

³⁰ Se entrevistó a un total de 86 directivos de escuelas asociadas.

³¹ La sistematización en matrices de las entrevistas semiestructuradas a diferentes actores permitió cuantificar algunas respuestas. Para los datos provenientes de las entrevistas, la categoría “sin información” corresponde a aquellas respuestas abiertas que no pudieron incluirse en alguna de las categorías elaboradas.

- No, yo como directora mi función es controlar que todo se desarrolle con normalidad, pero esa voz la reemplaza el docente y él es el que me comunica a mí". (P269: cat-49-dea-23-PP.docx - 269:17)

En esta modalidad de intervención centrada en lo burocrático, el director asume un rol administrativo (que puede ejercerse a través de acuerdos formales o informales) y delega en las instituciones formadoras las definiciones específicas que hacen al desarrollo de las prácticas. En estos casos el director dispone de poca información en lo referido a las acciones pedagógicas concretas que la triada de la práctica (estudiantes, formadores y docentes de aula) llevan adelante en su institución. Asimismo, esta forma de trabajo coincide con el siguiente dato: más de un tercio de las autoridades desconoce los criterios y las pautas establecidas en los reglamentos de práctica de las instituciones formadoras. Esta situación alcanza tanto a profesorado de educación primaria, como de Secundaria:

Cuadro 8. Directores que conocen el reglamento de prácticas, según nivel educativo. En absolutos y porcentajes.

Conoce el reglamento	Total	%	Directores Primaria	%	Directores Secundaria	%
Total	86	100	38	100	48	100
NO	30	34,9	13	34,2	17	35,4
SI	49	57	22	57,9	27	56,3
S/I	7	8,1	3	7,9	4	8,3

Fuente: Elaboración Propia – Matriz Entrevista DEA P 11.1

En el otro extremo se ubican los directores que se involucran pedagógicamente en el seguimiento de los practicantes y residentes. En tanto responsables de la institución, este grupo de directores afirma tener su mirada puesta en el desempeño del grupo clase y acompañar a los futuros docentes y al co-formador. Algunos directores manifiestan que además de asesorar y supervisar a los docentes, intervienen de manera directa cuando los residentes tienen dificultades en el manejo de grupo; y/o acompañan al estudiante en la construcción de su planificación.

“-Tu función es un poco de supervisar, ¿haces alguna otra tarea más? -Supervisar, corregir planificaciones, observar clases”. (P79: sf-17-dea-103-PP.docx - 79:4)

“Generalmente al final de una práctica de observación, antes de que empiecen las prácticas en el aula, hago que la profesora del aula o la asesoría pedagógica me los mande (a los practicantes) para conversar porque uno les tiene que contar un poco cómo es la historia, cómo es el manejo de la escuela para que ellos entiendan. Creo que se logra eso, que el chico vea cómo trabajamos”. (P586: se-51-dea-109-ES.docx - 586:19)

“Nosotros recibimos a los alumnos, trabajamos con el docente que trabaja junto con el residente que le llama co-formador, lo miramos nosotros como vicedirectores, les miramos las guías que presentan para trabajar, le hacemos las observaciones que consideramos que son necesarias (...)”. (P553: sal-48-dea-90.pdf - 553:15)

Los directores de las escuelas primarias realizan mayor seguimiento pedagógico al practicante. En el nivel secundario, tanto del sector privado como público, una cantidad importante de directores aseguran no realizar ninguna intervención pedagógica con los residentes.

Respecto de las opiniones de otros actores sobre los directivos se evidencia una mirada positiva de los coordinadores de práctica que consideran que estos son activos, aunque ejercen el rol de manera variada. Los profesores de práctica y COF coinciden en que no se visualiza un protocolo específico que pauté las acciones de los directivos en cuanto al desarrollo del campo de la práctica. Para todos los entrevistados, el

director es quien habilita el acceso a las instituciones y da marco a las tareas de formación que allí se desarrollan. En palabras de un coordinador de práctica:

“Siempre depende mucho de los directivos, los directivos son los que allanan el camino... y, sí. Hay diferencias entre una y otra escuela”. (P500: nqn-46-cp-82-EP.docx - 500:58)

La figura del director aparece, más allá de la diversidad de perfiles e instituciones relevadas, como un actor relevante del campo de la práctica involucrado en la comunicación, los aspectos organizativos, en los acuerdos interinstitucionales, pautas de trabajo, coordinación de encuentros con los co-formadores y los profesores de práctica, dependiendo del escenario institucional. Sus acciones aparecen más libradas al perfil particular del director o al espacio institucional que ocupa.

Para los actores entrevistados se trata de la figura institucional que genera condiciones para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas, y se comporta fundamentalmente como un “anfitrión”. Muestra la institución, habilita espacios y tiempos para disponer documentos institucionales como el PEI, PCI o libro histórico, autoriza la participación en determinados eventos institucionales que podrían considerarse “privados” para los miembros pertenecientes a esa institución; dispone de los recursos y materiales.

¿Qué aportan las prácticas a las escuelas?

Los directivos entrevistados valoran positivamente la realización de prácticas en las escuelas, aun cuando señalan las dificultades que su desarrollo ocasiona en las instituciones. Entre otros motivos, destacan que los practicantes aportan a la escuela estrategias didácticas novedosas, nuevos enfoques didácticos, estrategias de enseñanza y utilización de recursos valiosos que luego pueden ser recuperados por los docentes en sus prácticas:

“Es importante darle espacio a los que se están formando en docencia (...) los jóvenes aportan nuevas metodologías que renuevan las practicas docentes”. (P410: ba-43-dea-20-es.docx.41:42)

Los estudiantes son portadores de novedades, de las últimas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, de las nuevas tecnologías, traen videos, usan redes sociales, recursos de Internet, etc. Algunos directivos consideran que las innovaciones pedagógicas y didácticas que no llegan a la escuela a través de capacitaciones docentes, llegan a través de los residentes. Las prácticas se constituyen en instancias informales de desarrollo profesional para los co-formadores.

En particular estas apreciaciones han sido realizadas por algunos directores de escuelas de práctica de profesorado universitario:

“Ellos están más actualizados o son más innovadores en la didáctica y a nosotros nos sirve no solo para nuestros alumnos sino también para nuestros profesores; el que vengan egresados de la universidad a observar clases los hace predisponerse distinto”. (p55:BA-35-DEA-I-U-55:5)

“Los practicantes siempre traen estrategias nuevas, material nuevo y eso ayuda mucho a los chicos acostumbrados a un mismo profesor, a una misma metodología, siempre otra persona distinta con otro tipo de metodologías es útil, para mantener la atención de los chicos, el interés, la motivación, ese tipo...”. (P62: cat-49-dea-II-U.docx)

Según los directivos, otra ventaja para las escuelas de contar con practicantes es la posibilidad de cubrir las clases cuando hay ausencias de docentes. Es importante destacar que, aunque sea una práctica

consuetudinaria en algunas escuelas, no está respaldada por la normativa ya que los estudiantes deben estar supervisados por el docente responsable del curso o autoridad de la escuela.

Respecto del aporte que la escuela realiza a las instituciones formadoras, los directivos acuerdan en mencionar las cuestiones operativas, especialmente la habilitación de espacios para realizar la práctica, materiales didácticos, libros, equipamiento informático. Son escasos los testimonios que agregan a estas cuestiones, aportes de tipo pedagógico: el acompañamiento a estudiantes que realiza el co-formador y/o el propio director.³² En este sentido se visualizan las relaciones asimétricas y de poder que subyacen en los vínculos entre ambas instituciones.

Los coordinadores de práctica entrevistados coinciden en esta apreciación. Mencionaron en segundo lugar el conocimiento de la realidad, acerca del trabajo docente y la experiencia como docentes. Las prioridades varían de acuerdo con el nivel educativo del profesorado, en primaria el principal aporte es el conocimiento del trabajo docente, y en Secundaria, el espacio para realizar prácticas.

Los directivos son conscientes de estas asimetrías y reclaman mayor reciprocidad en las relaciones y el trabajo con las instituciones formadoras, especialmente en los casos de las universidades, se quejan de no recibir devoluciones de la tarea realizada, de no participar de instancias de evaluación, entre otras dificultades.

“A mí me parece que hay, que hace falta una instancia de evaluación de esta interrelación entre escuela y la universidad en cuanto a las prácticas. Hace falta un momento de evaluación, y de devolución. (...) un real intercambio. A mí me parece que acá es, vuelvo a lo mismo, más unilateral, más de una ida y no tanta vuelta. No importa, yo voy a seguir aceptando eternamente los practicantes primero porque necesitamos docentes y bienvenido sea el lugar para que el docente se forme...”. (RN DEA-46)

Para la mayoría de los profesores y coordinadores de práctica entrevistados, las prácticas enriquecen a la escuela, ya sea mediante la actualización de los enfoques de enseñanza, las metodologías que llevan los practicantes, o de manera más indirecta contribuyen al clima institucional a través de la renovación de energías y de la creatividad docente.

Concepciones de los directores sobre la práctica

Para la mayoría de los directivos, la práctica tiene un valor formativo en sí mismo. Afirman que en el aula deben ponerse en juego las teorías aprendidas en el instituto, donde se construye conocimiento para la acción. Algunos aseguran que es el lugar en el que los estudiantes toman contacto con la realidad, con grupos heterogéneos y deben aprender a vincularse, reflexionar sobre los modos de enseñar a todos, revisar planificaciones, ajustar intervenciones, conocer la vida cotidiana de la escuela y desempeñarse en las distintas tareas que hacen a la docencia.

En ocasiones se ven a sí mismos y a los co-formadores como mediadores activos en el proceso formativo de los estudiantes, en otros casos, prima la idea de que la escuela asociada es la que aprende de los estudiantes y del instituto. Llama la atención que en muy pocos casos los directivos entrevistados hagan referencia a enfoques teóricos que sustenten sus decisiones respecto del desarrollo de prácticas, o se refieran a su posicionamiento pedagógico al respecto.

Resulta útil en este punto la distinción que Davini (2015) presenta al reconocer la complejidad de las decisiones referidas a las prácticas, a partir de tres situaciones distintivas: zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes. En muchos casos, las intervenciones de los directores

³² Matriz Entrevista CP - Preguntas 26 y 27.

podrían entenderse como reguladas por el habitus y quedan así comprendidas en las zonas indeterminadas de las prácticas. Estos directivos actúan de acuerdo con los conocimientos construidos de manera experiencial y transmitidos por las tradiciones prácticas. Algunas expresiones evidencian escasa o ausencia de reflexión sobre las decisiones que toman y sus fundamentos. Actúan como lo hacen porque siempre lo hicieron así, porque no se les demanda explícitamente otra cosa, por las buenas o malas experiencias que recuerdan de sus épocas de estudiantes y co-formadores.

Otros directivos, en cambio, actúan de acuerdo con las reglas, su intervención se ajusta a las zonas reguladas objetivamente. Así, seleccionan co-formadores de acuerdo al reglamento, formalizan los acuerdos con el IFD, cumplen con exigencias administrativas.

Finalmente, algunos pocos testimonios podrían dar cuenta de las “zonas conscientes” de las prácticas, ya que las decisiones que toman los directores se basan en la reflexión y el análisis de las situaciones, en un plan de trabajo, en estrategias pedagógicas fundadas.

Así, es posible advertir que, en el desempeño de su rol, si bien la mayoría asume responsabilidades, son pocos los directores que comprenden las distintas dimensiones de análisis de la práctica y acompañan a estudiantes y co-formadores de manera contextualizada, reflexiva y crítica.

Dos tercios de los directores de escuelas asociadas (66,3%) dicen que promueven la integración activa de los estudiantes practicantes en el cotidiano escolar (cuadro 9). Los estudiantes que realizan las prácticas en sus instituciones participan, se relacionan y vinculan con la comunidad educativa de la escuela. La integración de los estudiantes a las actividades escolares es mayor en las escuelas primarias (76,3%), que en las secundarias (58,3%), de acuerdo con los directores entrevistados (cuadro 9).

Cuadro 9. Participación de los practicantes en actividades con la comunidad educativa, según DEA.

Participación	Total	%	Primaria	%	Secundaria	%
Total	86	100	38	100	48	100
NO	23	26,7	6	15,8	17	35,4
SI	57	66,3	29	76,3	28	58,3
S/I	6	7,0	3	7,9	3	6,3

Fuente: Elaboración Propia – Matriz Entrevista DEA P 15

En los casos en los que se promueve la ampliación de los estudiantes en las actividades generales de la escuela, los practicantes tienen acceso al proyecto educativo institucional, al conocimiento de diferentes aspectos, interactúan con otros docentes en jornadas, colaboran en actos, ferias, tratan con los padres.

“Sí, siempre estuvo abierta, este año por ejemplo no se hizo ninguna jornada institucional, otros años que hacíamos jornadas los invitábamos [a los practicantes], si había reunión los hacíamos pasar a la sala de profesores. Nosotros hacemos unas misas con todos los chicos en el patio, siempre participan sin ningún problema, participan en los actos y colaboran con los profesores responsables. Tiene mucha participación”. (P201: cha-30-dea-24-ES.rtf.50:53)

En algunas escuelas los estudiantes también participan de capacitaciones institucionales, de las actividades que organizan los departamentos (secundaria), y de jornadas institucionales. Se destaca como caso singular una de las escuelas asociadas en la que su director respondió que los estudiantes no se involucran en actividades de la comunidad escolar, no mantienen contacto con la comunidad familiar. Los practicantes no van a la sala de profesores, esperan cerca de la dirección a los profesores, no hay contactos ni vínculos con la comunidad educativa más allá de la clase y el docente a cargo (UA 38 - Chu).

Por otra parte, a veces ocurren abusos y excesos en los vínculos e interacciones, solicitudes de tareas que no se encuadran en las prácticas y en la formación de los estudiantes, cuando los co-formadores asignan tareas a los estudiantes por fuera del encuadre de trabajo en las instituciones. Estos casos de conflicto se resuelven mediante el diálogo entre profesores de práctica, director de la escuela y co-formadores.

“Los co-formadores saben cuáles son sus funciones, cuando se firman los convenios les facilitamos la copia del reglamento, pero yo veo que a veces hay como un exceso. Por ejemplo, cuando hay fiestas patrias les dan toda la tarea a los practicantes, la ornamentación, el discurso, los chicos tienen que gastar dinero y a veces los chicos tienen que bajar cabeza como diciendo “estas son las reglas de juego”, no quiero problemas, estoy en la última instancia y quiero terminar”. (P592: se-51-dif-112-EP.doc - 592:38)

Universidad

En el caso de las universidades los directivos entrevistados observan que los practicantes de los primeros años participan de pocas actividades de las escuelas asociadas, incluso en algunas ocasiones su presencia en las escuelas casi no se advierte. Por el contrario, en la etapa de residencia en el cuarto año, se incluyen en más actividades, además del dictado de clases, por ejemplo, mencionan su colaboración en ferias de ciencias, actos escolares, elaboración de carteleras, participación en reuniones institucionales, etcétera.

3.2. Selección, distribución y características de las escuelas asociadas

Como mostró el capítulo 1, los DCJ promueven el desarrollo de las prácticas en distintos ámbitos institucionales y realidades sociales para que los practicantes conozcan contextos diversos, con diferente tipo y grado de conflictividad. De este modo se pretende contribuir a fortalecer sus capacidades profesionales de actuación en realidades sociales, culturales, escolares complejas y diversas tal como las que se encontrarán en su futuro desempeño profesional. No obstante, se verá a continuación que la proporción de estudiantes que realizan prácticas en ámbitos no escolares o escuelas de otras modalidades es muy baja.

En este apartado se describen las características de las escuelas a las que concurren los estudiantes a realizar sus prácticas, los procedimientos y criterios a través de los cuales se definen a qué escuelas asistirán; se analiza la organización de que disponen, los principales rasgos de la población escolar. Por último, se sistematizan las modalidades de recepción de practicantes, los recursos disponibles para el trabajo pedagógico de los practicantes y los aspectos que los actores consultados sugieren mejorar para fortalecer los procesos de formación en la práctica docente.

Características de las escuelas y criterios de selección

El escenario nacional es heterogéneo. El estudio revela una diversidad de instituciones que cumplen la función de escuela asociada donde la selección responde a criterios de distinta índole, asumidos según la organización de las prácticas en cada institución y de acuerdo con los marcos normativos de la jurisdicción.

Los estudiantes encuestados (cuadro 10), al señalar en qué instituciones realizaron las prácticas, mencionan en primer lugar las escuelas estatales con el 63%, seguidas por las escuelas urbanas con el 53%. Por otra parte, la presencia de escuelas privadas como destino de las prácticas es mayor en secundaria (26,1%) que en primaria (12%).

La proporción de estudiantes que concurrió a otro tipo de instituciones disminuye considerablemente y se ubica entre el 2,7% y el 10% según la modalidad considerada (escuelas de adultos, CENS o sedes FINES; o de gestión cooperativa).

Cuadro 10. Tipo de instituciones en las que realizaron prácticas, según los estudiantes. En porcentajes.

Tipo de escuelas donde realizaste prácticas	Total	Primaria	Secundaria
En escuelas estatales	63,5	60,5	65,9
En escuelas urbanas	53,0	61,4	46,4
En la escuela primaria/secundaria del ISFD donde curso	32,4	36,4	29,3
En escuelas rurales	23,5	31,3	17,3
En escuelas urbanas periféricas	23,2	27,7	19,6
En escuelas privadas	19,9	12,0	26,1
En escuelas de adultos, CENS o sedes FINES	10,0	12,6	7,9
En organizaciones sociales de apoyo escolar, sindicales, etcétera	7,2	12,0	3,3
En escuelas de gestión cooperativa/social	2,7	4,0	1,6

Respuesta de opción múltiple. N= 1243. Fuente: Elaboración propia – Encuesta a estudiantes

Al consultar a los estudiantes acerca de la disponibilidad y las condiciones que reúnen las escuelas en donde realizan sus prácticas (cuadro 11), en general estas son bien apreciadas: para aproximadamente la mitad (55%) la condiciones en general son adecuadas, y solo se presentan dificultades como falta de escuelas o de cursos suficientes para observar, hacer prácticas, trabajo de campo de manera ocasional o muy rara vez. Mientras que el 15,8% afirmó que siempre se les ha presentado este tipo de problemas.

Cuadro 11. Disponibilidad de escuelas para la realización de prácticas según los estudiantes. En porcentajes.

Profesorados	¿Faltan escuelas o cursos suficientes para observar, hacer prácticas, trabajo de campo, etc.?				
	Total	Siempre	Ocasionalmente / Raramente	Nunca	S/I
Total	100	15,8	55,0	27,4	1,9
Primaria	100	16,2	55,9	27,1	0,7
Secundaria	100	15,4	54,3	27,5	2,7
S/I	100	5,5	55,0	41,5	3,0

N= 1243 Fuente: Elaboración propia – Encuesta a estudiantes

Los procedimientos de selección en su mayoría son informales y responden a decisiones y gestiones a cargo de distintos actores involucrados. Entre estos los diferentes entrevistados (profesores, docentes y estudiantes) mencionaron:

- Funcionarios/autoridades jurisdiccionales (supervisiones/inspectores, coordinaciones de Nivel).
- Personal de los institutos: coordinadores de práctica; profesor de práctica; director.
- Excepcionalmente, los estudiantes.³³

³³ En un caso relevado son los estudiantes los encargados de obtener el espacio en la institución donde harán su práctica y la condición es que conozcan “las dinámicas de las cátedras”, independientemente del nivel que tiene la escuela.

Generalmente, quienes más tiempos y esfuerzos destinan a la gestión de vacantes y a las relaciones con directivos de las escuelas asociadas son los coordinadores de práctica, y cuando estos no existen su función es asumida por los profesores de práctica.

“(..) con el equipo directivo de las escuelas, con los directores y vice, a veces hemos hecho prácticas en espacios rurales, en albergue, en Bajada del Agrio...nos vamos hasta allá, hacemos las reuniones, nos trasladamos hasta las escuelas, pedimos con anticipación un espacio, nos reunimos, charlamos sobre las pautas, las escuelas a veces nos piden también algunas cuestiones que tienen que ver con mejorar las prácticas de los estudiantes”. (P500: nqn-46-cp-82-EP.docx - 500:48)

Existe una gran diversidad de criterios que priorizan un abanico de cuestiones diferentes, desde las meramente operativas, hasta las pedagógicas. Entre los extremos, las pautas preestablecidas para seleccionar las instituciones son atravesadas por las posibilidades reales de las instituciones y disponibilidades de cada sistema educativo jurisdiccional. En la Tabla 10 se clasifican los criterios de selección de escuelas que han sido relevados en las distintas fuentes del estudio.

Tabla 10. Criterios de selección de escuelas asociadas / de práctica.

Criterio	Prioridad	Tipos de escuelas que resultan seleccionadas
Accesibilidad	Cercanía al instituto formador y las mejores condiciones para el acceso de parte de estudiantes y profesores a las escuelas co-formadoras.	ESCUELAS URBANAS (céntricas/periféricas) ³⁴
Tradición escolar	Función / tipo de escuela sostenida en el tiempo como una opción favorable a la formación.	ESCUELAS PRE-UNIVERSITARIAS Y DEPARTAMENTOS DE APLICACIÓN
Diversidad de contextos	Heterogeneidad de experiencias de práctica. Este criterio incluye la diferenciación por modalidad, ubicación geográfica, condición socioeconómica, tipo de gestión.	ESCUELAS RURALES ESCUELAS URBANAS PERIFÉRICAS/CÉNTRICAS ESCUELA EN CONTEXTO DE ENCIERRO ESCUELAS ALBERGUE ESCUELAS EIB ESCUELAS ESTATALES-PRIVADAS
Criterios transversales a los anteriores		
Vínculos interinstitucionales pre-existentes	Vínculos entre diferentes actores institucionales; coincidencia de personal.	
Propuesta pedagógica – Vinculación profesional pre-existente	Existencia de proyectos y actividades de articulación en las que participan diversos actores de la formación docente: profesores de prácticas, docentes co-formadores, directores, supervisores, entre otros.	
Disposición de la escuela a ser sede de prácticas	Disposición, actitud favorable para ser escuela asociada, recibir practicantes y participar de la formación de los estudiantes.	

Fuente: Elaboración propia

³⁴ Céntricas: generalmente emplazadas en sectores de la ciudad que cuentan con todos los servicios y buena infraestructura, con predominio de locales comerciales.
Periféricas: ubicadas en barrios cuya población generalmente es marginal, con calles no asfaltadas y ausencia de servicios básicos.

Los criterios transversales se combinan con los anteriores, ya que se puede elegir una escuela accesible con la que además se ha generado un vínculo personal, o relación interinstitucional basada en algún proyecto común, el hecho de compartir profesores, etcétera.

- a) Accesibilidad: la selección de escuelas asociadas responde a un criterio geográfico que prioriza la cercanía, a fines de facilitar el traslado e ingreso de los alumnos practicantes y de los docentes del espacio de práctica.

“Nosotros tenemos oficialmente dieciocho escuelas asociadas, pero se trabaja con diez, porque las otras están re lejos, el criterio fundamental es la distancia, las posibilidades de acceder que se tiene, por ejemplo, caminos en buen estado”. (P28: for-10-cp-61.EP.docx - 28:29)

“¿Por qué esa escuela asociada?

- Bueno, básicamente, nosotros en los primeros años, para que no se movilicen tanto, es buscar la cercanía. Por ejemplo, los estudiantes que son de 25 de Mayo, harán las observaciones institucionales en las escuelas de 25 de Mayo. Va la profesora, nunca van solos, yo los organizo, hago el esquema y la profesora con el esquema, los estudiantes. Campo Grande, lo mismo”. (P147: mis-37-cp-80-ES.doc - 147:91)

La dificultad de acceso no parece ser un problema generalizado entre los estudiantes, para ambos niveles educativos es escasa la cantidad de estudiantes encuestados (cuadro 12) que afirmó que siempre tiene estas dificultades (8,4% en primaria y 5,5% en secundaria). El 32,4% de los estudiantes de primaria y el 41,5% de secundaria expresó que nunca ha tenido inconvenientes en llegar a las escuelas, ni por el escaso transporte ni por las distancias extensas.

Cuadro 12. Dificultades de acceso a las escuelas de práctica, según los estudiantes. En porcentajes.

Profesorados	Siempre	Ocasionalmente/ Raramente	Nunca	S/I
Total	6,8	53,8	37,5	1,9
Primaria	8,4	58,7	32,4	0,5
Secundaria	5,5	50,0	41,5	3,0

N=1243. Fuente: Elaboración propia -Encuesta a estudiantes

- b) Tradición escolar: generalmente este criterio opera en los institutos que son parte de unidades académicas, anteriores escuelas normales con sus departamentos de aplicación o grandes institutos superiores que cuentan con todos los niveles educativos en el mismo establecimiento; o bien en el caso de los institutos universitarios, las escuelas pre-universitarias.

“(…) Con primaria e inicial, hubo un acuerdo histórico, en donde no solamente para la residencia sino también con todo tipo de acercamiento del estudiante a la práctica, hemos tenido permanente las puertas abiertas de ambos niveles para que se pueda trabajar”. (P50: juy-11-dif-63-EP.doc - 50:13)

- c) Vínculos inter-institucionales: la selección de escuelas asociadas se realiza en base a los vínculos pre-existentes entre diferentes actores institucionales. En algunos casos porque ambas instituciones comparten personal, por ejemplo, cuando directoras/coordinadoras pedagógicas/regentes de departamento de aplicación de las escuelas asociadas ocupan/ocuparon cargo de profesoras de algún espacio curricular de práctica del ISFD. Estas circunstancias permiten “agilizar” la gestión de solicitud de escuelas de práctica.

“La antigua supervisora profesora de matemática, conocida mía en su momento, es la directora de la escuela de comercio; asume como supervisora y justo le tocó nuestra escuela y como somos conocidos ella me preguntó a mí y a la señora directora qué posibilidades de firmar un convenio con el Instituto San Fernando. Entonces a partir de ahí, se firmó un convenio y se empezó a recibir practicantes. Fue un convenio interinstitucional”. (P217: cha_30_cof_24_ES.docx - 217:1)

“No hay ninguna formalización por escrito, se fue dando por el vínculo con los docentes de práctica, la coordinadora de práctica y los directivos del ISFD y nosotros”. (P226: nqn-46-dea-83-EP.docx - 226:6)

- d) Diversidad de contextos: algunas entrevistas sostienen que priorizan que los estudiantes experimenten en escuelas ubicadas en diferentes contextos o que sean de distintas modalidades, más que su permanencia en una sola escuela.

“(…) que las estudiantes puedan construir propuestas pensando en aulas heterogéneas, y que puedan articular los contenidos teóricos y que se fortalezcan en eso. Que no se casen con los contenidos propuestos por el diseño curricular, sino que puedan posicionarse frente a ello. Seleccionar qué voy a trabajar y por qué. Y el trabajo articulado con el otro”. (P241: nqn 46 pp4 83-EP.docx - 241:22)

Los profesores de prácticas sostienen la necesidad de que los practicantes desarrollen la capacidad de sensibilidad frente a las diversas situaciones y de empatía hacia los estudiantes que las atraviesan. Aparece con bastante recurrencia, especialmente en los profesorados de enseñanza secundaria, la exigencia de ajustar el contenido y el formato de las propuestas de enseñanza a las problemáticas que se presentan en las escuelas.

“Además ellos [los estudiantes] tienen una formación muy biologicista, muy positivista y yo quiero que ellas puedan ubicarse desde otro punto de vista porque además yo les he dicho ‘chicas van a trabajar con una población muy vulnerable, se nos suicidaron en capital cuatro adolescentes en quince días, hay que fijarse de qué maneras nos vamos a relacionar con ellos y realmente hay chicas que han logrado eso que todos los chicos trabajen y que entiendan que la vida pasa por aprender”. (P211: lr-44-pp4-72-ES)

La diversidad es concebida tanto por lo que ocurre dentro del grupo en el aula (encontrar grupos o aulas diversas) como en lo que atañe a la multiplicidad de tipos de instituciones o de escolares: espacios rurales y urbanos, organizaciones no escolares –como clubes de barrio, hospitales, etcétera–. Esta concepción sobre la diversidad fundamenta la intencionalidad de formar maestros que desarrollen prácticas inclusivas y se expresa en la búsqueda de los distintos ámbitos como escenario formativo bajo el supuesto de que allí se generan prácticas democratizadoras, otras formas de circulación del conocimiento y maneras de aprender de las cuales la escuela común se puede enriquecer.

En profesorados de la Patagonia, valoran la experiencia de cursar uno de los Espacios de Definición Institucional de la Práctica en escuelas rurales. Según los actores, este espacio formativo genera rupturas en las representaciones de los estudiantes respecto al trabajo y la complejidad que implica la tarea docente.

“(…) haciendo un EDI sobre escuelas rurales, y ese EDI los moviliza mucho, o sea, plantea otro nivel de ruptura en sus representaciones porque nosotros sabemos que no es lo mismo el trabajo y la complejidad en una escuela urbana que en una escuela suburbana, que en una escuela rural... sobre todo en la Patagonia (...)”. (P128: chu-36-dif-31- EP - 128:46)

En otras regiones, el trabajo en escuelas con poblaciones migrantes y familias bilingües es parte de la propuesta formativa en contextos de interculturalidad. Por ejemplo, la enseñanza de la lectura y escritura

en comunidades quechuas, guaraníes, aimaras, quom u otras exige capacidades específicas relacionadas con el conocimiento de las lenguas y culturas originarias.

“Y ellos ya tienen una lengua materna que no es el español (...) cómo conocer a estos grupos para poder enseñarles por ejemplo a leer y escribir. Nosotros ese también es un criterio para pensar el trabajo con las escuelas”. (P129: chu-36-dif-32- PP - 129:27)

Un profesorado de Historia ofrece a los residentes implementar algunas secuencias didácticas en contextos de encierro para ampliar sus experiencias formativas, lo que constituye un desafío tanto para los estudiantes como para los profesores:

“(...) las experiencias de los contextos transitados fueron bastante significativos para los residentes y el último de los trayectos que ya lo hicieron en un contexto de encierro fue todo un desafío tanto para los profesores de residencia como para los estudiantes”. (P151: mis-37-pp4-80-ES - 151:92)

En otras jurisdicciones, los espacios de prácticas se realizan en la modalidad hospitalaria que ofrece otro formato al ser un trabajo de enseñanza individualizado. La experiencia formativa se enriquece ya que el estudiante puede visualizar además del trabajo interdisciplinario que se despliega, la labor con las diferentes edades y las adecuaciones curriculares que deben realizar:

“También se puede rescatar en la modalidad hospitalaria el trabajo en equipo que hay entre los médicos, los docentes y los enfermeros porque tiene que haber una comunicación entre ellos para poder ver cómo van a poder llegar al niño, qué es lo que tiene, qué es lo que pueden hacer y qué no”. (P55: juy-11-fg4-64-PP- 55:11)

En la misma dirección, un ISFD generó un dispositivo que complementa las experiencias de los estudiantes con pasantías en escuelas especiales que incluyen la participación en las clases y la presencia en jornadas de capacitación promovidas por la escuela asociada. Los estudiantes valoran en el focus group la experiencia:

“(...) jornadas para la ceguera, para sordomudos, para todos y nos hacían juegos, nos explicaban, nos mostraban evaluaciones cómo se las podías hacer más entendibles para los chicos, por ejemplo, si tenían problemas de vista o déficit de atención, hacer las letras más grandes, subrayarlas. Nos mostraban evaluaciones para chicos normales y cómo hacerlas para adaptadas para ese alumno”. (P378: mza-54-fg4-77-PS - 378:31)

Algunos institutos ofrecen la posibilidad de dar clases de apoyo a alumnos de escuela secundaria en el área de Matemática y Lengua. En la misma dirección, los estudiantes de 1º y 2º año de las carreras desarrollan prácticas a través de actividades no formales tales como juegos, narración de cuentos, talleres en plazas públicas. Se menciona también que los estudiantes de 4º año suelen estar a cargo de algunos actos determinados por el calendario de efemérides.

En los cinco casos de las universidades que fueron relevados, si bien la selección de las escuelas asociadas presenta diversidad de criterios, considerando los mencionados anteriormente predomina la tradición, al sostener como escuelas de práctica las que consideran prestigiosas, con trayectoria o codiciadas por la comunidad. También eligen la alternancia entre pública y privada y se observa la aparición de un nuevo criterio: eligen instituciones en las cuales haya una buena representación de profesores que sean graduados de la universidad. Es decir, que buscan continuar el mismo circuito formativo y que quienes supervisen en el aula sean docentes en ejercicio que han pasado por los mismos “moldes o formatos”, formas de formar, concepciones, etcétera.

Las condiciones para la práctica en las escuelas: espacios, recursos y tiempos

Se consultó a los directores de las EA acerca de la disponibilidad de espacios, tiempos y recursos materiales especialmente destinados a la realización de prácticas en sus instituciones. La mayoría (80%) respondió que sí, tanto en primaria como en secundaria.

Cuadro 13. Disponibilidad espacios/ tiempos /recursos materiales para las actividades del CPP, según DEA.

Disponibilidad	Total	%	Primaria	%	Secundaria	%
Total	86	100	38	100	48	100
NO	13	15,1	7	18,4	6	12,5
SI	69	80,2	30	78,9	39	81,3
S/I	4	4,7	1	2,6	3	6,3

Fuente: Elaboración propia – Matriz Entrevista DEA P 14

El dato es coincidente con lo que responden los estudiantes: casi la totalidad (97%) señaló que el tipo de escuela donde realizó las prácticas resultó satisfactoria o muy satisfactoria, tanto para los profesorados de primaria como de secundaria.

Cuadro 14. Satisfacción de los estudiantes con el tipo de escuelas donde realizaron prácticas. En porcentajes.

Profesorados	Total	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Insatisfactorio	S/I
Total	100	42,3	54,9	1,4	1,4
Primaria	100	46,4	50,6	1,3	1,6
Secundaria	100	39,0	58,4	1,4	1,2

N= 1243. Fuente: Elaboración propia -Encuesta a estudiantes

Esta perspectiva coincide con una gran mayoría de los profesores de práctica encuestados (80,5%), quienes opinaron que el tipo de escuelas donde desarrollan las prácticas y residencias resulta adecuado. Ese número asciende al 90% cuando los encuestados son profesores del campo de la práctica.

Sin embargo, al indagar más en profundidad acerca de la existencia de condiciones específicas para el buen desarrollo de las prácticas, los actores expresaron opiniones encontradas que dan cuenta de matices. El 37,2% de los estudiantes encuestados considera que las condiciones edilicias y los recursos disponibles para las prácticas (laboratorios, acceso a Internet, etcétera) resultan insatisfactorias, y el 22,4% afirma que los recursos y materiales pedagógicos no satisfacen las necesidades para preparar las planificaciones y clases.

Cuadro 15. Valoración de las condiciones de las escuelas asociadas, según los estudiantes. En porcentajes.

Las condiciones edilicias, laboratorios, acceso a Internet					
Profesorados	Total	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Insatisfactorio	S/I
Total	100	14,4	45,9	37,2	2,4
Primaria	100	15,8	46,1	35,5	2,6
Secundaria	100	13,3	45,8	38,6	2,3

N= 1243 - Fuente Elaboración propia - Encuesta a estudiantes

Cuadro 16. Valoración de los recursos de las escuelas asociadas, según los estudiantes. En porcentajes.

Recursos y materiales pedagógicos disponibles para las planificaciones y clases					
Profesorados	Total	Muy satisfactorio	Satisfactorio	Insatisfactorio	S/I
Total	100	22,4	52,7	22,4	2,5
Primaria	100	22,4	50,5	24,0	3,1
Secundaria	100	22,3	54,5	21,2	2,0

N= 1243 - Fuente Elaboración propia - Encuesta a estudiantes

Estas respuestas se complementan con observaciones realizadas en las escuelas asociadas que evidencian condiciones edilicias dispares. Existen construcciones antiguas, refaccionadas, de más de cincuenta años y otras modernas en buen estado de mantenimiento y conservación. La mayoría posee bibliotecas, laboratorios, SUM, espacio para el dictado de diversos talleres. Algunas escuelas cuentan con equipamientos satisfactorios que se ponen a disposición del practicante. En otros casos, la situación es bastante diferente, los actores consultados señalan la falta de espacios físicos adecuados, aulas y de otros recursos importantes a la hora de definir estrategias de aprendizaje como medios audiovisuales, bibliografía, etc.

El señalamiento de las situaciones de precariedad respecto de las condiciones en que se realiza la práctica es un tema que los estudiantes enfatizan en los focus groups realizados y que también surge como resultado de las encuestas.

No obstante, las desigualdades en los recursos y condiciones de las instituciones no se corresponden vis a vis con las jurisdicciones donde se sitúan las escuelas ya que en una misma provincia existe una heterogeneidad de condiciones en cuanto al equipamiento, infraestructura escolar, lugares de trabajo para las prácticas, lo que ha sido observado y recogido en las distintas fuentes:

“Los practicantes no cuentan con espacios asignados y permanecen en los pasillos”. (P276: er-59-oea-55-ES.docx - 276:4)

“La biblioteca, el proyector, la pantalla, sí, y el material que necesiten lo que tiene la escuela el docente, lo que tenemos, que es realidad de la escuela pública, lo que tenemos lo compartimos con las chicas”. (P157: sf-33-dea-108.docx - 157:10)

“Los espacios son muy reducidos, son parejas pedagógicas, entonces tratamos que no vayan todos los mismos días sino en días diferentes, porque tenemos dos aulas, un aula es comedor hay que armarla para desayuno, desarmarla para clase, armarla para comedor y es todo un tema, entonces preferimos que no haya tanta cantidad de adultos, porque son espacios chiquitos”. (P502: nqn-46-dea-82-EP.docx - 502:7)

En las escuelas secundarias predominan patios internos y externos, una mayor infraestructura y matrícula numerosa, variedad de turnos (mañana, tarde y noche).

Algunas escuelas, tanto primarias como secundarias, comparten edificio con otras instituciones educativas, hay pocas aulas, lo que en muchos casos limita no solamente el desarrollo de las prácticas sino también las actividades de enseñanza y el trabajo pedagógico cotidiano de la escuela.

“Las aulas son insuficientes, habría que hacer más, la escuela cuenta con espacio para hacer construcciones, pero faltan proyectos desde el ministerio, porque no hay presupuesto (...) Hay un solo sanitario para los 30 docentes. Y otro para los 30 porteros”. (P193: sjn-40-oea-92 PE.docx - 193:5)

Por otra parte, se destaca la infraestructura de las Escuelas Normales que cuenta con edificios antiguos, espacios amplios y refaccionados. En general se encuentran en buen estado, poseen mobiliario e infraestructura escolar adecuados y, según los actores entrevistados, son las escuelas que presentan mayor grado de organización y eficacia de la gestión institucional.

El relevamiento realizado pone en evidencia que en las escuelas asociadas de nivel primario el número de practicantes varía de dos a veinte, que en muchos casos no se dispone de un lugar específico para reunirse y que los encuentros se realizan en los patios y aulas comunes. En las escuelas secundarias los practicantes suelen estar en la sala de profesores, en el patio y en la biblioteca.

En síntesis: con relación a las condiciones institucionales de las escuelas asociadas, por un lado, en lo referido a la infraestructura escolar, condiciones del mobiliario y estado del establecimiento, las escuelas céntricas (y privadas, fundamentalmente) son las que se encuentran en mejor estado; cuentan con todos los servicios incluyendo Internet y wifi, salas de usos múltiples, bibliotecas, salas de tecnología, sala de profesores, aulas con capacidad para grupos numerosos. En su mayoría, las instituciones están situadas en establecimientos propios. Las calles aledañas están asfaltadas. Acompañan la institución otros establecimientos como hospitales, comercios, supermercados.

Las condiciones de las escuelas periféricas de gestión estatal difieren negativamente. El estado de conservación de los establecimientos generalmente es malo, tanto la infraestructura como la disponibilidad y el estado del mobiliario escolar. Los edificios suelen ser compartidos con otras entidades, las aulas son pequeñas y la población escolar con características dinámicas y cambiantes, en condiciones de pobreza y precariedad.

Tiempos y dinámicas

Dos tercios (65,4%) de los profesores encuestados considera que el tiempo asignado a los estudiantes para las actividades de práctica resulta adecuado, esta respuesta es aún mayor en los profesores del CPP. Mientras que casi una quinta parte considera que es inadecuado (18,5% si se suma poco adecuado e inadecuado). Llama la atención que los porcentajes de quienes afirman que el tiempo es adecuado son menores entre los profesores de otros campos, es decir los docentes de la formación general y específica, lo que abre el interrogante acerca de si estos consideran que la práctica debería ocupar menor o mayor carga horaria que la actual.

Cuadro 17. Valoración del tiempo de prácticas asignado según los profesores. En porcentajes.

El tiempo asignado para que los estudiantes realicen las actividades de práctica es...	Total	Prof. CPP	Prof. CFG	Prof. CFE	CPP y otros	CFE y CFG
Total	100	100	100	100	100	100
Adecuado	65,4	70,2	59,1	59,2	80,3	54,8
Poco adecuado	16,6	19,1	12,3	17,4	16,8	25,8
Inadecuado	1,9	4,6	1,2	2,8	0,5	1,6
No sabe/No corresponde	14,0	2,3	25,4	17,7	2,4	17,7
S/I	2,2	3,8	2,0	2,8	0	0

N =996 - CPP N =131 /CFG N = 252/CFE N = 282/ CPP y otros N=208 - CFE y CFG N=62

Fuente: Elaboración propia - Encuesta a profesores

Sin embargo, entre los principales problemas a resolver, el escaso tiempo asignado para realizar prácticas de enseñanza fue seleccionado por el 28,7% de los profesores de todos los campos de formación (ver cuadro 6, capítulo 2) y el 32,5% de los profesores del CFG. De manera coincidente con esta opinión, cerca de

la mitad de co-formadores entrevistados afirmó que el tiempo que concurren a la escuela asociada no es suficiente para la formación de los practicantes.³⁵

Entre los estudiantes, si bien el 89,1%³⁶ de los encuestados considera que el tiempo de práctica es satisfactorio o muy satisfactorio, en las entrevistas grupales realizadas expresaron que resulta insuficiente, en coincidencia con reflexiones de docentes y directivos de profesorados de educación primaria como de secundaria:

“Las dificultades son los espacios, horarios y los tiempos. No son suficientes cinco días de jornadas completas en las escuelas asociadas y cinco días fuera del aula (haciendo observaciones institucionales). Adaptarse al docente lleva su tiempo, la maestra me pidió que le enseñara leer a un alumno, pero yo no tengo herramientas para hacer eso”. (P255:mis-37-fg2-79-Ep.docx.154:158)

En relación con el horario y la organización de la práctica, los alumnos se manifiestan en forma satisfactoria en un 80% en ambos niveles.

Cuadro 18. Valoración de horarios y tiempos de prácticas, según los estudiantes. En porcentajes.

Los horarios y la organización general de la práctica son...					
Profesorados	Total	Muy satisfactorios	Satisfactorios	Insatisfactorios	S/I
Total	100	24,4	56,0	17,0	2,7
Primaria	100	24,0	55,9	16,6	3,5
Secundaria	100	24,6	56,1	17,3	2,0

N=1243 Fuente: Elaboración propia - Encuesta a estudiantes

Universidad

En cuatro de las cinco universidades analizadas en este estudio se observó que en las prácticas de los primeros tres años son acotadas y de menor duración respecto de las de los ISFD. Respecto de la carga horaria en Práctica I, II y III, es mayor el tiempo de aprendizaje en la universidad que en las EA, en la práctica IV o Residencia Pedagógica es a la inversa, es mayor el tiempo en las EA. Sin embargo, se corrobora que es menor el tiempo dedicado a las prácticas de enseñanza en sí mismas, aunque la asignatura sea anual, ya que se destina un largo período de observación y no más de cuatro clases de práctica de enseñanza. En todos los profesorados universitarios durante el periodo de prácticas los residentes reducen los días de clases y concurren a las instituciones formadoras para el asesoramiento disciplinar y para las consultas pedagógico didácticas.

“El cursado de la práctica está dividido en dos etapas: una práctica en el primer cuatrimestre y residencia en el segundo cuatrimestre. Vamos a diferentes cursos, diferentes instituciones, pueden ser del interior, pueden ser... Y en la residencia se divide el ciclo básico común, tenemos determinada cantidad de clases, y después nos trasladan a otro ciclo orientado”. (P63: 49-dif-II-U-63:8)

Finalmente, en dos de las cinco universidades relevadas, se advierte la participación de los alumnos en instituciones con proyectos de práctica diferentes, por ejemplo, las experiencias en espacios no formales, a través de la elaboración de un objeto cultural; o bien las prácticas de apoyo los sábados para alumnos con

³⁵ Matriz Entrevista COF Pregunta 11.

³⁶ El 27% lo calificó como muy satisfactorio y el 62,1% satisfactorio (Encuesta a estudiantes, pregunta 4, Ver Anexo).

dificultades en lengua. En las demás universidades, se priorizan las experiencias prácticas de enseñanza en el aula.

3.3. Acuerdos, comunicación, vínculos y otras actividades interinstitucionales

A continuación, se analizan los escenarios que se encontraron respecto de las diferentes modalidades de asociación que las instituciones de formación y las escuelas de práctica ponen en juego para vincularse. Se identifican los principales elementos que caracterizan estos vínculos y las dificultades en las interacciones, tal como son definidas o entendidas por los diferentes actores. Se destaca, además, el tipo de acuerdos que se establecen, su grado de formalización y los actores que intervienen. Por último, esta sección examina si las instituciones realizan otros proyectos de colaboración y actividades, más allá de las prácticas.

Los acuerdos y convenios: aspectos que regulan, objetivos

La mayoría de los directores de las EA entrevistados desempeñan su rol en las prácticas según los acuerdos establecidos con las instituciones formadoras. Se han identificado dos niveles o escalas en las que dichos acuerdos se formalizan, se elaboran y suscriben, en las cuales participan distintos actores y autoridades con alcance y jerarquías diferentes:

- a escala o nivel jurisdiccional: convenios zonales o jurisdiccional, y
- a nivel o escala institucional: mediante la firma de actas o acuerdos interinstitucionales.

Los convenios zonales/jurisdiccionales son compromisos establecidos entre varias instituciones (escuelas de práctica e institutos formadores) ubicadas dentro de un rango geográfico común (zonal/jurisdiccional). Generalmente son suscriptos por los directivos de las escuelas sede de prácticas y los directivos del ISFD; tienen una vigencia que va desde tres años a cinco años. En algunos casos el coordinador de prácticas o de la carrera, en otros, participan además los supervisores del nivel (primario/secundario) según corresponda.

Respecto de las actas acuerdos interinstitucionales, se trata de compromisos bilaterales entre el instituto formador y la escuela de práctica (de nivel primario /secundario). Se establecen entre diversos actores: directivos del ISFD y de la escuela de práctica; profesor de prácticas del ISFD; co-formador. Se relevaron diversas combinaciones de estos actores en los acuerdos. En ocasiones las actas de las reuniones interinstitucionales puntuales se realizan en un momento particular y para un período específico de las prácticas.

En el caso de llegar a acuerdos formales, estos asumen una mayor diversidad en sus formas de gestión en los profesorado secundarios que en los primarios. Por el contrario, los acuerdos informales presentan mayor diversidad de formas de gestión en el nivel primario que en el nivel secundario. En los PES participan en la formalización de los acuerdos autoridades superiores: directores del nivel y directores de modalidades. En cambio, en primaria los supervisores participan en menor medida y los directores de las diversas modalidades no están incluidos.

Los acuerdos informales para la realización de las prácticas son mayoría tanto en los profesorado de primaria como de secundaria, de gestión privada y estatal, ya sea que se trate de acuerdos verbales o de “notas” restringidas a una situación o evento puntal de la práctica o período. Si bien son muchos los casos informales relevados, las formas de concretarlos no varían demasiado y responden centralmente a la tradición y a las relaciones interpersonales que se construyen. Algunos vínculos constituidos previamente resultan ser el origen de futuros acuerdos formales, y otros continúan de ese modo sin llegar nunca a formalizarse.

Cuadro 19. Existencia de formalización de acuerdos entre el ISFD y la EA, según directores de escuela asociada. En absolutos y porcentaje.

Existencia de formalización	Total	%	Primaria	%	Secundaria	%
Total	86	100	38	100	48	100
NO	15	17,4	4	11,0	11	22,9
SI	67	77,9	32	84,0	35	72,9
S/I	4	4,7	2	5,0	2	4,2

Fuente: Elaboración propia - Matriz Entrevista a DEA - P 3

Según los directivos entrevistados, es mayor el grado de formalización de los acuerdos interinstitucionales en primaria: el 84% respondió que existen acuerdos de este tipo, mientras que en el nivel secundario la proporción desciende al 72,9%. Tanto coordinadores de práctica, como directivos y docentes de las escuelas asociadas destacan que los acuerdos y convenios formales resultan herramientas útiles y positivas ya que orientan y organizan las prácticas y favorecen el trabajo conjunto entre las instituciones. Se ha comprobado que los acuerdos escritos alcanzan mayor nivel de prescripción y permiten una mejor organización, previsibilidad de las acciones y coordinación de las tareas de los actores. Estos coinciden en que los convenios formales entre las instituciones formadoras y las escuelas de práctica enmarcan y habilitan las comunicaciones y el trabajo entre los docentes de las instituciones.

Si bien existen casos en los que los primeros contactos se establecen de manera formal entre autoridades de ambas instituciones, los co-formadores señalaron que predominan acuerdos informales y que es habitual que los primeros contactos entre las instituciones surjan por demanda de los institutos, se establecen vínculos interpersonales entre profesores formadores y docentes de escuelas primarias o secundarias.

Respecto de los reglamentos de práctica en particular, los directivos de escuelas asociadas destacan su aporte en la delimitación de responsabilidades para el desarrollo de la práctica. Otros señalaron no conocerlos, por lo tanto, su actuación se ajusta a criterios personales. Ambas situaciones se evidencian tanto en el sector privado como estatal y en los profesorado de educación primaria como de secundaria.

Aspectos contemplados en los acuerdos

Entre los aspectos que se acuerdan entre el instituto y las escuelas asociadas, predominan:

- las reglas del funcionamiento de la escuela,
- las responsabilidades de los residentes, y
- la agenda de actividades.

Los coordinadores de práctica indicaron que los acuerdos priorizan responsabilidades de los miembros de la escuela o contenidos a enseñar, y en menor medida enfoques de enseñanza y la asistencia a cursos. Tal como se mencionaba respecto del rol del director de las escuelas asociadas, la comunicación entre los institutos y las escuelas centralmente gira en torno a cuestiones organizativas, ocupando un segundo lugar las cuestiones pedagógicas o de formación.³⁷

Los acuerdos formales abordan las cuestiones administrativas mientras que las cuestiones pedagógicas-didácticas (contenidos, planes de trabajo, carpeta didáctica, entre otras) se acuerdan de manera informal. Los interlocutores más habituales de los coordinadores son, en primer lugar, los directores de las escuelas y, en segundo lugar, los docentes co-formadores.

³⁷ Matriz Entrevista CP. Pregunta 21.2.

“(…) viene el rector del instituto o el jefe de prácticas, no recuerdo bien el título del representante que viene, habla con el directivo y comunica si hay la posibilidad de que los chicos puedan practicar, por supuesto que siempre nuestra escuela está abierta para esas cosas. Y ahí nos da una especie de contrato que firmamos como para que, por las consecuencias que puede haber (…) es ahí donde se especifica que los chicos van a hacer la práctica y que el responsable siempre del aula es el docente, por eso el docente siempre tiene que estar presente (…) esos son los contratos que se hacen, el respeto que los practicantes le deben al docente, que tienen que tener claro que el docente es el dueño del aula y el docente va a decir si este tema sí o no, este tema sí. El docente es el que va a dar las pautas, las directivas del aula. ¿No cierto?”. (P269: cat-49-dea-23-PP.docx - 269:4)

Entre los actores que participan en la formulación de los acuerdos, los coordinadores de las prácticas mencionan a los supervisores y/o inspectores, por ejemplo.³⁸ No obstante, según los directivos y docentes, la construcción de acuerdos entre los institutos y las escuelas sede generalmente no incluye la participación de supervisores o inspectores.

En los acuerdos de alcance jurisdiccional, que involucran a varias escuelas asociadas e ISFD se avanza en la definición de las responsabilidades de todos los actores implicados en el desarrollo de las prácticas y se acuerdan aspectos referidos a la evaluación u observación de los estudiantes:

“Sí, nos reunimos generalmente, de hecho, hemos hecho reuniones zonales, donde han participado distintos institutos de formación docente y después las que son propias de este instituto.

E: me podría comentar cuáles son los principales acuerdos a los que han llegado, los temas que han tratado...

D: Sí, sobre todo, planificar el ingreso de los practicantes y la tarea del co-formador, el reglamento de prácticas docentes, la evaluación, cómo evaluar a las –más que evaluar observar– a las practicantes, la evaluación es conjunta, existe una grilla que hemos acordado, y con esa grilla de alguna forma se está evaluando. Todo lo que es el reglamento, cuáles son las funciones que cada uno tiene, las responsabilidades que tenemos cada uno, luego mantenemos reuniones con la señora encargada de prácticas, con el rector cuando ha habido que tratar algunos temas puntuales también. Pero como existe un coordinador de práctica, también es como que mantenemos comunicación con ellos también”. (P533: lp-64-dea-68-PP.docx - 533:10)

Universidad

En el caso de las universidades, se destaca que la regulación de las prácticas y los modos de vincularse están encuadrados en dinámicas enraizadas en tradiciones consuetudinarias. Predominan acuerdos de tipo verbal, informales, entre el director y el profesor de prácticas. Los acuerdos formales y convenios se observan fundamentalmente en el último año, en Práctica IV o Residencia Pedagógica.

Lo reglamentos relevados corresponden a residencias y consisten en documentos de cátedra que abarcan pautas de interacción entre universidad y escuelas asociadas y explicitan acuerdos –derechos y obligaciones de los practicantes– al interior de la asignatura. Incluye, además, acciones con los docentes co-formadores y el equipo de prácticas. No está orientado a establecer acuerdos, sino a plantear disposiciones de la cátedra.

³⁸ Matriz Entrevista CP. Pregunta 21.3.

En cuatro de las cinco universidades analizadas no existen acuerdos entre las universidades y los órganos provinciales que regulan la enseñanza secundaria. Esta ausencia de marco normativo en combinación con tradiciones y culturas institucionales promueven el grado de informalidad con el que los alumnos practicantes se insertan en el aula a realizar sus prácticas docentes. No obstante, algunas universidades estudiadas, a partir de cambios curriculares, han incrementado los requisitos formales para acceder a las instituciones, entre los que se incluye la autorización de las autoridades educativas de las jurisdicciones.

Tipos de vínculos que se establecen

La reciprocidad y la sinergia entre las instituciones constituyen condiciones necesarias para mejorar la formación profesional de los futuros docentes, pues fortalecen los dispositivos de formación para la práctica profesional. El 72% de los profesores encuestados sostiene que el vínculo entre el instituto formador y las escuelas asociadas es adecuado. Esta proporción alcanza el 84,7% si se considera las respuestas de los profesores del campo de la práctica.

Entre los profesores que son del campo general y/o del campo específico, opinan que el vínculo es adecuado más del 60% de los encuestados, pero sube el porcentaje de encuestados que responden no saber al respecto, dando cuenta de mantener un contacto menor y/o indirecto con las escuelas asociadas y sus directivos y docentes.

Cuadro 20. Conformidad del vínculo con las escuelas asociadas, según los profesores formadores. En porcentajes.

	Todos los campos	CPP	CFG	CFE	CPP y otros	CFE y CFG
Total	100	100	100	100	100	100
Adecuado	72,1	84,7	66,3	65,2	82,7	61
Poco adecuado	8,3	9,2	6,0	8,5	9,6	16,1
Inadecuado	0,6	0,8	0,8	0,7	0,5	0
No sabe/No corresponde	17,0	3,8	24,6	23,4	6,7	21,0
S/I	2,0	1,5	2,4	2,1	0,5	1,6

N Total =996 - CPP N=131 - CFG N=252 - CFE N=282 - CPP y otros N=208 - CFE y CFG N=62

Fuente: Elaboración propia - Encuesta a profesores

Los profesores de práctica entrevistados en su mayoría coinciden en valorar positivamente el vínculo que tienen y el trabajo que realizan con las escuelas asociadas. No obstante, una cantidad significativa afirma que el tipo de integración y de articulación entre las instituciones varía de acuerdo con distintos factores, entre estos, el involucramiento de los directores en el campo de las prácticas.

Se evidencian diferencias en las relaciones interinstitucionales que se establecen con las instituciones formadoras según se trate de profesorado de primaria o secundaria.³⁹ Esas diferencias remiten a las condiciones laborales de los docentes de las escuelas asociadas, al tiempo que el co-formador permanece en la institución y sus condiciones laborales. Las prácticas en primaria se organizan con docentes designados por cargo, por lo que tiene más tiempo disponible para supervisar y apoyar a los estudiantes practicantes. En el caso del nivel secundario la designación por horas cátedra y la movilidad de los docentes entre varias escuelas limita los tiempos disponibles y la promoción de vínculos con la institución formadora.

³⁹ Cabe mencionar que, en una de las cinco universidades analizadas, la institución en la cual los estudiantes realizan sus prácticas es una institución perteneciente al nivel de educación superior.

Hay que destacar en particular la dinámica de los vínculos, las comunicaciones y los acuerdos cuando las escuelas asociadas son los Departamentos de Aplicación de los ISFD. En estos casos se considera sobreentendido que la escuela recibirá practicantes y residentes ya que, por definición, los distintos niveles de este tipo de establecimientos se conciben como parte de la misma unidad académica. La colaboración inter-niveles se asienta en las definiciones del propio proyecto institucional y no es preciso suscribir acuerdos.

“Entiendo que, éticamente, los docentes del mismo tienen obligación de recibir los practicantes del ISFD. En ese sentido la regente del Departamento de aplicación consideró que los docentes del Departamento cumplen la función de co-formadores con responsabilidad y excelentemente “. (P 244. 37-mis-78-oea- PP.docx.62:62)

En el caso de las universidades, los vínculos que establecen conservan la superioridad de estas sobre las escuelas asociadas. Estas últimas solo reciben a los futuros docentes, evidenciándose una escasa cultura de colaboración. Como ya se mencionó, existen diferentes modelos de vinculación en primaria y en secundaria; en primaria el campo de la práctica dispone de mayor carga horaria para coordinadores de práctica, se observan relaciones más cercanas y mayor cantidad de actividades de articulación interinstitucional.

Dificultades en las relaciones interinstitucionales

Del análisis de las respuestas de los directivos y coordinadores se desprende que en la mayoría de los casos existe un buen vínculo entre el instituto y la escuela asociada, situación que predomina en las escuelas primarias.⁴⁰ Las dificultades destacadas son de comunicación, especialmente al interior del instituto, antes que con la escuela asociada. Los directivos de escuelas asociadas coinciden en valorar positivamente el vínculo con los ISFD, al mismo tiempo que advierten dificultades en las relaciones, lo que evidencia contradicciones y tensiones en las interacciones.

El 80,9% de los directivos de los institutos entrevistados aseguran que se comunican⁴¹ con sus pares de las escuelas asociadas y coinciden en que los vínculos y el trabajo conjunto se construye en el marco de la retroalimentación. Sin embargo, se vislumbran situaciones de desinformación y falta de comunicación o coordinación:

“Sí, en las instituciones mismas donde íbamos veíamos que a algunos docentes no les habían informado que íbamos a ir a observar. Entonces es ahí donde se genera la diferencia entre el aula, el docente, y el nivel institucional”. (P371: ba-35-fg2-16-ES.doc - 371:8)

“Había mucha desinformación, falta de comunicación entre los profes y los talleristas. El mayor problema es que nunca pudieron reunirse entre todos hasta el día de hoy. Les pedimos que por favor nos den una sola información, todos, la profesora de práctica, con los talleristas”. (P437: sal-48-fg3-87.pdf - 437:4)

A diferencia de los directivos, más de la mitad de los co-formadores afirmaron que no participan de encuentros de trabajo con los profesores de práctica de los institutos; esta afirmación se da en mayor medida entre los docentes del nivel secundario.

⁴⁰ Matriz Entrevista DEA. Pregunta 5.

⁴¹ Matriz Entrevista DEA. Pregunta 5.1 /Matriz Entrevista DIF. Pregunta 7.1.

“- ¿Y de qué manera se comunican con los profesores de práctica del instituto? ¿Tuvieron alguna reunión?

–En general se sigue la vía jerárquica y la verdad que yo no tengo contacto directo con la profesora de práctica, sino que cualquier duda me comunico con mi jefa de departamento, ella hace el enlace. Sí tuvimos de oportunidad de tener una reunión antes de que los chicos empiecen este año y fue...”. (P245: corr-56-cof-48-ES.docx - 245:5)

Cuadro 21. Realización de reuniones con los profesores de práctica, según docentes co-formadores.

Realizan reuniones	Total	%	Primaria	%	Secundaria	%
Total	151	100	71	100	80	100
NO	88	58,3	49	69,0	39	48,8
SI	53	35,1	19	26,8	34	42,5
S/I	10	6,6	3	4,2	7	8,8

Fuente: Elaboración propia. -Matriz Entrevista COF P 16

Al profundizar el análisis de las entrevistas a los actores, se revela una variedad de problemáticas: en primer lugar, los problemas en la comunicación y los tiempos que son manejados por las instituciones formadoras de manera a veces unilateral, dejando escaso margen a los co-formadores en la aprobación de los planes, seguidos de las diferencias de criterios pedagógicos entre los docentes de cada una de las instituciones. La comunicación aparece como una de las mayores dificultades, asociada a la dificultad para lograr espacios de encuentro y reuniones en los que se puedan coordinar acciones.

“La comunicación tiene que ser básica, los directivos de los niveles deben tener la misma orientación, un mismo enfoque y, por otro lado, las maestras tienen que tener una disposición de co-formar a los docentes que vienen porque si no, no sirve; he tenido algún docente con mala predisposición, he tenido muy malos resultados, es desgastante eso. Creo que parte un poco a eso de que el docente es reacio a la evaluación porque vivimos permanentemente evaluando y no permitimos que nuestras prácticas sean evaluadas, nos resistimos a esa evaluación, el docente cree que por ser docente no necesita y no es así, siempre se necesita de alguien que pueda mirar de manera diferente que pueda aportar algo, no se entiende así y, hay docentes muy cerrados”. (P450: BA-42-dea-35-EP.docx - 450:7)

“(..) por ahí surge eso que, bueno esta semana empiezan las practicantes y uno ya tenía los contenidos y surge algo a lo mejor su planificación la corrigió su ... me ha pasado también que empezaban las fechas de las prácticas y todavía no me lo habían presentado a mí la planificación que les iba a dar a los chicos, nosotras también la tenemos que ver algo en las prácticas; era viernes y se empezaba el lunes y no tenía la planificación, no deberá ser así”. [D2] (P444: ba-42-cof-35-EP.docx - 444:26)

Se plantea la ausencia de un espacio formal instituido para la comunicación entre los Institutos y las escuelas asociadas. Mucho de aquello que se comunica y se acuerda depende de esfuerzos personales de los actores.

“V: Otra cosa que creemos que faltan en las escuelas que reciben es el espacio para una comunicación entre directivos y sus docentes, los espacios dentro de la misma escuela que reciben para seguir ese trabajo, para que la profe pueda ir a hablar con la docente o con la directora”. (P453: BA-42-dif-35-EP.docx - 453:7)

Los encuentros interinstitucionales son ocasionales y frecuentemente impulsados por la necesidad de resolver problemas o dificultades particulares de los practicantes. Participan los coordinadores de práctica y se ocupan de relevar las dificultades que surgen en las escuelas asociadas, así como de coordinar algunas acciones referidas a las prácticas. En estos encuentros formales de principios y fin de año suelen estar presentes otros actores como los propios estudiantes y la escuela asociada. En general, los espacios de encuentro son valorados por todos ya que generan un feedback que permite trabajar sobre la práctica. Y se pide darles continuidad y formalidad.

La diferencia de criterios y falta de acuerdos entre los profesores y coordinadores de la práctica de los institutos y los docentes co-formadores profesores de las escuelas asociadas es mencionada recurrentemente por los distintos actores, especialmente los estudiantes. Esta situación se presenta no solo entre los actores interinstitucionales (los del instituto y los de las escuelas asociadas) sino también al interior de cada una de las instituciones.

“Te firma el profesor disciplinar y después la maestra. A veces el profesor te dice: tenés que hacer así, así, así y la maestra te dice no esto es muy elevado no podés dar así. Y ahí se arma”. (P246: mis-37-fg4-78-EP.doc - 246:89)

“Cuando vos presentas tu planificación (...) el profesor del aula te dice una cosa y el profesor arriba (instituto) te dice otra”. (P255: mis-37-fg2-79-EP.docx - 255:39)

“V: y ahí también sienten una tensión entre la maestra, que les dice: estos son los contenidos y las de prácticas y los TAIN que les dicen: eso no es un contenido que esté en el diseño. En general no hay apropiación del diseño. Acá pasa un poco menos, pero pasa también”. (P453: BA-42-dif-35-EP.docx - 453:8)

Tabla 11. Principales problemas en los vínculos interinstitucionales según los actores

Actores entrevistados	Problemática planteada
Co-formadores	<ul style="list-style-type: none"> Falta/dificultad de comunicación con los profesores de la práctica de los ISFD. Ritmos y tiempos de la práctica dispuestos por las instituciones formadoras. Desconocimiento de los profesores de la práctica respecto de la realidad del aula. Diferencias de criterios para la acción y de estrategias de enseñanza entre los co-formadores y los profesores de prácticas. Falta/dificultad en el acompañamiento a los estudiantes por parte de los profesores de práctica.
Profesores de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> Resistencia de los docentes de escuelas asociadas. Falta/dificultad de comunicación con los co-formadores.
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades en la comunicación con profesores en general. Diferencia de criterios entre los docentes del instituto. Ausencia de acuerdos/desacuerdos entre los profesores de la práctica de los ISFD y los profesores de las escuelas asociadas.
Coordinadores del campo de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia de criterios entre los profesores de práctica y co-formadores. Altas exigencias de las escuelas asociadas respecto del nivel académico de los estudiantes. Conflictos internos de las escuelas.

Para varios coordinadores de práctica, desde el instituto formador se ha tratado de acordar, ceder, adaptarse a situaciones con las que no acuerdan, incluso consideradas propuestas educativas que desde el

enfoque del instituto deben ser transformadas, reemplazadas por otras formas de enseñar. Los entrevistados coinciden en señalar su preocupación por la ausencia de trabajo sobre los enfoques de enseñanza, las estrategias didácticas de las escuelas asociadas.

“con la escuela asociada logramos cosas, es trabajito de hormigas, es entrar en el circuito de ellos, a veces nosotros también nos hemos cansado, de ceder, de ceder a la estupidez, a la burrada porque me parece que era ceder a la burrada, sustantivos, adjetivos y la multiplicación por dos cifras. Nosotros de esa forma no trabajamos, no salen propuestas basadas en contenidos atomizados, eso siempre lo hemos defendido, pero haciendo todo el esfuerzo nuestro de acomodarnos, que vea que vamos a dar adjetivos, pero de otra forma y a partir del texto”. (P136: sf-17-cp-pp4-100_EP.docx - 136:26)

Por otra parte, entre los conflictos, las escuelas asociadas refieren a que no es suficiente que se cumplan requisitos de tipo administrativo para ingresar a las instituciones. Directivos y docentes expresan que los profesores de práctica y coordinadores del instituto formador debieran mantenerse en comunicación con los docentes co-formadores e ir construyendo vínculos de trabajo compartido.

Frente a la disonancia entre co-formadores y profesores de prácticas surge el interrogante acerca de dónde reside la dificultad, cuáles son los elementos, si estos se vinculan con el desconocimiento de los maestros o su desacuerdo con los enfoques y concepciones didácticas y de la enseñanza que transmiten las instituciones formadoras, o bien refiere a la dificultad de los profesores de práctica de dialogar con la práctica real, a su desconocimiento de los diseños del nivel y a la generación de estrategias de acompañamiento a los estudiantes. O a la imposibilidad de generar espacios de trabajo reales y concretos en los cuales estas cuestiones y elementos se pongan en común y se construya un marco compartido sobre la formación práctica y la enseñanza.

Actividades interinstitucionales y proyectos conjuntos

Las relaciones interinstitucionales en el campo de la práctica profesional se despliegan en múltiples dimensiones que atraviesan la formación (normativa, socio-comunitaria, institucional y pedagógico-didáctica) y en torno de las cuales las instituciones pueden desarrollar diversas actividades y proyectos en los cuales se imbrican los siguientes elementos:

- El modelo de gestión de los ISFD.
- Los modelos de gestión y las culturas institucionales / escolares y de trabajo pedagógico de las escuelas primarias/secundarias, sus formas de organización.
- Las normas jurisdiccionales que promueven o dificultan la articulación entre niveles educativos superior/primaria; superior/secundaria; superior/universidad.

Aproximadamente un tercio de los co-formadores entrevistados responde que su escuela realiza otras actividades con el ISFD, además de las prácticas y residencia docente. Se realizan más actividades en nivel secundario que en primaria y la participación de los docentes en las actividades es alta. La mayoría de los coordinadores entrevistados, especialmente de secundaria, indican que invitan a otras instituciones a participar de diversas actividades.⁴² Muchas de ellas suponen la asistencia o el desarrollo de tareas por parte de la institución anfitriona, no se trata de proyectos o trabajos colaborativos entre las instituciones. Entre las actividades interinstitucionales mencionadas por los entrevistados se encuentran:

1. Desarrollo de talleres (en diversas áreas disciplinares).
2. Clases de apoyo escolar a los estudiantes de las escuelas asociadas.

⁴² Matriz Entrevista COF. Pregunta 17 - Matriz Entrevista CP. Pregunta 28.

3. Colaboración y orientación en la implementación de proyectos de los estudiantes de la escuela asociada.
4. Colaboración en la organización y desarrollo de actos escolares.
5. Participación en jornadas:
 - de vinculación escuela-familia-comunidad,
 - con la escuela especial,
 - bilingües,
 - regionales (por ejemplo, fiestas patronales), y
 - recreativas (en el área de educación física).
6. Ayudantías en el aula, o en el examen de ingreso.
7. Acompañamiento en salidas didácticas (al museo, a la catedral, etcétera).
8. Organización y desarrollo de feria de ciencias, muestras, ateneos, etcétera.

Entre las actividades elaboradas e implementadas por los institutos, algunas están orientadas específicamente a los docentes o estudiantes de las escuelas asociadas; por ejemplo, el desarrollo de talleres de formación y capacitación. Muchas de ellas son desarrolladas principalmente por los estudiantes, como las ayudantías en el aula; talleres para estudiantes a contra turno y capacitación a docentes de la escuela asociada. Otras incluyen la participación de los docentes y/o estudiantes en ferias de ciencias, jornadas, salidas al medio.

La mayoría de las actividades interinstitucionales se originan por demanda de las escuelas asociadas. Solo un tercio de las instituciones analizadas, en menor medida las universidades, realizan actividades con las escuelas asociadas más allá de las prácticas. Es reducida la cantidad de institutos que afirman cumplir la función de apoyo pedagógico a escuelas (desarrollo de talleres, clases de apoyo, colaboración en proyectos, participación en jornadas, capacitaciones).

Universidad

En el caso de las universidades, las acciones de tipo interinstitucional que se realizan generalmente surgen a través de capacitaciones, jornadas a cargo de los profesores de práctica u otros profesores de la universidad, destinados a las escuelas asociadas con el propósito de contribuir al fortalecimiento del conocimiento. La inclusión en la institución formadora en diferentes formatos de articulación interinstitucional se realiza a partir de la conformación de grupos de trabajo en los que participan tanto co-formadores como estudiantes de práctica.

3.4. Los co-formadores: criterios de selección y condiciones de su tarea

El papel de los docentes orientadores y cómo un docente llega a convertirse en profesor de las prácticas es uno de los temas investigados por la literatura internacional, particularmente estudios anglófonos. Estos han analizado los perfiles de los profesores de las instituciones y el papel formativo de los tutores / docentes orientadores o co-formadores (Guevara, 2016), pero no se han detenido a examinar los criterios por los cuales los docentes de las escuelas asumen el rol de orientar y tutorear las prácticas.

El trabajo de campo realizado en este estudio sobre el sistema formador argentino muestra que las formas por las cuales los docentes de las escuelas primarias y secundarias se convierten en co-formadores son variadas. Concurren varios criterios, variables o factores en la decisión final que lleva a un maestro o profesor a abrir su aula a la práctica de los estudiantes. Los criterios estrictamente formativos (experiencia y trayectoria del docente, buenas prácticas que modelicen, etcétera) en ocasiones quedan supeditados a la

ratio entre cantidad de co-formadores que puedan acompañar y cantidad de estudiantes que necesitan realizar prácticas. Lo que pone en tensión las necesidades de ambas instituciones.

“El criterio es que tengan continuidad en el trabajo de co-formador, que le de los instrumentos todo el tiempo, que todo el tiempo le diga cómo debería trabajar. Pero si voy por el criterio no podés poner ningún alumno en las escuelas, ¿entendés?, tenemos que subestimar el criterio de la calidad por el criterio la cantidad; entonces, tenemos tantos practicantes y tenemos que tener tantos co-formadores”. (P250: mis-37-cp-79-EP.doc - 250:81)

“No, jamás recomendaría un docente. Porque el practicante debe conocer todas las realidades, no todos somos de diez ni todos somos de uno en calificación numérica, digamos, si hay que ponerle un número. Entonces está muy bueno que vean todas las realidades posibles”. (P104: ba-28-dea-12-ES.docx - 104:20)

“Tienen que ir al peor curso, con la peor conducta que se fogueen ahí, ahí van a aprender. Después si te toca un curso que está todo bien...todo bien, lindo, perfecto, para mí las prácticas tienen que ser así...porque si no les estamos vendiendo humo”. (P45: rn-23-pp2-V-U-45:45)

En casi todos los casos, la autorización y disposición del docente del aula a recibir estudiantes practicantes es un prerequisite. La mayoría de los directores consulta a los docentes de su plantel para realizar la selección de co-formadores y luego envían al instituto el listado de quienes están dispuestos y desean recibir practicantes en sus aulas. La selección de co-formadores no es automática (aún si se han firmado convenios), en general está supeditada a la aceptación y disposición del docente potencialmente co-formador y a otros criterios que puedan fijar los directores o acordarse con los coordinadores.

Se observaron casos en los que el desempeño del co-formador no constituye un criterio, es decir si este puede proporcionar o no un buen modelo docente y de práctica para los estudiantes. Por ejemplo, los directivos ponen a disposición todos los cursos, sin consultar a los co-formadores ni evaluar su perfil. Por el contrario, en otras EA el directivo desconoce los motivos por los cuales el instituto selecciona a los docentes de su escuela, lo que evidencia acuerdos y relaciones interpersonales, menos institucionalizadas:

“El instituto de formación docente viene ya con los grados designados a cada practicante, ellos se encargan de ir viendo en qué grado ese practicante necesita realizar esas prácticas. Y de acuerdo a eso le toca un grado. La escuela aporta. La escuela tiene de primero a séptimo grado y, bueno, en el grado que necesite el practicante se le asigna el grado”. (P160: mis-37-dea-81-PP.doc - 160:30)

Al consultarles a los coordinadores acerca de si consideraban que a los docentes co-formadores les interesa recibir practicantes, las opiniones fueron dispersas, poco más de la mitad afirmaron que sí les interesa; muy pocos respondieron que no desean recibir practicantes.⁴³

A partir de las fuentes relevadas en el estudio a continuación se reconstruyen los siguientes criterios de selección de los co-formadores. Los responsables de dicha tarea son: los profesores de Práctica, directores de escuela asociada, coordinadores de Práctica.

A continuación, se sistematizaron los criterios de selección de co-formadores aplicados en las escuelas asociadas relevadas en un sub-universo de análisis conformado por 43 institutos (21 estatales y 22 privados) que incluyen 19 ISFD de Educación Primaria y 24 Profesorados de Educación Secundaria. Esta sistematización detalla tipo de gestión y nivel educativo. La cantidad de escuelas asociadas estatales y

⁴³ Matriz Entrevista CP. Preguntas 23.1; 23.2; 24.1.

privadas relevadas no permite una lectura comparativa, sino la reflexión y elaboración de interrogantes a profundizar.

Tabla 12. Resumen de los criterios en la selección de los co-formadores.

Criterios	Descripción	Ejemplo
Disposición/ Deseo del docente	La predisposición personal del docente para recibir y acompañar a los practicantes y residentes (refiere al deseo de serlo, a la disponibilidad, actitud de apertura de su aula, grupo de alumnos, y práctica).	“(…) se les consulta [a los docentes de la EA] (…) se hace la pregunta: quiénes son los que van a recibir, y el docente elige, es una decisión personal.” (P200: cha-30-dea-25-ES.rtf - 200:18) “Más que nada que manifieste desde un principio el deseo de acompañar, qué está dispuesto, qué va a colaborar…” P155: sf-33-dea-105.docx - 155:3
Vínculos personales entre formadores y docentes de la escuela asociada	Existencia de vínculos profesionales y/o personales entre los actores de ambas instituciones (por ejemplo, co-formador es docente o egresado del instituto formador, o las escuelas demandan la presencia de practicantes). Existencia de acuerdos que implican la selección automática de co-formadores.	“Yo como docente tengo que buscar que ellos tengan la posibilidad de ingresar al aula, gracias a Dios tengo amigos que, por ahí, por una afinidad conmigo, facilitan el ingreso.” (P210: cha-30-pp2-25-ES.docx - 210:15) “No hay un criterio de selección, en realidad sobre eso no hemos avanzado, en realidad, el criterio es el que establece el docente de práctica, muchas veces por afinidad, por experiencia, por años de trabajo compartido el docente selecciona a ese co-formador porque siempre le sirve mucho a sus prácticas, en realidad el criterio que prevalece es ese.” - P190: lr-44-cp-69-ES.doc - 190:49
Antigüedad y experiencia del docente	Antigüedad en el cargo, situación de revista, titulación.	“No, no, no existe un criterio formal, sí el sentido común de que el docente tenga cierta antigüedad y que su aporte pueda ser propiciado desde la experiencia, pero no existe algo formal, sino a través del sentido común de que los docentes que van a recibir tengan por lo menos un par de años en el nivel medio…” (P196: cha-30-dea-27-ES.docx - 196:22)
Competencia del docente	Experiencia como docente y como co-formador. Posicionamiento político-pedagógico (en ocasiones también religiosos). Apertura para aceptar las prácticas innovadoras de los residentes.	“Aquel docente que es co-formador para mí tiene que ser un docente que esté bien preparado, tiene que tener cierta antigüedad en su cargo, tiene que tener toda la capacidad como para orientar y guiar, pero sobre todo ser un buen docente.” (P199: cha-30-dea-26-EP.rtf - 199:12)
Características de los grupos	Características del grupo / grado / año. Cantidad de alumnos en las aulas, nivel	“Los mismos directivos {dicen} “y yo preferiría que a estos grados no vayan”. A

	de conflictividad, cantidad de grados disponibles.	veces te explican porque a veces puede ser una cuestión de comportamiento o porque a lo mejor tienen algún reemplazante o por alguna realidad específica de ese grupo que a veces te sugieren que vayan a estos otros grados.” P233: mza-54-pp4-74-ES.docx - 233:72
--	--	--

En síntesis, como se ha observado predominan aspectos organizativos y de gestión de la práctica (ratio co-formadores / estudiantes) en la asignación de los docentes orientadores, relegando criterios de índole pedagógicos, aunque estos no están ausentes (ver Tabla 12), la participación y decisión de los actores es disímil y depende de los estilos de liderazgo y de los acuerdos más o menos formales entre las instituciones. En algunas, los directores se involucran y son quienes elaboran los listados; en otras, las listas de co-formadores se construyen de manera directa entre coordinadores de las prácticas y el plantel docente de las EA, sin mediar el directivo. La predisposición del docente a ser co-formador es un factor excluyente y prevalecen definiciones basadas en criterios personales –en su mayoría, de los directivos de las escuelas asociadas– no explícitas, ni vinculadas con las necesidades de formación de los estudiantes, ni con las características de la actividad a realizar. Los criterios de selección de co-formadores se fundan en los vínculos personales o profesionales entre los actores, y no se encuentran reflejados en los reglamentos o acuerdos escritos.

Universidad

En los espacios de Práctica I, II y III no se establecen acuerdos, no existen protocolos de trabajo o convenios que fijen criterios respecto de la selección de los co-formadores. En tres de los cinco casos de la muestra relevada, la selección no responde a criterios pedagógicos o didácticos, sino a la prioridad de preservar las visiones de la institución formadora y que los estudiantes puedan trabajar en cursos con modelos de práctica afines a los transmitidos en las cátedras de la didáctica universitaria. Esta situación se evidencia en la designación de auxiliares y/o jefes de trabajos prácticos de las asignaturas de práctica de la universidad como co-formadores, lo que legitima la hegemonía de la mirada de la universidad sobre la escuela asociada en la experiencia de práctica. En otros casos, la pertenencia al ethos universitario y al modelo pedagógico y docente están garantizados porque el centro de prácticas es una escuela secundaria preuniversitaria que pertenece a la misma universidad.

La figura de co-formador en los profesorados universitarios está en proceso de construcción, comenzando por su denominación (en dos de las cinco universidades aún no se lo menciona de esa manera).

La formación específica para desempeñar la función

A pesar de la importancia que los LCN y nuevos diseños jurisdiccionales dan a la práctica y la revalorización del papel de las escuelas y de los docentes co-formadores, los hallazgos de este estudio muestran que son muy pocas las instituciones que brindan una capacitación específica para el desempeño de esta tarea y función.

Las voces de los actores consultados al respecto se contradicen: la mayoría de los coordinadores de práctica afirma que los co-formadores reciben formación específica, sobre todo en secundaria;⁴⁴ pero casi la

⁴⁴ Matriz Entrevista CP. Pregunta 19.2.

totalidad de los co-formadores entrevistados, el 82,8% (cuadro 22) respondió que no realizó actividades de formación para el rol, tanto en primaria como en secundaria.

La mayoría dice participar de acciones de formación continua, en distintos formatos de capacitación cuyos aportes para las tareas de co-formador suelen ser indirectos. Por ejemplo, postítulos, postgrados universitarios o instancias más acotadas y de menor duración como jornadas académicas y reuniones de trabajo. Es probable que este tipo de eventos sean los referidos por los coordinadores como parte de las acciones formativas.

Cuadro 22. Capacitación para la función de co-formador / docente orientador, según docentes co-formadores.

Realizó capacitación	Total	%	Primaria	%	Secundaria	%
Total	151	100	71	100	80	100
NO	125	82,8	59	83,1	66	82,5
SI	22	14,6	11	15,5	11	13,8
S/I	4	2,6	1	1,4	3	3,8

Fuente: Elaboración propia. Matriz Entrevista COF

Los docentes a cargo de practicantes señalan que no basta con ser docente para poder realizar un acompañamiento a quienes están en formación. Las tareas que se incorporan cotidianamente como co-formadoras requieren de formación específica. Las temáticas en las que desean ser capacitados fueron coincidentes tanto en instituciones estatales como privadas, primarias y secundarias. Se destacan: la preocupación por profundizar el conocimiento de las normativas vigentes: nuevos enfoques y roles de los nuevos lineamientos curriculares; conocimientos acerca del rol del co-formador en particular; estrategias de acompañamiento, observación y evaluación de los estudiantes en las prácticas.

Por su parte, los profesores de práctica advierten vacancia en la formación de los co-formadores y reflexionan acerca de las estrategias para fortalecer su rol:

“La capacitación me la imagino como una construcción de estos acuerdos para después trabajar en las escuelas. No me la estoy imaginando como que le vamos a decir... no es que van a venir a estudiar el diseño curricular sino una formación que pueda tener que ver con esto, con compartir los criterios de evaluación, con profundizar lo que es el rol de formadores y generar un proyecto de trabajo que por ejemplo culminará con una evaluación con la generación de un proyecto de trabajo para tal grado en tal escuela”. (P338: Ba-42-cp-pp2- 35-ES.docx - 338:57)

Frente a esto algunas instituciones realizan encuentros o reuniones de trabajo entre profesores de prácticas y docentes co-formadores, ya sea en el marco de los acuerdos interinstitucionales, o por fuera de estos. En menor medida son el resultado de un trabajo sistemático –desde hace varios años– en algunos institutos de formación docente en los que se vienen generando este tipo de acciones.

Los objetivos de estas actividades son propiciar el trabajo en equipo y actualizar a los co-formadores en áreas curriculares para las cuales no han recibido otras propuestas de capacitación, se revisan criterios de evaluación y se generan proyectos interinstitucionales. Los profesores del campo de la práctica mencionan la buena disposición a participar en este tipo de experiencias de parte de los co-formadores:

“El proyecto de co-formadores lo elabora el campo de la práctica, como proyecto de extensión se lo ofrece a los co-formadores, entonces ellos vienen semanalmente o quincenalmente y tienen algunos encuentros con nosotros y los otros profesores. En el último, ellos demandaban al instituto de formación en algunos temas específicos (...)”. (P352: nqn-46-pp4-82-EP.docx - 352:32)

De igual modo, las experiencias relevadas en las universidades confirman que los co-formadores no reciben capacitación específica para cumplir con la función y que existen acciones aisladas de capacitación. Se invita a los profesores a los eventos y jornadas académicas que realizan las universidades.

Características, perfil de los co-formadores

Las entrevistas realizadas a co-formadores permitieron reconstruir los datos del perfil de 116 docentes: 65 trabajan en escuelas secundarias y 46 en escuelas primarias. La mayoría son mujeres (87,1%). Respecto de la edad el 76,6% en primaria y el 69,6% en secundaria, tienen 35 años o más. Casi un tercio de los docentes – de ambos niveles– tiene más de 45 años. En cuanto a su situación de revista, solo el 14,7% de los co-formadores ocupa un cargo suplente y poco más de la mitad informó que se desempeña como titular (52,6%) y el 27,6% como interino o provisional.

Antigüedad	Cantidad de docentes	%
Total	116	100
Hasta 5 años	24	21,2
De 6 a 10 años	21	18,6
De 11 a 15 años	29	25,7
De 16 a 20 años	11	9,7
21 años o más	27	23,9
S/I	4	3,4

Tabla 13: Situación de revista y antigüedad de los docentes co-formadores.

Titulación	Cantidad de Docentes	%
Total	116	100
Titular	61	52,6
Interino/Provisional	32	27,6
Suplente	17	14,7
Otro	2	1,7
S/I	4	3,4

Fuente: Elaboración propia – Encuesta Datos de Base co-formador

Se destaca como una de las principales características de los co-formadores la antigüedad /experiencia general en la docencia en los niveles primario y/o secundario. El 44,3% de los encuestados tienen una antigüedad promedio entre 6 y 15 años; y un tercio (32,9%) tiene más de 15 años de antigüedad en la docencia, lo que proporciona un conocimiento suficiente y probado de las reglas del oficio y de la profesión. A su vez, una quinta parte son docentes noveles con hasta 5 años de ejercicio, es decir: todavía no han consolidado un estilo de trabajo propio por lo que difícilmente se encuentren en condiciones de acompañar, formar, orientar y supervisar las prácticas de otros.

Si se considera su experiencia en el rol y tarea específica de co-formador, es decir acompañando estudiantes en el periodo de prácticas, se observa que la mayoría tiene pocos años en esta tarea: el 46% de

los docentes hace 4 años o menos que cumple el rol; seguido por el 39% que tiene entre 5 y 10 años de desarrollo como co-formador, y del 22% que hace más de 10 años que trabaja con practicantes.⁴⁵

Las tareas de los co-formadores en las prácticas

Las tareas asignadas al co-formador en las distintas instituciones analizadas coinciden en ambos niveles educativos y tipos de gestión. Predomina la función de habilitación del aula y del espacio en las escuelas primarias, tanto estatales como privadas. El reconocimiento de la función formativa del docente co-formador en muchas instituciones es incipiente. Entre las tareas organizativas/administrativas desarrolladas por los co-formadores se mencionan completar el libro de temas, organizar horarios y lugares que ocupan los profesores, organizar las acciones que realizan los profesores en cada tiempo, ser responsables de la entrada y la salida de los alumnos, supervisar recreos, atender la demanda de las familias.

Entre las tareas pedagógicas se encuentran las de orientar y acompañar las actividades de los practicantes y residentes; participar de la evaluación del desempeño de estos, en combinación con el profesor de prácticas; establecer vías de comunicación con los docentes de la práctica; organizar y adecuar la tarea al contexto del aula y la dinámica de la institución; participar de reuniones con distintos actores institucionales; acompañar diferentes procesos formativos que se realizan fuera del contexto del aula.

A partir de la información brindada por los distintos actores, es posible organizar la modalidad de trabajo de los co-formadores en tres grandes grupos considerando los estilos, los focos y ejes que priorizan para realizar sus intervenciones e interactuar con los estudiantes:

- a) **Habilitación:** la tarea central del COF es la apertura del aula a los estudiantes para que desarrollen las actividades. En este estilo de trabajo se delegan los aspectos de la función formativa a los profesores de práctica. El co-formador no se implica en el proceso formativo de los practicantes y actúa como observador y administrador de los recursos necesarios en tiempo y forma (suministra los temas de la clase, aprueba las planificaciones, etcétera). El eje es lo burocrático-administrativo.
- b) **Contención personal:** los COF brindan apoyo afectivo, contención emocional frente a las situaciones de estrés, exigencias y conflictos que surgen a veces con los profesores de prácticas o con los alumnos debido a la gestión de la clase. Apoyan frente a las dificultades en el cumplimiento de los plazos y tempos establecidos, falta de recursos y otras incertidumbres que implican las prácticas y residencias, el dominio del grupo, inseguridad frente a los contenidos, etcétera. El eje es la dimensión personal de la práctica.
- c) **Formación:** el docente se involucra en el proceso de formación de los practicantes, los observan, les dan retroalimentación oportuna, brindan pautas de trabajo, recomiendan materiales y recursos didácticos en función de las características de los grupos de clase y los contextos, revisan sus planes de clase a consciencia con la intención de mejorarlos, les efectúan interrogantes para promover la reflexión de sus prácticas. El eje es la dimensión pedagógica.

Un estudio pormenorizado acerca de cuál de estos estilos predomina en las unidades de análisis requiere continuar indagando sobre el material relevado. No obstante, como primer acercamiento se ha encontrado que la modalidad “contención personal” del co-formador predomina en los distintos profesorados analizados junto con la de “habilitación”. Es escasa la cantidad de casos de nivel primario estatales en los que se advierte el estilo formativo del co-formador, lo que sin duda se vincula a las demás variables analizadas precedentemente (falta de formación específica, de reconocimiento de la función, de acuerdos formales, predominio de lógicas de partenariatado de las instituciones formadoras, etcétera).

⁴⁵ Matriz Entrevista COF. Pregunta 1.

Entre las tareas de los co-formadores se analizó si intervenían cuando los practicantes enfrentaban dificultades. Una amplia mayoría (127 de los 151 entrevistados) respondió que sí. Entre los que no intervienen son más los docentes de secundaria (16,3%) que de primaria (5,6%).⁴⁶

Universidad

Los perfiles varían entre los que participan y se involucran activamente en el proceso de los practicantes y colaboran de manera flexible para acordar con el profesor disciplinar, escuchan las propuestas de los estudiantes y aquellos que toman distancia, se posicionan como observadores no participantes, en ocasiones reticentes a ceder ciertos temas o espacios de clase o se ausentan mientras el estudiante realiza su práctica docente. En el caso de la muestra relevada los COF de los profesorados universitarios tienden a no intervenir, respetando la jerarquía de los PP de la universidad.

En tres de las cinco universidades relevadas el co-formador expresa que su labor ha sido únicamente recibir al practicante (función de habilitación). Por el contrario, en otra de las universidades el docente co-formador acompaña activamente al estudiante de prácticas en la construcción de la propuesta didáctica.

Valoración del trabajo y la preparación de los co-formadores

La valoración y el reconocimiento por las tareas que realiza el co-formador pueden expresarse en dos dimensiones: por un lado, el reconocimiento simbólico y por el otro, el reconocimiento formal y/o económico. Se observa que ambos reconocimientos no son excluyentes y que lo más frecuente es la ausencia de formalización / retribución económica para los docentes que cumplen la función.

Reconocimiento simbólico

Todos los actores consultados, especialmente profesores del campo y estudiantes, coinciden en que la tarea del co-formador es fundamental para el desarrollo de las prácticas. Esta apreciación alcanza sin distinción a docentes y directivos de profesorados y escuelas tanto de educación primaria como de secundaria, de sector estatal como de sector privado.

Ahora bien, las valoraciones evidencian matices en los distintos actores consultados. La mayoría de los coordinadores de práctica valoran el trabajo que realizan los co-formadores (56 de los 78 entrevistados) considerándola una tarea de importancia.⁴⁷ Las apreciaciones de los coordinadores de prácticas y de los PP, que son los actores que de manera más directa interactúan con los COF, en todos los casos arrojan valoraciones más positivas sobre la formación e intervenciones que estos hacen con los estudiantes que las brindadas por los demás profesores.

Para el 54,4% de los profesores encuestados, la formación de los docentes de las escuelas es adecuada. Esta opinión es más frecuente entre los docentes del campo de la práctica con valores cercanos al 67%. El 20,3% señala que es “poco adecuada”, con pocas diferencias entre los distintos campos de formación.

Cuadro 23. ¿Cómo considera la formación de los docentes de las escuelas?, según los profesores de práctica. En porcentajes.

⁴⁶ Matriz Entrevista COF. Pregunta 13.

⁴⁷ Matriz Entrevista CP. Pregunta 19.1.

	Todos los campos	CPP	CFG	CFE	CPP y otros	CFE y CFG
Total	100	100	100	100	100	100
Adecuada	54,4	67,2	44	57,7	66,8	38,7
Poco adecuada	20,3	18,3	21	19,1	22,6	27,4
Inadecuada	1,4	0	1,6	1,4	2,4	1,6
No sabe/No corresponde	20,9	10,7	30,6	25,2	8,2	30,6
S/I	2,9	3,8	2,8	3,5	-	1,6

N Total =996 - CPP N=131 - CFG N=252 - CFE N=282 - CPP y otros N=208 - CFE y CFG N=62

Fuente: Elaboración propia - Encuesta a profesores

Por su parte, el 57,8% de los profesores valoran positivamente las orientaciones y sugerencias que brindan los docentes de las escuelas a los estudiantes (cuadro 24). Si se analiza por campo de formación, se destacan las apreciaciones de los profesores del campo de la práctica: el 70% considera que los aportes son adecuados; en los otros campos esta calificación desciende al 50%.

Cuadro 24. Valoración de las orientaciones de los COF a los estudiantes, según los profesores. En porcentajes.

	Todos los campos	CPP	CFG	CFE	CPP y otros	CFE y CFG
Total	100	100	100	100	100	100
Adecuado	57,8	70	48,4	52,1	71,6	48,4
Poco adecuado	15,7	17,6	16,7	14,2	15,9	19,4
Inadecuado	1	0,8	0,4	1,4	1,0	3,2
No sabe/No corresponde	22,5	8,4	32,1	28,7	11,1	27,4
S/I	2,8	3,1	2,4	3,5	0,5	1,6

N Total =996 - CPP N=131 - CFG N=252 - CFE N=282 - CPP y otros N=208 - CFE y CFG N=62

Fuente: Elaboración propia- Encuesta a profesores

Se reconoce que la tarea del COF muchas veces no está valorada positivamente por el mismo profesor de práctica, debido a cuestiones de índole personal:

“Hay docentes que no, no entienden la función que tienen que cumplir, no la conocen, son nuevos en ese trabajo y hay docentes que reciben por el solo hecho de que los asistan en sus clases, que den sus clases”. (P190: lr-44-cp-69-ES.doc - 190:42)

Si bien las apreciaciones de los distintos actores acerca de la tarea de los co-formadores es en general favorable, el 34,3% de los profesores encuestados señaló que la escasez de buenas prácticas pedagógicas en las escuelas, que sirvan como modelo a los estudiantes, es uno de los tres problemas principales de la formación, sin diferencias entre los profesores de los distintos campos (ver cuadro 6, capítulo2).

Al incluir la perspectiva de los estudiantes encuestados, más de la mitad respondió que el docente o el directivo de las escuelas de práctica en alguna oportunidad no quisieron recibir practicantes (cuadro 25). Respecto de la valoración de los estudiantes acerca de sus co-formadores (cuadro 26), más del 60% considera que algunos de sus docentes no están suficientemente preparados para orientarlos durante las prácticas.

Cuadro 25. Problemas de las prácticas - disposición de docentes y directivos a recibir practicantes, según los estudiantes. En porcentajes.

El docente o los directivos de la escuela no querían recibir practicantes					
Profesorado	Total	Siempre	Ocasionalmente/ Raramente	Nunca	S/I
Total	100	4,7	49,5	43,2	2,6
Primaria	100	6,4	54,6	37,9	1,1
Secundaria	100	3,5	45,4	47,4	3,7

N=1243. Fuente: Elaboración propia- Encuesta a estudiantes

Cuadro 26. Problemas de las Prácticas - Valoración de la formación de los COF, según los estudiantes. En porcentajes.

Los docentes de la escuela están suficientemente preparados para orientarnos					
Profesorado	Total	Siempre	Ocasionalmente/ Raramente	Nunca	S/I
Total	100	5,9	56,3	34,8	3,0
Primaria	100	6,9	61,4	30,2	1,5
Secundaria	100	5,0	52,3	38,5	4,2

N=1243. Fuente: Elaboración propia- Encuesta a estudiantes

Reconocimiento formal y/o económico

En la mayoría de los casos no existe ningún reconocimiento formal, por ejemplo, dentro de la carrera docente, estatuto, mediante puntaje o plus salarial, lo que a su vez se constituye en una demanda que se reitera en las entrevistas a los actores.

“(…) sería interesante, para esto, darle una figura más importante, si bien en el diseño curricular está la figura del co-formador, darle un reconocimiento mayor. Al menos como instituto, una constancia de haber sido maestro co-formador, pero es algo que queda acá... Lo interesante sería que desde el sistema educativo se le dé un puntaje, un reconocimiento en puntaje... que sea una figura más dentro del sistema educativo. Ahora eso no suma en el orden de mérito”. (DIRECTOR ISFD: P340: BA-42-dif-35-EP.docx - 340:4)

“Sí, pero convengamos que también hay una deuda de reconocimiento y de formación del co-formador, que estaba proyectado que el co-formador tuviera una capacitación que le diera herramientas”. (P339: BA-42-dea-35-EP.docx - 339:9)

Como caso singular, en La Rioja existe un reconocimiento formal de los co-formadores, en la Resolución 328, por medio de la cual se otorga certificación de la tarea realizada:

“Resolución Ministerial se les otorga puntaje, horas, crédito horario, se les otorga a los profesores que colaboran desde la práctica uno hasta la práctica cuatro. Esto rige para los nuevos diseños, y se está implementando también para los diseños institucionales que hasta ahora en nuestra, en nuestra institución por ejemplo en matemática tenemos todavía vigente la práctica de la enseñanza por este año y por dos años más, a ellos también se les está otorgando una certificación en función del puntaje que establece la Resolución Ministerial para el Diseño Jurisdiccional, creo que son cien horas para los

profesores de la Residencia, los que reciben estudiantes residentes del cuarto año, y cien horas también para los profesores que reciben estudiantes de Diseño desarrollo y evaluación curricular que es el espacio de práctica de tercer año del diseño institucional y los profes que reciben a los practicantes de tercero, de la práctica tres”. (P190: lr-44-cp-69-ES.doc - 190:6)

“En relación al docente co-formador, que desde la Resol. 328, provincial le damos un certificado al docente, que es válido para la junta de clasificación, entonces el docente recibe alumnos, pero no es solo por este certificado, sino que ellos ya tienen un camino andado con respecto al acompañamiento de alumno, porque venimos trabajando desde hace mucho tiempo, el ISF de enseñanza primaria tienen muchos años en esta comunidad”. (P192: lr-44-cp-71-EP.docx - 192:25)

Autovaloración/autosatisfacción con su tarea

Los co-formadores aprecian la experiencia de trabajo con los estudiantes por las gratificaciones que les aporta orientar y colaborar con su formación, teniendo en cuenta las diferencias de trayectorias formativas con los practicantes, particularmente cuando se trata de docentes que concluyeron su formación inicial hace tiempo, les trae nuevos aires, enfoques.

“Creo que lo más importante, como te decía, es la formación que ellas reciben que para mí es muy enriquecedor como profesional porque yo he estudiado hace tantos años que digo que siempre aprendo de ellas”. (P218: cba-50-cof2-44-EP.doc.rtf - 218:35)

Se observa por parte de los co-formadores escasa carga horaria para dedicar a las prácticas y en consecuencia se reduce el tiempo de acompañamiento a los estudiantes. Esto da lugar a una valoración negativa respecto del trabajo que realizan. Las dificultades del trabajo están relacionadas con las instancias de comunicación y acuerdos/ desacuerdos entre las instituciones. La posibilidad de tener mayores instancias de articulación entre el ISFD y las escuelas co-formadoras pues se observa cierta distancia entre las formas de pensar ciertas cuestiones por parte de unos y de otros:

“Lo que yo por ahí veo es que no coincide o no se condicen con las capacitaciones que por ahí nosotros hacemos, desde secundaria, para trabajar estas distintas capacidades. Hay una manera distinta de hacer los proyectos de trabajo, para trabajar con los chicos, veo que no se condice con los proyectos que llevan los practicantes”. (P107: for-10-cof2-60.ES.docx - 107:4)

“(…) tendría que mejorar la preparación de los chicos, sobre todo la parte de didáctica, tanto la didáctica general como la específica, y también sobre el manejo de los contenidos. Esto tendríamos que trabajarlo juntos (con los docentes de práctica del IFD) [D3]”. (P580: se-51-cof1-109-ES.docx - 580:17)

Destacan la existencia de retroalimentación debido a la posibilidad de intercambios y enriquecimiento mutuo entre el co-formador y los practicantes. El primero aporta experiencia y acompañamiento en el manejo del grupo y en la implementación de la planificación del segundo; y el segundo brinda metodologías de trabajo innovadoras y uso de las TIC en las clases. Los co-formadores refieren que esa nueva mirada que brinda el practicante propiciaría una mejora en su propia práctica como docente, dado que pueden observar con mayor detenimiento el desempeño de su grupo de estudiantes y advertir situaciones que antes no eran consideradas. Por este motivo valoran de su tarea la posibilidad de identificar sus propias dificultades y, por lo tanto, tener la posibilidad de hacer una autocrítica.

En menor medida otros docentes han señalado no estar conformes con su rol (de co-formador), debido a que los practicantes no contarían con las herramientas conceptuales y metodológicas para desempeñarse dentro del aula. En un sentido similar, otros han referido como dificultad que los practicantes poseen un

estilo (para dar clases) diferente al del co-formador. Por su parte demandan mayor tiempo rentado, mayor cantidad de escuelas, más encuentros con el instituto, mayor participación de profesores especialistas.

“Mayor carga horaria para dedicar a las prácticas y acompañamiento del docente a formar o del estudiante en formación.”

“Buscar más escuelas asociadas, buscar la manera de que puedan acceder los estudiantes a otras escuelas asociadas, entonces no nos sentimos tan congestionados nosotros acá”.
([D1] P105: for-10-cof1-60.ES.docx - 105:19)

“Encuentros entre el IFD y los docentes orientadores. Ya que los docentes del Instituto fueron formados para secundario.”

“(…) que los docentes de áreas específicas acudan a observar a los practicantes”.

“(…) capacitaciones que brinde el IFD a los docentes orientadores y generar acuerdos”.
(P106: for-10-cof2-59.EP.docx - 106:21) [-Encuentros entre el IFD y los...] (65:67)

Muchos COF se sienten satisfechos con el rol que desempeñan al mismo tiempo que destacan la falta de reconocimiento. Esta es una de las dificultades señaladas por los directivos de las escuelas asociadas, la falta de reconocimiento económico y en forma de puntaje por la tarea que realizan los co-formadores.

El trabajo de campo realizado revela que el reconocimiento y la valoración de la función co-formadora presenta una gran ambigüedad: por un lado, discursivamente es depositaria de una importante apuesta por su acción profesional; y por el otro no termina de legitimarse como parte del proceso de formación del practicante, en tanto se advierte que, en general, no es considerada en las definiciones pedagógicas de los dispositivos, ni en las condiciones institucionales necesarias. Así, lo que sucede en los hechos es que el co-formador se convierte en un habilitador del espacio/aula para las prácticas quedando poco margen para la dimensión formativa de la tarea.

Universidad

En el caso de universidad se ha encontrado que la informalidad en los vínculos o desregulación de los acuerdos entre las instituciones formadoras y las escuelas de práctica es un marco que sostiene la “invisibilidad” de la figura del co-formador. Por lo tanto, se observa que su función se configura alrededor de distintas variables: la relación directa con el profesor de prácticas, la relación con el director de la escuela asociada, la autopercepción del co-formador respecto de su tarea más como habilitador y observador externo del practicante. A excepción de una de las cinco universidades donde el co-formador es nombrado profesor adscripto de la Cátedra de Práctica Docente II con el propósito de legitimar y jerarquizar su rol en el proceso de la práctica.

Si bien todos los actores entrevistados resaltan su importancia de alguna manera, solo en una universidad⁴⁸ se otorga reconocimiento formal por su función a través de la asignación de puntaje. No obstante, son tres las que dan cuenta de un nuevo escenario de reconocimiento de los co-formadores, que va desde la participación en eventos académicos hasta la búsqueda de reconocimiento en la obtención de puntaje y de cursos específicos para los co-formadores.

⁴⁸ Es una excepción el profesorado de la Universidad de Misiones, en el que existe un acuerdo vencido entre el Consejo General de Educación y la Universidad que reconoce la figura del co-formador y le otorga puntaje.

Resumen ejecutivo, síntesis

En este capítulo se han reconstruido las principales evidencias recogidas en el trabajo de campo del estudio que permiten reconstruir el escenario de las condiciones que presentan las escuelas primarias y secundarias en las cuales los estudiantes realizan las actividades y experiencias de práctica en terreno, así como también analizar las potencialidades y dificultades de los ámbitos formativos y los vínculos interinstitucionales que se entretienen. A continuación, se mencionan los resultados centrales.

- En general las condiciones institucionales que se han relevado en las escuelas asociadas para la realización de las prácticas se mantienen en ambos profesorados, primaria y secundaria, con algunas notas distintivas en los casos de los profesorados universitarios en los que existen todavía menos acuerdos interinstitucionales y un mayor grado de informalidad o vínculos interpersonales; prácticas en los primeros años más acotadas y circunscritas, lo que limita el rol de los co-formadores y en general la participación de los directores de las EA en las actividades del CPP.
- Cuando se suscriben y formalizan acuerdos entre las instituciones, estos son de dos tipos: a escala o nivel jurisdiccional (convenios zonales o jurisdiccionales) y a nivel o escala institucional (firma de actas o acuerdos interinstitucionales). Para su firma, la participación de los actores es diversa. En algunas jurisdicciones se organizan mesas técnicas con responsables o supervisores de los niveles, pero predominan los acuerdos mediados por el trato directo entre las partes (directores de ISFD, de las escuelas y los coordinadores de práctica). Los acuerdos informales, verbales, compromisos, notas basadas en vínculos personales y profesionales son de uso corriente para la realización de las prácticas.
- La mayoría de los directores de EA participa del CPP ejerciendo –al igual que en el caso de Directores de ISFD– tareas de gestión y de administración. Son pocos los que además se involucran en lo pedagógico con los estudiantes o docentes co-formadores. Cuando esto ocurre es más frecuente que lo hagan los directivos del nivel primario. En secundaria hay menor participación de los directores en el CPP. Su figura es relevante en la comunicación, en los aspectos organizativos y en los acuerdos interinstitucionales. Los directores son quienes generan condiciones para que los estudiantes puedan realizar sus prácticas, tienen un rol de “anfitrión” al habilitar espacios, tiempos documentos institucionales, recursos y autorizar la participación de los estudiantes en las actividades institucionales.
- Aunque se ha identificado una variedad y diversificación de los tipos de instituciones, la mayoría de los estudiantes realizan las prácticas en escuelas estatales (63,5%) y urbanas (53%). Casi una cuarta parte de los estudiantes afirma que hizo prácticas en escuelas rurales y la proporción que concurrió a ámbitos no escolares o escuelas de otras modalidades (FINES, educación de adultos, etcétera) es entre el 2,7% y el 10%. Asimismo, una proporción importante, casi un tercio de los estudiantes (32,4%), hizo prácticas en la misma institución donde cursó sus estudios docentes. Las condiciones, disponibilidad y recursos de las escuelas en general no presentan grandes inconvenientes desde la perspectiva de los estudiantes: para el 60,3% las condiciones edilicias, laboratorios y conexión a Internet fueron satisfactorias o muy satisfactorias; mientras que el 22,4% afirma que los recursos materiales y pedagógicos para planificar y preparar clases en las escuelas fue insatisfactorio.
- La selección de las escuelas de práctica responde a criterios diversos, no siempre excluyentes, supeditados a las posibilidades institucionales y las negociaciones. Básicamente se han identificado los siguientes: accesibilidad (cercanía, facilidad de traslado, etcétera); tradición de la escuela (ser departamento de aplicación, o escuela preuniversitaria) y permitir experimentar en múltiples contextos. A su vez estos se combinan con los vínculos previos y el conocimiento personal entre los actores, la disponibilidad de las escuelas y los docentes a recibir practicantes.
- Cómo un maestro o profesor llega a ser designado co-formador y abrir su aula a la práctica de los estudiantes es un proceso en el cual se combinan diversos factores, no siempre racionales y planificados. Los criterios estrictamente formativos (tener una antigüedad mínima en la docencia,

trayectoria del docente, generar buenas prácticas que modelicen, etcétera) en ocasiones quedan supeditados a la disponibilidad de escuelas cercanas a los institutos y la ratio entre cantidad de co-formadores que puedan acompañar y la cantidad de estudiantes que necesitan realizar prácticas. Lo que pone en tensión las necesidades de ambas instituciones.

- En cuanto al perfil y experiencia previa de los co-formadores la mitad se desempeñan como titulares y el 44,3% tienen una antigüedad promedio entre 6 y 15 años, lo que proporciona en primera instancia un conocimiento suficiente y probado de las reglas básicas de la profesión y la cultura escolar y el funcionamiento de las instituciones. Pero el 21% tiene hasta 5 años de antigüedad lo que puede resultar quizá todavía insuficiente como capital de experiencia y saber práctico profesional construido, reflexionado para además estar en condiciones de orientar a otros que recién se están iniciando.
- Por su parte las universidades prefieren que los co-formadores sean sus propios egresados, de este modo la pertenencia al ethos universitario garantiza la continuidad del modelo pedagógico, sobre todo cuando se elige como centro de prácticas a una Escuela Secundaria preuniversitaria que pertenece a la misma universidad. En el mismo sentido funcionarían los departamentos de aplicación de las ex o actuales escuelas normales o unidades académicas de las jurisdicciones. Se destaca al respecto que un tercio de los estudiantes encuestados han realizado prácticas en escuelas de las mismas instituciones donde cursan el profesorado. Dato que probablemente no puede interpretarse solo en términos de logística y facilidad de acceso.
- Como se ha observado, predominan aspectos organizativos y de gestión de la práctica (ratio co-formadores / estudiantes) en la asignación de los docentes orientadores, relegando criterios de índole pedagógica, aunque estos no están del todo ausentes. Los criterios de selección de co-formadores se fundan en los vínculos personales o profesionales entre los actores y no se encuentran reflejados en los reglamentos o acuerdos escritos.
- Las modalidades de trabajo de los co-formadores con los estudiantes se categorizaron en tres: habilitación, contención personal y formación. Si bien se debe profundizar el análisis, se ha encontrado que predomina en las unidades relevadas la modalidad de contención personal y de habilitación y que es escasa la cantidad de EA en los que se advierte que el eje de trabajo del co-formador sea la dimensión pedagógica. Sin duda que lo hallado se vincula con las demás variables y dimensiones contempladas en este estudio (falta de formación específica de los COF, de horas dedicadas a la tarea, no reconocimiento de la función, pocos acuerdos formales, predominio de lógicas de partenariatado de las instituciones formadoras, etcétera).
- Quienes más valoran el trabajo y la preparación de los COF son los profesores de prácticas (70% considera que brindan orientaciones adecuadas a los estudiantes durante las prácticas, ver cuadro 24). Si bien los distintos actores aprecian su tarea, el 34,3% de los profesores encuestados señaló como uno de los tres problemas principales de la formación la escasez de buenas prácticas pedagógicas en las escuelas que sirvan como modelo a los estudiantes.
- Los estudiantes son portadores de innovaciones tanto para los directores como para los co-formadores que aprecian su contribución, informan de las últimas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, introducen las nuevas tecnologías, videos, usan redes sociales, recursos de Internet, etcétera. Algunos directivos consideran que las innovaciones pedagógicas y didácticas llegan a la escuela a través de los residentes.
- Entre las dificultades encontradas se destaca que a pesar de la importancia que los LCN y nuevos diseños jurisdiccionales dan a la práctica y la revalorización del papel de las escuelas y de los docentes co-formadores, los hallazgos del estudio muestran que son muy pocas las instituciones que brindan una capacitación específica para el desempeño de esta tarea y función. Este es un aspecto en el que todos los actores coinciden (la necesidad de brindar formación específica) junto

con la demanda de reconocimiento formal material y simbólico a la función del co-formador, mediante puntaje para la carrera docente, certificaciones, horas institucionales adicionales.

- Los directores y co-formadores manifiestan las relaciones asimétricas que mantienen con las instituciones de formación, en este sentido algunos actores entrevistados reclaman mayor participación en las decisiones, instancias de trabajo conjunto, devoluciones, informes sobre la tarea realizada, acordar criterios, realizar evaluaciones comunes de la tarea.
- Como resultado de las interacciones, asimetrías y vínculos interinstitucionales son frecuentes las referencias de los actores a los desacuerdos en los criterios de cada ámbito formativo y la necesidad de acordar procedimientos comunes, mejorar la comunicación, los circuitos administrativos y el acompañamiento a los estudiantes durante el trayecto de las prácticas al igual que intensificar las actividades conjuntas.

Capítulo 4

Estrategias pedagógicas y desarrollo
de capacidades docentes en el
campo de las prácticas



Capítulo 4

Estrategias pedagógicas y desarrollo de capacidades docentes en el campo de las prácticas

Juan Carlos Serra (ed.)⁴⁹

Presentación

Lea Vezub

Tanto la bibliografía especializada como las diferentes reformas curriculares emprendidas hace un par de décadas en la formación docente inicial en la región y en nuestro país, coinciden en señalar la necesidad de consolidar programas y modelos de formación docente basados en el desarrollo de la reflexión y el análisis de las prácticas para superar la histórica tensión entre formación teórica y práctica, conocimientos pedagógico – didáctico y disciplinares (Cf. Nóvoa, 2009; Terigi, 2009; Cochran – Smith y Lytle, 2003; Cornejo y Fuentealba, 2008; Fernández et al. 2016). No obstante, a pesar de haberse instalado dicho enfoque hace tiempo en el discurso y en la bibliografía especializada, las instituciones y los formadores muchas veces no encuentran las condiciones para llevarlo adelante, o las estrategias que se ponen en juego no resultan del todo adecuadas o consistentes con los modelos reflexivos que propugnamos.

En los últimos años las instituciones y experiencias de los formadores han trabajado en la renovación de la denominada “pedagogía de la formación docente” (Davini, 1995), en la revisión de los modelos de formación que organizan y sustentan los programas y las propuestas (Vezub, 2013) y también en las formas que subyacen de enseñar / transmitir / modelizar el oficio y la profesión (Davini, 2015; Alliaud, 2017). En dicho marco se insiste en la importancia de “formar docentes mediante prácticas de enseñanza acordes con lo que pretendemos que luego ellos hagan como maestros o profesores en sus aulas” (Alliaud, 2017: 101).

Por su parte, Terigi (2009) ha señalado que una formación inicial eficaz debería cumplir con dos características que a primera vista pueden parecer contradictorias: ser a la vez *resistente* y *permeable a la práctica*. La idea de resistencia implica trabajar para que los marcos que sustentan las prácticas – transmitidos y apropiados en determinada pedagogía / modelo de formación– no se desvanezcan ante los imperativos de la cotidianeidad de las instituciones. Es decir, que no retrocedan ante la cultura escolar, las rutinas y formas de enseñar y aprender ya establecidas; que preparen a los nuevos docentes para “romper con los circuitos reproductivos”. La idea de permeabilidad, por su parte, apunta a reconocer la complejidad y singularidad de los escenarios escolares, en tanto los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde los cuales interpretar el mundo escolar, su propio desempeño y actuación profesional y deben abrirse, enriquecerse de la lectura e interpretarse de ese mundo, de los contextos y realidades institucionales cotidianas.

La histórica escisión entre conocimiento teórico y práctico y, la mayor valorización del primero, actualmente ha sido dejada de lado en favor de “un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas” (Davini, 2015: 18). Las prácticas son resultado de los sujetos e involucran siempre el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones, representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento, hacer es pensar, quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para “desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (Sennet, 2009: 23).

⁴⁹ Este capítulo fue elaborado por Juan Carlos Serra (Área de Investigación – INFoD) sobre la base de los Informes presentados por los Equipos 28 de Buenos Aires, 52 de CABA, 49 de Catamarca, 36 de Chubut, 54 de Mendoza, 17 de Santa fe, 2 de San Luis, 23 de Río negro y 37 de Misiones.

Los debates teóricos y los modelos reflexivos han superado las perspectivas tecnicistas, academicistas y aplicacionistas que se habían plasmado en los currículum y programas deductivos. La investigación ha evidenciado que las prácticas no refieren solo a habilidades operativas o técnicas para el hacer, sino al desarrollo de capacidades complejas, esquemas de acción situacionales que exigen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y axiológicos para la enseñanza en contextos reales, complejos (Altet, 2005; Charlier, 2005). Dichos esquemas, habilidades y capacidades se aprenden en y ponen a prueba en escenarios indeterminados e inciertos, donde también se presentan dilemas éticos, políticos y morales.

Una de las preguntas clave que han intentado responder las investigaciones es qué debe saber y saber hacer un docente y cómo se forman dichos saberes y habilidades profesionales. Sobre el tema existe gran cantidad de antecedentes y formas de clasificación construidas por distintos autores, algunas recuperadas en marcos de desempeño docente de la región y documentos sobre referenciales de capacidades para la formación inicial. Una primera distinción permite agrupar a los conocimientos en dos grandes conjuntos (Vezub, 2016): los *saberes clásicos de los enseñantes*: el contenido a enseñar o saber disciplinar; las características de los estudiantes, los aspectos culturales y del desarrollo cognitivo de los alumnos; conocer el currículum, los fines educativos, los programas y materiales; el conocimiento y dominio de la didáctica del contenido y la enseñanza, cómo planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar los grupos. En un segundo conjunto se encuentran y diferencian los *nuevos conocimientos* referidos al manejo pedagógico de *las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; las estrategias para enseñar en la diversidad, adaptar la enseñanza a los contextos singulares y a los alumnos de tal modo que se respeten los ritmos y estilos de aprendizaje y se asegure el derecho a la educación de todos y; las actitudes colaborativas y habilidades para *trabajar en equipo*.

La investigación específica acerca del saber de los formadores y qué necesitan para su desempeño (Vezub, 2016) muestra que estos destacan un conocimiento que amalgama tanto saberes formales, académicos, teóricos sobre sus disciplinas como conocimientos prácticos, un saber-hacer adquirido en el transcurso de su experiencia docente y trayectoria profesional. Altet (2005) distingue entre *saber, conocimiento e información*. El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial para la interpretación / solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio. Los *saberes prácticos* son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de práctica durante la formación inicial o en el trabajo, durante el desempeño. Se diferencian los saberes prácticos “formalizados” que pueden ser transmitidos sistemáticamente en la formación inicial y los “de la práctica”, aquellos que se adquieren en el transcurso de la experiencia y que resultan de una acción exitosa, de la praxis, generalmente no están sistematizados y se derivan de un trabajo de análisis y reflexión.

Parte del debate actual de la formación docente todavía gira en torno de la relación teoría – práctica y cómo concretar los denominados modelos reflexivos y avanzar en la conformación de comunidades de aprendizaje (Aravena; Juárez, García y Doña, 2018). Dichos enfoques consideran el conocimiento situado, los contextos reales de desempeño como instancia principal del proceso de aprendizaje. Se trata de aprender en la acción, de ejercitar la reflexión sobre la acción para trascender el conocimiento tácito o implícito que subyace en las prácticas (Schön, 1992), controlarlo y resolver los problemas, dilemas e incertidumbres de los escenarios escolares actuales.

Este capítulo analiza el material recogido durante el trabajo de campo que ha recortado las prácticas docentes en segundo y cuarto año de los profesorados de la muestra, para examinar los aspectos pedagógicos de la formación práctica de los futuros docentes. En tanto dimensión central del estudio, focaliza en las estrategias de los profesores, en las actividades y contenidos que se abordan y en los aprendizajes y capacidades que los estudiantes desarrollan en el campo de las prácticas con el propósito de prepararse para afrontar los desafíos actuales de la profesión e insertarse en las escuelas.

El capítulo se estructura en tres apartados generales, en el primero se describe la organización, la secuencia pedagógica y la concepción que asume el campo de la práctica en la acción, con particular referencia al

trabajo que se realiza en segundo y cuarto año. En el segundo apartado se analizan las estrategias y recursos que utilizan los formadores en sus clases y que los estudiantes destacan haber empleado con mayor o menor frecuencia. En el tercer apartado se identifican las capacidades y aprendizajes profesionales junto con las actividades que los estudiantes experimentan en su trayecto de prácticas.

4.1. La secuencia y organización pedagógica del CPP

A continuación, se retoman dos aspectos que ya se han identificado en los capítulos anteriores al analizar el currículum y la organización de las prácticas, pero que vuelven a presentarse como nodales en las estrategias de los profesores y en las actividades que realizan los estudiantes para desarrollar las capacidades y construir los saberes docentes, nos referimos a: la relación teoría – práctica y a la práctica con eje en la formación y articulación de los demás campos curriculares.

Enfoques de formación y relación teoría práctica

Los datos relevados muestran que las propuestas de prácticas de 2° y 4° año tienen elementos que dan unidad a las actividades y experiencias formativas, forman parte de una secuencia y continuidad que se complementa y complejiza a medida que los estudiantes avanzan. Los coordinadores de prácticas refieren a los contenidos del campo desde esa secuencia y *gradualidad*; muchos afirman que los contenidos de segundo año se apoyan en los de primero y, los de práctica de cuatro, en los de tercero. Además, consideran como fundamentos del campo, a las materias de la formación general (pedagogía y didáctica). Para los profesores de las prácticas, su campo articula las diferentes instancias formativas y algunos consideran que el cambio de planes de estudio de los Profesorados de Nivel Primario (PEP) contribuyó a superar la lógica aplicacionista anterior.

“Yo creo que el principal cambio es haber superado esa idea aplicacionista que se tenía, como que vos aprendés todo en un momento y después lo tenés que aplicar y entonces ahí sí se vería el éxito de cuánto podes aplicar de lo que aprendiste y cuánto no podes aplicar, entonces hay un cambio fundamental en eso, porque la visión en eso cambió totalmente, la visión que prevalece es la visión de ida y vuelta, como decía el director, hay un momento de volver a reflexionar y que siempre te queda como algo más para poder charlar”. (P228: nqn-46-dif-83-EP - 228:27)

“La práctica es este espacio, este campo que cruza la formación”. (P86: sf-17-dif-cp-101-PS-86:31)

Para los estudiantes, la práctica también se presenta como un momento de integración y de resignificación de aprendizajes, es el espacio en el que concretan lo aprendido y vuelven a dar significado a las diferentes materias y unidades curriculares:

“A la hora de la práctica aprendes todo, porque no es lo mismo leer teoría y después llevarlo a la práctica”. (P123: cha-30-fg4-29-PS -123:5)

Esta lógica se expresa en la presencia de los estudiantes en las escuelas asociadas desde el inicio de la carrera o en las propuestas de los espacios de prácticas en las instituciones formadoras. En la misma dirección hay profesores de 4° año que critican focalizar en el primer cuatrimestre más en lo teórico, para luego ir a la práctica y proponen desde el inicio de la cursada comenzar con experiencias en el campo para reflexionar desde allí acerca de los enfoques y perspectivas, consolidar lo aprendido en otras instancias. En su opinión, esta perspectiva también modela una forma de pensar en el practicante:

“Cuando vamos ahora a la Residencia sale de nuevo todo el enfoque positivista tecnocrático, el querer enseñar el posicionamiento del docente (...) Todo cocido diríamos. Servido al alumno, entonces qué es lo que está pasando. Por eso digo la mejor organización sería el primer mes para sentarnos, para conocernos, algunos marcos teóricos, algunos enfoques y después ir a la práctica. Trabajar dentro de la práctica y volver a reflexionar y hacer la metacognición dentro del aula”. (P62: juy-11pp4-63-EP- 62:2)

En algunos profesores prevalece la visión de trabajar primero la formación teórica, para luego con ese bagaje de conocimiento desarrollar las prácticas:

“El propósito en la práctica 4 es que los alumnos puedan poner en práctica en el aula con los niños todos los saberes adquiridos durante su formación”. (P36: for-10-pp4-61-EP-36:12)

A partir del material recogido se evidencia que la mayoría de los profesores de práctica consultados inscriben sus propuestas en un enfoque reflexivo, tanto en los ISFD como en las universidades. En los primeros, buscan estrategias simultáneas de retroalimentación entre la teoría y la práctica mediante el análisis y comprensión de las prácticas observadas en las escuelas y en las aulas. Las actividades de “escritura y análisis de diarios de la práctica” proponen dicho objetivo y son realizadas “frecuentemente” por el 37,3% de los estudiantes encuestados y en forma ocasional por el 36% (Fuente: Encuesta a estudiantes).

La información relevada en las escuelas por los estudiantes se analiza en los ISFD en instancias reflexivas donde se la confronta con los marcos conceptuales que se ofrecen a lo largo de la formación. Los profesores consideran que a través de estas estrategias logran fortalecer la capacidad de los practicantes para analizar las prácticas propias y de otros, tomar decisiones fundamentadas con criterios de responsabilidad ética y política. En las universidades, los espacios de la práctica sostienen esta perspectiva, pero más limitada en función de la estructura curricular de cada plan de estudios.

Los profesores entrevistados se preocupan porque los estudiantes visualicen la relación entre la teoría y su accionar en el aula, que comprendan que sus decisiones deben estar basadas en fundamentos y que su hacer implica una creación original. Para ello, promueven en los estudiantes la capacidad de comprender que un modo de enseñar responde a un marco teórico, y que este marco es el que los habilita a interpretar lo que observan en las escuelas a partir de este encuadre conceptual y que esa lectura los forma como docentes reflexivos. Para formar estas capacidades reflexivas de vinculación entre teoría y práctica, los profesores se apoyan en la lectura comprensiva de marcos teóricos actualizados, brindan a los estudiantes aportes conceptuales y bibliográficos para interpretar las prácticas que observan en las escuelas.

“Nosotros seguimos bastante, nos hemos inspirado mucho en Alliaud y pensamos esta construcción del oficio como lo plantea ella siguiendo a Sennet. Es un trabajo más artesanal. Luego vamos como incorporando lecturas, textos. Este año, como fueron surgiendo estas cuestiones, trabajamos mucho con Nicastro, entre trayectorias. Hubo que trabajar ahí bastante. La construcción de escenas y vamos haciéndolas pensar en escenas. Tomamos algunos textos de Skliar que escribe junto con Laura Duschatzky. Una categoría que hemos trabajado es la de justicia curricular”. (P137: chu-36-cp-32-PP.docx - 137:97)

Además de estos enunciados que promueven la reflexión y la articulación entre teoría y práctica, según los actores entrevistados aún existen propuestas que no logran ser coherentes con este enfoque formativo y reflexivo:

“(…) yo también concibo a la práctica como que la atraviesa a la formación, debería atravesarla, pero si tenemos que ser realistas nosotros no lo estamos haciendo de esa manera”. (P68: cat-49-pp2-IIU- 68:18)

Algunas dificultades se originan en los enfoques y prácticas que experimentan, por ejemplo, los estudiantes en las escuelas asociadas cuando en los profesorados aprenden modos de enseñar que no se corresponden con los que observan y se utilizan en las escuelas, produciéndose una serie de tensiones y confrontaciones. El material proveniente de los focus groups realizados con los estudiantes muestra que esto genera inseguridad, producto de la tensión entre las indicaciones proporcionadas por el profesor de práctica y el co-formador. Ante esto los estudiantes responden de diferentes maneras, algunos negocian con la docente a cargo del grupo, otros se adaptan al modo de enseñar de la maestra resignando sus marcos conceptuales. Una practicante relata que decidió desconocer los señalamientos de la co-formadora con el aval de su profesora de práctica; mientras otro, por ejemplo, organizó una actividad en subgrupos que no pudo realizar porque la escuela no permitía mover de lugar los bancos de los alumnos.

En sentido opuesto, en las escuelas asociadas también se muestran críticos respecto de las instituciones formadoras, los directivos y co-formadores expresan que muchos estudiantes desconocen las perspectivas vigentes de los diseños curriculares del nivel y reproducen prácticas ya superadas.

Estas tensiones se superan en algunas instituciones cuando se generan instancias de articulación a través de encuentros interinstitucionales, por ejemplo, jornadas o congresos, en los cuales participan el profesorado y las escuelas asociadas, en la que se ponen en discusión saberes y marcos referenciales:

“El trabajar de manera interinstitucional tiene sus grandes ventajas porque los Institutos de Educación Superior tienen esa parte que a lo mejor en la Práctica misma a veces nosotros no la podemos encontrar y más si se hace desde la horizontalidad como lo hicimos aquella vez nos permitió retroalimentarnos y compartir una Jornada de trabajo productiva, espero volverlo hacer y encontrar los espacios para realizarla aquí en la escuela”. (P48: Juy-11-dea-63-EP.docx - 48:9)

Los profesores del ISFD destacan la relación de enriquecimiento que se produce entre los dos ámbitos. La escuela asociada es vista como el lugar donde se construye el rol docente, al mismo tiempo que las propuestas de los ISFD contribuyen a fortalecer la labor cotidiana de las escuelas a través de una presencia sostenida y un trabajo reflexivo.

Con menor frecuencia, los actores ponen en evidencia otros modos de entender la práctica, en especial los co-formadores, también algunos profesores de práctica, cuando se perciben a sí mismo como ejemplos de buen modelo de enseñanza, o desde una “visión optimista de las prácticas situadas, como toda fuente de saber” (Davini, 2015:19). La práctica es comprendida desde el modelo, como ejemplo de intervención; este puede ser positivo o negativo, como muestran los siguientes entrevistados. Subyace una relación más o menos directa entre lo que se observa y lo que se convierte e incorpora en la acción y en saber práctico:

“Yo doy didáctica de las Ciencias Naturales y me dicen ‘profesora, ¿qué es la didáctica de las ciencias naturales?’. Yo les digo la didáctica de las ciencias naturales es así, vos mirame a mí lo que hago y replicá. Eso es la didáctica. Yo te voy a hacer entender el tema a través de lo que estoy haciendo, eso es la didáctica. Entonces a veces voy a observarla al nivel y digo ‘¡ay!, qué maravilla’, lo mismo que hice yo en el laboratorio, lo hacen ellas en el aula con los chicos. Porque es decir que lo entendieron (...) Ellas cuando algo les interesa, y lo aprenden lo van a saber enseñar. ¿Qué te voy a enseñar de la didáctica?, ¿te voy a venir con el método científico y todo eso? ¡Puro verso! No, vos mirá bien lo que hago y hacelo igual, que los chicos te van a entender”. (P445: ba-52-cp-36-EP.docx - 445:28)

“Y yo quiero que ellos saquen de mí el buen ejemplo, que no se vayan con la idea de que soy yo la irresponsable, que soy yo mala maestra, que soy yo gritona, que soy mal educadora, en el sentido que no les doy nada a los niños. Quiero que ellos se lleven todo lo bueno, también se pueden llevar lo malo pero que les quede lo bueno que les damos acá”. (P219: cha-30-cof1-26_EP.docx - 219:17).

[Aprendimos en las prácticas] “Las cosas que no se deben hacer. Las cosas que hacen los profesores que no se deben hacer. No estamos 20 años atrás. A los chicos de ahora que les llenen el pizarrón y escribir, escribir y escribir... O sea, para ellos es tan aburrido”. (P272: cba-50-fg4-43-ES.rtf - 272:96)

Se observa una concepción aplicacionista de la práctica, en la que esta queda reducida a una instancia de trasposición de la teoría, las técnicas y las recetas enseñadas en los institutos a la escuela. Esta perspectiva puede hallarse tanto en los ISFD como en las universidades. La idea que subyace es que la transformación del conocimiento provisto en un conocimiento útil para la acción se da a través de un proceso de aplicación, más que de reconstrucción situacional (Diker y Terigi, 1997).

“¿Cuáles dirías que son los principales propósitos de taller 4? - Mis propósitos dentro del taller es el paso entre lo teórico transcurrido a lo largo de toda la universidad en todo el profesorado y el estar adentro del aula realmente (...). Tomar el marco teórico aprendido para poder llevarlo a dentro del aula con la complejidad que tiene un aula de adolescentes”. (P44: rn-23-pp4-V-U - 44:16)

La articulación del campo de la práctica con la formación general y específica

El modo en que se relacionan los campos puede facilitar o no, la construcción del rol docente desde un enfoque reflexivo de deliberación y reconstrucción crítico de la experiencia (Edelstein, 2011). Al respecto los estudiantes expresan que les resulta difícil integrar los aportes de las diferentes unidades curriculares debido a los tiempos, el agobio que les genera la cantidad de materias, la superposición de trabajos prácticos, de las instancias evaluativas que deben rendir, etc. El tiempo de prácticas demanda un esfuerzo y tiempo que perciben como excesivo. A pesar de que los planes de estudio prescriben y promueven la articulación entre los campos, en particular en los ISFD, esta se dificulta ya que existen escasos puntos de intersección entre las diferentes instancias curriculares.

En el caso de las universidades analizadas, más allá de las especificidades señaladas en el capítulo 1, la práctica no ha sido concebida como eje vertebrador que estructura a los planes. Las articulaciones que se realizan son a nivel del propio espacio o cátedras de las prácticas, no se evidencia un trabajo en equipo compartido institucional.

Muchos profesores, tanto de los ISFD como de las universidades, comparten la visión de los estudiantes respecto de las tensiones que se generan al intentar sostener a las prácticas como articuladoras de la formación. También reconocen otras dificultades para integrar los aportes de los distintos campos, vinculados con dos cuestiones:

- el primero las propuestas de las materias específicas, que en ocasiones se basan exclusivamente en los contenidos disciplinares, en detrimento de los aportes de la didáctica, situación que les exige a los generalistas un esfuerzo mayor en el momento de sostener las prácticas de los estudiantes. En la misma dirección, algunos estudiantes coinciden en la apreciación de que los profesores del campo / materias de formación específica conocen su disciplina, pero que dejan de lado la didáctica.
- el segundo obstáculo identificado es que algunos profesores disciplinares desconocen las realidades con las que deben trabajar los practicantes, lo que vuelve muy difícil aprovechar su asesoramiento, ya que queda en un plano teórico, como lo expresa un estudiante:

“A veces no nos creen que tenemos alumnos que tienen un nivel de cuarto grado. Entonces vos les explicas el contexto, tenés alumnos de séptimo grado que no saben leer, no saben multiplicar (...). Sería bueno que las profesoras vayan y vivencien eso con nosotras, para que vean lo que realmente es... la realidad que uno vive”. (P92: sf-17-fg4-103-PP-92:52)

Los datos de las encuestas de los profesores acerca de su participación en las actividades de práctica muestran que esta es baja y que participan más en los profesorados de educación primaria: el 42,9% de los docentes responde que participa “siempre o casi siempre”. En secundaria la participación disminuye al 31,2 % (cuadro 27). En todos los profesorados se observa que la mitad de los profesores afirma que “nunca participa” de actividades que realizan los estudiantes en las prácticas.

Cuadro N°27. Participación de los profesores en actividades del campo de las prácticas. En porcentajes.

¿Con qué frecuencia los profesores de la formación general y específica participan de las actividades que los estudiantes realizan en las prácticas docentes?						
Profesorado	Total	Siempre o casi siempre	Ocasionalmente/ Raramente	Nunca	No sé	S/I
Total	100	36,0	50,0	4,9	7,6	1,4
Primaria	100	42,9	47,3	4,1	3,9	1,7
Secundaria	100	31,2	51,9	5,5	10,2	1,2

N = 996. Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Si bien solo la mitad (51,5%) de los profesores del CFG y CFE realizan actividades en su materia que se vinculan con el campo de la práctica (cuadro 28), el 71,7% de los profesores encuestados de los distintos tipos de profesorados afirman recuperar contenidos de los otros campos de formación (cuadro 29).

Cuadro N°28. Realización de actividades de vinculación con las prácticas en la formación específica y general. En porcentajes.

¿En las materias de la FG y FE se hacen actividades que se vinculan con el campo de la práctica?						
Profesorado	Total	Siempre o casi siempre	Ocasionalmente / Raramente	Nunca	No sé	S/I
Total	100	51,5	42,6	0,5	4,3	1,1
Primaria	100	59,5	36,3	0,5	2,4	1,2
Secundaria	100	45,9	46,9	0,5	5,6	1,0

N = 996. Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Cuadro N°29. Articulación de los contenidos de los diferentes campos. En porcentajes.

Los contenidos de las materias que dicto recuperan contenidos de los otros campos de la formación.						
Profesorado	Total	Siempre o casi siempre	Ocasionalmente / Raramente	Nunca	No sé	S/I
Total	100	71,7	24,5	0,7	1,3	1,8
Primaria	100	72,9	22,4	1,0	1,0	2,7
Secundaria	100	70,8	25,9	0,5	1,5	1,2

N = 996. Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Según los formadores en las clases de las materias del CFG y CFE, poco más de la mitad de los estudiantes (55,4%), realizan consultas y plantean inquietudes respecto a los problemas de las prácticas (ver Anexo), esto es algo más frecuente entre los profesorados de primaria que en los de secundaria. Las tres cuartas partes de los profesores afirma que la formación aporta a la reflexión de aspectos relevantes de la tarea docente (77,5%, ver cuadro 30) y que el 81% de los profesores siempre considera el nivel educativo para el que se está formando (Ver Anexo), aspectos no obstante que han sido contrastados por las voces de los estudiantes resultantes en los Focus Group, que han manifestado dificultades en este sentido.

Cuadro N°30. Contribución de la formación general y específica a la construcción de la tarea docente. En porcentajes.

En las clases de la FG y de la FE se abordan temáticas, nociones y conocimientos que permiten pensar y construir aspectos relevantes de la tarea docente						
Nivel	Total	Siempre o casi siempre	Ocasionalmente / Raramente	Nunca	No sé	S/I
Total	100	77,5	17,9	0,5	3,1	1,0
Primaria	100	79,8	16,1	0,2	2,4	1,5
Secundaria	100	75,9	19,1	0,7	3,6	0,7

N = 996. Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Particularmente en la formación para el nivel secundario, se suma otro obstáculo relacionado con los planes de estudio de algunas jurisdicciones que todavía no fueron actualizados y se encuentran diferencias en los enfoques entre los DCJ de la FD y los diseños curriculares del nivel. La secuencia de desarrollo de los contenidos del CFE también plantea dificultades en las prácticas porque es frecuente que los estudiantes de 4° año deban planificar y enseñar en sus prácticas contenidos que todavía no abordaron en las materias disciplinares; situación que ha sido mencionada como un obstáculo en varios de los focus groups de 4° año de los PES.

En algunos casos los profesores de práctica mencionan que estas dificultades se agravan debido a la flexibilidad del régimen de correlatividades que habilita a los estudiantes a realizar sus prácticas de 4° año sin haber aprobado el examen final de materias de primer año. Los estudiantes refieren que, ante estas situaciones, buscan los contenidos que todavía no aprendieron en libros, otro comenta “aprendí ahí mismo, en el momento de la práctica”.

Sin embargo, las respuestas de los estudiantes a las encuestas, muestra que para la mitad (53,7%) su dominio del contenido (cuadro 31) siempre fue adecuado o suficiente para llevar adelante sus prácticas. En relación con lo ya señalado, los estudiantes de profesorado secundario parecen experimentar al respecto más dificultades ya que el 40,3% señala que ocasionalmente su conocimiento era suficiente mientras que en primaria el valor desciende al 32,4%.

Como se observa, existen diferentes representaciones de los profesores y estudiantes acerca de los alcances y el dominio del contenido, lo que para unos es suficiente y adecuado, para otros resulta escaso y débil. Y hay además diferencias entre profesorado primario y secundario.

Cuadro 31: Dominio de los contenidos a enseñar durante las prácticas según los estudiantes. En porcentajes

Durante mis prácticas mi conocimiento de los contenidos fue suficiente y adecuado					
Profesorados	Total	Siempre	Ocasionalmente/ Raramente	Nunca	S/I
Total	100	53,7	35,9	4,8	5,6
Primaria	100	52,8	40,3	4,6	2,4
Secundaria	100	54,5	32,4	5,0	8,1

N= 1243 - Fuente: Elaboración propia. Encuesta a estudiantes.

Algunos ISFD articulan y realizan un trabajo colaborativo entre los profesores mediante reuniones, intercambio bibliográfico, diálogo entre los saberes de la práctica y de los otros campos. Más del 80% de los profesores de práctica entrevistados⁴⁹⁵⁰ se reúne con diferentes actores para tratar aspectos referidos a las prácticas. Los actores entrevistados señalan la importancia de plantear estrategias conjuntas entre los profesores que dictan materias de otros campos disciplinares de modo que enriquezcan y contextualicen

⁵⁰ Matriz Entrevista a profesores de práctica, pregunta 5.

las propuestas de sus espacios formativos. Surgen como objetivos de estos encuentros: construir un marco referencial compartido, realizar abordajes transversales de algunos contenidos entre diferentes instancias curriculares, promover la enseñanza de saberes y capacidades definidas como valiosas.

En el material empírico recogido en las diferentes UA se identifica la utilización y la riqueza de estos dispositivos de formación. Por ejemplo, un estudiante relata que participó en un taller de Ciencias Sociales en el que recibió asesoramiento sobre su propuesta para trabajar efemérides o en un Taller de Cartografía, que le facilitó la preparación del material didáctico. En una institución, estos espacios de articulación se dedican a “enseñar a enseñar” contenidos de matemática o lengua, mientras que, en otra, se elabora un proyecto que integra diferentes áreas disciplinares en forma anual. Otra institución, de carácter confesional, dedica este espacio para la formación cristiana. Los actores valoran estos espacios:

“El TAIN tiene esta modalidad de la que yo hablaba: articulación, integralidad, colectividad, lo común, trabajo colaborativo...”. (P96: ba-28-dif-13-PP.docx - 96:32)

También se han identificado experiencias de articulación que trabajan contenidos de práctica con temáticas de las Jornadas institucionales, por ejemplo, Violencia de Género o Educación Sexual Integral.

En algunos ISFD el profesor de didáctica específica comparte el espacio de la clase con el de prácticas, mientras que en otras el dictado de clase es compartido todo el ciclo lectivo. En varias instituciones, el profesor de didáctica tiene otro espacio para sus clases, denominado Ateneo, en el cual los estudiantes reciben asesoramiento focalizado en la elaboración de sus planes de clase.

“Ya está organizado que nosotros tenemos los profesores de los ateneos en cuarto específicamente para acudir a ellos a la hora de la planificación. (...) Es un profesor especial que da en el área de matemática y nos hace un período de informaciones nuevas y luego en el período de planificación ellos nos orientan. El de matemática en matemática, el de naturales con naturales, el de prácticas del lenguaje... Venimos a la noche a cursar especialmente para acudir a ellos por algún inconveniente que tengamos, alguna ayuda, asesoramiento”. (P511: BA-62-fg4-41-EP - 511:6)

En algunas instituciones el profesor disciplinar está integrado a las propuestas de prácticas, por ejemplo, participa en los ajustes del programa de este espacio, en la elaboración de cronogramas, o sumando sus aportes a las temáticas desarrolladas en los talleres. En ambos casos, los entrevistados mencionan un acuerdo -a veces explícito, otras veces tácito - respecto de que el profesor generalista aborda los aspectos didácticos, la organización de la clase, los componentes de la planificación; mientras que el profesor de la didáctica específica trabaja los contenidos disciplinares. En algunos ISFD los profesores disciplinares asisten a las escuelas asociadas para observar y acompañar a los practicantes.

En otras instituciones los encuentros pueden ocurrir informalmente, algunos profesores se reúnen por iniciativa propia para lograr acuerdos. Este es el caso más frecuente entre las universidades estudiadas. Del mismo modo, aparecen en otros casos referencias a un trabajo más aislado, concentrado al interior de cada espacio curricular.

Práctica II y IV

Las prácticas de 2° y 4° año se organizan en casi la totalidad de los institutos relevados, con carácter anual (en el 90% de los ISFD las de segundo año, y en el 94% las de cuarto año)⁵¹. En las universidades la práctica es cuatrimestral en cuatro de las universidades de la muestra (UA I, II, IV y VI), mientras que en una es anual (UA V).

⁵¹ Matriz de Entrevista a PP.

Cuadro 32. Cantidad de semanas que concurren a las escuelas en cada año según los estudiantes. En porcentajes

Cuántas semanas fuiste a la escuela en cada año de prácticas	2° año N=882	3° año N=907	4° año N=644
Ninguna	1,7%	0,7%	0,6%
Menos de un mes	45,5%	20,6%	4,0%
Entre 1 mes y menos de 2	19,5%	32,1%	16,6%
2 meses y menos de 3	4,5%	14,4%	21,1%
3 meses o más	1,6%	14,2%	43,5%
No recuerdo	27,2%	18,0%	14,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia - Encuesta a Estudiantes.

El N es distinto en cada columna corresponde a la cantidad de estudiantes que responde sobre el año de prácticas que ya cursó.

Cuando se les solicita a los estudiantes que indiquen la cantidad de tiempo que han concurrido a las escuelas en cada año de práctica, se confirma la secuencia y gradualidad de las prácticas y que hay un número importante de semanas que transcurren en las escuelas, particularmente en Práctica IV donde más del 65% responde que ha estado más de dos meses. Los tiempos se invierten entre segundo y cuarto año: en práctica II la mayoría, el 45% permanece en las escuelas menos de un mes, mientras que en práctica IV casi la misma proporción (43%) concurre a las escuelas tres meses o más.

Práctica II

En Práctica II, el momento del año en el cual se comienza a asistir a las escuelas difiere en cada instituto: algunos concurren antes del receso de invierno y otros después⁵². Las actividades en las escuelas asociadas focalizan en el análisis de la dimensión institucional. Con esta finalidad los estudiantes recolectan información de la institución escolar, visitan, recorren, observan, registran y hacen entrevistas en escuelas de diversas dependencias, actividades, contextos y modalidades escolares.

“Entrevistamos, recorremos, miramos el recreo, tenemos entrevistas con el equipo de conducción, con maestros en las horas institucionales, con el equipo de orientación, con el de gestión y luego hacemos observación de clases”. (P459: ba-52- pp2-36-EP.doc - 459:16)

“Taller II es el que te abre la mente y te dice, esto no estaba bien, puedes hacerlo de otra forma, otros recursos. Y eso que decía de las escuelas. Es muy importante que todos los años fuimos a distintas escuelas, entonces tenemos diferentes miradas, diferentes barrios, son diferentes realidades...”. (P193: sf-17-fg4-99 -EP.docx - 193:7)

“Ellos fueron a hacer en principio un relevamiento de información de la institución, luego nos acercamos al profesor de matemática de distintos años, y con ese profesor acordábamos qué días podíamos realizar observación, encuestas y también a partir del nuevo régimen jurisdiccional se incorporó lo que es ayudantías”. (P209: cha-30-pp2-24_ES.docx - 209:4)

Como parte de las primeras actividades que realizan dentro de las escuelas asociadas, en algunos casos, se toma contacto con miembros del equipo directivo para recorrer la escuela. Estos vínculos se dan -por lo

⁵² En el caso de las universidades, Práctica II se ubica en distintos años de la carrera según los planes de estudios de cada una. En una de las Unidades de Análisis V y VI se ubica en segundo año; en la UA II en tercer año y en la UA I recién en cuarto año. Recibe diferentes denominaciones: Taller de Práctica Docente II; Práctica I; Práctica Docente I; Taller de Prácticas Docentes en las Ciencias Experimentales II y Taller II, dando cuenta de la autonomía universitaria en la elaboración de los planes de estudio.

general- en el contexto de una reunión de presentación, a veces de una entrevista. Estas instancias permiten al practicante conocer las características de la institución y su proyecto institucional.

“El director nos pidió que nos presentemos y nos llevó a mostrar la institución y nos puso en contacto con los maestros. Llevamos una solicitud, hablamos con él”. (P255: mis-37-fg2-79-EP.docx - 255:67)

“Particularmente yo vi que tuvieron mucha apertura, nos recibieron, incluso tuvimos una reunión previa. Nos mostraron el proyecto de la escuela, es decir se tomaron ese trabajo de sentarse con nosotros, dándonos la posibilidad de brindarnos ellos las herramientas”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx - 212:18)

Durante estas prácticas los estudiantes realizan distintas actividades en las que se implican progresivamente, colaborando y asumiendo diferentes responsabilidades, a veces se involucran en radios socioeducativas, actividades recreativas, deportivas, talleres, actos escolares, carteleras y desarrollo de juegos para los alumnos entre otras.

“Mis alumnos han ayudado en algunos actos y también han preparado algunas charlas sobre bullying, por ejemplo. Por allí no sabían qué es un acto, qué una glosa... No es solamente dar una clase”. (P263: cba-50-pp2-45-ES.rtf - 263:11)

“Nosotros lo tenemos como una premisa. Por ejemplo, tenemos un acto cívico; que no vengan a Superior, que acompañen los actos de primaria, que ayuden a preparar el acto. No totalmente responsable sino co-responsables. Van a un paseo didáctico por la ciudad, no son responsables porque no pueden, porque el reglamento de las instituciones educativas no lo permite, pero sí acompañando. Y eso van aprendiendo”. (P446: ba-52-dif-36-EP.docx - 446:26)

En los grupos focales los estudiantes describen que en sus prácticas comparten y comparan las experiencias que van de la observación del contexto en que se inserta la escuela a la observación institucional, para posteriormente comenzar a incursionar en el aula, revisar cuadernos de los alumnos, tomar asistencia, ayudar y observar la clase del docente:

“En primer año es todo contexto, comunidad y escuela. Cultura Institucional, conflicto, principales problemáticas del contexto. La práctica más que nada se basa en observaciones. Ahora [en segundo año] estamos en las escuelas observando y haciendo una ayudantía a los chicos. Nos dan una accesibilidad de todo el papeleo digamos: ver el PEI, el registro, tomar asistencias y todo eso”. (P438: sal-48-fg2-89.pdf - 438:5)

Los estudiantes realizan algunas tareas cotidianas como tomar asistencia o escribir en el pizarrón; colaboran con los alumnos en la resolución de las actividades propuestas por el docente del aula y lo asisten en las estrategias didácticas y en el trabajo con los grupos. En algunos casos ante situaciones imprevistas los estudiantes se hacen cargo del grupo sin contar con la presencia del docente. Este escenario -que implica un “ponerse a prueba”- es valorado como una posibilidad concreta de aprendizaje del oficio:

“Tuve una enseñanza: que el último día la maestra no vino y a nosotros nos dejaron a cargo del aula. Y fue así, de sorpresa, porque yo le decía a mi compañera, si te viene la profesora y te dice “bueno, pasado mañana quiero que armes un plan de clase, planifiques y hagas la clase”, entonces tenés una idea de cómo vas a hacer. Pero que vengan y te digan “haga la clase...”, entonces vos quedás...”. (P255: mis-37-fg2-79-EP.docx - 255:71)

“Yo puedo contarles que a mí la docente me dejó por problemas de salud, me dejó a cargo de los chicos, pero ella ya me había dado las tareas y la directora me vino a ver cómo estaba”. (P436: sal-48-fg2-87.pdf - 436:9)

En el desarrollo de estas múltiples actividades, los estudiantes se ponen en contacto con distintas facetas de la práctica docente: la resolución de cuestiones administrativas, las reuniones de equipo docente o con las familias de los alumnos, la preparación de actos escolares, el control de los recreos, entre otras. De esta manera, la práctica es entendida y vivenciada en un sentido amplio.

“Los grupos de 2do año tienen un trabajo de articulación con la escuela 14 que, para esa comunidad, en ese contexto, es muy significativo. Le han dado otra connotación a la escuela. Con la profe de didáctica de las ciencias naturales han armado con la escuela un laboratorio. Se involucraron otros actores, la familia de los alumnos, desde otro lugar. A través de ese proyecto generado por la escuela y el profesor de práctica, hizo que estas prácticas tuvieran otra connotación y que a la escuela le gustara y año a año van incorporando algo diferente”. (P413: ba-43-dif-19-EP.docx - 413:30)

Experiencias de este tipo son para los actores las más significativas en términos de satisfacción personal e institucional. Así como también se les adjudica una alta incidencia en la formación profesional. Los estudiantes de prácticas de 2º año utilizan el tiempo en la escuela asociada para observar y conocer a través de las perspectivas de los diferentes actores, especialmente la dinámica institucional, los espacios, los tiempos y sus usos, los formatos y estilos de comunicación, etc. En la mayor parte de los casos, las observaciones se realizan a partir de una planilla de seguimiento y los estudiantes entregan informes semanales, que el profesor corrige de modo virtual o presencial.

Otra modalidad, no siempre prevista en los diseños curriculares, consiste en Práctica II en la realización de intervenciones fuera del aula, por ejemplo, que los estudiantes cuiden a los alumnos en los recreos, en la organización de jornadas de juego, colaboren en actos escolares, participen en salidas didácticas, etc. Asimismo, en algunos casos los estudiantes desarrollan actividades pedagógicas y de enseñanza mediante salidas o experiencias de campo, en otros espacios sociales y culturales:

“Sostener que los alumnos puedan proponer intervenciones en las escuelas, por fuera del aula. Por ejemplo, organizar juegos en un recreo, acompañar alguna tarea del docente dentro de la institución”. (P459: ba-52- pp2-36-EP.doc - 459:2)

“El año pasado hicieron una presentación en la feria del libro porque la escuela está por cumplir 75 años. Hicieron un trabajo en la plaza con distintas postas donde elaboraron diferentes juegos didácticos, utilizaron cajas, armaron, pegaron, recopilaron historias de toda la unidad académica. Hicieron un trabajo bellísimo. Era lo mejor de la feria del libro (...) y aportaron los docentes de la práctica, los docentes de los campos específicos, la jefa de área. En todo lo que pueden participar, participan. Y se involucran en charlas, en conferencias. Se trata de abrir un muchísimo todo para enriquecer la formación”. (P298: ba-01-dif-3-ep.docx - 298:10)

En Práctica II los estudiantes también implementan algunas clases, pueden ser dos o tres clases, acotadas y limitadas en el tiempo, que en general se realizan en pareja pedagógica. En estos casos, los practicantes se observan entre sí, realizan un registro denso, que luego es recuperado en las clases en el ISFD, lo que les permite objetivar lo realizado, analizar sus prácticas y autoevaluarse. Lo que coincide con los datos recogidos en las encuestas de los estudiantes: el 30% responde que dio menos de un mes de clases en práctica II (la mayoría, el 48%, responde que no recuerda cuántas semanas o clases tuvo a cargo, lo que resulta llamativo).

Al respecto, una pareja pedagógica refiere que sus prácticas se realizaron, pero sin una observación previa de la escuela y del grupo y desconociendo a la docente a cargo. Según lo expresado, esta situación resultó muy frustrante, la maestra de grado les expresó que no estaba de acuerdo acerca de cómo habían trabajado en la primera oportunidad, lo que las obligó a reformular la propuesta inicial. De la decisión de modificar la propuesta, quedó excluido cualquier proceso de reflexión y en cambio esta respondió exclusivamente a la exigencia de la docente a cargo.

En otra institución advirtieron este tipo de problemáticas y buscaron solucionarlas modificando las Prácticas de 2° año. Decidieron que, en lugar de realizarlas en diferentes instituciones, los estudiantes las cumplieran todo el año en la misma escuela y grado, al que se les propuso concurrir dos veces por semana durante todo el ciclo lectivo. Esta propuesta pretendió evitar experiencias segmentadas y aisladas.

En algunos profesorados, al cierre de Práctica II se prevé una entrega que exige la integración de los contenidos trabajados durante el año mediante el análisis teórico del material empírico. Con su aprobación, los estudiantes promocionan el espacio de prácticas.

El co-formador tiene un rol central para la resolución de las actividades en las EA. Los aspectos que los estudiantes destacan de su colaboración en general se restringen a cuestiones más operativas y administrativas, propias del cotidiano escolar (preparar carteleros, cerrar un registro, etc.), en menor medida refieren a lo pedagógico. Sus tareas consisten en presentar aspectos muy concretos del quehacer cotidiano que suelen pasarse por alto por considerarse sencillos pero que, para quienes recién se inician, generan temores y conflictos.

“A nosotros, por ejemplo, la maestra se acercó en el recreo y nos mostró el registro y nos mostró más o menos cómo cerrarlo. Justo un viernes, iba a terminar el mes, y ahí: cuando vaya a cerrarlo los voy a llamar y les voy a mostrar cómo se cierra. Hizo los cálculos y fue muy buena”. (P245: mis-37.fg2-78-EP.doc - 245:28)

“En cuanto a mi co-formadora de diez, excelente. Siempre tuve el acompañamiento de ella desde el primer día. Mirá este es el reglamento, esto te va a hacer falta. Me prestó libros, me prestó cartillas. Esto te va a hacer falta, me decía, sácale fotocopias. Los libros también y por fuera de la institución: lleva esto, te recomiendo esto”. (P439: sal-48-fg4-89.pdf - 439:29)

El trabajo que se lleva a cabo en el ISFD consiste en recuperar y analizar lo observado. Para esto por ejemplo los profesores generan un espacio de puesta en común, en el cual cada uno expone su experiencia mientras los compañeros escuchan e intervienen haciendo aportes o comentarios al respecto. Los practicantes participan activamente del intercambio, comparten decisiones que han tomado, argumentan, la profesora va recuperando lo expresado. Ante una situación particular, cuya resolución se advierte como conflictiva, les pide al resto que propongan otras alternativas.

Práctica IV

La tarea fundamental que se asigna a los residentes en el último año de su formación se teje alrededor de la planificación y el dar clases. El desarrollo del campo de la práctica se organiza en una secuencia de cuatro años en la que se integran la observación de los contextos, de las instituciones, la planificación, la enseñanza y gestión de las clases articuladas por el eje de la reflexividad.

En las prácticas de 4 ° año los profesores elaboran un cronograma que organiza las actividades en las escuelas, además, transmiten a los estudiantes las pautas, normas, acuerdos o protocolos que encuadran las prácticas en la escuela asociada. En algunas instituciones los practicantes firman estos acuerdos / compromisos y reglamentos antes de su ingreso a las escuelas, en otros casos se transmiten solo de forma oral. Se detectaron distintos regímenes de cursada de estos espacios curriculares. En algunos casos, durante el período de prácticas, la totalidad de la cursada se realiza en las escuelas asociadas; en otros ISFD se preserva el espacio de cursada en el profesorado y se alterna con la asistencia en las escuelas asociadas. Sin embargo, se observó un importante grado de variabilidad en cuanto al tiempo que los estudiantes pasan en las escuelas y el momento en que ingresan.

En un ISFD de Enseñanza Secundaria, los estudiantes de 4° año de un focus group afirman que todavía no habían dado clases en las escuelas, y que hicieron observaciones y microclases en el ISFD. Al respecto cabe recordar, que el trabajo de campo de esta investigación se realizó en el último trimestre del ciclo lectivo. Por su parte, un profesor afirma que dedica un tercio del año a la formación teórica, y en el segundo trimestre

los estudiantes inician sus prácticas en las escuelas. La mayoría coincide en señalar el mes de mayo como aquel en el que los estudiantes ingresan a las escuelas. Este esquema finaliza antes el receso de invierno, en el que se hace un cierre parcial, para luego reiniciar en el segundo cuatrimestre.

En el caso de las universidades se observa que se destina en promedio un 60% de tiempo a las actividades en las escuelas asociadas y un 40% en la institución formadora. La duración de dicha práctica es anual en cuatro de las universidades de la muestra y solo en la UA I es cuatrimestral.

Inicialmente la actividad puesta en juego tanto en los PEP como en los PES es la inserción institucional y fundamentalmente en el aula. Los grupos focales mencionaron la realización de entrevistas y entrega de cartas de autorización, por ejemplo, con la directora de la institución. Este proceso de acercamiento al contexto institucional puede ser acompañado del conocimiento del reglamento institucional:

“En el reglamento, porque nosotros no sabíamos hasta dónde era nuestra responsabilidad, la responsabilidad de uno por el tema de si querían ir al baño, a donde se puede ir, el celular que no se puede usar, y en la práctica lo hacen”. (P385: Ba-42-fg4-33-ES.docx - 385:38)

Fundamentalmente los practicantes en cuarto año toman contacto con el docente co-formador y el curso de práctica. Las observaciones iniciales se combinan con la elaboración del diagnóstico del entorno, de la institución y del aula. Estos primeros acercamientos, pretenden poner en situación al residente para que adapte y contextualice su propuesta didáctica y conozca el estilo pedagógico del co-formador planteando de este modo cierta continuidad. Así lo señalan profesores de práctica y estudiantes:

“que observen al curso con el que van a trabajar, los alumnos que van a tener a cargo. Y, otra cosa importante, es que observen al profesor porque de eso pueden sacar cosas positivas o negativas para que haya una continuidad en la forma de trabajo, más allá de lo que puedan proponer. Porque los alumnos del curso se encuentran desorientados. Y, al profesor le pasa que tiene que volver a explicar lo que dieron los practicantes porque los chicos se desorientaron. Por ahí seguir con la misma línea de trabajo, aunque se hagan propuestas innovadoras (...)” (P338: ba-9-pp4-8-ES.docx - 338:12)

Aun cuando dar clases es la actividad central en la práctica IV, los residentes participan de distintas actividades institucionales como las ya descritas en Práctica II. Como ya se analizó en los capítulos 2 y 3, el rol que desempeñan los docentes de la escuela asociada varía y determina que este se involucre o no, en aspectos formativos y pedagógicos o, que actúen como meros receptores de los practicantes, situación que parecería más recurrente en el caso de las universidades. Un número significativo de entrevistados comparte la apreciación sobre la insuficiencia del tiempo que los practicantes disponen para el análisis sobre lo observado y el tiempo disponible para la planificación de propuestas de enseñanza y la generación de instancias de reflexión. De esta manera, la apropiación genuina de los contenidos que cada uno de esos espacios propone se ve afectada.

Al respecto los profesores y coordinadores de práctica plantean que es preciso incorporar más horas de prácticas y distribuir mejor los tiempos disponibles, con el objetivo de ampliar los espacios que consideran más valiosos para la formación de los estudiantes, por ejemplo, los momentos destinados al análisis y discusión sobre la observación que realizan en las escuelas asociadas.

La escasez de tiempo limita la posibilidad de articular los aportes teóricos y los que brindan la experiencia en el aula al momento de planificar y llevar adelante las propuestas de enseñanza. Concretamente, los períodos de observación resultan acotados para que el practicante pueda comprender, por ejemplo, la etapa de aprendizaje por la que transitan los alumnos. De este modo, se producen prácticas ateóricas y/o descontextualizadas, en oposición a los fundamentos que sustentan las propuestas de formación de los coordinadores y profesores de prácticas. Esta percepción también es compartida por los co-formadores.

Un Coordinador de Prácticas alerta sobre la distribución y simultaneidad de materias y la cantidad de horas prescriptas en el diseño como un elemento que atenta contra el trabajo reflexivo que exigen los espacios del Campo:

“Lo que yo noto en el nuevo currículum es el tiempo (...) por ejemplo, un cuarto año tienen que hacer una residencia con el proyecto en contexto y además tienen siete, ocho espacios curriculares para ir cursando (...) entonces el alumno, con qué tiempo humano hace la residencia a la mañana y tiene que cursar toda la tarde un montón de horas, (...) yo lo veo sobrecargado de horas y en ese diseño no hay o no se priorizó que la residencia demanda un tiempo real de más de cuatro horas semanales”. (P225: nqn-46-cp-83-EP - 225:20)

4.2. Las estrategias y los recursos para la formación en las prácticas

Cuadro N°33. Estrategias y actividades utilizadas por los profesores del Campo de las Prácticas. En porcentajes.

¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias y actividades en sus clases?	Total	Frecuente-mente	Ocasional-mente	Nunca	S/I
Exposición de temas y contenidos	100	74,9	20,9	2,9	1,2
Trabajo con los supuestos, creencias e ideas previas de los estudiantes	100	88,5	9,7	1,2	0,6
Cuestionarios, guías de lectura y de preguntas	100	46,6	45,1	6,8	1,5
Trabajo grupal, discusión, debate, intercambio de perspectivas	100	88,8	10,3	0,0	0,9
Estudio, análisis de casos/problemas /situaciones de la realidad educativa	100	72,9	24,5	1,8	0,9
Lectura y análisis de bibliografía/textos de autores publicados	100	76,7	20,9	1,2	1,2
Salidas, trabajos de campo, recolección de datos	100	32,4	51,0	14,7	1,8
Elaboración de proyectos pedagógicos, planes de clase, actividades, secuencias didácticas	100	68,1	20,1	10,0	1,8
Observaciones pedagógicas de clase y de las instituciones	100	64,3	23,3	10,0	2,4
Clases demostrativas, micro-clases	100	43,7	38,1	15,3	2,9
Reflexión sobre las prácticas, análisis crítico de experiencias pedagógicas	100	77,6	16,2	5,3	0,9
Desarrollo de proyectos o actividades de investigación	100	23,6	50,4	22,7	3,2
Discusión / reflexión / análisis sobre la enseñanza de los contenidos disciplinares	100	73,2	22,4	3,5	0,9

N = 339. Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

La encuesta realizada a los profesores permite aproximarnos a las estrategias que estos usan en el campo de las prácticas. La mayoría de los formadores responde que utilizan casi todas las que les fueron presentadas en el instrumento de indagación, por lo que no es posible establecer ninguna tendencia definida sobre las actividades que privilegian. Entre el 70% y 80% de los profesores encuestados (cuadro 33) indica que usa las siguientes 7 del total de 13 estrategias, con frecuencia, en sus clases:

- Exposición de temas y contenidos
- Trabajo con los supuestos, creencias e ideas previas de los estudiantes

- Trabajo grupal, discusión, debate, intercambio de perspectivas
- Estudio, análisis de casos/problemas /situaciones de la realidad educativa
- Reflexión sobre las prácticas, análisis crítico de experiencias pedagógicas
- Lectura y análisis de bibliografía/textos de autores publicados
- Discusión / reflexión / análisis sobre la enseñanza de los contenidos disciplinares

En segundo lugar, las salidas al campo y de recolección de datos, a pesar de formar parte de las actividades, objetivos y contenidos de trabajo, tal como se analizó precedentemente en este capítulo y, en particular en la secuencia de Práctica II, es mencionada por el 32,4% de los profesores del campo de las prácticas como una actividad frecuente; mientras que la mitad (51%) responde que se realiza de manera ocasional. La mitad de los profesores del CPP emplean los cuestionarios, guías de lectura y preguntas de manera frecuente u ocasionalmente.

Tercero, entre las actividades y estrategias menos utilizadas los profesores respondieron: el desarrollo de proyectos o actividades de investigación con los estudiantes, casi una cuarta parte (22%) responde que nunca los utiliza en las clases; junto con las clases demostrativas o micro-clases y salidas de campo, un 15% tampoco las emplea como actividad con los estudiantes.

Interesa detenerse sobre las siguientes cinco actividades que la encuesta indagaba por tratarse de las que están ligadas de manera más directa con los enfoques reflexivos y críticos de las prácticas, con modalidades basadas en la integración entre conocimiento teórico y práctico, y con tareas o capacidades específicas del desempeño profesional docente, sin perjuicio que las anteriores también se constituyen en soportes fundamentales para que tales operaciones y procesos tengan lugar. Nos referimos a:

- Reflexión sobre las prácticas, análisis crítico de experiencias pedagógicas (77% - 16% - 5%)
- Elaboración de proyectos pedagógicos, planes de clase, actividades, secuencias didácticas (68% - 20% - 10%)
- Observaciones pedagógicas de clase y de las instituciones (64% - 23% - 10%)
- Discusión / reflexión / análisis sobre la enseñanza de los contenidos disciplinares (73% - 22,4% - 3,5%)

Los porcentajes transcritos corresponden a los valores obtenidos en la escala dada (frecuentemente – ocasionalmente – nunca, cuadro 33). Al respecto llama la atención la proporción de profesores del campo de las prácticas que de manera ocasional o nunca realizan tareas que son nodales para la construcción de los saberes prácticos y del rol docente, tales como: observar clases y escuelas (33% responde que ocasionalmente o nunca las realizan); reflexionar sobre la enseñanza de los contenidos (25% de manera ocasional o nunca); o elaborar planes, proyectos pedagógicos y secuencias didácticas (30% ocasionalmente o nunca) y; mientras que el 21% responde que de manera ocasional o nunca reflexiona sobre las prácticas o realiza un análisis crítico de las experiencias pedagógicas. Por lo que cabe interrogarse cuál es en estos casos el eje de trabajo de la práctica y las estrategias desplegadas a tal efecto o cuáles son los enfoques sustentados, ya que estos parecen no corresponderse con los prescritos por los diseños curriculares previamente analizados.

En cuanto a los recursos utilizados por los formadores de todos los campos –como se observa en el cuadro 34– el material bibliográfico es el más utilizado (88,4%). En segundo lugar, mencionado por un poco más de la mitad de los encuestados, aparece el uso frecuente de las computadoras e Internet (52,8%) y los diseños curriculares de los niveles educativos (52,5%). En tercer lugar, se destaca el uso de artículos de revistas científicas y de material fílmico, usado frecuentemente (37,6%) por cerca de 4 de cada 10 docentes consultados. No hay diferencias importantes entre los docentes formadores de los distintos campos con relación al uso de estos recursos.

Se destaca que entre los recursos menos utilizados la mayoría de los profesores responde los laboratorios (el 72% nunca los utiliza), lo que puede vincularse a las especialidades y materias que cada uno dicta ya que el porcentaje de utilización aumenta entre los profesorados de Ciencias Exactas y Naturales, aunque es alto

la cantidad que nunca lo utiliza (en esta especialidad es del 58%). Otro recurso poco empleado son las clases filmadas: el 62,8% de los profesores nunca las utiliza a pesar de ser un recurso potente para analizar prácticas y desarrollar diferentes capacidades y saberes profesionales docentes; junto con los diarios de formación y portfolios (41,7% y 39% nunca los emplea, respectivamente).

Cuadro N°34. Utilización de recursos y materiales según los profesores en sus clases. En porcentajes.

Recursos y materiales	Total	Frecuente-mente	En algunas/pocas ocasiones	Nunca	S/I
Libros, capítulos de autores o sus fotocopias	100	88,4	9,7	0,6	1,3
Artículos de revistas científicas de mi campo de formación	100	44,4	48,5	5,2	1,9
Libros de texto escolares, manuales	100	33,4	47,3	16,7	2,6
Material filmico, películas de ficción, documentales, etc.	100	37,6	54,2	6,2	2,0
Computadoras e Internet	100	52,8	40,7	4,3	2,2
Laboratorio de ciencias naturales y físico-química	100	8,0	14,3	72,1	5,6
Biblioteca del instituto u otras	100	29,8	48,3	19,2	2,7
Clases filmadas	100	4,3	28,8	62,8	4,1
Registros de entrevistas o de observaciones de clase	100	27,4	35,6	33,9	3,0
Diarios de formación y aprendizaje	100	18,6	35,2	41,7	4,5
Portfolios	100	18,1	38,9	39,0	4,1
Reconstrucción de las clases observadas	100	24,5	36,7	35,2	3,5
Planificaciones de docentes	100	35,4	34,6	26,6	3,3
Diseños curriculares de los niveles educativos	100	52,5	30,2	14,1	3,2
Material periodístico	100	24,9	53,2	17,7	4,2

N = 996. Fuente: elaboración propia – Encuesta a profesores.

Si se analizan las respuestas considerando solo a los profesores del campo de la práctica, el 67% utiliza diseños curriculares, frente al 43,8% de los campos general y específico. Siguen en importancia, quienes frecuentemente usan: las planificaciones docentes (53,1%); los registros de entrevistas o de observaciones de clases, (49,9%); la reconstrucción de clases observadas (42,2%). Estos recursos son utilizados en los otros campos en un porcentaje significativamente menor.

Por otra parte, al consultarle a los estudiantes sobre las actividades y recursos que con mayor frecuencia se han utilizado en los talleres y unidades curriculares de las prácticas, un poco más de la mitad (54%) responde que ha efectuado con frecuencia observaciones de clase, las ha registrado y analizado y el 47,5% ha realizado además frecuentemente informes institucionales y casi un tercio (30,5%) ocasionalmente (cuadro 35). Entre las estrategias menos utilizadas en los espacios y talleres de prácticas, según los estudiantes se encuentran las siguientes:

- clases video-filmadas y su análisis (51,2%)
- el análisis de planificaciones de otros docentes (35,7%)
- la elaboración de informes institucionales (29,3%)
- talleres de elaboración de propuestas didácticas (27,4%)
- observación de clases demostrativas y discusión (24,3%)

Cuadro N°35. Actividades y recursos utilizados en las prácticas según los estudiantes. En Porcentajes.

	Nivel	Total	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca	S/D
Escritura y análisis de mi biografía escolar	Total	100	36,4	36,4	22,7	4,6
	Primario	100	38,8	41,0	17,1	3,1
	Secundario	100	34,4	32,7	27,1	5,8
Escritura y análisis de diarios de la práctica	Total	100	37,3	36,0	21,8	4,9
	Primario	100	46,1	34,1	16,8	3,1
	Secundario	100	30,4	37,5	25,8	6,3
Video filmación de clases y análisis	Total	100	16,7	27,3	51,2	4,8
	Primario	100	18,2	29,1	49,4	3,3
	Secundario	100	15,4	25,8	52,7	6,1
Microclases, prácticas de ensayo entre compañeros	Total	100	38,7	38,4	19,0	3,9
	Primario	100	35,0	41,5	21,7	1,8
	Secundario	100	41,6	35,9	16,9	5,6
Prácticas en el aula de las escuelas en parejas pedagógicas	Total	100	50,9	25,7	19,1	4,3
	Primario	100	57,0	27,3	14,2	1,5
	Secundario	100	46,1	24,4	23,1	6,5
Análisis de planificaciones de otros docentes	Total	100	24,5	35,2	35,7	4,5
	Primario	100	29,7	35,9	33,3	1,1
	Secundario	100	20,5	34,7	37,6	7,2
Análisis de documentos curriculares	Total	100	44,3	35,3	15,8	4,5
	Primario	100	52,5	32,1	13,5	2,0
	Secundario	100	37,9	37,9	17,7	6,5
Análisis de libros de texto escolares	Total	100	41,8	36,3	18,4	3,5
	Primario	100	45,0	36,8	17,1	1,1
	Secundario	100	39,2	35,9	19,5	5,5
Observación de clases demostrativas y discusión	Total	100	35,3	35,7	24,3	4,7
	Primario	100	35,2	35,5	27,5	1,8
	Secundario	100	35,4	35,9	21,8	6,9
Observación de clases, registro y análisis	Total	100	54,2	30,5	11,0	4,3
	Primario	100	54,3	31,9	12,2	1,6

Taller de elaboración de propuestas didácticas	Secundario	100	54,2	29,4	10,1	6,3
	Total	100	31,2	36,4	27,4	5,0
	Primario	100	33,2	36,2	27,5	3,1
Elaboración de informes institucionales	Secundario	100	29,7	36,6	27,2	6,5
	Total	100	32,9	33,5	29,9	3,6
	Primario	100	32,1	36,1	30,8	1,1
Elaboración de informes en base a observaciones	Secundario	100	33,6	31,6	29,3	5,6
	Total	100	47,5	32,3	15,7	4,4
	Primario	100	44,6	36,4	15,7	3,3
	Secundario	100	49,9	29,1	15,7	5,3

N = 1243. Fuente: Elaboración propia – Encuesta Estudiantes

Las prácticas de ensayo o microclases o simulaciones, son señaladas por el 39% de los estudiantes como una actividad frecuente y un porcentaje similar las realiza en forma ocasional. Constituyen otro dispositivo o estrategia que aproxima al dar clases, que anticipa la asunción por parte de los practicantes de la responsabilidad que tomarán luego o que permite revisar experiencias desarrollados en esa instancia. Se trata de prácticas acotadas que el docente en formación lleva a cabo, en un tiempo breve, y con un grupo pequeño de alumnos – en situación simulada, generalmente con sus compañeros en el rol de alumnos- con el fin de demostrar y analizar habilidades específicas. Los estudiantes observan en una situación controlada su modo de actuar. Desde Práctica II diseñan este tipo de propuestas como ensayos o instancias preparatorias de las prácticas en aulas concretas y las implementan ante sus compañeros en el ISFD, quienes después deben analizar y dar una devolución escrita u oral.

“También hacemos las prácticas como micro clases en el aula, entonces en esa microclases yo les pregunté qué les parecería, cómo sería la clase, qué puede salir bien, qué puede salir mal, que cambiarían, una vez que dan la clase los compañeros hacen la reflexión de lo que vieron, sugieren cosas y después de eso, y de tomar una distancia de unos días volvemos al tema y vemos nuevamente qué cambiaría”. (P116: cha-30-cp-28-ES. - 116:17)

Según los entrevistados este dispositivo y recurso está pensado para promover una práctica reflexiva que de acuerdo con Anijovich (2009) adopta tres momentos: preactivo, en el que se piensan los criterios que orientan la clase y su planificación; un segundo momento interactivo, cuando los futuros docentes desarrollan su actividad frente a los compañeros y profesores, poniendo en juego lo que anticiparon y los compañeros observan y registran; y el tercer momento, postactivo, donde se hace un intercambio de percepciones, el practicante realiza un trabajo de construcción de significados sobre la clase observada, el diálogo con los profesores y sus compañeros. Se describe lo que ocurrió para tratar de comprenderlo, apelando a los conocimientos provenientes del marco de referencia teórica.

- Uso de TIC

En cuanto a la utilización de recursos digitales y tecnológicos en las instituciones formadoras, un 77,4% de los estudiantes de primaria las utiliza en el ISFD / Universidad como parte de las clases; y un poco más, el 81,6% en los profesorados secundarios. Específicamente en los talleres de práctica se ha registrado un uso muy alto, aproximadamente dos tercios, el 68% de los estudiantes de los profesorados de ambos niveles respondieron que las utilizaron en los espacios de la práctica.

4.3. Aprendizaje de los estudiantes y desarrollo de capacidades docentes

En este apartado se identifican los aprendizajes y las capacidades que los estudiantes desarrollan en las prácticas para apropiarse de las dimensiones que comprende su tarea en las instituciones. En particular, se focaliza en las actividades que estos realizan y en las estrategias / modalidades que se propician para el abordaje de los contenidos y problemáticas del CPP. Se trata de proporcionar información en relación con una de las dimensiones e interrogantes clave del estudio: ¿qué aprenden los futuros docentes en las prácticas y cuáles son las capacidades que desarrollan?

Para organizar los resultados obtenidos se ha considerado por una parte el Marco Referencial de las 6 Capacidades de la Formación Docente Inicial (Res. CFE 337/18) como un primer esquema de análisis, por otra parte, este ha sido reagrupado y adaptado a partir de las actividades y de las capacidades que efectivamente aparecen en los datos del trabajo de campo y en las fuentes relevadas en este estudio. De este modo, el esquema de clasificación y análisis de la información resultante es el siguiente:

Tabla 14. Categorización de capacidades que desarrollan los estudiantes en el CPP

CAPACIDAD TRANSVERSAL ANALIZAR Y REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS	
CAPACIDADES GENERALES	CAPACIDADES ESPECÍFICAS
1. Observar las prácticas educativas y sus contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las instituciones y sus contextos • Conocer a los alumnos
2. Dominar los saberes y planificar la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los documentos curriculares • Planificar la enseñanza • Dominar el contenido para la enseñanza
3. Desarrollar la enseñanza, actuar según las características de los alumnos y gestionar la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar y dar clase, implementar estrategias • Gestionar los grupos para generar ambientes de aprendizaje • Dominar estrategias de integración y diversidad • Utilizar pedagógicamente las TIC
4. Otras capacidades y actividades en el CPP, bases de la identidad y el desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> • Las ayudantías • Participar de actividades institucionales • Desarrollar valores, actitudes y construir la identidad profesional
CAPACIDAD TRANSVERSAL ANALIZAR Y REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS	

4.3.1. Observar las prácticas educativas y los contextos

La gran mayoría de los ISFD realiza observaciones frecuentemente desde el primer año de práctica. En el caso de las universidades, según la estructura de los planes de estudios, a veces el ingreso al campo se demora hasta el tercer año de la carrera, aunque es ansiado por los estudiantes para tomar contacto con la realidad del aula, los grupos concretos de niños/as y entablar relaciones con otros actores institucionales. Los estudiantes comienzan observando la vida institucional (recreos, actos escolares) y los diferentes espacios (patios, salones de usos múltiples, laboratorios, bibliotecas, huertas, etc.); y luego las aulas. Las observaciones en general se acompañan de entrevistas a distintos actores institucionales.

Las habilidades y saberes para la recolección de información (la observación, la entrevista, elementos del método etnográfico) también se abordan en algunos casos al inicio de la carrera para que los estudiantes se preparen para recoger información al ingresar a las instituciones. Para que estas primeras inmersiones en el campo resulten enriquecedoras, los profesores brindan orientaciones previas, de modo de que el

estudiante pueda focalizar la mirada en los aspectos considerados relevantes. El material recolectado es analizado a partir de un marco teórico conceptual y las producciones forman parte de las evaluaciones y entregas finales de acreditación del espacio curricular.

Desde los orígenes, la observación ha tenido un papel relevante en la formación docente, pero su sentido y valor han cambiado. Actualmente varios formadores entrevistados se proponen marcos etnográficos y utilizan contribuciones del enfoque clínico. Se proponen efectuar registros abiertos en los cuales se discrimina la información relevada, las impresiones del observador y algunas conceptualizaciones iniciales. La observación busca desnaturalizar la mirada sobre el trabajo escolar y el rol docente. Un profesor entrevistado afirma que es a la vez instrumento y contenido de aprendizaje, se aprende a observar y se aprende a través de la observación y un estudiante lo confirma al compartir su experiencia: “al observar aprendés a pararte frente a un grupo”.

Durante las prácticas se destina un tiempo considerable que es valorado por los profesores y los estudiantes al análisis de los registros de observación. Los estudiantes de segundo año valoran este primer contacto con la escuela, con la realidad, porque les permite proyectarse profesionalmente:

“Para que el día de mañana nosotros sepamos a dónde nos vamos a ir, o sea todos los miedos todas las cosas que vamos a enfrentar como maestros, la realidad en sí, ella [refiere a la profesora de práctica] nos la muestra tal cual es así no nos esconde nada”. (P53: juy-11-fg2-64-PP-53:15)

Las observaciones en las escuelas se utilizan como estrategia y dispositivo para aprender y comprender las características de los niños o adolescentes con los que se va a trabajar. Conocer cómo son, cuáles son sus códigos, sus culturas, configuraciones familiares, preocupaciones, problemas, cómo resuelven las tareas escolares, cómo se relacionan entre sí, etc. permite vincular el contenido escolar y hacerlo relevante ellos. Les posibilita además a los practicantes, ir construyendo una casuística profesional basada en la evidencia para afrontar situaciones imprevistas de la práctica y tomar decisiones más acertadas para los grupos.

“Yo hasta ahora me pregunto cómo podría reaccionar ante diferentes situaciones; a nosotros nos pasó que el día que empezamos la práctica un chico llevó un cuchillo al aula, y yo me pongo a pensar qué habría hecho, qué tengo que hacer, qué pasa si ese alumno vuelve a traer un arma, o si quiere lastimarme o a sus compañeros, el trabajo docente implica otras cuestiones a tener en cuenta”. (P214: cha_30_fg2_26-EP.docx - 214:49).

“La teoría a veces te muestra un ideal, pero en las escuelas que observamos es muy difícil, porque los chicos se golpean, se dicen cosas, les dicen cosas a uno, incluso”. (P398: BA-43-fg2-18-EP.docx - 398:26)

“Aprendemos muchas cosas porque tenemos el primer contacto con las escuelas (...), cómo se organiza la escuela, cómo se comportan los alumnos, los alumnos trabajan ordenadamente y con responsabilidad. Por ejemplo, las actitudes de los estudiantes, cómo inician las clases los profesores, cómo organizar la clase en relación a las actitudes de los estudiantes, la parte específica de nuestras disciplinas también. Cómo se maneja el docente (...), hablar frente a los alumnos, asumir el rol del profesor”. (P215: cha-30-fg2-27-ES.docx - 215:20)

En el ISFD se recuperan las vivencias, las experiencias, percepciones, impresiones de los practicantes luego de las observaciones. Los profesores de práctica problematizan lo observado y toman ejemplos concretos de estrategias de enseñanza que recuperan de las observaciones realizadas por los estudiantes durante las clases.

Las observaciones que se usan son las propias que se han vivido y registrado de manera narrativa, por escrito, en general no se utiliza el recurso de la videofilmación de clases, son pocos los estudiantes encuestados que han trabajado frecuentemente con esta estrategia en los espacios de práctica: el 16,7% ha

utilizado frecuentemente “videos filmación de clases y análisis” y un 27,3% de manera ocasional. Mayor relevancia tiene las estrategias de “Observación de clases demostrativas y discusión”, el 35,3% de los estudiantes responde que las ha utilizado frecuentemente y el 35,7% ocasionalmente (cuadro 35).

Las observaciones del espacio de práctica de segundo año han permitido identificar, por ejemplo, cómo los practicantes comparten sus primeras experiencias en la escuela. En dicho intercambio surgen contenidos relacionados con el rol docente y la realidad escolar, con el análisis de las necesidades y las características de los alumnos actuales, así como:

“las metodologías que hay que cambiar, modificar, innovar porque tenemos un alumno totalmente nuevo, diferente y fundamentalmente que se posesionen de aquella necesidad de ser profesionales innovadores, profesionales que pongan la mirada en las necesidades del alumno y se adecuen a las necesidades de la sociedad”. (P168: tuc-39-pp2-118 - 168:13)

Si bien la observación ocupa un lugar central entre las actividades de Práctica II, en los entrevistados no siempre está presente cuál es la intención de la observación, en qué elementos es necesario hacer foco (Anijovich, 2009). En su mayoría, los profesores hacen referencia a protocolos de observación que han sido previamente diseñados por ellos, sin la participación de los estudiantes:

“Acá nosotros elaboramos una guía de observación tanto para primero como segundo año, creo que tercero también tiene. Esa guía se puede implementar más en serio, para sacarle un poquito más de información”. (P210: cha-30-pp2-25-ES - 210:13)

“Teníamos una grilla donde había muchos aspectos para que los chicos observen, que vean qué es lo que tenían que observar, porque a veces ellos te dicen: “¿qué miro?, ¿qué es lo que tengo que ver?” Era una guía de ítems para que ellos vean desde el punto del docente, los alumnos (...)”. (P349: ba-28-pp2-11-ES.doc - 349:33)

Por el contrario, en otros casos, la intencionalidad con la que se plantea el dispositivo es más clara, se explicita el valor que tiene para la formación, permitir objetivar, volver sobre la realidad escolar vivida, mirar con otros ojos y cuestionar. También cuando se fijan criterios más precisos sobre qué observar y los recaudos metodológicos que hay que considerar en la relación observador-observado.

“Porque a veces las chicas, uno porque tiene el ojo acostumbrado... hay cosas que las das por obvias, y no te das cuenta que otros sí las están mirando, con asombro. Es muy interesante esto. Las observaciones son de cosas, que uno supone cosas...”. (P453: ba-52-pp2-37-EP.doc - 453:53)

“...lo que les pedimos es que registren la clase sin los comentarios banales de cómo está vestido el profesor, esas cosas que no le interesan a nadie y hacer un seguimiento de los contenidos que van y le decimos al docente qué es lo que le vamos a pedir, que él trabaje normalmente lo rico de la experiencia y que sepa que va a haber un registro”. (P360: ba_35_pp2_14-ES - 360:29)⁵³

⁵³ Este testimonio resulta interesante en función de su contraste con una de las capacidades desarrolladas en la práctica IV que alude a la presentación física de los residentes. Este hallazgo permite reforzar la heterogeneidad y no universalidad de los planteos que se hacen en torno a la práctica y los criterios epistemológicos que utilizan los docentes a cargo de estos espacios.

- La observación en Práctica IV

A diferencia del segundo año, en cuarto los estudiantes se centran en el microcosmos del aula. El objetivo central de la observación es enmarcar y contextualizar la planificación de las clases y el contenido que se va a desarrollar en las prácticas, que ahora se circunscriben y acotan al dar clase. Como lo expresan los estudiantes:

“Lo que nos piden desde acá es que nosotros en el tiempo de observación, observemos al grupo, pero también observemos al docente, cómo explica y de qué forma hace la secuencia para después nosotros también adecuarnos a él”. (P351: ba-28-fg4-11-ES.docx - 351:34)

La mirada en este caso se pone en la clase, en las estrategias que desarrolla el docente, en las características del grupo, en la dinámica de las actividades, en los contenidos enseñados, como preludeo para la planificación y la implementación que harán los practicantes. Para ello se disponen de instrumentos específicos donde registrar lo observado: grillas y protocolos diseñados con anticipación. Estos instrumentos de recolección de la información tienen un efecto performativo sobre la mirada de los estudiantes, ya que dirigen su mirada a determinados aspectos del aula y del proceso de enseñanza – aprendizaje, del grupo y del ambiente, construyendo el sentido y la intencionalidad con la que se proyecta la observación, como manifiesta una profesora de práctica:

“(…) hay una grilla de observación, (...) -que es una grilla común que tenemos en casi todos los años para la práctica (...)” - pero yo, digamos de una forma menos formal, les pido a mis alumnos que a través de sus observaciones hay dos otras cosas que me interesa que focalicen: metodologías utilizadas, situación de enseñanza–aprendizaje; no solamente qué metodología utiliza sino qué situación se plantea en el salón”. (P367: BA-35-PP4-15-ES - 367:16)

En algunos casos -y más allá de las pautas o condiciones que imponen los formatos estipulados-, los estudiantes reconocen que las observaciones les permite hacer diagnósticos o disponer de información útil para llevar adelante sus prácticas:

“En las observaciones pude ver eso, que no tenían hojas ni lapiceras, así que yo les llevaba hojas y lapiceras para que ellos trabajaran. Les llevaba copias, los hacía participar, los hacía leer, a los que no participaban nunca, los hacía leer”. (P272: cba-50-fg4-43-ES.rtf - 272:64)

La observación también sirve para identificar las posibilidades o limitaciones en la realización de sus prácticas, en función de los recursos tecnológicos de los que se disponga. Reconocer con qué instrumentos de esta índole cuenta la escuela asociada y los que poseen los estudiantes, forman parte de la tarea de observación.

“ver con qué recursos cuenta el colegio, acá por ejemplo usamos elementos de laboratorio, vimos un montón de instrumentos que por ahí no los habíamos visto antes, algunos sí, pero por lo general no los utilizamos, entonces, saber con qué contamos, qué podemos acercar a los chicos, también el tema de las TICs, usar simuladores son cosas que están buenas, a esta altura, al ser profesores tan jóvenes, usemos TICs, cosas tangibles”. (P309: cab-1-fg2-4-es.docx - 309:14)

Conocer las instituciones y sus contextos

Las actividades de observación relevadas apuntan a la desnaturalización de la realidad escolar; para ello se utilizan, por ejemplo, estrategias de escritura a partir de diferentes consignas: describir la escuela deseada o crear un aviso clasificado que reúna las condiciones para ser maestro; confrontar las experiencias en la escuela asociada, con escenas imaginarias, registradas antes de ingresar a las EA.

El contenido sobre las instituciones educativas es uno de los saberes y temas curriculares que se han enfatizado y profundizado en los DCJ a partir de los nuevos LCN y que particularmente se aborda en los espacios de Práctica II. Este se aprende en relación con la actividad de observación de las escuelas y de sus contextos, lo extraescolar, las instituciones sociales que la rodean. Los estudiantes se apropian de las características y del funcionamiento de la institución educativa ubicada en un contexto / comunidad particular. Conocen su cultura, reglas, rasgos de la comunidad con la que trabaja, organizaciones que la rodean y problemáticas que las atraviesa. Este es un aprendizaje valorado por los actores.

“Que ellos puedan analizar cómo cada institución o cada modalidad va trabajando el espacio, el tiempo y los recursos, las normas y los actores, que es lo que nosotros trabajamos como estructurantes institucionales”. (P262: cba-50-pp2-43-ES.rtf - 262:40)

“La escuela desde su construcción, cómo las maestras se ponen de acuerdo en proyectos áulicos, pero también institucionales, ellos van viendo, tienen una mirada más amplia, que lo pedagógico no se cocina, que lo áulico no se cocina ahí, sino que es una interacción dinámica entre lo que institucionalmente se trabaja y las necesidades de ese contexto”. (P240: mis-37-cp-78-EP.doc - 240:12)

“Que tengan ese conocimiento de qué es una institución educativa, con todos sus miembros, con todas sus realidades. (...) deben explicar cómo surgió esta institución educativa, por qué lleva ese nombre, cuál es el título que otorga, la planta funcional, las dimensiones institucionales, la cultura institucional que prevalece, cómo son las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad, los alumnos que van a esa institución: si son todos argentinos, porque hay escuelas donde vienen chicos de otros países (...)”. (P263: cba-50-pp2-45-ES.rtf - 263:29)

“En el 1° año hacen una aproximación más a los contextos y ahí también a prácticas educativas no escolares, algunos chicos en 1° fueron a un club de barrio. En este 2° año todos van a la escuela, entonces poder caracterizar la institución escolar, problematizar algunas situaciones de la vida institucional y, como objetivo de máxima, lograr el análisis de algunas situaciones”. (P130: chu- 36-pp2- 31- EP.docx - 130:19)

Uno de los contenidos y capacidad que estructura estos saberes se desarrolla alrededor del conocimiento y análisis de los “*proyectos educativos institucionales*” que algunos profesores de práctica o co-formadores muestran a los practicantes en las EA; otro se produce en relación con el análisis de situaciones problemas institucionales o a partir de la reconstrucción de la historia institucional de las escuelas.

En estos casos se reconoce la incidencia de lo institucional en las prácticas pedagógicas, al entender que la organización de la escuela, las relaciones establecidas y promovidas entre los actores, la circulación del discurso y el poder, los canales de comunicación y participación de la comunidad, entre otros, son factores que influyen y condicionan la situación del aula y el desempeño profesional de los docentes (Sanjurjo, 1994). Los estudiantes comprenden la institución escolar como un escenario complejo, político y atravesado por múltiples dimensiones de la vida social; a la vez que ofrece herramientas e instrumentos para su transformación.

Según los entrevistados estas capacidades se logran mediante una inmersión gradual y progresiva en la práctica en la que interactúan los distintos actores de la triada, con un recorrido que promueve la reflexión en contextos específicos, particulares y situados, para analizar contradicciones, tensiones, acuerdos y malentendidos de la vida institucional. Para algunos co-formadores, por ejemplo, sus funciones no se limitan a presentar al practicante al aula, sino que se trata de incluirlos y mostrarles la institución, involucrarlos en los proyectos institucionales y explicitarles las pautas de trabajo y características específicas de la escuela. Ese “poner en situación” a los practicantes, más allá del espacio del aula, es recurrente al iniciar el vínculo entre los estudiantes en formación / futuros docentes y los co-formadores.

Analizar y reflexionar sobre las prácticas

Como se resumió en la Tabla 14 al inicio del apartado 4.3, la capacidad de reflexión constituye un eje transversal a toda la formación en el CPP ya que forma parte de la concepción y de los modelos que asumen en general las instituciones para orientar la práctica. Por lo tanto, esta volverá a mencionarse a propósito de otros aprendizajes, actividades y capacidades. No obstante, a continuación, se focaliza en algunos dispositivos y estrategias que en particular los profesores y estudiantes utilizan y mencionaron en relación con aquello que aprenden durante el trayecto: las autobiografías escolares y las narrativas de las prácticas. Nos detendremos sobre estas dos estrategias en este apartado porque ambas están vinculadas a los enfoques y modelos reflexivos de la formación práctica (Cf. Anijovich y Capelleti, 2014).

Las biografías escolares de los estudiantes y las narrativas son dos dispositivos muy extendidos y utilizados en el campo de las prácticas. El 72,8% señala que trabaja con ellas frecuentemente, u ocasionalmente (cuadro 35). Porcentajes similares de estudiantes han empleado formas de escrituración como los diarios de práctica. Este tipo de estrategia narrativa se encuentra más extendida aun, en los PEP que en los PES: entre los primeros hay un 16% más de estudiantes que responde haber utilizado frecuentemente la escritura y análisis de diarios de práctica (ver cuadro 35).

Para los entrevistados se trata de una manera de romper, cuestionar y problematizar las representaciones de los estudiantes acerca de lo que es ser docente, de la buena o mala enseñanza, entre otras cuestiones. Estas prenociones se toman como punto de partida para la construcción de sus concepciones profesionales. Las biografías escolares de quienes se están formando para ser maestros o profesores se reconstruyen a partir de un marco de referencia conceptual que se constituye como herramienta para analizar el contenido de las diversas biografías escolares que traen los estudiantes a la formación docente. De este modo se espera que los relatos biográficos de las experiencias escolares asuman un carácter “provocador de transformaciones de conocimientos y reflexiones” para objetivarlas y ponerlas en cuestión (Anijovich, 2009:238).

Una actividad común de Prácticas II es analizar la biografía escolar: los profesores solicitan a los estudiantes que recuperen sus experiencias como alumnos para confrontarlas con las vivencias que experimentan al volver a la escuela como practicantes. Con esta intención se registran las imágenes que los estudiantes tienen antes de ingresar a la escuela asociada y, luego, de transitar las prácticas en dicha institución. A veces se da continuidad al trabajo con la biografía escolar en la residencia pedagógica de 4° año. En estas instancias se propone la realización de escritos sobre las historias escolares vividas como insumo para el trabajo de todo el año. Los profesores de las prácticas señalan que las reseñas biográficas se retoman, se analizan a partir de otros aportes teóricos, se confrontan con lo observado y con las prácticas de enseñanza realizadas.

La narrativa constituye una herramienta para recuperar, sistematizar y problematizar la práctica y articular la formación teórica, los conceptos con el acontecer cotidiano de las escuelas mediante una variedad de formatos que usan los PP: diarios de formación, registros de campo, portfolios, etc.). La escritura ordena y resignifica la experiencia, los entrevistados consideran que es una estrategia que enriquece las reflexiones e ideas y permite efectuar procesos metacognitivos, objetivar y desnaturalizar miradas. Varios profesores de Práctica IV como parte del trabajo final solicitan un ejercicio escrito de metacognición, en el cual los estudiantes tienen que reflexionar sobre sus prácticas. Otro ejercicio consiste en reconstruir el primer día de residencia, las impresiones, vivencias y decisiones tomadas para volver sobre estas, con nuevas reflexiones.

“Las chicas van pensando y van escribiendo. Nos basamos mucho en el relato y que escriban, y que relaten lo que escribieron. Que lean lo que la compañera escribió. Es un trabajo así. Nosotros seguimos bastante, nos hemos inspirado mucho en Alliaud y pensamos esta construcción del oficio como lo plantea ella siguiendo a Sennet. Es un trabajo más artesanal”.
(P137: chu-36-cp-32-PP - 169:170)

“Hay mucho trabajo con diario de formación específicamente en 4to. La idea es que puedan llegar a hacer una sistematización. (...). Estamos trabajando [para] que entiendan que es muy interesante su vivencia tal como les pasó, pero el diario que si bien primero desemboca en lo inmediato después que esa escritura se convierta en otra. Procuramos esto de la narrativa lo [que] vine haciendo... lo que soy...lo que quiero hacer... el subjuntivo. En algún momento apelando a lo que dice Bruner, el subjuntivo del yo, estas narrativas en la que calculo como seré de acá a 10 años. Bueno, estamos intentando”. (P 3: sl-02-cp-94-EP)

Con estas estas estrategias de formación los profesores se proponen recuperar la propia experiencia de los estudiantes, lo vivencial, abarcar la historia personal, la profesional y las expectativas en un recorrido que toma en cuenta procesos cognitivos y afectivos. No obstante, el material recogido no permite apreciar del todo cuáles son los contenidos, problemas o temas que se abordan con estas estrategias de formación.

4.3.2. Dominar los saberes y planificar la enseñanza

Luego del período de observación, particularmente en práctica IV, los practicantes comienzan a planificar las clases que van a dar. Esta actividad concentra gran energía, esfuerzos, requiere además integrar saberes y sortear tensiones entre los actores de la tríada de las prácticas. La capacidad para planificar o diseñar propuestas didácticas es un tema recurrente en las entrevistas: tanto estudiantes como los profesores coinciden en señalar que este es un aprendizaje complejo, que demanda mucho tiempo de apropiación.

La planificación de la enseñanza siempre es un tema clave en la formación docente y en el campo de la didáctica. Constituye una de las preocupaciones de los maestros cuando inician sus primeras experiencias de trabajo; es además una exigencia y requisito, exigencia del cuerpo directivo en las escuelas (Augustowsky y Vezub, 2000). En la planificación de la enseñanza se integran el conocimiento y la actuación docente, la apropiación de los diseños curriculares y la selección de los contenidos. En los testimonios de los estudiantes y profesores, especialmente de práctica IV esta capacidad se menciona como “saber realizar secuencias didácticas”.

“Tenemos cinco trabajos prácticos. Cuando ellos ya saben cómo armar una planificación, formular objetivos y demás, yo les pido que ellos elijan un contenido y que a ese contenido lo puedan plasmar en una planificación de aula y después desarrollarla”. (P359: se-51-pp4-111-ES.doc - 359:10)

“Se vuelve a trabajar los diseños curriculares, se vuelve a trabajar el tema de las secuencias, se vuelve a trabajar el tema de las planificaciones, de los objetivos, de plantear las estrategias, la cuestión de las evaluaciones, cómo pensar el secundario de una modalidad común, urbana o rural”. (P151: mis-37-pp4-80-ES.doc - 151:49)

Al referirse a la capacidad de planificar los actores aluden tanto a su dimensión técnica, es decir a la elaboración de un plan de clase, a sus diferentes componentes, y también a las concepciones de la planificación vinculadas a ser una herramienta que no es fija, sino dinámica y flexible, un marco necesario para dar forma y gestar la clase. De manera más específica ponen en evidencia cómo esos componentes entran en diálogo con lo impredecible, lo inmediato, lo particular de cada situación de enseñanza. También aparecen referencias que destacan la dimensión política del docente como sujeto que garantiza el derecho a la educación. Un profesor de prácticas, por ejemplo, afirma:

“Sacamos la mirada técnica, intentamos ver que todo esto implica ideologías, una política, una manera de pensar la educación, que esto tiene que ver con lo social y con lo cultural y que a su vez que tiene que ver con luchas”. (P276: cat-49-pp2-23-PP- 276:6)

Las observaciones realizadas muestran que algunos formadores conciben a la planificación como una cuestión técnica, de procedimiento, un instrumento a ser completado y le atribuyen un sentido más instrumental. También lo expresan los estudiantes en los focus cuando se les pregunta acerca de los aprendizajes fundamentales de la práctica y responden que lo más importante que aprendieron es el planteo de los objetivos en las planificaciones.

En Práctica II los estudiantes deben presentar sus primeras planificaciones, a veces para realizar microclases en el ISFD y en otras oportunidades para implementar clases en las escuelas asociadas. En general coinciden sobre la inseguridad que sienten al diseñar una clase, consideran que todavía no se han apropiado del contenido “planificación”. Por ello suele suceder que realizan numerosas entregas y reciben varias correcciones, lo que parece generar mayor incertidumbre. El saber y aprender a planificar aparece como un conocimiento muy difuso, una estudiante describe:

“Se dan muchas ideas a nivel general, pero a la hora de plasmarlo y llevarlo a la práctica hay muchas dudas. (...) Se habla mucho a nivel general, pero no en los pasos a seguir”. (P117: cha-30-fg2-29-117:33)

Las observaciones de los talleres de práctica realizadas evidencian el trabajo con el contenido de la planificación a partir de sus componentes (objetivos, recursos, actividades, etc.). En otra clase el profesor enfatiza la elección de las estrategias y actividades en función de las características del grupo y fundamenta la necesidad de planificar y no caer en la improvisación. Además, destaca la necesidad de analizar y reflexionar sobre lo actuado, para poder realizar los ajustes necesarios.

La planificación de la enseñanza es una capacidad a consolidar en la formación docente; muchos estudiantes en los focus expresaron que llegan al final de la carrera sin saber cómo diseñar sus propuestas de enseñanza, por lo que los profesores deben dedicar parte de sus clases a reforzar ese contenido. Un profesor pone como ejemplo que los practicantes le entregan planificaciones con un listado de actividades para que los alumnos realicen, pero sin especificaciones sobre cómo lo van a lograr. El profesor puntualiza sobre este aspecto de la enseñanza con sus practicantes, por ejemplo, a partir del análisis de modelos de planificaciones.

Los formadores desarrollan la capacidad para planificar mediante diversas estrategias, por ejemplo, a través de guías para orientar el proceso de planificación y el análisis de documentos curriculares. El 44,3% de los estudiantes encuestados realiza “análisis de documentos curriculares” frecuentemente y el 35,3% en forma ocasional (Ver cuadro 35). El 41,8% de los estudiantes ha realizado con frecuencia “análisis de textos escolares” y el 36,3% ocasionalmente. En una clase de Práctica se observó que los estudiantes presentan sus borradores y el profesor los revisa, mientras socializa y comenta algunas partes y temas que surgen en la corrección. Los estudiantes relatan que el profesor de práctica orienta, pone ejemplos, los ayuda a pensar y a ajustar las propuestas de clases. Es llamativo, sin embargo, el escaso uso del “Análisis de planificaciones de otros docentes” como estrategia: solo el 24,5% de los estudiantes dijo haber realizado esta actividad frecuentemente, el 35,2% ocasionalmente y el 35,7%, “nunca”, quizá ese tipo de ejercitaciones podría colaborar en el desarrollo de esta capacidad.

- El conocimiento de los documentos curriculares

El trabajo con los documentos curriculares también se adquiere en el trabajo con los planes y la preparación de las clases en el CPP. Además, muchos profesores de práctica agregan el trabajo con lineamientos curriculares nacionales como los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) y el conocimiento de otras normativas del funcionamiento escolar que pautan el trabajo de los docentes en las instituciones y su interacción e intervenciones pedagógicas con los estudiantes, por ejemplo, los reglamentos escolares generales de los niveles que tiene cada jurisdicción o los protocolos de intervención ante situaciones de conflicto.

“Bueno la organización de los grupos escolares, trabajamos toda la normativa como NAP, Diseños Curriculares, vemos el RAID también, el RAM también lo vemos porque es la nueva normativa que está en la escuela secundaria, entonces de repente vamos a algunos capítulos que el alumno tiene que saber para estar en la escuela secundaria”. (P210: Ir-44-pp2-73-PS.docx - 210:17)

“En cuanto a los contenidos específicos, ellos manejan los dos documentos: los NAP y los Diseños Curriculares, pero a la hora de definir algún contenido, recurren a los DCJ porque es lo que hay”. (P359: se-51-pp4-111-ES.doc - 359:10)

“Y otro de los ejes, también en el segundo cuatrimestre, es la Guía Federal de Intervenciones, que, si bien ahí hay un trabajo articulado con la Práctica 3, porque en general en tercer año, lo que hacemos es trabajar con el Reglamento General de Instituciones Educativas y ahí hay otros protocolos de intervención, pero lo que hacemos como primero es la mirada federal y, después, ya ingresamos a lo jurisdiccional, en tercero, en la provincia de Buenos Aires”. (P98: ba-28-pp2-13-PP.docx - 98:14)

“Primero con el diseño, porque es el libro donde le aclara y tiene que manejar la parte del fundamento de cada área. Sé que el diseño es muy amplio. Es un diseño anual por cada grado y ellas van a dar clases 20 días a lo mejor un mes. Entonces por ahí, eso les sirve para orientarse, en cuanto al contenido que está seleccionado (...) que por ahí les puede ayudar un poco los aportes que son a nivel nacional, en la cual también le da elementos, los cuadernos para el aula, los núcleos prioritarios. Es decir, que ellas tienen que basarse con esa bibliografía para dar clases”. (P468: er-59pp4-57-EP.docx - 468:12)

El trabajo con el currículo aparece asociado a los diferentes niveles de prescripción de la tarea de enseñar y al lugar que el docente ocupa en la concreción del currículum: “... pero lo que hacemos como primero es la mirada federal y, después, ya ingresamos a lo jurisdiccional, en tercero, en la provincia de Buenos Aires.”; “...ellos manejan los dos documentos: los NAP y los Diseños Curriculares, pero a la hora de definir algún contenido, recurren a los DCJ porque es lo que hay”. Se puede hipotetizar que en algunos casos observados, el lugar que ocupan los documentos curriculares en el CPP, no tendría en cuenta los procesos curriculares de redefinición, mediación, recontextualización, resignificación que caracterizan el desarrollo curricular, y que la tarea principal hacia la que converge el desarrollo del CPP, la planificación y el dar clase opaca los procesos de reelaboración y selección curricular y el análisis previo de los documentos curriculares apuntaría principalmente a resolver la pregunta “¿de dónde extraigo, cómo justifico el contenido qué tengo que planificar y dar?”

- El análisis de los planes y la reflexión

La mirada de los pares también cuenta, las producciones se socializan en las clases o la corrección de los planes se realiza en parejas. En una observación se registra que la profesora retoma algunos conceptos sobre la planificación, para lo cual parte de los saberes de los estudiantes, estableciendo relaciones entre los nuevos aprendizajes y los previos. En otras instituciones, las instancias de revisión se complementan en espacios adicionales, de tutorías.

“Confeción de plan, corrección de plan y devolución, viste que te dije que una hora me dedico a eso. Después, una hora de teoría y una hora de práctica, porque son tres. A veces se hace dos de teoría, a veces se hacen dos de práctica. Les explico la teoría y después lo llevamos. Todo tiene una actividad de devolución. La de tutoría les encantó, esta la implementé este año. Viste que se están abriendo tutorías por todos lados”. (P524: CABA-62-PP4-42-PS- 524:21)

En Práctica IV se busca mayor autonomía de los estudiantes al planificar, que puedan advertir el error por sí mismos y realizar los ajustes necesarios. Luego de haber implementado lo planificado en las escuelas

asociadas, los practicantes recuperan lo realizado en el aula, mediante las devoluciones de profesor y/o co-formador para su análisis y reformulación. En los encuentros en el ISFD se estimula a los estudiantes a evaluar sus desempeños, se propicia el intercambio entre pares, con el propósito de sistematizar el aprendizaje realizado en las prácticas. Práctica y teoría dialogan en un proceso espiralado en el que se enriquecen mutuamente.

En los espacios de práctica se producen instancias de devolución, de crítica y de reflexión, donde el profesor intenta que los practicantes analicen sus prácticas, en estos casos, el registro de lo implementado, o la devolución del co-formador son herramientas valiosas sobre las cuales se trabaja en las clases. Un profesor de práctica afirma que comparte sus criterios de evaluación con los alumnos, para lograr el “feedback”. Además, enfatiza la dimensión emocional del aprendizaje, por este motivo, tiene en cuenta la subjetividad del alumno, no herirlo en las devoluciones, ser cuidadoso al momento de comentar y criticar sus clases.

Al asesorar sobre el diseño de las propuestas de clases el *co-formador* también tiene un rol importante, en tanto es quien conoce al grupo y señala si lo planificado es pertinente para los alumnos como ya se ha señalado en el capítulo 3. Algunos co-formadores sostienen que frecuentemente los practicantes tienen problemas para adecuar los contenidos a las características específicas de los grupos e instituciones con los que trabajan.

“El tema científico, tratar de llevarlo al aula para que el chico lo comprenda porque hay cosas que son muy difíciles, muy elevadas.... y, bueno, asesorarlo en eso. Yo por ahí les sugiero el tema de llevarlo a situaciones siempre de la vida concreta para que el chico pueda llevar a cabo eso”. (P350: ba-28-cof-11-ES.docx - 350:13)

“En mi caso en lo que fue segundo año fue una excelente relación, ella me decía cómo era el grupo, que estos dos chiquitos eran introvertidos, este grupo de chicas es de charlatanas... o sea, me aconsejó en todo. Y con respecto a lo que yo tenía que enseñar me mandaba en fotos el contenido, me hacía sugerencias, siempre me ayudaba por así decir, siempre estaba atenta, al igual que los profes guía también, fueron excelentes personas conmigo”. (P65:cat-49-fg4-II-U - 65:40)

Cuadro 36. Dificultades vinculadas con la planificación durante las prácticas, según los estudiantes. En porcentajes.

	Profesorado	Total	Siempre	Ocasional- mente/ Raramente	Nunca	S/I
Me costó planificar porque no había trabajado con el Diseño Curricular del nivel primario/secundario	Total	100	9,0	47,8	38,9	4,3
	Primaria	100	9,5	47,2	40,8	2,6
	Secundaria	100	8,6	48,3	37,3	5,8
Cuando di clases, pude encontrar las estrategias adecuadas para planificar, motivar a los alumnos y diseñar actividades de aprendizaje interesantes	Total	100	53,3	37,2	1,7	7,8
	Primaria	100	57,7	36,4	1,6	4,2
	Secundaria	100	49,7	37,9	1,7	10,7

N=1243. Fuente: elaboración propia. Encuesta a estudiantes

A pesar de que la planificación es un saber escurridizo, al momento de objetivar sus dificultades, los estudiantes no parecen haber tenido mayores problemas. Considerando las encuestas realizadas el 38,9% de los estudiantes afirmó que -aunque no había trabajado con el Diseño Curricular del nivel- no tuvo inconvenientes al planificar sus clases (cuadro 36). Por otra parte, poco más de la mitad considera que encontró estrategias adecuadas para desarrollar y gestionar clases que promuevan aprendizajes interesantes a sus alumnos.

La complejidad de enseñar y aprender a planificar se expresa en las tensiones y dificultades que se manifiestan en la tríada de las prácticas, tanto en las universidades como en los ISFD y con las escuelas asociadas y entre los enfoques / concepciones de la formación y aquellos que son puestos en acto y demandados a los estudiantes durante sus prácticas. De manera resumida se pueden señalar cuatro tensiones vinculadas que se cristalizan en la planificación:

- a) la perspectiva de los formadores y la de las escuelas y co-formadores;
- b) falta de claridad o contradicciones entre la pedagogía de la formación / formas de enseñanza y los enfoques que los estudiantes deben poner en acción;
- c) entre los conocimientos aprendidos y los que hay que enseñar;
- d) entre la escuela / los alumnos reales y los ideales.

a) La perspectiva de los formadores, de las escuelas y co-formadores

Entre las situaciones que los estudiantes enfrentan al dar clases en sus prácticas se destaca que advierten marcadas diferencias de enfoques didácticos entre la institución formadora y las escuelas donde realizan las prácticas. Esta es más del doble entre los estudiantes de profesorado de primaria (40,1%) que de secundaria (21,6%).

Cuadro 37. Diferencia de enfoques didácticos de las instituciones, según estudiantes. En porcentajes.

Profesorado	Total	Siempre	Ocasional- mente/ Raramente	Nunca	S/I
Total	100	29,8	58,7	8,4	3,1
Primaria	100	40,1	52,6	5,6	1,6
Secundaria	100	21,6	63,5	10,7	4,2

N=1243. Fuente: Elaboración propia -Encuesta a estudiantes.

Algunos profesores señalan la tensión entre que los estudiantes aprendan a planificar y la necesidad de que los formatos de las planificaciones coincidan con los modelos que los docentes en ejercicio realizan, caracterizados por brindar un espacio de autonomía profesional:

“en cuanto a lo administrativo y formal es esto, cierta flexibilidad en algunos aspectos, por ejemplo, en los planes de clase del ciclo superior hemos decidido que cada alumna decide si quiere poner exactamente todo el detalle o, quiere algo como una guía de ruta y después en el aula todo lo que no está escrito está dado por hecho, si la docente no anota “voy a caminar por el aula” se supone que lo va a hacer, porque queríamos que se asemeje lo más posible a la práctica real, a lo que va a ser nuestra práctica docente una vez que nos vayamos de acá, nadie va a tipear cinco hojas de planificación, entonces bueno”. (P240: nqn-46-pp4-84-PS - 240:22)

Otra dificultad son los diversos formatos de planificaciones que generan confusión en el practicante. Para algunos profesores este aspecto es negativo, mientras que otros lo consideran como una oportunidad para que el practicante conozca diferentes modos de resolver y elaborar los planes de enseñanza. Para los estudiantes las distintas perspectivas entre los ámbitos de formación es una de las mayores dificultades de las prácticas, debido a que deben adaptarse a las propuestas de los docentes en el instituto y al mismo tiempo respetar los estilos, criterios, pautas y enfoques del co-formador y de la escuela asociada:

“En mi caso en particular cuando yo fui a la escuela, entregué el plan de clases, era mucho juego, mucha experiencia, me lo devolvieron porque me dijeron que no se adecuaba a lo que la dirección y el docente querían”. (P280: er-59-fg4-53-EP.docx - 280:10).

“... en la residencia me pedía la docente del curso quería que lo dé de esta forma. Después yo hacía la planificación de acuerdo a eso y ahí ya tenía un par de inconvenientes con la profesora que era mi guía, ella me pedía otras cuestiones, yo ahí yo me veía conflictuado porque no sabía qué hacer, si le hago caso a la profe del curso, o a ella”. (P65: cat-49-fg4-II-U - 65:12)

Las tensiones vividas son mencionadas en alusión a la oposición “*conductista – constructivista*”. La impronta constructivista en la planificación y desarrollo de las clases es valorada y defendida por los estudiantes. Hay que saber planificar y diseñar una propuesta creativa, adaptada al grupo y con una impronta “constructivista”. Esto último, incluso se presenta como un requisito del ISFD para ingresar en las escuelas asociadas a realizar las residencias: sin embargo, en las escuelas asociadas a veces se solicitan estilos que los estudiantes perciben como tradicionales y opuestos a los que aprendieron en las instituciones formadoras. Los testimonios señalan la dificultad a la hora de presentar propuestas innovadoras, que difieren de las que diariamente implementan los docentes co-formadores.

“El tema es cuando vos vas a dar clases. El profesor (de la escuela) se maneja de una manera y el profesor de residencia te pide que trabajes de otra. Ahí se dificulta a quien seguir. Ahí no se sabe qué hay que hacer. (...) Si el profesor es muy tradicionalista, tenemos dos enfoques para clases. A todos los chicos de la escuela les cuesta trabajar con el constructivismo, lo sacás de la forma tradicional que vienen trabajando”. (P234: cha-30-fg4-24-ES.rtf - 234:8)

“(...) vos hacés juegos o proponés cosas distintas desde la alfabetización y vas a la escuela y te encontrás con una escuela del siglo pasado, como una escuela tradicional y le querés proponer cosas nuevas a las maestras y por ahí te dicen que no, que hagas cosas que ellos ya están acostumbrados y venís acá y te dicen no, proponé cosas nuevas. Vas allá y es al revés”. (P279: er-59-fg2-53-EP.docx - 279:18)

“Acá nos están abriendo la cabeza desde las distintas áreas, de sacarnos de ese contexto de la matemática en la que todo es cuadrado. Que es algo positivo que al menos yo veo dentro de nuestra formación. Como que tratan de sacarnos de esa estructura. Pero, a la vez, cuando vamos a la escuela notamos esa diferencia. O al menos yo noto que todavía nos encontramos con esa escuela vieja. Como que vemos ahí lo que no queremos hacer”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx - 212:49)

b) La pedagogía de la formación / formas de enseñanza y enfoques en la acción

En algunos casos los estudiantes expresan que se les pide trabajar de un modo distinto al que sus profesores en el instituto enseñan. Es un claro caso en el que la forma se convierte en contenido. Las pedagogías y prácticas de la formación inicial no son coherentes con las teorías y enfoques transmitidos y profesados por los formadores teórica y discursivamente, hay una distancia entre teorías declaradas y teorías en uso (Cf. Argyris; Schön):

“(...) piden que seas constructivista y son muy conductistas. Te están formando para que enseñes de una manera, pero se agarran un papel, se te ponen a explicar y son conductistas. Después en la escuela te piden que las clases sean constructivistas y ellos no lo son. (...) te sentís que estás permanentemente confundido”. (P314: CAB-07-FG4-7-EP.docx - 314:6)

“(...) Lo que vemos en los docentes del Instituto, que nos dan una explicación de las nuevas teorías, pero no la ponen en práctica con nosotros en el Instituto. Entonces, después uno copia del docente, ¿me entendés?, y ese es el problema, que lo que te están diciendo no se condice con lo que están haciendo y uno va al aula y uno termina copiando esas conductas, ¿me entendés?”. (P336: ba-9-fg4-8- ES.docx - 336:6)

También alumnos de Práctica II en los focus groups han señalado que es preciso mayor claridad y consistencia en la enseñanza de la planificación, que reciben de sus profesores indicaciones contradictorias, marchas y contramarchas. Si bien hay una aproximación gradual a este contenido, los estudiantes mencionan haber tenido pocas orientaciones al respecto. Al indagar sobre las causas, mencionan, por ejemplo, la falta de experiencia del profesor de prácticas en el nivel para el que forma o que directamente no se ha enseñado el tema:

“Hay varias dificultades, lo principal es que ellos no nos enseñaron a planificar, nos mandan a las escuelas a pedir temas, y después arréglenselas solos, y eso de buscar solos el formato también al menos para mí, se complicó porque la enseñanza es un proceso que lleva su tiempo, seguimos siendo estudiantes, por más que estemos en 4° año, no sabemos hacer algunas cosas tan importantes para la práctica”. (P213: lr-44-fg4-70-ES.doc - 213:13)

“al incorporarse un nuevo profesor que era la primera vez que trabaja en nivel secundario, como que no estaba muy informado y nos cambió todo, hasta la manera de armar las secuencias y eso nos jugó en contra”. (P212: lr-44-fg4-69-ES.docx .212:17)

A pesar de estar finalizando la carrera persiste el argumento de los estudiantes sobre que reciben formación teórica para diseñar sus propuestas, pero que esta se presenta en forma desarticulada con el “saber planificar”. Para algunos “se transmiten datos”, aislados entre sí, que consideran como insuficientes para poder planificar. Desde su percepción se dedica mucho tiempo a la formación teórica, pero luego no se brinda la posibilidad para transitar desde ese saber conceptual al cómo hacer, ni tampoco para integrar todo lo que vieron en su formación.

Desde la perspectiva de los formadores esta dificultad en la planificación deriva de que a los estudiantes les resulta complejo percibir que un modo de enseñar se fundamenta en un marco teórico determinado. Esta dificultad se traduce en planificaciones con propuestas de clase inconsistentes, que responden a fundamentos teóricos opuestos. En esta dirección, además de propiciar que los estudiantes recuperen la bibliografía trabajada de su recorrido académico, los profesores ofrecen nuevos materiales bibliográficos.

c) Los conocimientos aprendidos y los que hay que enseñar

Particularmente en los profesorados de Educación Secundaria los actores mencionan las dificultades que genera la falta de dominio del contenido en el momento de la planificación, ya sea porque los estudiantes no lo incorporaron –por su propio proceso de aprendizaje personal– o por la organización y secuencia curricular del plan de estudios que contempla ese contenido que se debe enseñar dentro del contexto de una etapa posterior. Esto sucede con mayor frecuencia en Práctica II, debido a la cantidad de asignaturas del campo de la formación específica que todavía no han cursado.

“Yo creo que una de las dificultades que tuvimos todos es que nos faltaba un montón de contenido, que lo que teníamos que enseñar no lo sabíamos, lo teníamos que aprender por afuera, en nuestras casas, en la biblioteca, preguntarle a otros profesores y no lo veíamos en las materias acá”. (P372: ba-35-fg4-16-ES.docx - 372:23)

“Hay un desfase entre los temas que vos das en la práctica y la cursada, por qué vos estás viendo muchos temas que los tenés que ver en el segundo cuatrimestre de la materia y te toca planificar esos temas que por ahí todavía no están vistos en la cursada. Vas dando prácticas de tercero, pero hay temas que todavía no los terminas de ver, entonces es como que tenés un desfase entre el conocimiento que vos necesitás y lo que tenés que ir a practicar; cuarto, ni hablar porque por ahí hay temas que todavía no los viste”. (P336: ba-9-fg4-8- ES.docx - 336:22)

En otros casos, el problema es didáctico, vinculado a la carencia de contenidos de la didáctica específica, es decir, los estudiantes conocen los contenidos disciplinares, pero no saben cómo enseñarlos.

“Es según el profesor porque hay algunas materias en las que estamos re-preparados. Pero hay otras que no. Cuando a veces nos acercamos al salón y queremos dar la clase no sabemos cómo empezar, no sabemos qué hacer. Un ejemplo, Lengua y su Didáctica. No sabemos cómo... nada. No tenemos ni idea de cómo enseñar lengua. O sea, tenemos sí el contenido que se enseña, pero no cómo se enseña. El contenido lo tenemos para que nosotras lo incorporemos, no para enseñarlo”. (P192: sf-17-fg2-99-EP.docx - 192:13).

d) La escuela / los alumnos reales y los ideales

El momento de planificar confronta a los estudiantes con dos polos: “lo ideal” versus “lo real” de los alumnos, la escuela y la profesión. Las observaciones realizadas en las instituciones, en las aulas junto con las reflexiones y discusiones que se hicieron a partir de ellas, parecen no alcanzar para que los estudiantes tengan una perspectiva suficientemente cercana a las condiciones en las que efectivamente darán clases.

Este contraste se expresa de diferentes modos: como una distancia entre los alumnos “reales” y los “ideales”; como una limitación que surge entre los recursos didácticos deseados para dar clases y los que existen efectivamente en las escuelas asociadas; o también como diferencias entre modos de aprender y organizar los ambientes del aula a las cuales los grupos – clase ya están habituados, frente a las formas de organización más novedosas, menos tradicionales de las que ellos son portadores.

Algunos estudiantes refieren que a veces el grupo de alumnos de las escuelas está habituado a un modo de enseñar que caracterizan como tradicional, en contraposición al modelo constructivista que ellos afirman adoptar en sus prácticas. Ello los enfrenta a las siguientes inquietudes, la primera es no saber cómo va a responder el grupo, la segunda es tener que “negociar” entre el profesor de práctica y el co-formador. También advierten diferencias entre la caracterización que la docente les transmite del grupo de alumnos, especialmente en referencia a qué contenidos dominan y lo que ellos encuentran al implementar sus prácticas.

“Muchas veces te enseñan...pero el problema que vos tenés, es que vas a una escuela y tenés pibes que no comen, que no tienen zapatillas. Eso no pasa en África, eso pasa en el tercer cordón del conurbano o acá en Ciudadela, a 30 cuadras. Entonces, nos enseñan que vos tenés que ir y plantear un disparador...o las TICs...tics nervioso. Si hay alguien de arriba que quiere cambiar algo, que cambie las diferencias de lo que hay en los libros y la realidad. Muchas veces no existe infraestructura, o la infraestructura es del 1800 y, al margen, nunca nadie se preocupó por la educación”. (P383: Ba-42-fg2-33-ES.docx - 383:24)

“(…) psicología, sí, fantástica porque te hace el aporte al sujeto, pero el sujeto en papel... pero después cuando venimos y nos encontramos con esto, no sabemos qué hacer. (...) veo que la realidad es otra. O sea, nosotros estudiamos como que tenemos un chico ideal, pero en realidad... hay que estudiar que el chico de hoy no es el mismo chico de hace veinte años atrás, la historia del chico es otra, lo marca”. (P350: ba-28-cof-11-ES.docx - 350:27)

“Enseñarle a un chico repitente, a un chico que no le gusta la matemática... a nosotros no nos capacitan para eso”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx - 212:54)

Dominar el contenido para la enseñanza y la didáctica

Muy relacionada con el manejo de los diseños y lineamientos curriculares y la posibilidad de planificar la enseñanza se encuentra el desarrollo de esta capacidad central en el CPP y de la profesión docente: el dominio del contenido y de la transposición didáctica. Sobre la capacidad de plantear y elaborar estrategias de enseñanza se han encontrado, no obstante, menores referencias, incluso algunos profesores de práctica sostienen que es un aspecto que se debe fortalecer:

“Creo que se enseñan muchos contenidos y creo que lo que hay que trabajar en los profesorados de secundaria es lo pedagógico-didáctico. (...) Es como que los profesores... hay mucha impronta en la enseñanza de contenido, que es valiosísimo, si no sabes el contenido no enseñas, obviamente. Eso es un axioma elemental, pero tenés que enseñar. Y este cómo enseñamos y con qué concepción didáctica y con qué concepción de las nuevas concepciones que también tenemos, y de las estrategias. Yo creo que es nuestra falencia. Creo que es institucional y también nos pasa mucho en todos los profesorados, ¿no?”. (P444: ba-52-dif-38-ES.doc - 444:32)

“Que sean capaces de llevar los contenidos que están en un texto con nuevas estrategias y tecnologías, hacer una transposición didáctica que al chico lo acerque a la realidad. Desde la nueva geografía, es sumamente importante agregarle un sentido donde encuentre el para qué de la geografía”. (P392: BA-42-pp4-33-ES.docx - 392:13 [56:57])

La mitad de los estudiantes encuestados se considera “muy bien preparado” para “enseñar los contenidos del currículo” (cuadro 39) y el 37,7%, “más o menos preparado”. Los estudiantes en los focus group realizados plantearon algunas discusiones respecto de los alcances, la profundidad y la secuencia de los conocimientos especializados y didácticos:

“Es importante saber qué tengo que enseñar para después aprender cómo enseñarlo”. (P372: ba-35-fg4-16-ES.docx - 372:12)

“El contenido que estudiamos es muy elevado en relación con el que tenemos que ir a enseñar. Tenemos que bajar el nivel”. (P234: cha-30-fg4-24-ES.rtf - 234:7)

Esta problemática que mencionan los estudiantes interroga sobre el vínculo que están desarrollando con el conocimiento y la enseñanza y plantea interrogantes respecto de una mirada instrumental de la profesión, que implica saber lo mínimo necesario para enseñar, cuánto debe saber un docente. Otras discusiones se generan en las aulas de los profesorados universitarios respecto de las didácticas específicas y cómo enseñar los contenidos:

“En mi caso, para mí el principal obstáculo (...) es transformar el contenido disciplinar, que acá de la universidad salimos muy cargados al del aula, a un saber escolar entendible para los chicos en cuestión.” “...por ahí tener el conocimiento disciplinar, pero no la didáctica, por ahí como que me faltaban más herramientas en ese punto”. (P56: ba-35-fg-I-U- 56:21)

“...creo que la principal dificultad está en que la universidad tiene un perfil más para el investigador, no tanto para el profesor, entonces la transposición que uno tiene que hacer para llevarlo al aula y demás, si puede llegar a ser un poco complejo”. (P56: ba-35-fg-I-U- 56:6)

Al respecto, una co-formadora planteaba lo inverso, que es preciso dominar más contenidos y saber disciplinar, como se puede apreciar en este punto el debate acerca de qué y cuánto necesita saber un docente no está saldado:

“El conocimiento es el que te va a brindar más futuro en la actitud, que te va a permitir que vos puedas armar otras clases, o sea que el conocimiento te permite volar y crear. Entonces eso... necesitas más estudio, así”. (P340: ba-9-cof-9-ES.docx - 340:7)

Los contenidos referidos a la evaluación no parecen haber sido suficientemente tratados durante la formación inicial, no son uno de los temas que hayan aparecido generalmente en los focus y entrevistas. En el caso de los profesorados de Educación Secundaria, más que en los de Educación Primaria, en los grupos focales se menciona la capacidad de evaluar a los alumnos:

“¡Las evaluaciones integradoras! ¡Ahhhh! No sé si a todos, pero nos tocaron las integradoras durante la Práctica. Fue la “prueba de fuego”. Acompañamos al docente orientador y bueno... fue muy importante participar en la experiencia”. (P400: ba-43-fg4-17-ES.docx - 400:12)

El 36,6% de los estudiantes considera que está muy bien preparados para evaluar y el 40,3%, más o menos preparados (cuadro 39). No es menor que prácticamente uno de cada cinco estudiantes de los profesorados del nivel primario considera que están “casi nada preparados”, para evaluar, actividad tan constitutiva de la tarea docente.

4.3.3. Desarrollar la enseñanza y gestionar la clase

Una vez aprobada la planificación, la actividad central de la práctica en las escuelas asociadas consiste en “dar clases”. Excepto cuando la planificación es un ejercicio aislado, un ensayo que se realiza o bien para reconocer los componentes de la planificación o para secuenciar y proponer actividades para un contenido específico, planificar y dar clases forman parte de una misma secuencia y proceso. Esta es la actividad dominante en Práctica IV o residencia pedagógica, y en menor medida también comienza a realizarse en Práctica II según los planes de estudio de cada jurisdicción y las propuestas de cada cátedra e institución.

Una de las actividades para dar clases es la búsqueda de recursos para que estas sean dinámicas, motivantes y significativas, que despierten el interés y la curiosidad de los estudiantes. La búsqueda de recursos insume parte de la energía de los practicantes, estos le atribuyen importancia especial por la gratificación que les genera cuando la clase es disfrutada por los alumnos, se produce un sentimiento de autoeficacia profesional. Los residentes y profesores destacan sus *buenas prácticas de enseñanza*, en particular cuando despiertan el interés de los alumnos y utilizan recursos novedosos, realizan salidas educativas, clases en espacios no escolares, talleres, simulaciones y propuestas didácticas en las que se involucra el arte.

“Es muy gratificante ver que se dan cuenta que vos hacés algo distinto, los entretenés y al final vos decís, bueno es mi clase, pero ellos la disfrutan. (...) lo podés adaptar y modificar para usarlo en una clase, tener esa habilidad, mirando todo, películas, dibujitos, saber qué les gusta a los chicos realmente, en qué están” (...) hacer que cada clase valga la pena y no que sea una más del montón, que después de cada clase los chicos se vayan motivados y si es posible con un aprendizaje nuevo”. (P365: ba-35-fg4-15-ES.docx - 365:44)

“En otros casos la propuesta ha sido poder ir y preparar una clase en un lugar que no sea una escuela por ejemplo en un museo. Tenemos un museo cerca de aquí, entonces pudimos ir y hacer esa presentación. Otros han planteado una clase en el criadero de truchas; otros han planteado una clase desde un Mundo Hongo, que es un criadero de hongos; otros lo hacen preparando una visita a una reserva. Son distintas estrategias para ir buscando por un lado material didáctico y por otro para ayudar a la formación, porque ellos filman y van juntando material para luego dar clases”. (P263: cba-50-pp2-45-ES.rtf - 263:15)

“Después hicimos una salida al museo paleontológico, acá, que eso a ellos les gustó un montón porque me comentaban que nunca habían tenido una salida de campo, con todos sus compañeros. A pesar de que eran 42 chicos y el museo queda a 12 cuadras del colegio. (...) Me dijeron que cuando les explicaban en el museo, ellos lo relacionaban con lo que habían visto”. (P272: cba-50-fg4-43-ES.rtf - 272:83)

“En mi caso, por ejemplo, que me tocó darles sistema respiratorio, les llevé un simulador. Entonces ellos me tenían que decir qué observaban y de ahí vas sacando; es cuando vas sacando las ideas que ellos tenían”. (P266: cba-50-fg4-45-ES.rtf - 266:14)

Los estudiantes coinciden en señalar que los recursos tecnológicos son necesarios para planificar y llevar a cabo propuestas creativas, pero encuentran problemas debidos que nos han sido suficientemente preparados para utilizar las nuevas tecnologías o en las EA no cuentan con los recursos necesarios. La situación es heterogénea en las instituciones.

“(...) tiene un proyector que está bárbaro, entonces íbamos a la sala de video. Ese colegio tiene sala de video y de computación y se empezó a usar desde que fuimos nosotros; porque éramos muchos los que hacíamos prácticas ahí”. (P385: Ba-42-fg4-33-ES.docx - 385:15)

“Es diferente sí con experiencias de laboratorio. En eso me parece que los chicos se enganchan un poco más. La dificultad que hay es que los laboratorios de las escuelas no están muy bien preparados. A veces faltan instrumentos...”. (P466: BA-62-fg4-39-ES.docx - 466:21)

“bueno acá me faltaba el laboratorio y tuve que hacer las experiencias en el aula, que tenía que hacerlas porque no entienden (...)”. (P466: BA-62-fg4-39-ES.docx - 466:24)

En las clases observadas durante la investigación se describen actividades en las que se intercambian emergentes de la residencia relacionadas con el rol docente, su vínculo con el alumno y la coordinación del grupo, cómo dar consignas de trabajo, la enseñanza a partir de situaciones problemáticas, el encuadre normativo de cada escuela asociada, las efemérides, entre otras. En estos casos el diálogo reflexivo constituye la dinámica más habitual. También se analizan situaciones problemáticas que preocupan a los estudiantes.

- La modalidad de parejas pedagógicas en las prácticas

Una estrategia habitual para el desarrollo de las clases es la organización de parejas pedagógicas: la mitad de los estudiantes señala que “frecuentemente” realiza prácticas de este tipo en las escuelas, esta modalidad es más extendida en los profesorados de primaria (57%) que en los de secundaria (46%, cuadro 35). Los estudiantes valoran esta estrategia porque les permite compartir sus decisiones, planificar juntos, preparar los materiales, acompañarse en la resolución de conflictos que se presentan al dar clase y contar con otro compañero que lo retroalimenta al finalizar de manera horizontal acerca de su desempeño.

“Sí, creo que está bueno el trabajo en grupo o en pareja pedagógica, es importante a la hora de ir al aula, tener ese acompañamiento de no sentirte tan sola y también tener otro a parte que esté ayudando. Está bueno trabajar de a dos para hacer los planes, para plantear ideas”. (P225: cha_30_fg4_27_ES.pdf - 225:13)

En otros casos se alterna la práctica en parejas con períodos o clases donde se realizan prácticas individuales, porque se considera que esta es la forma habitual de organización del trabajo docente y por lo tanto es importante que los practicantes la experimenten, de cara a su futuro desempeño profesional, como lo manifiesta una profesora:

“La idea es que ellos tengan la realidad institucional, ya que los docentes trabajan de manera individual. Sería genial que trabajen en parejas pedagógicas, por ejemplo, acá las escuelas de la universidad trabajan en parejas pedagógicas y es fantástico. Pero acá en provincia el docente trabaja solo. En el 2° cuatrimestre es individual para acercarlo a lo que será su campo laboral. El primer cuatrimestre es en parejas, el 2° es individual (...)”. (P461: ba-52-pp4-36-EP.docx - 461:32)

Los co-formadores –según el estilo descrito en el capítulo 3– favorecen que los estudiantes aprendan recursos, estrategias, formas de interactuar y generar ambientes de trabajo con los alumnos. En particular quienes asumen el rol de “formadores” brindan consejos prácticos que forman parte de las rutinas de la clase, cómo pararse en la clase y usar el pizarrón, de qué manera generar el orden para que los alumnos trabajen y hagan silencio:

“Por parte del profe orientador recibí todo el apoyo. Él tiene preparado un libro con todos los temas que va a dar. Entonces me dijo ‘guiate de ese libro. Por título, fijate cómo lo das’. Pero ante cualquier duda que yo tenía, él estaba atento en todo momento”. (P272: cba-50-fg4-43-ES.rtf - 272:26)

“La profe siempre me ayudaba, a veces eran muy revoltosos, se faltaban el respeto entre ellos y la profe me ayudaba a que se respetaran, que se callaran, porque algunas clases no daba con la voz, pero la profe siempre me ayudó”. (P272: cba-50-fg4-43-ES.rtf - 272:68)

“en nuestro caso nos ayudó un montón, después de cada clase se tomaba como unos minutos y nos daba una devolución y por ahí nos aconsejaba, que hasta en algo simple como es cómo te tenés que parar en el pizarrón”. (P358: BA-35-FG-14 -ES.docx - 358:16)

Las parejas pedagógicas exigen habilidades sociales, interactivas, de articulación y organización con otros; el trabajo con el otro, a veces amigo, otras veces no tanto, es un contenido del CPP. Hay que aprender a aceptar los señalamientos del par, la colaboración crítica en la observación y estar abierto a la escucha de las devoluciones de la pareja pedagógica.

“En 4° la primera parte trabajan por parejas pedagógicas...a ver...la pareja pedagógica fue una discusión...pero yo creo que sí construye. En la primera parte en Residencia se trata que elijan el compañero con el que han construido un lazo. En el segundo cuatrimestre ahí sorteamos. También hacemos que se conozcan...que aprendan a trabajar con alguien que el día de mañana puede ser la paralela. Bien, pero está muy buena la mirada de un par porque a veces pasan cosas en el aula que un disciplinar lo dice de una mirada, pero el par te puede decir...che...cuídalo. Desde otro lugar”. (P 3: sl-02-cp-94-EP- 3:26)

En los estudiantes existen múltiples alusiones al compañerismo, a la cooperación, a la solidaridad. Actitudes que les permiten llevar adelante el esfuerzo compartido y afrontar las dificultades. La modalidad de pareja pedagógica es muy valorada, estar en el aula con un par brinda mayor seguridad y contención, pero además es aprender a reconocer el lugar del otro, colaborar sin interrumpir, identificar situaciones en las que el compañero no puede resolver la clase, etc. También destacan que el trabajo en pareja les permite organizarse para poder usar los escasos recursos de manera racional y facilitar el acceso a todos (laboratorio, proyectores, pantallas).

Algunos co-formadores evalúan de manera crítica la formación de los estudiantes / futuros docentes: consideran que no manejan los conocimientos, las dinámicas de gestión de los grupos y que no saben elaborar las planificaciones. En otros casos valoran la creatividad e innovación de las propuestas pedagógicas de los practicantes como aportes significativos para la enseñanza. Señalan la novedad de los recursos, actividades que realizan, el entusiasmo e interés que despiertan en los alumnos sus propuestas.

- La percepción de los estudiantes y profesores sobre los aprendizajes

Al preguntarle a los estudiantes si las experiencias de dictado de clases habían resultado como esperaban (cuadro 38), se destaca que la mitad, el 50% afirmó haber tenido dificultades, tanto en el caso de los profesados de primaria, como de secundaria.

Cuadro N°38. Auto percepción de los estudiantes sobre las clases que dieron. Autoeficacia. En Porcentajes

¿Alguna vez tu clase no salió como esperabas o hubieras querido?	Total	Primaria	Secundaria
Total	100,0	100,0	100,0
SI salió como esperaba	37,9	40,6	35,7
NO salió como esperaba	50,6	51,5	49,9
S/D	11,5	7,8	14,4

Fuente: Encuesta Estudiantes. N = 1243 (Primaria N = 549 - Secundaria N = 694)

Al consultar luego acerca de los motivos, las razones por las cuales creen que la clase no resultó como ellos esperaban, se evidencia una gran dispersión en la selección de razones. Entre estas, con porcentajes similares entre 16% y el 18% refieren a factores que se atribuyen al grupo de alumnos: falta de motivación/interés de estos o problemas de conducta o de aprendizaje de los alumnos. Con porcentajes también similar mencionan dificultades propias como la falta de manejo del grupo, nerviosismo e inseguridad. Con un porcentaje menor entre el 8% y el 9% indican que no planificaron bien o que los materiales no estuvieron seleccionados según el nivel de los alumnos y que no tuvieron en cuenta los contenidos previos que los alumnos tenían que dominar. Solo el 2,8% refiere que la clase no resultó porque no utilizaron los materiales que sugirió el docente o profesor de práctica.

Cuadro N°39. Capacidades aprendidas en el CPP, según los estudiantes. En porcentajes.

¿Al realizar tus prácticas cuán preparado te sentiste para?	Profesorado	Muy bien preparada/o	Más o menos preparada/o	Casi nada preparada/o	S/I
Enseñar los contenidos de las materias, del currículo	Total	50,4	37,7	3,9	8
	Primaria	49,2	42,3	3,8	4,7
	Secundaria	51,3	34,1	3,9	10,7
Planificar las clases	Total	45,4	41,8	4,7	8,2
	Primaria	46,8	43,9	4,7	4,6
	Secundaria	44,2	40,1	4,6	11,1
Coordinar al grupo, gestionar la clase, mantener un buen ambiente de trabajo ordenado en el aula	Total	43,8	41,8	6,5	7,8
	Primaria	46,6	43,2	5,8	4,4
	Secundaria	41,6	40,8	7,1	10,5
Trabajar con estudiantes que tienen dificultades tanto personales como pedagógicas	Total	17,1	45,1	29,3	8,5
	Primaria	19,7	47,4	27,9	5,1
	Secundaria	15,1	43,2	30,4	11,2
Variar las estrategias, dinámicas y actividades de aprendizaje	Total	44,7	39,7	6,7	8,8
	Primaria	45,5	41,2	7,5	5,8
	Secundaria	44,1	38,6	6,1	11,2
Vincular los contenidos de las áreas con la experiencia cotidiana, el entorno de los estudiantes, las problemáticas sociales, ambientales y culturales actuales	Total	47,4	36,7	7	8,9
	Primaria	48,1	40,6	5,6	5,6
	Secundaria	46,8	33,6	8,1	11,5
Trabajar con los saberes e ideas previas de los estudiantes	Total	66,1	22,8	2,6	8,4
	Primaria	70,7	22	2,7	4,6
	Secundaria	62,5	23,5	2,4	11,5
Evaluar a los estudiantes	Total	36,5	40,3	14,4	8,8
	Primaria	31,7	44,6	18	5,6
	Secundaria	40,3	36,9	11,5	11,2
Comunicarse y atender a los padres y madres de familia	Total	9,7	25,9	54,3	10,1
	Primaria	10,7	30,6	52,6	6

Trabajar y realizar proyectos con la comunidad	Secundaria	8,9	22,2	55,6	13,3
	Total	10,3	29,2	50,1	10,4
	Primaria	11,3	33,7	48,3	6,7
	Secundaria	9,5	25,6	51,6	13,3

N = 1243. Fuente: Elaboración propia – Encuesta Estudiantes

Una primera cuestión es cómo se auto-perciben los estudiantes en relación con la preparación de distintos aspectos al momento de realizar las prácticas docentes, en qué medida sienten que han podido apropiarse de las capacidades básicas e iniciales de la profesión docente. Sobre este aspecto se les ha consultado en la encuesta a los estudiantes (cuadro 39).

Al respecto, entre las capacidades que los estudiantes consideran más afianzadas están: “trabajar con los saberes e ideas previas de los estudiantes” (66,1%), un poco más en los PEP que en los PES donde además el 11,5% no ha respondido a este ítem. En segundo lugar, cerca de la mitad de los estudiantes consideran que están muy bien preparados para “enseñar los contenidos de las materias, del currículo” y “vincular los contenidos de las áreas con la experiencia cotidiana, el entorno de los estudiantes.”

En tercer lugar, hay un conjunto de capacidades que tienen muy poca variación (entre 3 y 5 puntos) en la proporción de estudiantes que responden que las dominan y quienes todavía perciben que la han desarrollado de manera parcial. Estas son:

- planificar las clases (45,4% responde que está “más o menos preparado” y 41,8% “casi nada preparado”);
- coordinar al grupo, gestionar la clase (46,6% se siente “más o menos preparado” y el 43,2% “casi nada preparado”);
- variar las estrategias y dinámicas de enseñanza (44,7% “más o menos preparado” y 39,7% “casi nada preparado”).

En cuarto lugar, las capacidades en las cuales los estudiantes se perciben menos preparados son:

- “trabajar con estudiantes que tienen dificultades personales o pedagógicas” (45% se siente más o menos preparado y el 29,3 casi nada preparado), el 74,4% de los estudiantes considera que no está suficientemente preparado para ello, si se suman;
- “evaluar a los estudiantes” (el 36,5% considera que se encuentra muy bien preparado y un 40,3 % más o menos preparado. Si se analizan las respuestas según el nivel para el que se forman, se evidencia que los estudiantes de profesorado de primaria se sienten menos preparados que los de secundaria.
- “Comunicarse y atender a los padres y madres de familia” y “Trabajar y realizar proyectos con la comunidad” son las dimensiones de la tarea docente para la que los estudiantes se sienten menos preparados, más del 50% considera que no adquirió esta capacidad.

Cuadro N°40. Capacidades desarrolladas en el CPP según los Profesores. En porcentajes.

¿Cómo están formados los egresados para afrontar las siguientes cuestiones de la práctica profesional? Califique de 1 a 5	Poco formados				Muy bien formados	No sé	S/I
	1	2	3	4	5		
Dominan los contenidos de las materias escolares a enseñar	1,3	3,9	30,0	36,9	18,0	6,7	3,1
Seleccionan los contenidos y los integran de manera adecuada en su propuesta didáctica / planificación	0,9	4,5	27,1	37,1	15,6	11,6	3,1
Coordinan el grupo y generan un buen ambiente de aprendizaje	0,7	3,6	19,6	34,9	23,0	14,8	3,4
Conocen y utilizan las nuevas tecnologías en sus prácticas	1,6	5,9	23,8	32,2	23,3	10,0	3,1
Reflexionan sobre las prácticas, para mejorarlas y continuar su desarrollo profesional	0,9	4,6	20,2	34,7	25,8	10,6	3,1
Trabajan en equipo	1,0	5,0	21,2	34,0	25,9	9,4	3,4
Adaptan las estrategias de enseñanza a los grupos de alumnos y contextos de aprendizaje	1,0	3,5	20,6	36,0	21,0	14,6	3,3
Generan prácticas inclusivas y un ambiente democrático en las instituciones y en las aulas	1,1	3,0	18,8	31,3	25,0	17,6	3,2
Desarrollan proyectos con la comunidad y se vinculan con organizaciones sociales	5,9	13,2	20,7	18,1	13,0	24,9	4,3
Dar continuidad a su desarrollo profesional y formación permanente	1,3	4,3	17,9	27,9	22,8	20,9	4,9

N= 996. Fuente: Elaboración propia - Encuesta Profesores

Otra fuente de información sobre los contenidos y aprendizajes y capacidades desarrolladas por los estudiantes proviene de la encuesta tomada a los profesores. Si bien las preguntas y la escala utilizada en el instrumento no es la misma, ya que se trataba de diferentes actores, la perspectiva de los formadores encuestados es más elevada que las respuestas dadas por los estudiantes y analizadas anteriormente sobre los aprendizajes realizados (cuadro 40). En todas las capacidades y habilidades indagadas, con excepción de desarrollo de proyectos con la comunidad, los profesores asignan los valores más altos de la escala y consideran que más de la mitad de los egresados están muy bien preparados para afrontar las diferentes funciones y tareas de la profesión.

Según los profesores más de la mitad de los egresados se encuentran muy bien formados (asignan entre 4 y 5 puntos) en las capacidades referidas al dominio de contenidos, su selección y planificación, la gestión de la clase, el trabajo en equipo, la reflexión sobre la práctica y la adaptación de las estrategias a alumnos y contextos, así como el desarrollo de prácticas inclusivas. Mientras que opinan que los estudiantes están poco formados para desarrollar proyectos con la comunidad, en coincidencia con la auto-percepción de los estudiantes.

Durante la sistematización cualitativa del material empírico se han encontrado capacidades que pueden enmarcarse en los denominados saberes clásicos de la formación, conocimientos históricamente vinculados al trabajo docente (Schulman, 1987; Bromme, 1988). En particular, el trabajo con los materiales curriculares, la planificación/programación de la enseñanza y el conocimiento sobre los alumnos. También se forman saberes relacionados con el análisis de las instituciones educativas y un conjunto de conocimientos y capacidades referidas no a conocimientos disciplinares, sino a habilidades, actitudes y valores indispensables para el desempeño y la conformación de la identidad profesional, especialmente valoradas por los formadores (Vezub, 2016), como la reflexión de las prácticas, la apertura, flexibilidad, creatividad, ser un docente crítico, generar un aula democrática, etc.

- Capacidades orales, escritas, uso del tiempo y del espacio

Para dar clase y trabajar en el aula los estudiantes mencionan otras habilidades que ponen en juego como el uso de la voz, del tiempo y del espacio, aprender a ordenarse en el pizarrón para apoyar sus explicaciones, realizar esquemas, etc. Si bien se trata de aspectos puntuales, casi triviales, resultan indispensables desde la perspectiva de los estudiantes, ya que aluden a detalles importantes y visibles del oficio y de la práctica cotidiana del docente.

“Di mi primera práctica en el Pellegrini (...). Estaba muy nervioso, por más que lo haya preparado antes, lo dije todo muy rápido. Habré preparado un tema de 20 minutos y lo dije en 5. Fue así, eso fue la primera vez, la segunda fue un poco mejor y en las prácticas de ahora, me sentí como con más tranquilidad, y ya me marcan otras cosas como por ejemplo cómo me manejo con el pizarrón, que es algo que a mí me pasó que fui muy desordenado con algunas cosas (...). Yo siento que quizás hablo muy rápido, entonces ahí en el medio aflojo un poco, pero también me remarca eso el profesor”. (P309: cab-1-fg2-4-es.docx - 309:11)

También es valorado como contenido la apropiación de herramientas vinculadas a la expresión oral y escrita. Los profesores refieren a ciertas dificultades que presentan los estudiantes para expresarse por escrito u oralmente, lo que incide en la calidad de sus propuestas de enseñanza. Varios incorporan en Práctica II contenidos relacionados con la alfabetización académica, específicamente para redactar los informes sobre las experiencias en las escuelas. Con esto se proponen desarrollar la capacidad de organización de un informe escrito, también abordan temáticas vinculadas a la comprensión lectora y técnicas de estudio; y la importancia de que los practicantes utilicen lenguaje específico y desarrollen la oralidad, un buen tono de voz y organicen su discurso en forma coherente.

Gestionar los grupos y generar ambientes de aprendizaje

Aun cuando todas las carreras tienen una formación teórica sobre el conocimiento de los alumnos, las escuelas asociadas son el ámbito destacado donde dicho conocimiento se interioriza y se convierte en experiencia. La gestión de la clase es un saber en sí mismo procedimental y práctico, basado en habilidades, rutinas y consejos, ensayados y experimentados en la interacción con los alumnos ya que, en la práctica, los planes pueden fallar:

“Porque vos cuando planificás se hace un curso ideal, y los chicos salen con cada cosa, cada pregunta, y eso sí que es imposible planificarlo. Entonces ahí sí hay un montón de improvisación. (...) Te salen con otro... Y eso no lo planificas. Por ahí en el momento, o decirle algo... por eso, para mí es 50 y 50, mi plan para mí te sirve para orientarte un poco lo que vas a decir, pero después lo demás ya es espontáneo. (...) Eso también tiene que ver, por ejemplo, el tema de aprender a resolver problemas o situaciones que uno no tiene previstas”. (P473: BA-62-fg4-40-ES.docx - 473:18)

Los estudiantes también aprenden a responder a los ambientes imprevisibles de la clase, se adaptan a las dificultades o limitaciones de recursos, materiales de trabajo y condiciones socioculturales de los estudiantes, aprendizajes que se valoran como parte del oficio docente. Los estudiantes se enfrentan a situaciones imprevistas y al imperativo de arreglarse como puedan; en dichos escenarios se valora y se constituye la capacidad de improvisar y ser creativo.

Las prácticas permiten acceder a un conocimiento más situado de los alumnos, e incorporar -gradual y progresivamente- un repertorio de esquemas prácticos de acción (modos de intervención) propios del rol docente. De esta manera, aspectos como el posicionamiento frente a los alumnos, el manejo del grupo y la organización didáctica de la clase, pueden observarse e internalizarse desde los inicios de la carrera. La capacidad referida al manejo de grupo es mencionada de manera repetida. Los testimonios de los

estudiantes la valoran mucho, tanto en los docentes observados, como cuando logran desarrollar dicha habilidad en el contexto de la práctica docente. Mantener el orden de la clase para que se trabaje de manera adecuada y se pueda generar un ambiente de aprendizaje es una de las capacidades que se adquieren de manera progresiva en la práctica y en el hacer, es una habilidad que se menciona de manera absolutamente práctica:

“Una de historia puede saber mucho, pero el día que vos te parás delante de los pibes, sabés si estás bien formada en la parte pedagógica, porque si vos no sabés manejar el grupo, sentís que todo lo que vos estudiaste, no vale nada”. (P491: chu-23-fg2-85-ES.rtf)

“He aprendido muchas cosas con la última práctica, en muchos aspectos de manejo del aula, quizá me siento muy cómodo en el trato con los chicos, quizá trato que no se dispersen tanto, pero obviamente siempre hay cosas para mejorar, por lo menos a mí me pasó eso, para dar una clase, organizar el pizarrón”. (P309: cab-1-fg2-4-es.docx - 309:13 - 491:23)

“(…) manejo del grupo, el dominio del tiempo en el aula y el tiempo de las clases, yo siempre decía no llego, no llego, no realmente sí. Ahora como que casi lo dominamos. Ya sabés qué tenés qué dar y cómo. Sabes cómo trabajan los chicos”. (P437: sal-48-fg3-87.pdf - 437:74)

“Fue bastante buena esa forma de poder organizar la práctica, utilizando todos los espacios del curso. Les decía a ellos (nota: compañeros de práctica) que no nos enfocáramos tanto en la pizarra, que utilizáramos todos los espacios, utilicemos el fondo, cosas que ellos se pudieran mover dentro del curso porque es difícil mantener chicos adolescentes estáticos, escribiendo. (...) Trataba de utilizar los vidrios de la ventana, los hacía poner láminas, entonces ellos giraban, miraban. Ponía en diferentes espacios y esa también fue una forma de organizar esos temas que eran tan complejos a través de otra forma de poder dar esos conceptos”. (P272: cba-50-fg4-43-ES.rtf - 272:85)

La gestión de la clase significa también aprender el manejo de los tiempos y del espacio físico en el aula, como se observa por ejemplo en las últimas citas del material de campo. De este modo, la capacidad para coordinar al grupo de alumnos y general ambientes de aprendizaje es un logro muy valorado por los estudiantes. Existen múltiples referencias a experiencias atravesadas por la incertidumbre, los nervios, las inseguridades y la preocupación por la coordinación del grupo y las posibles estrategias para señalar límites cuando se transgreden las normas o se generan situaciones de agresión física entre los alumnos.

En las prácticas aprenden a interpretar al grupo, sus posibilidades, intereses y necesidades. El intercambio con profesores y pares sobre estrategias y recursos les permite diseñar una propuesta que responda a las particularidades y al entorno.

Estrategias de diferenciación e integración frente a la diversidad del aula

El tratamiento de la diversidad en el aula es una de las capacidades profesionales docentes sobre las que se viene insistiendo principalmente a partir de los años noventa en adelante en la formación docente inicial. Esto ha llevado además a la diversificación de los contextos y tipos de escuelas de práctica que hemos analizado en los capítulos 2 y 3. El desarrollo de esta capacidad está asociada a una multiplicidad de situaciones que incluyen la expansión de los sistemas educativos y obligatoriedad de la Educación Secundaria; la vulnerabilidad socioeconómica de los sectores de población anteriormente excluidos del sistema; las diferencias de género; los escenarios de violencia social o conflictos interpersonales en el ámbito escolar, familiar de los estudiantes o del aula; y la presencia en las aulas de estudiantes integrados con necesidades educativas especiales, dificultades motoras, etc.

En general se ha constatado que durante la formación inicial existe poco o ningún tiempo para el abordaje de estrategias de atención de la diversidad y los formadores no están preparados para su tratamiento cuando se trata de la integración de alumnos de educación especial en la educación común. De este modo, los practicantes se encuentran ante situaciones en las que su tarea de enseñar les resulta más difícil y mencionan que el profesorado no los ha preparado al respecto, que no saben diferenciar sus estrategias de enseñanza.

Las tres cuartas partes de los estudiantes encuestados afirman estar muy poco preparados para trabajar con estudiantes que tienen dificultades tanto personales como pedagógicas, lo que se reafirma a partir de la información cualitativa obtenida en los focus group:

“(…) me frustró porque hay chicos en estas últimas residencias... me tocó un grupo con muchas dificultades sociales y bueno iban a la escuela y se encontraban con lo mismo porque eran maltratados como en sus casas. (...) y me pasa eso que se viven como que en las aulas están enardecidos y lo que surge para poder manejar esa situación es violencia por parte de las docentes; es muy fuerte la palabra violencia, pero sí hay cosas que se dicen que no deben decirse”. (P333: Focus Group 4to Año Educación Primaria Normal 6 Chivilcoy.docx - 333:5)

Los profesores de práctica y directores de los institutos coinciden en apreciar estas habilidades, al mismo tiempo que reconocen que no son abordadas sistemáticamente en la formación inicial.

“hacer esa articulación que los chicos les falta porque ellos nos demandan eso que ellos no saben cómo actuar frente a un caso de un niño con capacidades diferentes que no saben qué hacer y nosotros en toda la formación no los instruimos para eso, no hay un espacio, entonces no ofrecemos eso”. (P254: mis-37-pp4-79-EP.doc - 254:7)

“Nosotros tenemos acá educación especial y no están suficientemente formados para hacer adecuaciones curriculares, para otro tipo de diversidades, para trabajar con otro tipo de diversidad. Les cuesta muchísimo en matemática en este sentido estar frente a un alumno sordo o una alumna capacidad diferente desde lo intelectual; no es algo que pueda resolver de por sí con su formación”. (P202: cha-30-dif-24_ES.rtf - 202:28)

Frente a la necesidad de atender en las aulas la diversidad y la desigualdad, priman estrategias individuales de los estudiantes y que se aprenden principalmente en la escuela, a veces también recurren a la colaboración y consejo de los profesores del instituto y se apoyan entre pares con su pareja pedagógica para atender a la complejidad que se presenta en el aula:

“(…) en mi caso tuve dos chicos con TGD entonces me las tenía que arreglar porque no tenían ni acompañante terapéutico ni maestra integradora, estaba yo sola con el nene que daba vueltas, y pegaba. No es solamente dar el contenido en sí, sino tratar de controlarlos a todos, que aprendan los chicos y controlar a este nene que trate de escribir, al menos, en línea, por lo menos (...) Te la tenés que arreglar”. (P442: ba-52-fg4-37-EP.docx - 442:20)

“Yo vine y hablé con la disciplinar porque yo lo que tenía pensado con ese grupo, cuando yo estuve enfrente era totalmente distinto, no eran los mismos que cuando yo había estado observando, entonces ella me dio ciertos tips sobre cómo pararme, mirarlo, empezar a hacerle señas. Hice todo lo que me dijo la docente y los otros 4 días que di clases, el comportamiento era totalmente distinto. La confianza que tenían conmigo era otra, era un grupo muy complicado, se peleaban, se agarraban a piñas y yo los separaba y hablaba”. (P280: er-59-fg4-53-EP.docx - 280:25)

Esta habilidad fue valorada en los diferentes grupos focales y al igual que la gestión de la clase solo se desarrolla en la práctica in situ, haciendo experiencia en las escuelas asociadas. Los estudiantes tensionan lo que allí vivencian con lo aprendido en los institutos, muchas veces mencionan que el formador no conoce

la realidad de la escuela, no es maestro o profesor de secundaria y/o no se comunica asiduamente con los co-formadores. Por lo que trasmite situaciones muy ideales, que ubican exclusivamente la función del docente como transmisor de contenidos. En la marcha del quehacer docente, durante las prácticas, la experiencia los pone a prueba y ellos deben aprender estas otras capacidades, funciones y tareas de la profesión.

El compromiso docente, la contención en situaciones críticas, el posicionamiento ético, aparecen como respuestas ante estas situaciones de dificultad, la buena enseñanza en un sentido moral y ético. Estos rasgos parecen más asociados a la capacidad de sostener-se en esas situaciones, de resistir, más que con la construcción de estrategias que les permita abordarlas.

Las críticas a la formación recibida en la institución formadora se dirigen fundamentalmente hacia un modelo homogéneo, centrado en la enseñanza = transmisión de contenidos = aprendizajes cognitivos como principal papel del docente y que supone especialmente, la disposición de los alumnos en las escuelas hacia el estudio. Sin embargo, esa disposición no está garantizada de antemano y es el contraste que enfrentan los practicantes. Al respecto se identifican al menos tres tipos de problemas que requieren desarrollar distintas capacidades, conocimientos y habilidades referidos a diferentes problemáticas y diversidades en las escuelas, estas son:

- la integración en el aula de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades;
- grupos en los que se presentan conflictos interpersonales y es preciso atender al desarrollo socio-emocional de los alumnos;
- alumnos afectados por vulnerabilidad socioeconómica y sus efectos en la motivación y disposición para el aprendizaje.

Parecería que más allá del discurso proclamado, la formación sostiene una mirada lineal entre enseñanza y aprendizaje y que cuando esa linealidad no se verifica, los estudiantes tienen pocas herramientas para abordar el desacople que se produce mediante estrategias o materiales de enseñanza particulares que requieren ciertos alumnos. El modelo homogéneo y simultáneo de enseñanza que se sostiene, colisiona con la diversidad de modos y ritmos de aprendizaje que suceden en las aulas de las escuelas asociadas durante las prácticas.

Utilizar las TIC en las prácticas

El aprendizaje de capacidades para el uso de las TIC en la enseñanza es uno de los temas y contenidos de la agenda de la formación docente contemporánea. Casi la mitad, el 46% de los estudiantes encuestados recibió computadoras para su formación como parte de planes nacionales de acceso a las TIC para los estudiantes de profesorado de los ISFD

La información relevada muestra un uso extendido y frecuente de las tecnologías: entre dos tercios y tres cuartas partes las emplea tanto en los talleres de práctica como en las asignaturas de TIC y en otras materias, fuera del horario de clases y en forma libre; en el ámbito de la formación y para actividades relacionadas con la preparación de clases por parte de los estudiantes (cuadro 39).

Cuadro N°41. Frecuencia en el uso de TIC por parte de los estudiantes por profesorados de primaria y secundaria. En porcentajes.

Actividades	Nivel	Total	Frecuente-mente	Ocasional-mente	Nunca	S/I
Uso WORD para planificar clases y actividades para la práctica docente, armar consignas y ejercitaciones	Total	100	85,0	7,4	4,4	3,1
	Primaria	100	82,1	9,5	5,5	2,9
	Secundaria	100	87,3	5,8	3,6	3,3
Uso EXCEL para trabajar y preparar datos para mis clases de práctica	Total	100	18,9	28,8	48,1	4,2
	Primaria	100	15,7	30,4	50,1	3,8
	Secundaria	100	21,5	27,5	46,5	4,5
Uso Internet para buscar recursos didácticos, materiales para la enseñanza	Total	100	85,2	8,8	2,7	3,4
	Primaria	100	86,2	8,0	2,7	3,1
	Secundaria	100	84,4	9,4	2,6	3,6
Uso Internet, Youtube para ver videos tutoriales	Total	100	75,1	15,8	5,6	3,5
	Primaria	100	76,3	16,2	4,6	2,9
	Secundaria	100	74,2	15,4	6,5	3,9
Uso Internet para buscar bibliografía, textos de autores para las distintas áreas / materias	Total	100	81,2	13,6	2,0	3,2
	Primaria	100	81,6	13,8	1,8	2,7
	Secundaria	100	80,8	13,4	2,2	3,6
Buscar material filmico y videos para pasar en mis clases de práctica	Total	100	60,1	23,4	12,1	4,3
	Primaria	100	66,1	22,8	7,8	3,3
	Secundaria	100	55,3	23,9	15,6	5,2
Uso Power Point o Prezy para armar presentaciones de temas que voy a dar en mis clases de práctica	Total	100	53,0	27,0	15,4	4,5
	Primaria	100	51,2	29,3	14,9	4,6
	Secundaria	100	54,5	25,2	15,9	4,5
Uso programas para editar imágenes o videos	Total	100	40,1	29,0	26,7	4,2
	Primaria	100	41,5	31,5	23,1	3,8
	Secundaria	100	38,9	27,1	29,5	4,5
Trabajar en aulas virtuales utilizando recursos on line, foros, etc.	Total	100	20,6	23,3	50,9	5,2
	Primaria	100	19,9	24,2	50,8	5,1
	Secundaria	100	21,2	22,5	51,0	5,3
Para comunicarme con los docentes por medio de correo electrónico	Total	100	58,6	24,5	12,8	4,0
	Primaria	100	54,5	25,7	16,2	3,6
	Secundaria	100	62,0	23,6	10,1	4,3
Utilizo el material de EDUCAR y Conectar Igualdad	Total	100	29,5	28,6	37,7	4,1
	Primaria	100	33,2	31,1	31,7	4,0
	Secundaria	100	26,7	26,7	42,5	4,2

N = 1243. Fuente: Elaboración propia - Encuesta de estudiantes.

Entre los recursos más utilizados se encuentra los procesadores de texto como Word (85%) para planificar clases y actividades para la práctica docente, armar consignas y ejercitaciones e Internet (85%) para buscar recursos didácticos, materiales para la enseñanza; en segundo lugar, un 81% busca bibliografía, textos de autores para las distintas áreas / materias y el 75% accede a videos de YouTube. Entre los utilitarios y herramientas menos utilizados seleccionaron el uso de planillas de cálculo como Excel (para trabajar y preparar datos para dar clases); el empleo de las aulas virtuales y material de “EDUCAR y Conectar Igualdad”.

Según los profesores los estudiantes manejan con fluidez las herramientas digitales y utilizan estos medios para comunicarse con ellos; realizan además producciones digitales grupales y on line. En un focus los estudiantes comentan haber realizado cursos sobre TIC y que el conocimiento adquirido allí les permite incorporar esas tecnologías a sus proyectos de enseñanza. En este caso en particular los alumnos expresan que los docentes de prácticas se muestran reticentes a permitirles incorporar la tecnología a sus planes de clase. En otros, por el contrario, aparece una fuerte orientación en el uso de estas tecnologías tanto para la preparación de las clases como para su desarrollo. Estos datos sugieren, que en general, más allá del uso concreto que realicen de estas tecnologías en sus prácticas, los docentes en formación aparecen permeables a su utilización.

4.3.4. Otras capacidades: bases de la identidad y el desarrollo profesional

Las ayudantías

Otra actividad que realizan los estudiantes en práctica II es la ayudantía que se vincula con el desarrollo de una capacidad profesional docente que luego deberán fortalecer en su futuro desempeño en las escuelas: la colaboración y el trabajo en equipo.

En tanto actividad en el campo de las prácticas las ayudantías son una modalidad de organizar el trabajo de los estudiantes en las EA que se dirigen a distintos aspectos de la tarea profesional docente. Consisten en que estos trabajen en el aula o en las instituciones asumiendo tareas vinculadas a la enseñanza u otras. En el primer caso, los practicantes responden a las dudas de los alumnos, colaborar con ellos en la realización de ejercicios en pequeños grupos o participan junto con el docente mientras este conduce la clase y lo guía. En estos casos se permite el trabajo con los contenidos y la interacción con grupos de alumnos o con un alumno individual que tiene dificultades. Las ayudantías de este tipo se han identificado sobre todo en los profesorados de Educación Secundaria.

Pero en otros casos, los practicantes ayudan en tareas docentes no vinculadas con la enseñanza, pueden estar relacionadas con el aula o la institución (cuidado en los recreos, ayudan en la preparación de actos escolares, etc.). En particular estas ayudantías se han observado más en los profesorados de primaria. Se trata de que los estudiantes no se limiten solo al momento de dar clase, sino que desarrollen saberes en relación otras tareas inherentes al rol docente, como cuestiones administrativas – registros de asistencia, autorizaciones -, estar presentes en los recreos, realizar el pasaje del grupo a los profesores especiales, las reuniones de padres, etc.

Los entrevistados no siempre mencionan el valor formativo que tienen las ayudantías o cuál es el sentido pedagógico con el que se diseñan e implementan, por lo que no se ha podido esclarecer el propósito y qué habilidades o saberes se esperan desarrollar a través de este dispositivo o modalidad formativa.

“La ayudantía consiste en ayudar al alumno. La profesora daba las actividades y nosotras estábamos continuamente con los alumnos, viendo qué dificultades tenían...”. (P491: chu-23-fg2-85-ES.rtf - 491:7)

“Las ayudantías consisten en lo que el docente a cargo de la cátedra de la escuela decide, por ejemplo, a mi grupo le tocó que el profesor de un tema y nosotros ayudamos explicando a los que no entienden”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx - 212:2)

“A nosotros nos tocó explicar un tema como ayudantía y darles ejercicios y ser soporte de algunos chicos en la resolución de esas actividades”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx - 212:64)

- Participar de actividades institucionales

El segundo tipo de ayudantía, en algunas jurisdicciones se denomina “observación participante” y se propone que los estudiantes se impliquen en distintas actividades institucionales o del aula, colaborando con los docentes u otros miembros de la institución ya sea en actos escolares, pasando lista, colaborando en el cuidado de los recreos, o asumiendo la tarea junto con los preceptores, etc. Este tipo de ayudantía es más frecuente en los profesorados de primaria.

“Las chicas ingresan en parejas pedagógicas al aula, pero haciendo observación participante. Ellas no hacen observación, no se quedan atrás observando, si no que hacen ayudantías. Entonces trabajan desde un pasar lista, hasta acompañar en la organización de un acto (...)”. (P453: ba-52-pp2-37-EP.doc - 453:8)

“Nosotros, en segundo año tenemos planteado una ayudantía como preceptor, para ir ingresando a lo que es una escuela. Esta ayudantía consiste en realizar por cierto tiempo el cargo de preceptor, siempre con un profesor tutor, que ayuda para saber qué es estar dentro de una escuela. Aunque no sea dar clase, se familiariza con la parte administrativa y cómo es la organización de una organización educativa”. (P263: cba-50-pp2-45-ES.rtf - 263:2)

“En la Práctica II los alumnos no solo observan, participan en todas las actividades que pide la institución: ya sea carteleras, actos, ornamentación, a servir la comida, la merienda y colaboran los recreos con juegos”. (P241: mis-37-pp2-78-EP.docx - 241:17)

Como se puede apreciar en las entrevistas, la ayudantía está relacionada con el momento de la observación. Son dos actividades que se realizan en una secuencia, primero observo y una vez que me familiarizo con el ambiente de la escuela o grupo empiezo a colaborar con ese espacio de trabajo y con el docente o profesor co-formador.

Reflexión, identidad y compromiso profesional docente

Los datos recogidos muestran que las prácticas también son un espacio en el que los estudiantes comienzan a desarrollar sus capacidades de reflexión sobre las prácticas; esta reflexividad les permitirá continuar con su desarrollo profesional (Perrenoud, 2007). A su vez varios profesores buscan que los practicantes asuman un compromiso político con la educación, afirmen sus valores democráticos, actitudes éticas y profesionales. Todos estos elementos junto con los de su disciplina, nivel de enseñanza y otros rasgos de la cultura profesional, les permiten constituir las primeras bases de su identidad profesional docente.

Como se ha mostrado a lo largo del capítulo, los distintos actores involucrados otorgan gran importancia a la reflexión la que se constituye en muchas propuestas como una capacidad transversal del enfoque de la formación, unida a la idea de desnaturalizar y contextualizar las prácticas de enseñanza. La reflexión también está presente en la evaluación de los estudiantes (ver capítulo 5) y se vincula además con el tipo de educador, el perfil e identidad docente que se reivindica. Los entrevistados la mencionan junto con otras actitudes y valores que promueven: el trabajo en equipo, la posibilidad de generar acuerdos, la colaboración en pares, con los docentes co-formadores y el involucrarse con las escuelas, la educación de los alumnos y sus proyectos institucionales. La capacidad reflexiva se ubica como eje del proceso formativo para la revisión, mejora y transformación permanente de la práctica docente.

“A mí me interesa mucho que desnaturalicen la práctica escolar... Otro punto es que puedan ver que una institución es un colectivo que hace acuerdos para trabajar, en el sentido de que un maestro solo no provoca cambios, en términos educativos, a nivel macro, sino que necesitamos muchos, todo el tiempo trabajando juntos. Por otro lado, algo que no está tan

instalado en el programa, pero que sí aparece en el diseño de formación, y que no está como contenido en ninguna materia, es que se vean como trabajadores de la educación”. (P459: ba-52- pp2-36-EP - 459:23).

“Hay cuestiones que no puede no haber, por lo menos yo lo creo firmemente en lo que es la reflexión, es un eje de la formación y es necesaria para encontrar el espacio para mirarse a sí mismo, y poder repensar lo que se hizo y ver cómo se puede hacer de una mejor manera”. (P373: BA-35-pp2-16-ES.docx - 373:38)

Los estudiantes comienzan a constituirse como parte de una comunidad profesional, de un colectivo que los trasciende, se constituyen como maestros y profesores democráticos, participativos en la construcción de una escuela inclusiva. Las prácticas son el momento en el que confirman y reafirman la elección de la profesión docente, su compromiso con la tarea y con una manera de ejercerla, configuran su identidad en relación con ciertos imaginarios a los que adhieren, como señalan en los focus groups:

“Lo que yo veo es el compromiso, lo que vos pretendés en el otro: el cambio, la solidaridad... Estos chicos son el futuro, el compromiso que vos tenés como individuo, como persona, yo tengo que hacer un aporte, que la persona que necesite la ayuda y la contención y los conceptos. Todo eso tiene que ser un docente. Es todo, el contexto del chico, es un compromiso a todo nivel, a nivel humano. Entonces, si vos no te comprometés como ser humano, no podés ser ni docente, ni médico, ni nada. Si vos no tenés la sensibilidad para conmoverte con el otro, no podés ser nada, dedicarte a ponerte un quiosquito”. (P383: Ba-42-fg2-33-ES.docx - 383:18)

“Yo creo que la mayoría fue al revés, llegamos ahí... yo me anoté en la carrera sin saber si me iba a gustar o no. No es que tengo la vocación y que digo desde chiquito que quiero enseñar. Creo que muy poca gente nace con eso. En la carrera, en primer año, decís "si, está bueno" pero nunca viviste la experiencia en el aula, y llegar al aula se pasó re-rápido. Cuando nos dimos cuenta, estábamos ahí dentro del aula, transpirados, pegando afiches, sintiendo a los pibes que entran diciendo "nooo", creo que fue todo lo contrario, te dan ganas de seguir”. (P384: BA-42-fg2-34-ES.docx - 384:17)

Las prácticas también son un espacio en el cual los practicantes *se configuran como modelos de otros*, de los alumnos. Varios co-formadores y profesores de práctica insisten en este aspecto. Ya sea vinculado a una autoridad pedagógico - democrática del docente, en otros casos desde una concepción más tradicional, solo centrada en el cumplimiento de los códigos de la vestimenta o la importancia de los reglamentos en sí mismos. El respeto a las normas y la construcción de la asimetría son parte del aprendizaje en el CPP: qué se puede y no se puede hacer, cuáles son los límites en el trato y en la cordialidad con los alumnos, en qué medida el vestir ayuda a configurar esas marcas de distinción en las cuales se establece que alumnos y practicantes / futuros docentes no son iguales:

“Somos modelos, no hay vuelta que darle chicos. Nos están mirando, entonces lo que tiene que hacer un practicante es dar una buena impresión por eso la presencia. Por eso el tono de voz, por eso el orden, por eso el plantarse como una autoridad que no necesariamente tiene que ser autoritaria, (...) por eso el hecho de ser modelo. (...) yo tengo colegas que van vestidos de una manera que yo no comparto. A ver, queremos que los chicos sean educados, que sean respetuosos, que respeten en la calle porque en la escuela considero que el objetivo primero es formar un ciudadano. Entonces, ¿qué clase de modelos les estamos brindando nosotros?”. (P457: ba-52-pp2-pp4-38-ES.docx - 457:70)

“A mí me gusta que el alumno practicante lleve una determinada vestimenta, que dicen que no... que no se debería hacer así, pero bueno, a mí me parece que un par de zapatos y un pantalón de vestir no le hacen mal a nadie, o un jean adecuado para ir a una escuela. Un

docente lo es con el conocimiento y también lo es con la presencia”. (P355: ba-28-pp4-11-ES.docx - 355:15)

“Lo que sea en relación a la postura docente, siempre les estamos dando consejos sobre su oralidad, su comportamiento, porque justamente los chicos si te ven que sos jovencito, con el facebook, las redes sociales, ya te tienden a mandar la solicitud y tratamos de advertirles que deben cuidarse. A veces por caerles bien o complacerlos, terminan haciendo cosas que no están permitidas”. (P227: cha-30-cof-27_ES.pdf - 227:14)

Finalmente, como comparte uno de los profesores de una universidad, varios formadores destacan la toma de posición personal y la construcción de la propia identidad y autonomía profesional docente como un propósito del campo, basada en un marco fundado de la práctica:

“Esencialmente que puedan posicionarse desde que marco epistemológico, pedagógico, psicológico, pretenden pararse para asumir la práctica docente y trabajar en consecuencia. Intentar ser lo más coherente posible en la concreción de esas intencionalidades, de lo que buscan, de lo que quieren, de lo que crean y, en ese sentido va nuestro acompañamiento. Buscar que vayan construyendo la propia autonomía, la construcción de su identidad docente, que no se inicia acá, que se inicia desde hace rato. Que puedan en esta instancia escribir y dar cuenta de cuáles son sus concepciones acerca de la tarea de enseñar, la tarea de aprender y encontrar el camino para concretarlo. Y, la capacidad de reflexión todo el tiempo, para reflexionar y entender que aprender es un proceso constante, que no termina acá, sino que sigue”. (P43: sl-02-pp4-IV-U-43:15)

Resumen ejecutivo, síntesis

A continuación se resumen los principales resultados identificados en el material analizado en este capítulo:

- Predomina una apreciación positiva de los formadores sobre los diferentes aspectos indagados en la dimensión pedagógica y acerca del desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Estos enfatizan la utilización de estrategias reflexivas para favorecer el aprendizaje del rol docente.
- Los estudiantes en términos generales también se muestran satisfechos con su formación y aprendizajes logrados, pero al mismo tiempo se manifiestan más críticos que sus profesores, con algunos aspectos del proceso de formación vivido.
- Si bien la mitad de los profesores afirma que “nunca participa” de manera directa en actividades en las prácticas (cuadro 27) estos mantienen una mirada positiva respecto de su contribución a la formación práctica de los estudiantes. Consideran que recuperan contenidos en sus clases y los articulan con el campo de la práctica para realizar actividades de vinculación, para promover situaciones en las cuales los estudiantes formulen sus inquietudes sobre las prácticas en las clases de otros espacios curriculares.
- La participación de los profesores en las actividades de práctica es algo mayor en los profesorado de educación primaria: 42,9% de los docentes responde que participa “siempre o casi siempre” que, en secundaria, donde esta disminuye al 31,2% (cuadro 27). En algunas instituciones el profesor disciplinar integra el equipo de prácticas y acompaña también a los estudiantes en las EA, aunque no es la situación más extendida y generalizada.
- Un eje común que articula las propuestas de los profesores es promover en los estudiantes la relación teoría -práctica y la reflexión. Las estrategias que la mayoría afirma utilizar de manera frecuente, se basan en dicha concepción (cuadro 33) aproximadamente las tres cuartas partes

trabaja con las creencias e ideas previas de los estudiantes; realiza trabajo grupal, discusión, debate, intercambio de perspectivas; análisis de casos/problemas /situaciones de la realidad educativa; reflexión sobre las prácticas, análisis crítico de experiencias pedagógicas; utiliza diarios de campo, autobiografías escolares, microclases, en las que la teoría y la práctica se retroalimentan y enriquecen mutuamente.

- Sin embargo, si se consideran solo los datos de los profesores del campo de la práctica del mismo cuadro 33, se observa que hay una alta proporción de formadores que “ocasionalmente o nunca” realizó las siguientes actividades, importantes para la construcción de saberes prácticos y del rol docente. Nos referimos a: observar clases y escuelas (33%); reflexionar sobre la enseñanza de los contenidos (25%); o elaborar planes, proyectos pedagógicos y secuencias didácticas (30%) y reflexionar sobre las prácticas o realiza un análisis crítico de las experiencias pedagógicas (21%).
- Un poco más de la mitad (53,7%) de los estudiantes consideró que su dominio de los contenidos durante las prácticas fue suficiente y adecuado. A pesar de la mayor especialización disciplinar entre los estudiantes de profesorado secundarios, estos manifiestan más dificultades al respecto que los de primaria (ver cuadro 31).
- En el caso de las universidades se destina, en promedio, un 60% de tiempo a las actividades en las escuelas asociadas y un 40% en la institución formadora. La duración de la práctica es anual en cuatro de las universidades de la muestra y en otra cuatrimestral.
- En Práctica II, el 45% de los estudiantes concurre durante menos de un mes a las escuelas a realizar actividades. En Práctica III se incrementa y la mayoría de las respuestas, casi un tercio (32%) indica que asiste durante dos meses; mientras que en Práctica IV, el 43% de los estudiantes permanece en la escuela por un periodo de tres o más meses. Lo que evidencia la gradualidad e intensificación de la práctica.
- La Práctica II es el primer contacto con la realidad de las escuelas y los alumnos. La actividad central es la observación de las escuelas y de sus contextos; se complementa con tareas institucionales. Para los estudiantes significa “ponerse a prueba” cuando realizan algunas intervenciones vinculadas a tareas de enseñanza dentro del aula, como las ayudantías, clases en parejas pedagógicas. Estas actividades, aprendizajes y aproximaciones les permiten confirmar su elección profesional. En Práctica IV la tarea fundamental es planificar y dar clase. Pero la actividad también se inicia con la observación de las escuelas y de los grupos.
- La observación se propone generar prácticas reflexivas y desnaturalizar la mirada, para ello se recuperan aportes de la etnografía y contribuciones del enfoque clínico. En algunos casos se considera que la observación es tanto un instrumento como un contenido de la práctica. Para ello previamente en primer año se presentan herramientas de recolección y registro de información.
- En relación con los aprendizajes profesionales que los estudiantes desarrollan se han reconstruido 4 capacidades generales; 12 específicas y una considerada transversal que consiste en analizar y reflexionar sobre las prácticas. Las capacidades generales son: (1) Observar las prácticas educativas y sus contextos; (2) dominar los saberes y planificar la enseñanza; (3) desarrollar la enseñanza y gestionar la clase; (4) sentar las bases de la identidad docente
- Para los estudiantes el desarrollo de la planificación demanda gran energía, es un conocimiento a veces difuso y dificultoso en el cual se produce una serie de desencuentros entre los actores y la tríada de las prácticas (PP, COF y estudiantes) pero, también, al interior de las instituciones formadoras que hemos categorizado en cuatro tensiones entre: (a) la perspectiva de los formadores y la de las escuelas y co-formadores; (b) falta de claridad o contradicciones entre la pedagogía de la formación / formas de enseñanza y los enfoques que los estudiantes deben poner en acción; (c) entre los conocimientos aprendidos y los que hay que enseñar; (d) entre la escuela / los alumnos reales y los ideales.

- La planificación actúa como catalizador de las disputas, acuerdos y desacuerdos donde se evidencian distintas perspectivas y enfoques; es para los estudiantes una de las mayores dificultades que atraviesan durante las prácticas poder negociar / consensuar o bien atravesar las prácticas en el marco de dichos desacuerdos, disputas y tensiones.
- Generalmente vinculada a la observación en Práctica II, como una actividad que sigue a esta, se realizan distinto tipo de ayudantías. No siempre está claro su propósito formativo, qué capacidades, habilidades y saberes desarrollan. En los PEP las ayudantías se orientan más a tareas docentes institucionales (cuidar los recreos, pasar lista, ayudar en el comedor, repartir la copa de leche, decorar para un acto escolar); y en los PES generalmente se vinculan con tareas de enseñanza (ayudar a alumnos con dificultades).
- La mitad de los estudiantes encuestados considera que está muy bien preparado para enseñar los contenidos del currículo (cuadro 39) y el 37,7%, más o menos preparado. Una de las capacidades y contenidos de la docencia que ha sido poco trabajada, es la que refiere a las estrategias de evaluación de los alumnos. El 36,6% de los estudiantes considera que está muy bien preparados para evaluar y los 40,3%, más o menos preparados y uno de cada cinco en los PEP considera que no se encuentra nada preparado al respecto. Es menor el desarrollo de capacidades para la intervención en proyectos a nivel institucional y mucho menos a nivel comunitario.
- Los estudiantes utilizan con frecuencia las TIC en su proceso de formación y selección de recursos de sus clases. Parecería menor la integración de las tecnologías en las clases en las EA; los estudiantes han manifestado que al respecto no se sienten totalmente preparados para su uso didáctico.
- Otro de los aspectos a fortalecer, también señalado por los estudiantes, es el abordaje de la diversidad en el aula, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y las estrategias para atender situaciones de conflicto, intervenir en las relaciones interpersonales y el desarrollo socioemocional de los alumnos: el 45% se siente más o menos preparado y el 29% casi nada preparado para trabajar con niños que tienen dificultades personales o pedagógicas.
- Los practicantes disfrutaban al dar clase cuando logran concitar el interés de los alumnos, utilizar recursos nuevos y percibir que su clase no es una más, que deja alguna huella, que genera algo distinto. La búsqueda de los recursos ocupa gran parte de la energía junto con la planificación. Las prácticas se realizan “frecuentemente” en la modalidad de pareja pedagógica (57% en primaria y 45% en secundaria), la cual es muy valorada por los estudiantes. Esta modalidad les permite además desarrollar sus capacidades de trabajar en equipo y cooperar.
- Los estudiantes también aprenden pequeños detalles del oficio y de la tarea docente, el manejo de la voz, el uso del pizarrón, administrar el tiempo de la clase y utilizar el espacio del aula. Adquieren progresivamente confianza en la gestión de los grupos -lo que es muy valorado en su experiencia y acompañado por los co-formadores- para generar ambientes de aprendizaje y responder de manera creativa a los imprevistos de la clase.
- Varios profesores enfatizaron entre sus propósitos la construcción de la identidad profesional y el compromiso del trabajo docente. Estos aspectos se aprenden al participar de distintas actividades de la vida institucional, algunos actores las plantean desde concepciones democrático-participativas. Para otros se trata de recordar la importancia que tiene el cumplimiento de las normas, los códigos de vestimenta. Resurge en algunos la concepción más tradicional de que el practicante y el docente se configuran como un modelo para los alumnos y, por lo tanto, debe seguir ciertos códigos y comportamientos adoptados por la comunidad profesional, visibles en marcas exteriores. En ambos casos se trata con sentidos diferentes de la construcción de la autoridad pedagógica y la asimetría necesaria en el desempeño de la profesión y la interacción con los alumnos.

Capítulo 5

Estrategias de acompañamiento y
evaluación en las prácticas



Capítulo 5

Estrategias de acompañamiento y evaluación en las prácticas

Laura Sartirana (Ed)⁵⁴

Presentación

Lea Vezub

La evaluación es un proceso que puede realizarse desde diferentes concepciones y con distintos propósitos. En los procesos de aprendizaje y de formación, es un tema controvertido, genera tensiones y tiene consecuencias porque define la acreditación, promoción y certificación de los aprendizajes. Por lo tanto, habilita o establece límites para el avance de los estudiantes a lo largo del plan de estudios, interrumpiendo o acompañando sus trayectorias académicas.

Como señalan Martín y Rizo (2009), la tensión entre el sentido de la educación y el de la evaluación es un tema de controversia y debate actual en la mayoría de los ámbitos educativos que también refiere a la evaluación de los procesos de aprendizaje y a los logros de los estudiantes.

Hace ya tiempo que las teorías pedagógicas y didácticas han puesto el acento en la evaluación del proceso y en la consideración de la evaluación desde una perspectiva formativa, como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1998; Sanjurjo y Vera, 1994; Davini, 2008). Se entiende que la evaluación debe apoyar todo el proceso y no constituirse en un momento aislado, es parte del aprendizaje y tiene la finalidad de proporcionar evidencias, conocer, obtener información y dar retroalimentación no solo sobre los logros académicos y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, sino también sobre la propia actividad docente, para apreciar y revisar la pertinencia, adecuación de las prácticas y estrategias que los formadores —en este caso— ponen en juego. Desde esta perspectiva, la evaluación brinda información tanto sobre el progreso de los estudiantes y sus dificultades, como sobre la práctica docente (Careaga, 2003) y las estrategias de los profesores formadores y co-formadores, en nuestro caso.

De manera más reciente, con el cambio en los currículos y el viraje hacia una formación docente basada en el desarrollo de capacidades que pueda integrar saberes, conocimiento teórico y práctico, actitudes, en situaciones singulares, la evaluación se orienta a valorar la apropiación de habilidades cognitivas más complejas y superiores, metacognitivas. Entre estas se encuentran: el pensamiento crítico, de síntesis, la creatividad, la capacidad de adaptar o emplear lo aprendido a la solución de problemas en entornos y ambientes concretos de desempeño en los que los estudiantes realizan sus prácticas. No obstante, esto es mucho más difícil de evaluar. Requiere utilizar una variedad de herramientas e instrumentos, generar actividades de evaluación en la que los estudiantes puedan transferir los conocimientos, habilidades y procedimientos aprendidos en situaciones concretas y mostrar su producción personal.

En nuestro medio a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206, de las consiguientes resoluciones del CFE para los diferentes niveles y de trabajos efectuados por el INFoD se ha insistido en el acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes. De este modo, se ha dado un viraje conceptual que une los procesos de evaluación y certificación junto con los de acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias en el marco del derecho a la educación y en vista de garantizar aprendizajes relevantes y pertinentes. En el caso de la FDI, se trata de mejorar su calidad, que los egresados dispongan de un cuerpo sólido de disposiciones, actitudes, conocimientos y desarrollen sus capacidades profesionales para su posterior inserción en los niveles del sistema educativo. Para ello, los formadores deben acompañar las dificultades y establecer estrategias que fortalezcan académicamente a los estudiantes y les permitan egresar de las instituciones con los conocimientos y capacidades requeridas para enfrentar los desafíos que actualmente implica la tarea de educar.

⁵⁴ Este capítulo fue elaborado por Laura Sartirana (Área de Investigación – INFoD) sobre la base de los Informes presentados por los Equipos 07 de la provincia de Buenos Aires, 10 de Formosa, 23 de Río Negro, 33 de Santa Fe, 37 de Misiones, 39 de Tucumán, 42 de Ciudad de Buenos Aires y 44 de La Rioja.

En relación con la evaluación y el acompañamiento en las prácticas docentes, otros autores han señalado que existe un predominio en la valoración de los aspectos emocionales y personales (Zabalza Beraza, 2011). La inmersión en las situaciones reales de la práctica profesional y la adaptación a los contextos de práctica supone una implicación personal más profunda, la interacción con los niños/niñas y adolescentes genera estrés en los estudiantes. Los diarios de práctica suelen emplearse para volcar esas experiencias, sentimientos y emociones; pero como señala el autor, el proceso de la evaluación no puede detenerse ahí, debe avanzar en considerar otros elementos puestos en juego en el desempeño de las prácticas.

Otros autores destacan que la evaluación es un proceso comunicativo, participativo y negociado de los distintos actores (Careaga, 2003). En el caso que nos ocupa debería involucrar a la denominada triada de las prácticas (formadores, docentes co-formadores y estudiantes), basarse en la reflexión a partir de referentes y aportes teórico – conceptuales que brindan las distintas materias y espacios curriculares y que convergen en el CPP y utilizar una variedad de instrumentos, recursos y técnicas o dispositivos de evaluación. Se trata de involucrar instancias de evaluación externa a cargo de los profesores y orientadores, de incorporar distintos mecanismos participativos como la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes.

A partir de estas breves precisiones conceptuales, el proyecto se propuso reconstruir de qué manera los formadores y co-formadores evalúan la formación práctica de los estudiantes / futuros docentes, cómo los estudiantes valoran la formación y las experiencias de práctica y de qué manera son acompañados para superar sus dificultades.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero, la mirada se centra en el proceso de acompañamiento y evaluación que realizan los profesores de prácticas en las instituciones formadoras. Se describen las diferentes dinámicas de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes / practicantes, los criterios de evaluación y los aspectos del rol docente que se valoran, así como las modalidades e instrumentos de evaluación. El segundo apartado aborda las modalidades de acompañamiento, asesoramiento y evaluación que realizan los co-formadores en las escuelas asociadas y el lugar que tienen en la certificación del trayecto/campo de la práctica, así como los criterios que aplican al evaluar. En el tercer apartado se recupera la perspectiva de los estudiantes sobre su proceso formativo; se describen las dificultades que identifican en la construcción y desarrollo de los saberes y capacidades de la práctica docente. Finalmente, el último apartado hace referencia a las estrategias que las instituciones ponen en juego frente a las dificultades que surgen durante las prácticas y se analizan los aspectos que requieren ser fortalecidos y mejorados.

5.1. Los profesores de las instituciones formadoras en el proceso de acompañamiento y evaluación

Las formas de acompañamiento y evaluación a los estudiantes que han sido observadas lo largo del país en el CPP, se vinculan con lo establecido en la normativa curricular en el ámbito jurisdiccional e institucional acerca de cómo se organiza el campo en cada año y profesorado. En primer lugar, las normas jurisdiccionales definen la organización de los puestos de trabajo y las horas asignadas a los equipos docentes, lo que delimita la posibilidad de acompañar a los estudiantes en las instituciones formadoras y en las escuelas.

En segundo lugar, el número de estudiantes para acompañar también condiciona la frecuencia y calidad del acompañamiento, en especial durante el período de Residencia o Práctica IV.

“Este año acompañé a 12 parejas. Entonces el acompañamiento en la institución asociada después se complica, porque además no están nucleadas en una sola institución y por más que uno trabaje con la coordinación y trate de tener escuelas cercanas entre sí, la movilidad también hace que cuando el número de alumnos para acompañar son tantos, el acompañamiento se complique”. (P545: lp-64-pp4-67.docx - 545:2)

Las reglamentaciones jurisdiccionales establecen un máximo de estudiantes por grupo de prácticas que, en general, para los profesores del campo, son adecuados. Pero en muchas ocasiones el número de estudiantes reales que cada profesor tiene excede estas normas y cuando se solicita desdoblar/dividir cursos, no se autoriza, o no se realizan con la celeridad necesaria, ya que es preciso nombrar a otro PP y esto significa mayor presupuesto. De este modo, la cantidad de estudiantes a cargo en muchas ocasiones, de manera temporal o permanente, sobrepasa la capacidad de la carga horaria de los docentes, incluso la estipulada normativamente. Por lo tanto, el seguimiento, acompañamiento y evaluación de los practicantes requiere de una organización que conjuga y organiza las siguientes variables:

- La carga horaria de los profesores formadores.
- La cantidad de alumnos que cursan en cada espacio.
- La disponibilidad y distancia entre las escuelas asociadas.
- Las posibilidades horarias de los estudiantes.

En los diseños curriculares de los profesorados donde existen unidades o espacios de integración que facilitan la articulación entre cátedras y la conformación de equipos de prácticas, también establecen una cantidad de horas al trabajo en la institución formadora y las escuelas asociadas. En estas instituciones formadoras, donde hay ateneos, talleres integradores o talleres interdisciplinarios, hay menos inconvenientes al constituirse el equipo de prácticas para realizar el acompañamiento de los estudiantes. El profesor de prácticas distribuye así sus tareas y, sobre todo, la responsabilidad de la evaluación con otros profesores de la institución formadora, además de contar con la participación de parte del equipo directivo y el coordinador de prácticas o quien ejerza ese rol.

En el caso de los profesorados de educación secundaria se presentan mayores dificultades para resolver el acompañamiento y supervisión de los estudiantes durante las prácticas, dado que los profesores del campo de la práctica no cuentan con la colaboración de un equipo de prácticas que pueda apoyar y supervisar, con distintas miradas y especificidades, el trabajo que realizan los estudiantes, cuestiones que muchas veces derivan de la estructura curricular ya analizada y la falta de unidades curriculares de integración.

Más allá de las estructuras curriculares que facilitan o no la posibilidad de configurar un equipo de prácticas, las instituciones buscan estrategias como, por ejemplo, convocar a docentes del resto de la carrera que colaboren, generando alternativas entre lo instituido y lo voluntario, para realizar el acompañamiento:

“...convocamos a los docentes de la carrera, a todos los docentes tanto de las formaciones disciplinares como de la formación general para que vayan a hacer observaciones de las clases de los alumnos y se hace una planilla con distintos ítems de la clase para evaluar del alumno y bueno, eso se va recopilando y lo va teniendo el profesor tutor y después sí se hace una reunión y se van viendo los avances y si está aprobado”. (P15: sl-02-cp-95-PS.docx - 15:38)

De acuerdo con la información brindada por los actores, esta situación no presenta diferencias entre las instituciones de gestión estatal y privada. El acompañamiento y la evaluación de la práctica en las escuelas asociadas se desarrolla fundamentalmente mediante las observaciones de clases de los residentes por parte de los profesores de práctica u otros docentes del ISFD. Estas observaciones se realizan con diferente intensidad y frecuencia, conforme a las posibilidades institucionales para la formación de los equipos y disponibilidad horaria de los profesores de práctica ya mencionadas.

Modalidades de supervisión durante las prácticas

A partir de las diferentes situaciones y modalidades de acompañamiento y seguimiento de las prácticas por parte de los profesores de la institución formadora que se han observado en el estudio, se han identificado tres modos de acompañar a los estudiantes durante sus actividades en las EA:

- a) El PP acompaña permanentemente.
- b) El PP acompaña de manera ocasional.
- c) El PP no acompaña, realiza su tarea desde el instituto.

En la primera modalidad, el profesor y/o equipo de prácticas acompaña en casi todas las instancias de práctica en las escuelas asociadas, fundamentalmente durante las intervenciones áulicas.

“Habitualmente nuestras practicantes en todas sus clases están acompañadas ya sea por el profesor disciplinar o los pedagogos siempre están siendo observadas, si siempre...”. (P11: sl-02-pp2-94-EP.rtf - 11:15)

La segunda forma implica un acompañamiento ocasional por parte del PP en las actividades de la escuela asociada. En algunos casos, el residente es observado en menos de la mitad de sus clases por su profesor de prácticas y la frecuencia aumenta cuando el estudiante presenta dificultades.

“Como son tantos alumnos por lo menos una vez a cada alumno hay que observarlos, como mínimo porque encima están en escuelas dispersas, escuelas del centro y escuelas alejadas...”. (P116: cha-30-cp-28_ES.rtf - 116:29)

En el tercer modo, el profesor de prácticas no suele acompañar a los estudiantes a la escuela asociada. A partir de un contacto previo, los estudiantes se presentan solos en la escuela con una alguna documentación o nota que autoriza el ingreso, certifica su asistencia y se le permite realizar la actividad.

“Nosotros le damos una planilla a cada estudiante o a cada grupo de estudiante, tienen una planilla para que el co-formador o la persona o el docente que este en ese momento acompañando realice la devolución”. (P150: mis-37-pp2-80-ES.docx - 150:37)

Universidad

En el caso de las universidades, existe una disparidad en la frecuencia de acompañamiento que realizan los profesores en la institución formadora, en cuanto a la cantidad de encuentros. Algunos mencionan que depende de las situaciones o emergentes que atraviesan los estudiantes. En otros casos se plantea de manera anticipada cuál será el cronograma de los encuentros y se pone en discusión con los estudiantes para que sea viable y todos puedan asistir. En cuanto a las observaciones que realizan los profesores, parecen regirse por la segunda modalidad, ocasional, solo algunos dicen que lo hacen en todo momento.

Las modalidades de acompañamiento y supervisión de los estudiantes varían en segundo y cuarto año. En Práctica II, el trabajo se concentra mayoritariamente en el instituto formador, tanto en los profesorado de educación primaria como los de secundaria. En algunos casos, la reglamentación establece que la mitad de la carga horaria de la unidad curricular se debe repartir entre el instituto de formación y la escuela asociada; en otros casos, se sugiere un mínimo de un 30% de la carga horaria total para ser cumplida en la escuela asociada a través de observaciones, intervenciones breves y entrevistas a distintos actores institucionales.

El seguimiento que hacen los docentes en el instituto incluye el control de la asistencia a clase y a las escuelas asociadas, la entrega de trabajos prácticos centrados en cuestiones teóricas o teórico-prácticas, la

participación y la elaboración de portafolios, donde se espera que los estudiantes registren y hagan un análisis reflexivo de su proceso de prácticas.

En 2° año de prácticas, en las escuelas asociadas como se desarrolló en el capítulo anterior, fundamentalmente los estudiantes realizan observaciones de clases y de rutinas escolares, entrevistas a diversos actores e intervenciones breves. En este caso, se ha observado que el acompañamiento a las escuelas asociadas por parte de los formadores es muy heterogéneo y difuso.

En el espacio de Residencia o Práctica IV, los distintos profesorados prevén una carga horaria mayor para el trabajo en la escuela asociada, en promedio entre 6 y 8 horas reloj semanales en los distintos profesorados. El cumplimiento es flexible de manera que, mientras diseñan la propuesta concurren más horas al instituto, hecho que se invierte cuando ingresan a la escuela asociada a observar y comenzar a planificar y dar las clases.

De acuerdo con las entrevistas a los profesores de práctica, aprobar una planificación exige más de una entrega y más de una devolución. Una vez que el estudiante envía su plan de clases, recibe correcciones hasta llegar a la presentación final. Este es uno de los procesos en torno de los cuales gira gran parte del acompañamiento de los PP y COF.

A su vez, los profesores de práctica son los encargados de mantener las reuniones previas con los directivos de las escuelas asociadas y los co-formadores. En ese primer acercamiento, además de los aspectos ya analizados en los capítulos anteriores proporciona información sobre los días y horarios de las prácticas, la modalidad que llevarán adelante los practicantes, las características que tendrá el acompañamiento y qué se espera de la evaluación de los docentes co-formadores.

“Los co-formadores saben que cuando nosotros los vamos a observar, llevamos una planilla, les decimos que cosas tienen que mirar en las clases y tienen por escrito todo. Ellos tienen su carpeta que tienen que ir armando, tienen su carpeta con todas esas cosas”. (P254: mis-37-pp4-79-EP.doc)

En algunos profesorados de secundaria, la unidad curricular de la práctica es compartida por dos formadores que conforman una pareja pedagógica (un docente generalista y un docente disciplinar). Esto potencia las posibilidades de efectuar mayor apoyo y seguimiento, situación que es valorada positivamente por los estudiantes:

“Nosotros tenemos dos profesores, uno que se encarga de la parte pedagógica y otro que nos da la parte de Historia, entonces hemos tenido un acompañamiento en las dos áreas importantes para nosotros”. (P239: mza-54-fg4-75-ES.docx - 239:9)

En esos casos, los profesores disciplinares también asisten a las escuelas asociadas para observar a los practicantes. Estas modalidades priorizan el trabajo colaborativo y el abordaje interdisciplinar. Al respecto, una profesora refiere que trabajar en equipo no solo articula el trabajo, logrando una propuesta formativa más coherente, sino que resulta un contenido en sí mismo, en tanto, los estudiantes puedan visualizar el trabajo genuino de un equipo docente.

Las acciones de acompañamiento que se realizan en el instituto formador se relacionan principalmente con cuestiones pedagógicas-didácticas, es decir, con acciones referidas al diseño de las propuestas de enseñanza. Mediante tutorías se guía a los estudiantes en la elaboración de secuencias didácticas. Para esta actividad, cuentan con los docentes de prácticas y en algunos casos de las áreas específicas.

“...hacemos las devoluciones, lo que tienen que ajustar, revisamos que sea una secuencia, los propósitos, los objetivos, que la fundamentación sea consistente, que el marco teórico la acompañe, que no sea un marco teórico muy extenso, que no se diluya sino que sea algo concreto... analizamos la secuencia, que las actividades estén bien secuenciadas en

función del recorte que ellos hicieron del saber que les dio el docente y vemos cómo están diagramados los materiales que proponen para llevar al aula, hacemos los aportes que sean necesarios”. (P403: chu-36-pp4_1-30-EP docx - 403:18)

También se mencionan como dispositivos de acompañamiento la realización de charlas, cursos frente a las necesidades que presentan los alumnos, e instancias de tutorías para que vuelvan a estudiar y revisar contenido disciplinar.

En las universidades, los diferentes actores coinciden en afirmar que el acompañamiento está centrado en el proceso de elaboración de las planificaciones didácticas, donde explicitan sus diferentes modos de realización.

“Durante todo el trayecto de la residencia, siempre eran los planes de clase, antes de ir a la clase en sí, ellos tenían que evaluarlo de alguna manera. Luego durante las clases ellos hacían observaciones, una vez adentro del curso estaba la profesora de prácticas que te evaluaba y hacía un registro de clase, y nos iba evaluando. Y aparte de lo que iba evaluando iba detallando abajo, tipo notas con revisar una red conceptual o la manera en que preparaste una clase si los chicos estaban muy cansados, que ella hubiera seguido menos, no hacer esta actividad porque los chicos estaban muy cansados y no prestan atención...”. (P56: BA-35-FG-I-U.docx - 56:19)

Los espacios de la práctica se conforman como un área con dos o más profesores de distintos campos disciplinares, lo que permite tener una mirada más amplia, diversa. No obstante, esto plantea controversias: para algunos profesores es una riqueza y para otros resulta ser un obstáculo porque requiere ponerse de acuerdo entre profesores con distintas tradiciones disciplinares, formas de trabajo, enfoques, etc. Por su parte, los estudiantes mencionan el poco acompañamiento que realizan los profesores de la formación específica, lo que trae aparejado dificultades en cuanto a la organización de las secuencias y de los recursos didácticos.

El acompañamiento en la universidad en general se realiza bajo la modalidad de talleres presenciales. En algunos casos se mencionan espacios de discusión, reflexión, y no se explicita el dispositivo a partir del cual realizan estas actividades. En todos los casos pareciera que la planificación pasa a ser el dispositivo organizador de la práctica.

Una coordinadora de práctica plantea sobre la participación y el espacio de trabajo e intercambio con los otros campos de la formación, el desafío y las tensiones que involucra, considerando además el lugar de menor poder institucional que ocupan los profesorados en la estructura académica de las facultades y universidades:

“Un desafío tremendo no te olvides que el profesorado es el patio de atrás de la facultad...”, “lo único que he logrado con mucha lucha con algunas materias como evolución, que es troncal y atraviesa el diseño, que algunos contenidos que son de difícil transposición, hablar con los profesores para ver si les pueden facilitar algún marco teórico más sencillo, que no esté entre los papers en inglés que le dan ellos, ni entre lo que tienen los chicos del manual escolar y bueno, hay algo más o menos, pero no, ese es un paredón por el momento impasable”. (P54: BA-35-CP-I-U - 48:49)

- El uso de la tecnología en el acompañamiento y evaluación

En todas las experiencias analizadas, tanto en ISFD como universidades, el uso de la tecnología está presente y los actores la visualizan como una herramienta clave en el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes. No se percibe diferencia entre establecimientos privados y estatales, ni entre los profesorados de nivel primario y secundario en relación con el uso de TIC en la evaluación.

En algunos casos, los trabajos propuestos por las cátedras se resuelven de manera colaborativa, se envían y se corrigen a través del correo electrónico. El Google Drive es una herramienta a través de la cual se realizan trabajos y correcciones colaborativas. También lo hacen en diversos entornos de aulas virtuales que contienen la herramienta del foro. A través de estos intercambios virtuales se comparten las experiencias vividas en las escuelas. Las nuevas tecnologías se visualizan como facilitadoras para estudiantes y profesores, acercan distancias y optimizan tiempos; especialmente en la etapa de diseño y corrección de planes de clases que insume mucho tiempo del espacio curricular de las prácticas.

También las TIC se utilizan para las comunicaciones entre el profesor de prácticas y el co-formador y dar seguimiento al practicante, algunos intercambios se resuelven por teléfono, así como el trabajo de seguimiento de los profesores de prácticas o del equipo de prácticas fuera de su horario en las instituciones o cuando estos no coinciden.

“Nosotros, por lo general a veces tenemos dudas sobre estrategias, material o alguna actividad de lengua inglesa y siempre encontramos muy buena disposición de los profesores para asesorarnos, incluso para comunicarnos por WhatsApp. No tenemos ningún tipo de problema”. (P69: sal-11-fg4-65-PS.docx69:5)

Los correos y grupos de Whats App se mencionan como medios de intercambio, además de acompañar la trayectoria de los estudiantes, funcionan como espacios formativos cada vez que se usan para comentar las experiencias de las prácticas, análisis, reflexiones y/o correcciones, enviar material teórico, etc. Otros dispositivos que las TIC proveen, aunque referenciados en menor medida, son el uso del Messenger o Facebook.

Al mismo tiempo, y como contracara de un recurso que aparece como facilitador, surge el agobio por sobrecarga de trabajo de la comunicación y conexión permanente que estos generan. Varios profesores, refieren a la sensación de estar permanentemente trabajando debido a la conexión constante a las herramientas tecnológicas. Las comunicaciones por fuera del horario de trabajo en los ISFD y escuelas asociadas se perciben como una carga adicional a la tarea/función formal del cargo. Así, a los encuentros semanales, se suman los virtuales.

En el caso de los estudiantes, la mayoría describe el uso de estos recursos con naturalidad y los perciben como facilitadores del tránsito por el taller, ya que les permite, por ejemplo, despejar dudas sobre estrategias, materiales o alguna actividad en particular y/o agilizar las correcciones de sus planes. Sin embargo, en algunos casos se hace referencia negativa acerca de la disrupción que estos medios pueden provocar en la comunicación como lo expresa, por ejemplo, un estudiante:

“Lo que pasa que mandando una foto por WhatsApp uno no lo puede defender al plan, nosotros para las otras profes venimos y les decimos "este tema lo damos así porque los chicos ya lo vieron de una forma y nosotros...". (P272: cat-49-fg4-23-PP-272:15)

¿Qué se evalúa?

Quienes participan de la evaluación de la práctica ponen en juego diversos criterios y concepciones a la hora de evaluar. En general, se refieren en términos de “proceso”, “reflexión” y dominio de los contenidos. Con la primera idea aluden tanto al qué evalúan, pero también al cómo, e incluso al cuándo se evalúa, es decir que se evalúa durante todo el proceso y el proceso mismo. Se encuentra bastante instalado en el discurso de los formadores el sentido de la evaluación como una práctica integral, no limitada a la calificación o certificación.

La idea del proceso o recorrido aparece asociada a un tipo de registro por parte del docente con una organización que agrupa distintos elementos a ser observados, desde algunos formales como la asistencia

hasta otros sustantivos referidos a su desempeño, capacidad de reflexión, etc. que parecen concatenarse y producirse todos juntos durante el trayecto de prácticas:

“La evaluación acá es un proceso, cuando nosotros evaluamos un proceso saben que en mi planillita tiene que tener asistencia, que la carpeta debe estar en condiciones, que tiene que cumplir con los trabajos que se han pedido en las escuelas asociadas. Se hace una evaluación cuantitativa y cualitativa donde ellos les colocan una nota estimada, y esa sería la evaluación de la escuela más, la evaluación de proceso mío, con eso se toma un promedio y en las mesas es la formalidad hablan de su desempeño del trabajo en las escuelas de lo positivo, de lo negativo”. (P189: sjn-40-pp4-93 PP.docx - 189:15)

En este proceso o recorrido, la mirada del docente de prácticas abarca múltiples dimensiones en forma simultánea y se valoran tres aspectos diferentes de las prácticas y del aprendizaje profesional de los futuros docentes:

Tabla 15. Dimensiones de la evaluación en las prácticas

Aspectos formales y académicos	En el ISFD: Asistencia a clase, presentación en tiempo y forma de los planes de clases y de los trabajos estipulados, participación en clase, disposición para la realización de las actividades.
	En la escuela asociada: Puntualidad, vestimenta, forma de dirigirse a las autoridades, presencia frente al curso.
Aspectos teóricos y disciplinares	Interpretación de textos teóricos de la carrera, conocimiento de los contenidos disciplinares que debe enseñar durante el periodo de práctica en la escuela asociada
Aspectos pedagógicos y didácticos	Diseño de los instrumentos de observación de clases, elaboración de las planificaciones de clase, conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión de la clase. Capacidad de reflexión sobre las prácticas

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto de la evaluación en el que los docentes concentran su interés y su atención es el proceso reflexivo que realizan los estudiantes más allá del aula de las prácticas. La palabra reflexión ocupa el centro de las preocupaciones de los docentes y organiza no solo las miradas, sino también los tiempos, los espacios, las producciones y los hitos que jalonan el ciclo lectivo.

“También la reflexión es cuando terminan las clases. Eso también lo tenemos en cuenta. Luego tenemos el porfolio, allí están todos, las producciones en las escuelas, producciones de los chicos, recursos que utilizan en matemática, todo eso está en el porfolio. Es anual y allí tenemos todo lo que la alumna ha hecho a lo largo del año. Y tenemos también el coloquio. Retomamos lo del inicio que vimos las dimensiones que conforman la práctica. Eso lo van analizando en todo lo que les pasó en la práctica: personal...didáctica...contexto. Ese coloquio tiene una nota. Se evalúa todo lo que le va pasando en el año. Lo que es numérico se pone al final. Al final considerando todo el trabajo de mejora. Se promedia y se le da una nota. Tiene que ver con una evaluación permanente. Es de todo lo que va haciendo de su práctica”. (P11: sl-02-pp2-94-EP.rtf - 11:35)

En el material recogido en las entrevistas a los PP, resulta difícil identificar una jerarquización de las habilidades y capacidades que los estudiantes deben poner en juego, ya que aparecen mencionadas todas en un mismo nivel.

“La elaboración de sus planificaciones, cómo usan las estrategias, cómo se plantean los objetivos, cómo plantean las propuestas de las actividades con los estudiantes, cómo manejan los contenidos que van a ir a enseñar, los contenidos siempre no se deben cometer errores graves, el manejo de grupos, si sus clases son dinámicas y si sus estrategias generan la interacción de los alumnos”. (P151: mis-37-pp4-80-ES.doc - 151:69)

Al consultar a los estudiantes en los focus group sobre los criterios de evaluación, estos plantearon no conocerlos, así como tampoco los puntos en los que los docentes en conjunto hacían hincapié para ponderar o desaprobarlos en las prácticas. En contraste con el discurso de los docentes, para los estudiantes no están tan claros los criterios al ser evaluados. No reconocen una valoración integral del recorrido en términos de “proceso”. Para los estudiantes la preocupación está puesta en los requerimientos formales de la práctica, como el uso de la voz, la postura y la apariencia personal.

“¿Se sintieron acompañados en el momento de la evaluación?: La verdad que no... de hecho, la evaluación de nuestra residencia, en algún punto es unidireccional y es solo la mirada del profesor, queda fuera de contexto nuestra experiencia vivida y se toma solo una mirada”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx)

“¿Qué cosas les observan?”

A1- Postura, tono de voz, si el tema se entendió...

A0-: Actividades, si los chicos elaboraron...

A2- Si las estrategias que usamos son acordes para ese momento, en esa clase.

A1- Y el tiempo, si nos pasamos de tiempo.

A0-: Si respetamos el inicio, el desarrollo, el final.

A1- Si se cumplieron esas cosas”. (P264: cat-49-fg4-22-ES.docx - 264:38)

“¿Y si fue justo? Nunca se planteó como decir evaluación, o ustedes tienen que llegar a esto, nunca se planteó esto es lo que ustedes tienen que aprobar o a lo que tienen que llegar para aprobar. (...) Yo creo que la evaluación la consideraron desde ese punto. Vieron la evolución, el progreso. El esfuerzo de cada uno, siempre se reconoció el esfuerzo de cada uno. E1: Fue así, fue todo un proceso y los profesores no dijeron esto es lo que necesitan para aprobar la cátedra. No fue el proceso de principio de año a fin de año”. (P232: nqn-46-fg2-83-EP.docx - 232:74)

En algunos casos, la falta de criterios explícitos de evaluación puede estar vinculada con formas de evaluación que se alejan de las previamente experimentadas por los estudiantes, en las cuales predominaba el examen sobre la base del programa, los contenidos para ser reproducidos en la situación de examen. Otra forma de analizar el desencuentro es pensar si se tiene en cuenta al estudiante en la evaluación, si participa con el docente de prácticas y eventualmente el co-formador en la construcción y discusión de los criterios del proceso evaluativo. De acuerdo con las evidencias recogidas, los estudiantes en general no participan o lo hacen de manera parcial en cuarto año. Es posible pensar que la forma de dotar de mayor contenido y participación estudiantil a los procesos de evaluación se encuentra en un cambio en la mirada acerca de los estudiantes/docentes en formación.

Las capacidades docentes que se evalúan

Las capacidades que los profesores de práctica y los co-formadores esperan que los estudiantes adquieran en el CPP y que por lo tanto se ocupan de evaluar, tienen que ver con los diferentes momentos de la enseñanza y con las capacidades centrales que se han desarrollado en el capítulo anterior y que constituyen el núcleo de las actividades del CPP:

- La planificación/preparación de la clase.
- La gestión de la clase.
- La reflexión sobre la práctica.

Respecto de la planificación, diferentes actores consultados coinciden en señalar que es una capacidad altamente valorada y considerada a la hora de evaluar el desempeño del practicante. Al evaluar las planificaciones que diseñan los estudiantes se atiende al formato (la redacción de objetivos y propuesta de evaluación) y a los contenidos. En la fase de enseñanza propiamente dicha, se tiene en cuenta la puesta en práctica de lo diseñado en el plan de la clase, atendiendo a la coherencia entre lo planificado y lo que se enseña. Se aprecia que el estudiante respete los momentos de la clase, los tiempos y actividades pautadas:

“Los principales aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación son las diferentes etapas de la clase, la presentación personal, la creatividad”. (P106: for-10-cof2-59.EP.docx - 106:16)

Otro aspecto valorado en el desarrollo de la clase es el dominio del contenido, ya que se considera que este aspecto es fundamental de la práctica docente, así lo expresan los coordinadores de práctica:

“Yo destaco mucho, eh... bueno... el conocimiento... que se apropie del saber... como todo docente... Después la planificación que tenga coherencia con lo que se está enseñando..., el dominio de grupo... la voz... porque a veces uno tiene diferentes días, actúa de diferente manera, pero a lo que voy es dentro del aula... según la gestión de la clase... si levanta mucho la voz... uno le dice fijate por acá... préstale atención a tal niño... uno evalúa desde el perfil docente... desde la acción”. (P409: chu-36-cp1-30-EP.docx - 409:30)

Los profesores promueven y evalúan “el proceso de análisis de la práctica”. Las acciones de los docentes de práctica se orientan a favorecer este proceso, tanto en segundo año como en cuarto. La idea de formar la capacidad reflexiva se articula con la forma de evaluar el proceso. Dado que el acompañamiento no siempre logra ser continuo, los momentos parciales de reflexión junto con el cierre de la cursada, se erigen en las instancias más relevantes para el proceso de evaluación de los aprendizajes realizados. En esos momentos la evaluación es multidimensional y logra poner en diálogo los distintos ejes de la formación inicial. Cabe analizar en qué medida esta concepción “ideal”, entra o no en tensión con aspectos formales de la evaluación y con otras tensiones señaladas por los estudiantes respecto de la intensidad del seguimiento, la definición y explicitación de los criterios de evaluación, la presencia de otras modalidades y concepciones en la evaluación de las prácticas, entre otros puntos sobre los que es preciso seguir profundizando en el material recogido.

Universidad

La mayoría de los actores de las universidades mencionan la reflexión y la discusión como estrategias importantes para el análisis de las clases dictadas en los espacios de taller. También hablan de las devoluciones que realizan a los estudiantes, generalmente en forma verbal.

A2- “No eran evaluaciones escritas, más bien devoluciones, de tipo: traten de [...] podrían (..), cosas muy puntuales”. (P40: sl-02-fg2-VI-U - 40:20)

En cuanto a los criterios de evaluación, los profesores de práctica no los explicitan a los estudiantes. Solo unos pocos hacen referencia a una construcción colectiva, donde se pone en discusión la articulación entre los saberes prácticos y los saberes teóricos.

¿Cómo y quiénes evalúan?

El profesor de práctica es la figura central en los procesos de evaluación. De acuerdo con lo planteado en las entrevistas por estudiantes y co-formadores, el PP adquiere un protagonismo casi absoluto al evaluar a los estudiantes, no hay en este tema trabajo compartido entre los distintos actores e instituciones involucradas, el PP establece los criterios, los ritmos y los instrumentos.

“Yo le hago la devolución en cuanto, como yo soy específico, en cuanto, solamente para guiarlos, si han estado mal, qué les faltó ¿sí?, pero obviamente que eso después va a los profesores, para los dueños de la materia de práctica y residencia y ellos hacen la devolución, obviamente que ellos siempre me consultan también a mí y yo les doy mi punto de vista...”. (P256: cat-49-cf2-22-ES.docx - 256:15)

De manera aislada, se identifican algunas experiencias valiosas, por ejemplo, en la provincia de Chubut donde se realiza un trabajo compartido entre los profesorados y las escuelas asociadas, mediante reuniones semanales que coordina la profesora de prácticas para el seguimiento de los estudiantes residentes de manera de construir una evaluación y acreditación compartida.

En los profesorados de educación primaria y algunos de secundaria, los profesores disciplinares también colaboran en las correcciones y aprobación de las planificaciones. Si bien en términos generales los profesores generalistas resuelven esta tarea en forma individual, existen múltiples referencias a una corrección compartida, sobre todo en situaciones en las que los tiempos para que el practicante llegue al dictado de las clases resultan acotados. En algunas instituciones los coordinadores de práctica comparten la responsabilidad de la corrección de planes y de evaluación, especialmente, cuando los estudiantes presentan alguna dificultad en sus prácticas. En estos casos, aparece un trabajo de equipo muy consolidado. Estos espacios de trabajo compartido son valorados tanto por docentes como por estudiantes por los aportes previos a la práctica, a la hora de planificar temas y actividades.

“De la evaluación participamos las dos profesoras de taller de práctica y ateneos, los ateneos también participan en la calificación”. (P89: sf-17-pp4-103-PP (2).docx - 89:15)

Sin embargo, la posibilidad de contar con estos perfiles depende de la voluntad y disponibilidad de los docentes del ateneo ya que no tienen horas rentadas para visitar a los practicantes en las escuelas asociadas.

“Y qué sugerencias realizarían entonces para mejorar la evaluación durante las prácticas...Que vayan las profes de ateneo y alguna vez puedan observar...la realidad...”. (P92: sf-17-fg4-103-PP.docx - 92:9)

En el caso de algunos PES el campo de la práctica de cuarto año está a cargo de dos docentes: el denominado generalista, encargado de trabajar y supervisar lo relacionado con las cuestiones pedagógico-didácticas del trayecto, y el disciplinar o especialista, quien tiene a su cargo el acompañamiento en todo lo vinculado con la especialidad para la cual se forma a los estudiantes. En este caso, ambos docentes se reparten las visitas a los practicantes, permitiendo un acompañamiento más cercano desde lo disciplinar. En la mayoría de los casos se plantea la necesidad que todos los docentes que intervienen en las prácticas puedan mantener un espacio de trabajo y contacto real dentro del instituto de formación.

“Siempre los tuvimos en horas y días separados. (...) Siempre hemos pedido que estén todos juntos...los talleristas con el profesor de la práctica, es la única forma en que todos nos pongamos de acuerdo”. (P437: sal-48-fg3-87.pdf)

Los docentes de práctica evalúan a través de diferentes modalidades presenciales y virtuales. En la Práctica II a través de la elaboración de un informe en el que se articulan la teoría con la práctica realizada en las escuelas asociadas y su defensa a través de un coloquio que en algunos institutos es de forma individual y en otros grupal. En la Práctica IV a veces se utiliza como una de las instancias de la evaluación a los ateneos, como parte de la aprobación de la Residencia. En algunas instituciones al finalizar la residencia se hace una autoevaluación mediante preguntas que invitan a que los alumnos revisen su experiencia y proceso. En otras instituciones también se evalúa a través de instancias virtuales, se abren foros de debate en un aula virtual. En menor medida, se realiza una coevaluación de los estudiantes compartida con los profesores de las áreas disciplinares.

Los residentes cuando dan clase también son observados por sus compañeros, si bien estos no los evalúan formalmente les pueden hacer sugerencias para mejorar su clase; lo mismo sucede cuando trabajan en parejas pedagógicas. Esta modalidad se aprovecha para generar momentos de reflexión y que podrían pensarse como parte de un proceso de evaluación informal o autoevaluación entre pares:

“Yo creo que la evaluación de los compañeros la observación de los compañeros lo que haces bien lo que haces mal eso ayuda a ganar experiencia”. (P212: cha_30_fg2_24_ES.docx)

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación de ideas entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias y la articulación entre la teoría y la práctica.

Los distintos modos de evaluar que se presentan en las diversas instituciones van desde la observación directa, la observación participante, pasando por el análisis y registro de bibliografía, los parciales orales y escritos, como así también presentación de informes y la observación de los practicantes en la residencia. Otra modalidad de evaluación, menos extendida son los debates en los talleres de integración donde se reflexiona sobre puntos nodales del trabajo realizado en las prácticas, como señala un coordinador de práctica:

“Mi trabajo con los alumnos tiene que ver con la evaluación de sus proyectos en la reflexión sobre la práctica, yo observo las clases y luego me siento con los alumnos a modo de entrevista y ahí reflexionamos sobre los aspectos de la clase”. (P195: cha-30-cp-27-ES.docx)

“Lo que yo voy devolviendo el estudiante ve que lo que yo voy registrando, en alguna ocasión también si es necesario le digo bueno, anotáelo, registralo vos también registramos los dos o las dos, y le pido expresamente que registre algo para poder trabajarlo a la vez siguiente y después a partir de las autoevaluaciones y yo hago un informe; mis informes son en general bastante detallados...”. (P131: chu-36-pp4-31-EP.docx - 131:36)

En cuanto a los instrumentos utilizados en las instituciones para evaluar las prácticas, se observa una alta homogeneidad entre los distintos años, profesorado/carreras. El cuaderno del profesor de práctica es el instrumento más extendido para evaluar y registrar el recorrido efectuado por los estudiantes; este se va engrosando a ritmos diversos. Se identifica una omnipresencia de los cuadernos en las prácticas como herramienta de registro del desempeño de los practicantes, en todos los testimonios aparece mencionado en primer lugar, a veces incluso como única fuente.

“Tengo un registro personal en mi cuaderno, en el que por lo general trato de recuperar mucho las voces de manera fidedignas de lo que los estudiantes expresan, y acompaño

empleando algunas situaciones de gesto y demás porque después la recupero nuevamente, y pensamos que paso en esa situación”. (P60: juy-11-pp2-64-PP.docx - 60:51)

El cuaderno brinda un seguimiento constante y cotidiano, proporciona datos y registros que permiten volver a los hechos para reflexionar sobre lo realizado/actuado/decidido, es un reaseguro para el PP que reduce el espacio para malentendidos y arbitrariedades. El cuaderno de observación llamado coloquialmente “cuadernito” en el que los PP toman nota del desempeño, quehacer, la conducta y presentación de los estudiantes, parece dar cuenta del carácter personal que cada docente le otorga a la evaluación, así como del grado de informalidad con el que se van acumulando los registros, sin guiarse por criterios o pautas uniformes y objetivas. En contraste con la herramienta que utiliza el co-formador, cuya participación está fuertemente formalizada por la grilla que usualmente completa y que el mismo profesor le proporciona.

Otra forma de recoger información y evidencias sobre el proceso y desempeño de los estudiantes son las planificaciones de clase. El insumo clave de la interacción entre estudiantes y docente son los planes que, vía papel o digital, van y vuelven entre unos y otros. Por momentos, las descripciones hacen parecer que la cursada del espacio de las prácticas se reduce a la entrega, devolución y corrección de los planes una y otra vez en un ciclo infinito.

“Las alumnas tienen un día de entrega de planificaciones, esa planificación yo la corrijo si el plan está aprobado se lo devuelvo a la alumna y la alumna puede ir a practicar, si al plan hay que hacerle reformas, mejoras, lo transforma, me lo vuelve a entregar, lo vuelvo a ver hasta que finalmente le dé el aprobado”. (P240: nqn-46-pp4-84-PS.docx - 240:35)

El cuaderno del docente y la carpeta de planificaciones de los alumnos son los instrumentos fundamentales instalados para el seguimiento y evaluación de las prácticas. Los restantes que se mencionan tienen un carácter más esporádico e innovador.

Así, otro instrumento mencionado en las entrevistas con cierta frecuencia es el portfolio que reúne trabajos, planificaciones, observaciones y actividades de los estudiantes y de los alumnos/grupos de la práctica de las escuelas asociadas. Es utilizado, por ejemplo, en la práctica de segundo año como insumo para el examen final o en su reemplazo. También a veces es un dispositivo que complementa la calificación final y que se consulta para evaluar el trabajo del año.

“Y también la reflexiones cuando terminan las clases. Eso también lo tenemos en cuenta. Luego tenemos el porfolio, allí están todos, las producciones en las escuelas, producciones de los chicos, recursos que utilizan en matemática, todo eso está en el porfolio. Es anual y allí tenemos todo lo que la alumna ha hecho a lo largo del año. Y tenemos también el coloquio. Retomamos lo del inicio que vimos las dimensiones que conforman la práctica. Eso lo van analizando en todo lo que les pasó en la práctica: personal...didáctica...contexto. Ese coloquio tiene una nota. Se evalúa todo lo que le va pasando en el año. Lo que es numérico se pone al final. Al final considerando todo el trabajo de mejora. Se promedia y se le da una nota. Tiene que ver con una evaluación permanente. Es de todo lo que va haciendo de su práctica”. (P11: sl-02-pp2-94-EP.rtf - 11:35)

El material de campo, sin embargo, no muestra que el portafolio sea un elemento para tener en cuenta para llevar adelante procesos de seguimiento, evaluación o reflexión en cuarto año; y las apreciaciones que realizan los estudiantes que se encuentran en el tramo final de su carrera son bastante críticas.

“- No sé, a mí, particularmente el portafolio como forma de evaluar no me gusta y no, no le pude sacar ningún jugo, no le saqué ninguna utilidad al portafolio.

- ¿Qué les pedían para el portafolio?

- Presentar como un eje sobre el cual...

- Si, reconstruir la materia...

- Claro.

- ... desde recuperar los trabajos, textos, e incluir lo nuestro. Como que una vez que lo trabajamos bueno, volverlo a mirar y bueno, qué opinaba, qué hubiéramos cambiado, si hay algo nuevo que agregar, pero... como que es medio forzado entonces... a mí no me gusta". (P101: ba-28-fg4-13-PP.docx - 101:37)

Universidad

Las modalidades de evaluación en las universidades que se mencionan en las entrevistas son: la auto evaluación, la co-evaluación y la evaluación en proceso, que son trabajadas en ateneos y talleres. Asimismo, se mencionan instrumentos como grillas, cuadernos y registros de observación que completan los profesores de prácticas y co-formadores y, en algunos casos, también los estudiantes como parte del examen final.

5.2. Los co-formadores en el proceso de acompañamiento y evaluación

Los docentes co-formadores se constituyen en otro actor clave en el proceso de acompañamiento y en menor medida en la evaluación de los estudiantes en las escuelas asociadas. La posibilidad de estar en todas las clases con los residentes los pone en un lugar privilegiado para realizar las tareas de acompañamiento y el seguimiento de su desempeño desde su lugar de trabajo. Para estas funciones deben coordinar su trabajo con los profesores de práctica, aunque esto no siempre se logra. A pesar de existir acuerdos consensuados entre los actores involucrados, es generalizada la opinión sobre la ausencia de definición de roles respecto de las responsabilidades y tareas a realizar con el estudiante. Está claro en el ámbito normativo, pero muchas veces no se logra que eso se traslade a la práctica.

“Nosotros firmamos un acta acuerdo donde se especifican las responsabilidades de cada uno. Los docentes orientadores les dan los temas para planificar y son los que aprueban o no los proyectos de los residentes, nosotros en instituto les damos el visto bueno, pero es el orientador quién decide si puede dar esa clase o necesita modificar algunos aspectos. Los orientadores son los que observan las clases diariamente y elaboran el informe de desempeño”. (P36: for-10-pp4-61.EP.docx - 36:22)

A partir de las distintas formas de participación de los COF se han identificado los tres modos de intervención más habituales que estos asumen en la evaluación de las prácticas de los estudiantes/residentes:

- Forma parte del proceso integral de la evaluación.
- Participa ocasionalmente o en forma paralela en el proceso de evaluación.
- No participa en el proceso de evaluación.

En algunos casos, los co- formadores señalan que el acompañamiento involucra un trabajo a ciegas, intuitivo, basado en su experiencia profesional y que realizan de manera individual, sin acordar o recibir pautas de las instituciones formadoras acerca de qué se espera de su rol. En los profesados de educación primaria, muchos asumen una posición marginal o más externa. Cuando se les pregunta si evalúan a los residentes responden que no lo hacen, que solo observan y anotan en una planilla o que no tienen

injerencia en la cuestión. Es decir que para estos co-formadores este tipo de prácticas (observar y registrar su valoración en una planilla) no constituye parte la evaluación.

“No tuve ninguna injerencia en la evaluación de la practicante, la formadora venía a observar las clases, estuvo en todas las prácticas, solo tomé asistencia en el momento de las observaciones. Desconozco los criterios con que se evalúa a la practicante, sí sé que aprobó”. (P288: cba-50-cof-47-PS.doc.rtf - 288:15)

“Que vean la realidad, esa es mi mayor responsabilidad. Pero nadie nos ha dado ningún lineamiento de nada, ni desde el equipo directivo ni desde el instituto. Yo me tomo la libertad de tomar nota de las cuestiones a mejorar mientras los alumnos hacen las prácticas. Después con eso hago un informe por escrito para el practicante y para el docente. No es un requisito o exigencia, lo hago a título personal porque creo que a uno siempre le sirve que le digan lo que estuvo bien y lo que no estuvo tan bien, lo que se puede modificar... hacer una crítica”. (P396: ba-43-cof (+10)-17-ES.docx - 396:6)

“Pero nosotros no los evaluamos, no le colocamos la nota, cuando son casos muy puntuales, cosas muy difíciles, cuando es algo que vemos que no anda, venimos y le planteamos a la directora tal cosa, para que ella le plantee a la profesora y si hay alguna modificación”. (P195: sjn-40-cof-93 PP.docx - 195:16)

Se destacan pocas experiencias en las que se realizan acuerdos y una tarea interinstitucional a propósito de la evaluación entre los profesorados y las escuelas asociadas. En estos casos se busca definir colaborativamente aspectos de la formación, del acompañamiento y de la evaluación del residente, configurando un equipo de prácticas en ambas instituciones. Este tipo de modalidad tiene lugar durante todo el proceso con reuniones frecuentes para acompañar y evaluar a los estudiantes. En otros casos se utiliza en situaciones puntuales para construir una evaluación y acreditación compartida.

“en esa práctica en terreno nosotros sostenemos un espacio de encuentro semanal con el maestro co-formador, el profesor del área de prácticas y el residente en la escuela. Puede participar alguien del equipo directivo donde vamos abordando específicamente la práctica de ese residente. Las temáticas tienen que ver con las observaciones, el análisis, pero más situado, en función de las intervenciones, en el período de observación y de ayudantías y luego, las clases, el tema de la comunicación, el tema de la conformación de la pareja pedagógica, entre maestra co-formadora y residente (...).” (P131: chu-36-pp4-31-EP.docx - 131:15)

También hay casos donde el co-formador se compromete activamente con la evaluación del residente, sin que esto signifique la configuración de un equipo de prácticas.

“Calificamos por separado. Lo único que coordinamos es por ahí en lo que están fallando para que ellos refuercen en el instituto”. (P26: for-10-cof2-61.EP.docx - 26:15)

En los profesorados de educación secundaria se da la particularidad que muchos profesores del nivel son, a su vez, profesores del propio instituto formador y se desempeñan como co-formadores, se sienten como un par de los equipos de prácticas. En estos profesorados se sostiene la idea de equipo de prácticas donde la evaluación es compartida, al menos, desde el plano discursivo.

Según los coordinadores de prácticas son ellos los que ponen la nota final, pero tienen en cuenta la mirada de los otros actores, a modo de concepto. En general, la perspectiva del co-formador en la evaluación del residente pareciera ser más un requisito formal, de cortesía, un complemento. En entrevistas a co-formadores se hace referencia a su participación en la evaluación en términos de “me pide opinión”, “me pregunta qué pienso”. Son pocos los PP entrevistados que manifiestan realizar una evaluación conjunta con los COF.

“Los docentes de la práctica y los co-formadores también. Se realiza muy frecuentemente en las instituciones asociadas en las observaciones áulicas y muy frecuentemente aquí en el Instituto, ahí porque ahí hacía referencia que los co-formadores son docentes aquí también, entonces como que tienen más contacto con los profes. Es constante el acompañamiento”. (P202: lr-44-cp-73-PS.docx - 202:35)

“Cuando la profe viene a observar conversamos (...) mientras ella dicta la clase, cómo la ve, qué ha pasado, qué le hace falta y luego en la noche conversa con los chicos, pero yo les doy mi opinión (...) opinamos las dos como se podrían enseñar los temas”. (P177: Tuc-39-Cof-118.docx - 177:17)

En otros casos, la evaluación del residente queda a cargo del COF de manera ocasional, fortuita, o paralela o bien cuando el profesor de práctica no estuvo presente en el aula, no pudo observar al residente. También en algunos casos difíciles ante los cuales se los convoca como “jueces” para dirimir una calificación en conflicto y disputa con el estudiante. En términos generales, los co-formadores plantean que, si bien ellos participan de la evaluación, esta no es considerada como tal. Este es un reclamo que realizan para sentir que están cumpliendo la función de evaluar y que se reconoce su rol en la co-formación, poder colocar la nota numérica, la calificación.

“Sí, si participo. En el caso cuando me toca estar sola yo hago las observaciones la sugerencia y coloco la calificación cuando me toca estar con la profe de práctica en este caso yo solo hago las sugerencias y no colocó la nota. Pero yo considero que se debería colocar la nota y trabajar con planilla diferentes que cada uno ponga la nota y luego promediar”. (P201: lr-44-cof1-73-PS.docx - 201:14)

Cuando el equipo de prácticas logra constituirse mediante acuerdos, distribución de roles y funciones, aparece con más claridad la idea de acompañamiento, de evaluación compartida e integral, cuestión que es percibida y capitalizada por los residentes.

“si no está el profe de la clase cualquiera de nosotros va a acompañar al residente, nunca queda solo en el aula. Es un acuerdo que hemos establecido por diferentes razones y nos sirve para observar su desempeño en el aula y para acompañarlos. Esencialmente son los directivos y la asesora también. Porque nosotros venimos realizando el trabajo de observaciones en clase, entonces agregamos ese otro y observamos a los residentes también”. (P321: se-51-dea-111-ES.docx - 321:29)

Modalidades de acompañamiento de los co-formadores

En las escuelas asociadas el acompañamiento que realizan los co-formadores adopta diferentes formas según el año y la etapa de desarrollo de las prácticas (observación, ayudantía, prácticas iniciales y residencia). En Práctica II cuando se realizan las observaciones y entrevistas los co-formadores “modelizan” sus clases de manera que los estudiantes puedan registrar los diferentes momentos y los rituales que tienen lugar en el aula. Durante la Práctica IV y Residencia el acompañamiento de los co-formadores se centra especialmente en:

- La revisión de las planificaciones y material didáctico.
- El seguimiento y observación de las clases.
- La evaluación de las clases observadas.

En cuarto año los COF proporcionan los contenidos para planificar, en ocasiones estos se acuerdan con los practicantes, pero otras veces les asignan los temas que a ellos no les gustan o no llegan a dar. Una vez acordados informan a los estudiantes las características del grupo y durante una a dos semanas observan

los modos de dar la clase y estrategias del docente para preparar su plan de clases contextualizado. Los distintos actores sostienen que los docentes co-formadores dedican mucho tiempo por fuera de su horario laboral para realizar tareas vinculadas al asesoramiento. Las acciones de acompañamiento o seguimiento se realizan frecuentemente a través de medios virtuales (por teléfono, mensajes telefónicos vía celular, grupos de Facebook, por mail), o en horas institucionales que se ofrece a los estudiantes para que se acerquen a trabajar con la revisión de planificaciones.

Los COF al realizar el seguimiento de las planificaciones brindan orientaciones y materiales para la elaboración de las secuencias didácticas, aspectos que son valorados por los practicantes. En algunos casos la propuesta primero es aprobada por el PP y después se eleva al COF; en otras instituciones la secuencia de la revisión se invierte y participan además otros actores de la escuela asociada en la revisión de los planes (por ejemplo, los directores de las EA).

“Les ofrecen bibliografía y el tiempo de ellas, porque a veces vienen los practicantes en las horas institucionales, se reúnen con las maestras y ellas les dedican ese tiempo para acompañar. La entrega para con el practicante es total, las maestras saben que es parte de nuestra tarea de maestros, recibir a nuestros practicantes”. (P458: ba-52- dea- 36-EP.doc - 458:15)

“Nosotros como departamento firmamos los planes de los alumnos, el maestro de grado firma; cuando el maestro no está ellos me traen para que firme, cuando un profesor especial no está ellos me traen para que yo vise el plan; si el maestro por ahí no vio el proceso de ese plan, yo le explico al alumno residente, le digo yo quiero en base a lo que el maestro te pidió”. (P242: mis-37-dea-78-EP.docx - 242:39)

Para los estudiantes el apoyo y el asesoramiento recibido del docente del aula resulta escaso y no demasiado relevante si se analizan las actividades específicas en las que han brindado su orientación. Para alrededor de un tercio, las dos tareas en las que “siempre” recibieron apoyo (cuadro 42) son: la planificación (36%) y mantener buen vínculo y comunicarse adecuadamente con los alumnos (33%). En segundo lugar, en la mayoría de las otras capacidades entre una quinta y una cuarta parte de los estudiantes perciben que siempre tuvieron apoyo.

Entre las capacidades en las que menor asesoramiento tuvieron de los COF, una está vinculada con la enseñanza, y; otra con aspectos institucionales: los estudiantes responden que tuvieron apoyo ocasional o muy rara vez para elegir las estrategias y metodologías de enseñanza (44%) y en cómo hacer para vincularse con las familias (52%).

Cuadro 42. Aspectos de las prácticas en las que los docentes del aula brindan apoyo, según los estudiantes. En porcentajes.

Total: N=1243 - Primaria: N=549 - Secundaria: N=694. Fuente: elaboración propia. Encuesta a estudiantes.

¿Con qué frecuencia recibiste apoyo del docente del aula para...?		Total	Siempre	Ocasionalmente Rara vez	Nunca	S/I
Planificar tus clases, diseñar las unidades didácticas	Total	100,0	36,9	35,5	16,5	11,1
	Primaria	100,0	39,0	37,9	17,1	6,0
	Secundaria	100,0	35,3	33,6	16,0	15,1
Elegir las metodologías y estrategias de enseñanza	Total	100,0	24,7	43,9	19,5	11,8
	Primaria	100,0	27,3	47,9	18,0	6,7
	Secundaria	100,0	22,6	40,8	20,7	15,9
Manejar al grupo de niños y mantener el orden en la clase	Total	100,0	26,3	47,5	14,2	12,0
	Primaria	100,0	30,4	51,5	11,3	6,7
	Secundaria	100,0	23,1	44,2	16,6	16,1
Que los niños realicen trabajos en grupos	Total	100,0	16,8	44,4	25,3	13,4
	Primaria	100,0	20,2	48,1	23,3	8,4
	Secundaria	100,0	14,1	41,5	26,9	17,4
Comunicarte de manera adecuada y mantener un buen vínculo con los estudiantes	Total	100,0	33,1	32,8	20,7	13,4
	Primaria	100,0	37,5	33,5	20,9	8,0
	Secundaria	100,0	29,7	32,3	20,5	17,6
Diversificar, variar las actividades de aprendizaje	Total	100,0	20,7	40,4	24,3	14,6
	Primaria	100,0	23,5	41,5	25,3	9,7
	Secundaria	100,0	18,4	39,5	23,5	18,6
Adecuar la enseñanza a las características culturales, intereses y nivel cognitivo de los estudiantes	Total	100,0	25,7	38,2	22,1	14,0
	Primaria	100,0	28,1	40,6	22,4	8,9
	Secundaria	100,0	23,8	36,3	21,9	18,0
Mejorar tu conocimiento y dominio de los contenidos a enseñar	Total	100,0	23,8	33,6	28,8	13,8
	Primaria	100,0	24,6	36,1	30,6	8,7
	Secundaria	100,0	23,2	31,7	27,4	17,7
Usar los documentos curriculares	Total	100,0	21,3	33,5	30,7	14,4
	Primaria	100,0	26,6	32,6	32,1	8,7
	Secundaria	100,0	17,1	34,3	29,7	18,9
Vincularse con las familias	Total	100,0	6,0	25,1	54,9	14,0
	Primaria	100,0	8,6	32,1	50,8	8,6
	Secundaria	100,0	3,9	19,6	58,2	18,3
Elaborar evaluaciones y evaluar a los estudiantes	Total	100,0	20,0	34,0	32,2	13,9
	Primaria	100,0	18,8	33,2	38,8	9,3
	Secundaria	100,0	20,9	34,6	26,9	17,6
Elaborar recursos y materiales para el aprendizaje	Total	100,0	22,3	34,8	28,6	14,2
	Primaria	100,0	24,8	37,7	28,4	9,1
	Secundaria	100,0	20,3	32,6	28,8	18,3
Aprender a completar documentos administrativos de la escuela	Total	100,0	15,1	31,5	38,8	14,6
	Primaria	100,0	17,9	38,1	36,1	8,0
	Secundaria	100,0	13,0	26,4	40,9	19,7
Relacionar los temas, el contenido de las clases con la realidad sociocultural y el entorno de los estudiantes	Total	100,0	22,9	35,7	27,2	14,2
	Primaria	100,0	26,2	37,3	27,5	8,9
	Secundaria	100,0	20,3	34,4	26,9	18,3
Trabajar con alumnos que tienen necesidades educativas	Total	100,0	17,3	30,7	38,5	13,6
	Primaria	100,0	24,8	38,6	28,4	8,2

especiales	Secundaria	100,0	11,4	24,4	46,4	17,9
Participar de actividades y proyectos institucionales	Total	100,0	20,3	32,7	32,3	14,7
	Primaria	100,0	26,6	38,8	25,1	9,5
	Secundaria	100,0	15,3	28,0	37,9	18,9

Durante la implementación de las propuestas de enseñanza los COF también supervisan su desempeño, participen o no de su evaluación; desde la normativa, estos deben permanecer en el aula ya que es su responsabilidad civil y legal ante el grupo de alumnos. Sin embargo, a veces aprovechan para retirarse, como han respondido los estudiantes encuestados (cuadro 43). Al respecto la mayoría de los estudiantes (69,2%), afirma que el docente está en el aula y los observa mientras da clase de manera permanente. En segundo lugar, los co-formadores colaboran con ellos (46,3%). Para la quinta parte, si bien están en el aula, no les prestan demasiada atención y un 14% indica que no permanece todo el tiempo que dura la clase, sino que aprovechan para ausentarse y realizar otras actividades fuera.

Cuadro 43. Presencia e intervención del co-formador en las clases de práctica, según los estudiantes. En porcentajes.

	Total	Primaria	Secundaria
Está todo el tiempo en la clase observando lo que hago	69,2	67,3	70,8
Colabora conmigo mientras estoy dando clases	46,3	52,3	41,5
Permanece en el aula no presta demasiada atención a lo que hago	19,7	23,7	18,2
Se retira del aula para atender otros asuntos: entra y sale del aula permanentemente	14,4	21,6	7,1
Interrumpe la clase, responde de manera directa preguntas del grupo	6,3	6,8	5,9

N= 1206. Primaria N=532 - Secundaria N=674. Fuente: Elaboración propia. Respuesta de opción múltiple. El % se calcula sobre el total de estudiantes encuestados menos los que no dieron clase y no fueron observados.

Los co-formadores implementan distintas modalidades que van desde la intervención directa a la simple observación mientras los estudiantes practicantes dan su clase. De acuerdo con la información obtenida en el trabajo de campo, estas decisiones son mayormente intuitivas, no demasiado razonadas, ni consensuadas con los PP o tampoco entre los otros docentes COF o con sus directivos. Es decir que responde a decisiones personales. De este modo se reconstruyen las siguientes modalidades:

- No se interviene en las clases de los practicantes: para dejar que el practicante haga su experiencia y no desautorizarlo en su rol docente frente a los alumnos y luego se le hacen los señalamientos y observaciones que considere pertinentes.
- Se interviene solo frente a errores conceptuales o indisciplina del grupo: a veces el docente del aula lo llama aparte para intentar no desautorizarlo frente al grupo y que él mismo subsane el error, se le pide que vuelva a explicar o aclarar algún concepto o definición dada a los alumnos.
- Se interviene en la clase del practicante: los COF participan e interrumpen al practicante cuando consideran que los alumnos no están aprendiendo o hay una indicación errónea y ellos asumen la conducción.

“si tengo que parar la clase y darla yo, lo hago. No puedo dejar que el contenido se esté dando mal, y si es salvable y lo puede retomar —que puede pasar— lo charlo, la oriento, le ofrezco material para que pueda leerlo, para que sea en la misma línea de lo que doy yo, para que no sea confuso para los chicos”. (P451: ba-52-cof-37-EP.docx - 451:12)

- Materiales e instrumentos

Los co-formadores realizan el acompañamiento de los estudiantes utilizando diferentes instrumentos: cuadernos de asistencia para cada alumno, planillas de seguimiento, diarios de formación, carpetas didácticas, informes, entre otros. El instrumento más generalizado tanto en los profesorados de primaria como secundaria es la planilla o registros de observación que contiene ítems para completar. En la mayoría de los casos esas planillas son confeccionadas por el docente de práctica de la institución formadora.

“La planilla ya viene predeterminada, consiste simplemente en marcar con x y también obviamente un apartado donde uno puede hacer las apreciaciones, sugerencias sobre aspectos para mejorar”. (P317: se-51-cof2-111-ES.docx-317:9)

“...ya vienen del IES, ya vienen los docentes con sus grillas si, con las grillas es muy automático, yo siempre he sido a favor de todos los informes, algo cualitativo deductivo y no grillas”. (P47: juy-11-cof2-64-PP.docx - 47:12)

Algunos co-formadores consideran que el instrumento/planilla de observación es completo y no necesita ser modificado. Para otros, los ítems son muy generales y dicen encontrar inconvenientes para registrar algunas particularidades que observan. También se usan cuadernos donde los diferentes actores institucionales (profesores de práctica, docentes de las didácticas, co-formadores) registran sus apreciaciones, convirtiéndose en un nexo entre la triada de la práctica. Otro instrumento utilizado es la lista de cotejo donde se vuelcan las notas de los estudiantes en lo que respecta al completamiento de las guías, a su desempeño en clase y en terreno.

Los co-formadores mencionan que cuidan el vínculo con el residente al efectuar sus devoluciones e informes. Cuando aparecen dificultades en la puesta en juego de los planes, lo hacen de manera oral. Dejan por escrito al observar las clases los aspectos que los practicantes deben mejorar.

“No soy como otros profesores que agarran la planilla de evaluación, te la completan, tomá y listo. Yo les hablo, trato de aconsejarles, tirarles ideas, decirles cómo pueden ir haciendo las cosas, que vayan agarrando más confianza”. (P218: cha-30-cof-25_ES.docx - 218:11)

“(...) más que nada como una devolución de la clase, al final de la planilla hay una cosa que dice ‘aspectos a mejorar del alumno’. Entonces ahí es donde la docente escribía, por ejemplo, no sé, corrección de la letra en el pizarrón, o falta de actividades. Entonces ella ahí dejaba en claro qué teníamos que mejorar nosotros. Entonces a nosotros nos servía justamente para la clase que viene poder mejorar...”. (P351: ba-28-fg4-11-ES.docx - 351:39)

En las entrevistas, también se hace referencia al esfuerzo de los co-formadores en ayudar a superar los nervios del practicante. Las estrategias en estos casos suelen girar en torno a adoptar una actitud comprensiva, de contención y también ofrecer algunos consejos del oficio, como el uso de un tono de voz adecuado. Esta situación de estrés y nerviosismo es conocida por ellos, pues la han atravesado en su propia formación, lo que muchas veces le permite generar empatía hacia el practicante. Esto se advierte por ejemplo cuando afirman que:

“Al posicionarse como docente, se ponen re nerviosos las primeras clases, no sé (se ríe) no creo que sea inseguridad porque los practicantes me han tocado muy bien en cuanto a contenido y desarrollo, bárbaro, pero las primeras clases...”. (P361: ba_35_cof_14-ES.docx - 361:20)

“cada vez que recibo practicantes o residentes, trato de hacer cosas que los profes que me recibieron a mí como practicante o residente hicieron, en cuanto al acompañamiento, pero tratar de agudizarlo: para que reciba otras miradas, porque el residente recibe la mirada del docente que lo está evaluando, y tal vez como más de colega, de futuro colega, ‘mirá,

“hacé énfasis en estas cuestiones?... tips que tal vez a uno le hubiese gustado recibir cuando era residente o practicante”. (P489: chu-23-cof-85-ES.rtf - 489:2)

Entre los obstáculos se encuentran los ya mencionados en capítulos anteriores (diferencias de enfoques entre ambas instituciones, falta de tiempo para hacer procesos de seguimiento) a los que se agrega a veces los periodos de licencias de los docentes COF, con lo cual la mirada de estos actores, el acompañamiento y sugerencias se modifican semana a semana. En estos casos, las condiciones institucionales para el desarrollo de las prácticas dificultan los procesos pedagógicos y la implementación de innovaciones.

Los criterios que utilizan los co-formadores a la hora de evaluar como ya se señaló son establecidos por el equipo de docentes de práctica del instituto formador. En las entrevistas, los co-formadores afirman no participar en la confección de los criterios de evaluación:

“Las profesoras de práctica confeccionan esa planilla y lo traen”. (P145: mis-37-cof1-80-ES.doc-145:66)

La planilla de observación/evaluación que reciben en general contiene una serie de ítems para ser ponderados en una escala de 1 a 10 puntos, entre los que figuran:

- Preparación disciplinar (dominio del tema, seguridad, enfoque adecuado al contenido).
- Expresión escrita y oral (ortografía, caligrafía, vocabulario, voz).
- Relación entre las actividades y los objetivos propuestos, presentación y desarrollo de los contenidos.
- Estrategias metodológicas adecuadas (al contenido, grupo de alumnos, tiempo, etc.). Presentación y uso de los recursos didácticos.
- Vínculo practicante alumno (se dirige a todos, es tolerante, escucha, aclara, recupera).
- Coherencia entre currículum prescripto (planificado) y real (desarrollado).
- Aprovechamiento y distribución del tiempo.

Al final de la planilla los docentes co-formadores tienen un espacio para realizar la descripción de la clase observada, y agregar algunas sugerencias y observaciones.

“Tienen una ficha que debemos completar, en donde está bueno, malo, necesita mejorar y tiene los ítems ahí que tenemos que completar: cómo inició la clase, la participación de los estudiantes, si se utilizan las TIC o no y vamos marcando y tenemos también las sugerencias, donde realizamos las observaciones, yo las considero como sugerencias”. (P201: lr-44-cof1-73-PS.docx- 201:13)

Las grillas no permiten al co-formador realizar una devolución profunda, detallada y personal de lo acontecido en la práctica. Por el contrario, los COF ven limitada su participación en el proceso al tener que ceñirse a las variables, dimensiones y categorías que ha definido la institución formadora. Asimismo, es probable que en las devoluciones orales que realizan incluyan otros aspectos en los que siguen su propio criterio, pero de esto no queda registro, más que en los relatos posteriores de los actores.

5.3. La perspectiva de los estudiantes sobre su proceso formativo

En este apartado se analiza la perspectiva de los estudiantes en relación con su proceso formativo y con la evaluación que atravesaron en el CPP. Existen una serie de aspectos que hacen a las condiciones y rasgos socioculturales de los estudiantes que ya han sido indagadas por otras investigaciones. Se han obtenido en el material de campo de este estudio referencias a sus condiciones de trabajadores, madres, padres y otras

actividades que realizan.⁵⁵ Estas cuestiones atraviesan y condicionan los aprendizajes y el proceso formativo de los estudiantes/futuros docentes, pero no han sido el foco y objetivo de este estudio analizarlas, por lo que excede realizar aquí un tratamiento de dichas problemáticas.

Para describir y analizar la perspectiva de los estudiantes se identificaron tres nudos temáticos que emergen como relevantes en el material de campo recogido (entrevistas, encuestas y focus group) y que servirán para organizar e interpretar la información:

- Significados atribuidos al trayecto y la formación práctica.
- La dimensión emocional de las prácticas.
- Dificultades que atraviesan durante el trayecto.

Significados atribuidos a la formación práctica

Los estudiantes se refieren al trayecto de la práctica como una etapa en la que asumen y afrontan múltiples responsabilidades (de estudio y de aprendizajes) no restringidas a lo que se demanda “formal u oficialmente” en la formación inicial. Para ellos es una experiencia atravesada por ser un “trabajo” exigente y desafiante que involucra procesos de transformación personal. Se trata de un “hacer y hacerse” en el cual hay que mostrar resultados, implica mostrarse a sí mismos, como “resultado” de la transformación esperada y demandada por la formación. Este proceso se organiza alrededor de un objetivo de gran envergadura para los estudiantes como es el “saber enseñar”, cuya puesta a punto implica sucesivos procesos y la realización de acciones que exceden el tiempo de cursado: todas aquellas actividades académicas y preparatorias fuera del tiempo oficial dentro del IFD que demanda el tránsito por el campo de la práctica (buscar materiales, estudiar, resolver trabajos prácticos, asistir a instituciones asociadas, diseñar propuestas, reunirse con compañeros, etc.)

Cuadro 44. Aspectos que aportaron a la formación práctica según los estudiantes. En porcentajes.

⁵⁵ Algunos de estos datos sociodemográficos del perfil de los estudiantes pueden consultarse en el Anexo estadístico al final del Informe.

	Profesorados	Total	Mucho	Poco	Nada	S/I
La retroalimentación del docente del aula/grado/curso	Total	100	64,2	24,5	5,2	6,0
	Primaria	100	69,6	23,1	3,8	3,5
	Secundaria	100	59,9	25,6	6,3	8,1
La retroalimentación del profesor de práctica/residencia	Total	100	59,8	27,9	4,8	7,5
	Primaria	100	62,7	28,1	5,1	4,2
	Secundaria	100	57,5	27,8	4,6	10,1
La orientación de los profesores de las otras materias, campos de la formación	Total	100	51,6	34,2	7,4	6,8
	Primaria	100	56,5	35,3	4,2	4,0
	Secundaria	100	47,8	33,3	9,9	8,9
La experiencia directa de dar clases con los estudiantes	Total	100	81,6	7,8	3,5	7,1
	Primaria	100	84,7	8,6	2,7	4,0
	Secundaria	100	79,1	7,2	4,2	9,5
La reflexión e intercambio con tus compañeros/otros estudiantes	Total	100	73,9	17,8	2,3	6,1
	Primaria	100	75,2	19,5	1,6	3,6
	Secundaria	100	72,8	16,4	2,7	8,1
El contacto con docentes y directivos de las escuelas	Total	100	50,2	35,0	8,6	6,2
	Primaria	100	62,3	29,5	4,9	3,3
	Secundaria	100	40,6	39,3	11,5	8,5
La participación que tuve en actividades institucionales	Total	100	42,3	34,2	17,3	6,2
	Primaria	100	51,0	35,5	10,2	3,3
	Secundaria	100	35,4	33,1	22,9	8,5
Mi búsqueda y exploración de material didáctico, secuencias, etc.	Total	100	77,3	14,5	2,1	6,1
	Primaria	100	81,2	14,4	0,9	3,5
	Secundaria	100	74,2	14,6	3,0	8,2
Mi participación en foros de Internet, espacios virtuales de intercambio, comunidades educativas	Total	100	30,2	28,6	34,0	7,2
	Primaria	100	31,1	33,5	31,0	4,4
	Secundaria	100	29,4	24,6	36,5	9,5

Respuesta de opción múltiple. N= 1243. Fuente: Elaboración propia – Encuesta a estudiantes

Esto se corrobora en los datos obtenidos en la encuesta: cuando los estudiantes responden que actividades/espacios de trabajo les habían aportado más a su formación, la amplia mayoría (81,6%, cuadro 44), responde que fue la experiencia directa de dar clases con los estudiantes. En segundo lugar, las tres cuartas partes menciona la búsqueda de material didáctico y el intercambio con los compañeros. Además, los estudiantes señalaron que les aportó “poco” o “nada” a su formación el contacto con docentes y directivos de las escuelas (51,5%) y la participación en actividades institucionales (43,6 %). Llama la atención el escaso reconocimiento de los estudiantes a su involucramiento institucional como parte de su proceso formativo. De este modo a pesar de haberse ampliado el enfoque de las prácticas hacia una mirada más integral y abarcativa, la vivencia fundamental del proceso formativo sigue vinculada fundamentalmente al microcosmos del aula y a la tarea de enseñanza.

Otro dato que se destaca en el cuadro 44 se refiere a los aportes realizados por los profesores de práctica. Si bien el 60% los destaca como significativos e importantes en su proceso formativo, también hay un tercio (32,7%) que responde que su retroalimentación le fue poco o nada útil para su aprendizaje en las prácticas.

Uno de los sentidos que se atribuyen a las prácticas es el “ponerse a prueba”, como se ha visto en el capítulo precedente, enfrentarse con lo real, vencer el miedo:

“Y yo creo que lo que uno primero aprende en primer año es a vencer el miedo, porque vos no sabes lo que es dentro del aula, vos venís y decís que querés ser docente pero no sabés

lo que es estar ahí, porque no es lo mismo ser alumno que docente... y así mismo íbamos a observar pero igualmente, entonces en la primera intervención ahí vos intentas pararte frente a los chicos, moverte dentro de la escuela, la relación con las otras docentes, a mí me pasó que tenía muy buena relación con los docentes... tenés otra experiencia que no va en sí a la enseñanza pero sabes cómo se va manejando la escuela por dentro vos a veces con los alumnos eso no...". (P140: sf-17-fg2-100-EP.docx - 140:27)

Vinculado con lo anterior, la práctica es el terreno en que se pone a prueba a la teoría. En las entrevistas los estudiantes separan la teoría y la práctica: la primera ocurre en el IFD y la segunda en las escuelas asociadas. La participación en la EA es percibida como una experiencia que pone en tensión la "teoría" recibida en el ISFD y la "realidad" de las escuelas. Algunos estudiantes reclaman que la formación les presentó enunciados "ideales", alejados de lo que acontece en las escuelas. En otros expresan que el ISFD anticipa la realidad y brinda elementos teóricos para comprenderla, por lo que las intervenciones en las escuelas son claves para resignificar a la formación.

"Yo creo que nosotros leemos mucho y cuando estás con los chicos, ahí...cuando estás con los chicos es el aprendizaje más significativo. Cuando vos te confrontás a los sujetos que vos estás estudiando, que lo estás estudiando en un papel. Y... empezás a ver lo que vos estudiaste, lo empezás a ver en los chicos; creo que para mí es la parte que más me enseña. Porque es como tenés un alumno de papel, cuando vas a la escuela ahí tenés el alumno real". (P411: chu-36-fg2-30-EP.docx - 411:29)

Los estudiantes manifiestan que quisieran aumentar el tiempo de trabajo en las escuelas asociadas, generando más instancias para practicar. También, se reiteran en las entrevistas expresiones que remiten a la vivencia de "grandes aprendizajes", "aprendizajes profundos" que se dan principalmente en las escuelas asociadas junto a los co-formadores, cuando se logra un vínculo de colaboración y reciprocidad, pero que posee escaso reconocimiento formal y poca apertura de las instituciones a ser realmente incluido como un actor relevante más allá de lo discursivo.

En relación con los procesos de evaluación en los espacios del CPP, los estudiantes fueron consultados sobre el tipo de consignas y actividades mediante las cuales fueron evaluados. Las actividades que realizan de manera más frecuente son las vinculadas con la planificación: el 64,4% mencionó que fue evaluado con frecuencia al realizar planes, secuencias o unidades didácticas y el 59,5% señaló que tuvo que diseñar actividades y estrategias de enseñanza. En tercer lugar, poco menos de la mitad de los estudiantes indicó que hizo análisis de casos a partir de teorías o conceptos; o que la formulación de recomendaciones didácticas fueron ejercicios frecuentes en sus evaluaciones.

Cuadro 45. Tipos de ejercicios y actividades de evaluación en el CPP, según los estudiantes. En porcentajes.

Actividades	Nivel	Frecuente-mente	Ocasional-mente	Nunca	S/I
Analizar casos o situaciones utilizando teorías o conceptos	Total	46,9	37,4	11,3	4,3
	Primaria	47,4	38,1	11,1	3,5
	Secundaria	46,5	36,9	11,5	5,0
Analizar documentos curriculares	Total	39,0	42,1	13,8	5,1
	Primaria	43,9	40,6	11,8	3,6
	Secundaria	35,2	43,2	15,4	6,2
Hacer un análisis didáctico de textos escolares	Total	34,0	40,6	19,4	6,0
	Primaria	35,9	41,7	18,0	4,4
	Secundaria	32,4	39,8	20,5	7,3
Formular, pensar recomendaciones didácticas y principios para orientar la práctica	Total	46,7	37,1	11,3	5,0
	Primaria	44,8	39,3	12,6	3,3
	Secundaria	48,1	35,3	10,2	6,3
Diseñar actividades de enseñanza, aprendizaje, estrategias e intervenciones didácticas	Total	59,5	29,8	5,8	5,0
	Primaria	56,8	34,1	5,6	3,5
	Secundaria	61,5	26,4	5,9	6,2
Hacer un plan de una secuencia o unidades didáctica	Total	64,4	24,9	5,5	5,3
	Primaria	64,7	26,2	5,6	3,5
	Secundaria	64,1	23,8	5,3	6,8
Hacer un proyecto, planificar por problemas o unidades didácticas integradas	Total	32,7	37,2	25,0	5,1
	Primaria	30,2	41,0	25,1	3,6
	Secundaria	34,6	34,1	24,9	6,3
Observar la clase de un compañero, realizar un informe y análisis de su clase	Total	31,1	28,6	35,7	4,6
	Primaria	27,5	30,4	39,3	2,7
	Secundaria	33,9	27,2	32,9	6,1
Realizar un análisis de una observación de clase de una escuela	Total	50,5	29,7	13,8	6,0
	Primaria	48,3	32,1	14,9	4,7
	Secundaria	52,3	27,8	13,0	6,9

N=1243 - Fuente: Elaboración propia - Encuesta a estudiantes.

En cuanto a las estrategias menos utilizadas, más de la mitad de los estudiantes afirmó que “ocasionalmente” o “nunca” analizan documentos curriculares (55,9%) o realizan el análisis didáctico de textos escolares (60%), a pesar de ser materiales educativos centrales en el desempeño profesional futuro. Asimismo, el 25% de los estudiantes nunca realizó proyectos o planificaciones a partir de problemas o unidades didácticas integradas como parte de la evaluación en el campo de la práctica.

Cuadro 46. Modalidad de retroalimentación del co-formador, según los estudiantes. En porcentajes.

Tipo de retroalimentación	Total	Primaria	Secundaria
Realiza una apreciación y conversa conmigo	68,1	73,2	64,0
Deja su apreciación de la clase por escrito	33,7	33,5	33,9
Completa una planilla o ficha de observación	29,0	27,1	30,5
Completa una planilla o ficha de observación y me la entrega	37,6	34,1	40,3
Califica con una nota numérica o conceptual	19,5	17,9	20,9

N=1206. Respuesta de opción múltiple. Fuente: Elaboración propia - Encuesta a estudiantes que realizaron prácticas.

En relación con las modalidades de retroalimentación de los COF a los estudiantes (cuadro 46), predominan las apreciaciones y devoluciones orales (68,1%). La calificación (numérica o conceptual) es la menos

señalada por los estudiantes (19,5%). La mayoría de los estudiantes (85%) valora positivamente la devolución que reciben de parte de los docentes co-formadores, considerándola importante y útil.

Sobre la modalidad de devolución que utilizan los PP luego de observar a los estudiantes en la escuela asociada (cuadro 47), predominan las devoluciones orales (70,9%) al igual que en el caso de los COF, seguidas por informes escritos (52,7%). Se considera que las retroalimentaciones recibidas son en su mayoría positivas (85,3% de los estudiantes las calificó importantes y útiles).

Cuadro 47. Modalidad de retroalimentación que realiza el profesor de prácticas, según los estudiantes. En porcentajes.

Tipo de retroalimentación	Total	Primaria	Secundaria
Me realizó una apreciación y comentario oral	70,9	76,9	66,2
Me dejó su apreciación de la clase por escrito	52,7	56,6	49,6
El profesor conversó con el docente del aula sobre mi desempeño	42,6	45,9	40,1
Completó una planilla o ficha de observación y me la entregó	36,8	34,8	38,4
Completó una planilla o ficha de observación y se la llevó	28,7	26,1	31,6
Me calificó con una nota numérica o conceptual	26,5	25,0	26,7

N=1206. Fuente: Elaboración propia - Encuesta a estudiantes que realizaron prácticas.

La dimensión emocional de las prácticas

Términos como “gratitud”, “felicidad”, “motivación”, “pasión”, “temor”, “miedo”, “incertidumbre”, “inseguridad”, “soledad”, “enojo”, “ansiedad”, “angustia” pueblan las entrevistas y nos hablan de sujetos que están implicados con la formación, sin poder descentrarse, en muchos casos, de sus propias emociones ni de la intensidad con las que las viven.

En el caso de los estudiantes que cursan el Taller II algunos de los sentimientos que predominan son el temor y la incertidumbre porque sostienen que no se sienten preparados para planificar o asumir tareas propias del oficio docente. Lo que genera más temor es el “no saber”: cómo “trasladar a la práctica” lo aprendido en el profesorado, cómo abordar su desempeño en las EA; no se sienten “capaces” o “preparados”:

“...estábamos en el aire, teníamos mucha información de textos, pero no de la práctica cómo realmente es”. (P140: sf-17-fg2-100-EP.docx - 140:14)

Para muchos estudiantes la estrategia de dar microclases antes de las prácticas en las EA posibilita la desinhibición, disminuye la ansiedad e incertidumbre.

Tener contacto temprano con contextos reales de la profesión parece disparar en los estudiantes la idea de que necesitan —también tempranamente— disponer de los saberes que exige la docencia, sin tener demasiada conciencia aún de la progresividad de esos aprendizajes, cuestión que sí aparece en los estudiantes de cuarto año. Así, en Taller II dicen experimentar sensaciones de inseguridad vinculada directamente al “dar clases”. En muchos casos se observa una identificación del saber enseñar o “dar clases” con el “saber planificar”:

“Por ejemplo, yo, en lo personal les digo a mis compañeras que no me siento capaz de dar clases. Una que no sé planificar porque no nos enseñaron”. (197: Ir-44-fg2-70-ES.doc - 197:14)

La multiplicidad de tareas que demanda el tránsito por el campo de la práctica los lleva en muchos casos a la formación de grupos de pares que operan como sostén de las individualidades tanto para afrontar cuestiones emocionales/personales, como para poder dividirse tareas y afrontar mejor las exigencias de la carrera. De este modo, muchos estudiantes plantean haber descubierto la potencialidad de trabajar en equipo y de asumir responsabilidades para resolver problemas que van desde conseguir un vehículo para llegar a las escuelas asociadas, conseguir textos para estudiar, prestarse recursos didácticos, hasta compartir las experiencias de incertidumbre y gratificación que conlleva el paso por los talleres de Práctica.

Para los estudiantes la experiencia en las escuelas asociadas genera los aprendizajes más conmovedores para su persona, puesto que allí los nombraron “profesores o maestros”. Cabe destacar que la importancia de este nombramiento no estuvo dada solo por quienes tienen el juicio acerca de la acreditación de sus saberes, sino por los alumnos que tuvieron a cargo. El encuentro con los niños o jóvenes, el reconocimiento que obtuvieron de su parte, el hecho de que los consideren como a los demás docentes, se menciona como una vivencia emotiva muy importante, tanto por parte de los estudiantes de segundo año como de cuarto de los profesorados analizados.

En algunos casos se cuestionan dispositivos o actividades usados por los profesores del taller porque no muestran una relación directa con aquellos saberes que los estudiantes consideran determinantes para aprender a ser docentes:

E: Claro, yo vi por experiencia propia que se quedaron mucho en la teoría y grupo clase todo el año, pero no pasamos de eso.

E4: Vimos miles de películas en el espacio de la práctica todo para ver si es lo que realmente queríamos hacer.

E2: Sí, además prestaron mucha atención a las internas que había en el curso, a los problemas entre nosotras, pero no enseñaban la práctica, la materia en sí. (P197: Ir-44-fg2-70-ES.doc - 197:15)

En otros casos mencionan que sintieron “comodidad” y destacan su satisfacción por haber vivido la experiencia de tener un vínculo con alumnos de las escuelas asociadas, cuestión decisiva para muchos en ese momento para confirmar la elección de la carrera.

La mayor cantidad de expresiones sobre emociones aparecen al referirse a la experiencia en la escuela asociada. En algunos casos se la caracteriza como una experiencia reconfortante, en otros, desafiante. El desafío versa en la posibilidad de diálogo y participación real en la dinámica institucional de las escuelas asociadas, situación en la que juega un rol preponderante la relación con el co-formador.

La relación lograda con el co-formador resulta uno de los condicionantes principales del tipo de emociones que manifiestan, puesto que es allí donde reside para ellos la significatividad de su experiencia.

Cuando se presentan resistencias en la escuela asociada por parte de los potenciales co-formadores, los estudiantes experimentan una fuerte decepción. Sienten que esta situación les impide un reconocimiento pleno de sí mismos, y a su vez, ven obstaculizados sus aprendizajes en el espacio de la “práctica”. Cuando ocurre la situación inversa y son “bien recibidos” parece que su autoestima crece y se genera un sentimiento de gratitud hacia el co-formador, que va más allá de aprendizajes puntuales del oficio. Aparecen emociones que emergen exclusivamente del proceso de preparación de ir a la escuela asociada y de la socialización en ella:

“Sí, yo me sentí como que interrumpimos la dinámica de la Escuela, eh. También como que nos menosprecian, que somos ignorantes, que todavía no sabemos nada, todavía no...”. (P413: chu-36-fg4-30-EP.docx - 413:7)

Los estudiantes de Taller IV focalizan en la “paciencia” que insume la dinámica de correcciones y mejoras que se trama entre los diversos tutores de las residencias. Podría decirse que a esa altura la ansiedad se encuentra más controlada que en los estudiantes de segundo. Por otro lado, mencionan “alegría” y emociones positivas al tener la posibilidad de vivenciar cómo los niños que tienen a cargo aprenden a partir de su enseñanza y logran una relación de confianza con ellos:

“A mí, por ejemplo, con respecto a las actividades que les preparo a los chicos como que siento que me he focalizado mucho en que ellos estén cómodos, por ejemplo, yo al principio les llevaba textos y bueno por ahí son medios flojos entonces como no les gusta trabajar tanto con los textos y por ahí trato de llevarles otra variedad de cosas, canciones, videos cosas que a ellos les guste. La clase pasada, por ejemplo, les lleve un video y les encantó, me decían traiga unos videos, les había encantado entonces como que intento focalizarme también en que ellos se sientan bien porque mientras mejor se sientan ellos más van a querer trabajar, considerar las individualidades, las distintas inteligencias está bueno y te das cuenta vos lo pones en teoría y todo, pero te das cuenta una vez que estás en contacto con ellos y te hace muy humano”. (P228: mza-54-fg4-74-ES.docx - 228:27)

La existencia de estas emociones placenteras no excluye la aparición de momentos de incertidumbre y angustia sobre cómo se resuelve su desempeño en la escuela asociada. Si bien identifican como un proceso creativo la planificación de la enseñanza y su puesta en marcha, muchos asocian ese momento de la residencia a sentimientos de desconcierto y falta de certeza para la toma de decisiones. Esto en algunos casos se convierte en una especie de cuestionamiento a la formación:

“...hay varias dificultades me parece a mí, lo principal es que ellos no nos enseñaron a planificar, no mandan a las escuelas a pedir temas, y después arréglenselas solos, y eso de buscar solos el formato también al menos para mí, se complicó porque la enseñanza es un proceso que lleva su tiempo, seguimos siendo estudiantes, por más que estemos en 4° año, no sabemos hacer algunas cosas tan importantes para la práctica.

E3- si a mí tocó una secuencia bastante amplia, pero tuve que arreglármelas sola, porque ni siquiera la docente de la escuela sabía cómo. Y uno se va guiando según lo que está escrito...”. (P213: lr-44-fg4-70-ES.doc - 213:17 E5)

Es frecuente también la alusión a momentos de “agotamiento” por la sumatoria de tareas y “sufrimiento” durante el desarrollo de las prácticas en la escuela asociada desde tercer año, aunque también se reconoce que existe una correlación entre “no saber” y “sufrir” que encuentra alternativas de superación en cierta progresión de aprendizajes y experiencias que permiten afrontar la residencia:

“...El año pasado ha sido terrible. De sufrir planificar. Gracias a eso ahora te sale, en parte vos sufrís porque no sabes, te cuesta un montón y siempre faltaba algo y este año como que sacas el aprendizaje y ya lo haces, ya surge, sale, fluye “. (P510: nqn-46-fg4-82-EP.docx - 510:36)

En las entrevistas, los estudiantes hablan de una profunda implicación subjetiva en el trayecto formativo del campo de las prácticas, particularmente cuando se inician sus contactos con las escuelas asociadas, que no tendría la misma intensidad que en el resto de la carrera. Incluso, la evocación de aprendizajes, emociones y experiencias significativas surgen en el ámbito de las escuelas asociadas, y en menor medida de las experiencias vividas en el ámbito de los talleres de práctica en los ISFD.

Las emociones que acompañan las experiencias de formación constituyen parte de la trama de aprendizajes que acontecen en el campo de la práctica, aunque no todas sean identificadas y declaradas como tales. El aprendizaje vivido excede las posibilidades de evocación y descripción acabada, dado que consiste en un proceso personal, de transformación identitaria, por un lado, y por otro, presenta un carácter relacional, negociado, y comprometido con una actividad social.

Dificultades en el proceso formativo

Al consultar a los estudiantes sobre las dificultades que encontraron durante su proceso formativo, mencionan: cuestiones pedagógicas; académicas/ organizativas y de índole personal-laboral.

- Dificultades pedagógicas

En los grupos focales los estudiantes de los ISFD y universidades plantearon que la dificultad más recurrente está relacionada con la planificación, al igual que se ha visto a propósito del aprendizaje de esta capacidad en el capítulo 4. Los PP consideran que los estudiantes ya saben planificar y que conocen diferentes modelos. Sin embargo, al momento de hacer los planes, suele ocurrir que los estudiantes no han abordado este conocimiento -ni de forma teórica, ni tampoco práctica-.

“E5- hay varias dificultades me parece a mí, lo principal es que ellos no nos enseñaron a planificar, no mandan a las escuelas a pedir temas, y después arréglenselas solos, y eso de buscar solos el formato también al menos para mí, se complicó porque la enseñanza es un proceso que lleva su tiempo, seguimos siendo estudiantes, por más que estemos en 4° año, no sabemos hacer algunas cosas tan importantes para la práctica”. (P213: lr-44-fg4-70-ES.doc - 213:13)

“(..) las profesoras creían que sabíamos planificar y nos dijeron que elijamos un modelo, creyendo que lo sabíamos. Nadie nos explicó cómo planificar antes de entrar al aula”. (P19: sl-02-fg4-95-PS.docx - 19:22)

Los estudiantes dudan al definir los objetivos y armar la secuencia didáctica, si bien los profesores aportan ideas para su elaboración, los conocimientos que transmiten les resultan muy generales.

“Se dan muchas ideas a nivel general, pero a la hora de plasmarlo y llevarlo a la práctica hay muchas dudas. Son saberes muy generales, que desde mi punto de vista a la hora de hacer una secuencia es difícil, porque recién a esta altura del año comenzamos con algo así. Se habla mucho a nivel general, pero no en los pasos a seguir”. (P117: cha-30-fg2-29-PS.docx - 117:33)

Otra dificultad es el manejo del contenido porque no lo dominan y no lo han desarrollado en el instituto o porque se da de manera superficial y ellos deben profundizar para poder enseñarlo en las escuelas.

“Los contenidos, el manejo de los contenidos te da mucha seguridad. Por ahí no tenemos tanto manejo de contenidos porque, no es que no nos dan todas las cosas, pero lo que se da en secundario no es lo que se da en el IFD, hay temas que no se tocan durante la cursada y tenés que buscar información”. (P260: corr-56-fg4-49-ES.docx - 260:22)

También se plantean dificultades para la trasposición didáctica del contenido y expresan preocupación porque en las didácticas específicas los docentes trabajan “teóricamente” el contenido sin plantear ejemplos acerca de su enseñanza, didactización, cómo se convierte en objeto de conocimiento para que otros lo aprendan, lo manipulen, se relacionen con él, lo interroguen, etc. Esta situación es “advertida” en la instancia de residencia en la escuela asociada:

“Está en la teoría, pero hay algo que nos impide hacerlo práctico y eso es lo que no sabemos, cuando vayamos a la escuela qué es lo que vamos a decir de todo lo teórico, entonces es como difícil poder visualizar qué es lo que vamos a dar”. (P197: Ir-44-fg2-70-ES.doc - 197:8)

E4: Por ahí en las áreas específicas. Se nota...no sé si la ausencia de los profesores, pero por ahí podríamos replantear de que en las clases de los primeros años de Matemática o de Lengua que no se trabajara tanto desde el marco teórico sin ser aplicado. Entonces, al ir a las escuelas nosotros nos encontrábamos que carecíamos de algunas herramientas, de cómo aplicar la teoría. (P214: Ir-44-fg4-71-EP.docx - 214:4)

Otra de las dificultades que aparece con frecuencia en el discurso de los estudiantes es el abordaje de la diversidad en el aula, cuestión que ya se ha puesto en evidencia en el capítulo anterior; es una capacidad en la que consideran deben profundizar su formación, al igual que para abordar situaciones de violencia, vulnerabilidad, alumnos con discapacidad, sobreedad, maternidad adolescente, etc. Frente a estas situaciones y problemáticas de la realidad escolar, los estudiantes manifiestan no tener los conocimientos suficientes para desarrollar sus clases.

“Desde el instituto nos faltaron orientaciones para saber, por ejemplo, cómo hacer una adaptación curricular en casos de que nos encontremos con un chico con dificultades cognitivas”. (P214: Ir-44-fg4-71-EP.docx - 214:4)

Por último, el manejo del tiempo dentro del aula a veces genera temor a los estudiantes en los comienzos de la práctica. Estas cuestiones generalmente son señaladas por los PP y los COF cuando los observan en las primeras clases y superadas por los estudiantes durante las clases subsiguientes.

- Dificultades académicas /organizativas en el IFD y la EA

Los estudiantes mencionan problemas en el IFD como los requerimientos que demanda el cursado de los talleres del campo de la práctica, los requisitos de regularidad, horarios de cursada y aprobación del espacio de las prácticas. En Práctica IV en la provincia de Santa Fe, por ejemplo, se refieren con preocupación y agobio a la cantidad de trabajos prácticos que deben elaborar en el Taller de Práctica y para los Ateneos cuya aprobación es requisito para iniciar la residencia en el segundo cuatrimestre.

“Tampoco empezamos en el primer cuatrimestre por una cuestión que decidieron. Todo ese primer cuatrimestre trabajamos desde los Ateneos... entonces fuimos sometidas a una serie de trabajos y pruebas que también si no las aprobamos no podíamos pasar a la siguiente etapa que era la residencia...”. (P143: Sf-17-fg4-102-EP.docx - 143:6)

Otro aspecto cuestionado por los estudiantes es la modalidad y tiempos de corrección de las planificaciones, se genera malestar y una gran presión por su aprobación para iniciar la práctica en la escuela asociada. El grado de “flexibilidad” de los profesores es la clave en estos casos para poder sortear los obstáculos:

“E: ¿Y entre asesores han tenido algún tipo de dificultad?

A7: No. La gran dificultad que tenemos con las Asesorías es el tema del tiempo porque hay profesores que están un día en tal horario y, de repente venís, y volviendo a la pregunta del tiempo, tenés que estar 3 horas sentadas esperando. Ponele que somos 5, tiene que estar un rato con cada uno, se hacen las 9 de la noche y seguís esperando que te asesoren porque si no te lo aprueban y te lo firman, no podés arrancar a dar clase, o no podés seguir.

A8: Hay asesores que te aprueban 3 clases. Tenés que venir todas las semanas y 3 clases, 3 clases, 3 clases. Otros te aprueban más. Otros te aprueban por mail, otros si no venís, no.

Eso dificulta o agrega un extra, o a mí me pasó, un cansancio de decir tendría que estar en mi casa preparando, recortando y estoy acá 3 horas esperando. Eso es muy agotador porque estás corriendo todo el tiempo.

A7: Y el miedo de no llegar, también. Que las clases no estén aprobadas, de no poder darlas y que se te atrase el Taller y hasta donde se pueden atrasar los Talleres, la flexibilidad de los profesores. El nuestro, en mi opinión, suele ser bastante flexible”. (P336: ba-9-fg4-10-EP.docx - 336:5)

En las EA una de las dificultades recurrentes es la distribución de las instituciones y de los turnos; en muchos casos se priorizan los alumnos que trabajan o tienen familia a cargo, pero en algunos casos no se pueden “negociar” horarios con las instituciones asignadas.

“Lo que pasó es que nos ofrecieron cuatro escuelas asociadas con doble turno y los chicos de la tarde llegaron primero, ellos tenían que ir por la mañana. Cuando nosotros fuimos al turno tarde ya no había cursos para la práctica. Y eso nos dificultó a nosotros, porque yo por ejemplo tuve que pedir permiso en mi trabajo. Suerte que no me hicieron problema y me dieron el permiso...”. (P212: lr-44-fg4-69-ES.docx - 212:2)

Otras dificultades muy frecuentes derivan de los desacuerdos entre PP y COF por la modalidad y/o contenido de la planificación del practicante o por los enfoques adoptados en las didácticas específicas –ya mencionados en capítulos anteriores–. En algunos casos predomina el criterio del primero o el profesor pide a los practicantes que respeten los criterios institucionales y del docente del aula. En otros casos los mismos estudiantes terminan negociando y terciando de manera personal en la triada y llevando a buen puerto las diferencias, hasta lograr un consenso que deje a todas las partes conformes.

“Yo sí tuve conflictos, porque mi profesor tutor quería que yo implemente ciertas cosas que él lo obligaban en la institución y se contradecía con la profe de práctica, ella no estaba de acuerdo con eso y me pedía que cambie la planificación. Al último se pusieron de acuerdo, decidieron que me iba a guiar la profesora de práctica y el profe tutor me iba a hacer correcciones durante la marcha”. (P212: lr-44-fg4-69-ES.docx - 212:9)

“Hace un momento hablaron de dificultades con la planificación ¿Cómo resolvieron esta dificultad? E3: Como pudimos. E1: Por intuición.

E5: Por la labia. E7: sobre la marcha.

E8: Como buenos profes de Lengua con mucha labia. E2: Imitando.

¿A Todos les pasó lo mismo?

(la mayoría): Sí”. (P213: lr-44-fg4-70-ES.doc - 213:28)

E6: Por ejemplo, a mí me pasó con la secuencia. Mi profe del Instituto me pedía que planificara de una manera y la maestra me decía que así no. Entonces, a mí me parece, por ejemplo, que se podría proponer que se haga una jornada en la que vengan las maestras donde podamos dialogar y ellas nos digan “bueno chicos así planificamos nosotros”, consensuar entre los profes y las maestras. (P214: lr-44-fg4-71-EP.docx - 214:6)

Los estudiantes también identifican los problemas de desarticulación entre los campos de la formación, y manifiestan no encontrar conexiones entre los contenidos y diferentes experiencias realizadas en las materias del profesorado.

“A2- si, supuestamente tendría que haber una vinculación con didáctica creo (asienten la mayoría de los participantes), pero en didáctica sí vimos algunos de estos conceptos, pero solo teóricamente, nunca aplicados a la práctica”. (P213: lr-44-fg4-70-ES.doc - 213:13)

En los profesorados para el nivel secundario, estudiantes de segundo año de Entre Ríos, por ejemplo, perciben una “sobrecarga” de materias pedagógicas en comparación con las materias disciplinares y señalan una brecha entre saberes pedagógicos y disciplinares:

“A: Yo te voy a decir algo muy personal, a mí me parece que me gustaría muchas más materias con contenidos matemáticos y no tantas materias con contenidos pedagógicos. Me da la sensación que lo pedagógico que no es el sentir de todos, lo pedagógico está por sobre lo matemático cuando en realidad lo pedagógico debe acompañar a lo matemático y no ser el foco. ¿No sé si me explico?”. (P274: er-59-fg2-55-ES.docx - 274:9)

La superación de las dificultades se visualiza como una iniciativa personal o grupal, producto del compañerismo, que se logra al elucidar una serie de pistas al principio difusas, dadas por la formación pero que comienzan a esclarecerse a partir de la estadía en la EA.

“E3- si a mí tocó una secuencia bastante amplia, pero tuve que arreglármelas sola, porque ni siquiera la docente de la escuela sabía cómo. Y uno se va guiando según lo que está escrito, como dijo el compañero ante, bueno se está en infinitivo serán objetivos, y hasta lo básico de explicarnos cómo se llena un libro de temas”. (P213: lr-44-fg4-70-ES.doc - 213:13)

Otras dificultades menos frecuentes son el cambio de profesores de práctica o haber tenido pocos encuentros de Taller. Los estudiantes también aluden a los inconvenientes que se les presentan cuando el profesor de práctica desconoce el nivel para el que se están formando. La discontinuidad en el desarrollo de las residencias por cambios de profesores, de co-formadores, por factores del sistema educativo o climático se suman a los esfuerzos personales y académicos que realizan los estudiantes.

- Dificultades personales-laborales-familiares

Los estudiantes plantean los obstáculos para armonizar la vida familiar, laboral y el cursado de la carrera. Hay estudiantes que trabajan y tienen problemas para cursar todas las materias y asistir a las escuelas asociadas. Del total de estudiantes encuestados, el 46% se encontraba con empleo, pero la mayoría 35% trabajaba pocas horas a la semana, hasta 10 horas y una cuarta parte tenía una dedicación laboral de 11 a 20 horas semanales (ver Anexo Estadístico, perfil sociodemográfico estudiantes).

Algunos estudiantes piden permisos en el trabajo para cumplir un horario más reducido mientras tienen que ir a las EA, ausentarse, cambian sus días francos y apelan a la solidaridad de los compañeros del trabajo para que los cubran y/o se ayudan en el IFD para cumplimentar las exigencias de cada ámbito. Las distancias que hay que recorrer entre el domicilio particular, el IFD y la escuela, los costos del traslado y de los materiales, la atención del hogar y de los hijos son otras variables que los limitan ya que las prácticas se realizan en contra-turno.

En los profesorados de primaria predominan las mujeres entre los estudiantes (89,4%, mientras que en secundaria son el 73%). Un poco más de un tercio (35%) tiene hijos (ver Anexo Estadístico). El cuidado de los hijos/as suele estar mayormente a cargo de las mujeres en nuestra sociedad y cultura, sin contar con el periodo de la lactancia que requiere mayor presencia de las madres, por lo que se entienden las referencias de las estudiantes a sus esfuerzos extras; se reúnen entre quienes disponen de vehículo para trasladarse e ir juntos a las escuelas asociadas, etc.

“(A1) En mi caso es más difícil yo vivo a 50 km de Pinto, eso supone dos horas más; además soy mamá y estoy haciendo una licenciatura en la universidad y la tesis y otras cuestiones que hacen que uno venga sin dormir.

(A2) En mi caso esa ha sido una de las razones por las que yo he dejado medio año porque no llegaba con los horarios, con el cursado, el trabajo y las prácticas, dejé para el último año para hacer solo las prácticas”. (P600: se-51-fg4-112-ES.docx - 600:6)

Universidad

Los estudiantes de las universidades destacan su formación conceptual; manifiestan tener una sólida construcción de conocimientos conceptuales que les da seguridad en el aula para dar clase, pero expresan una debilidad en su formación didáctica. Hacen referencia, en algunos casos a que el contenido disciplinar que manejan es demasiado elevado y no encuentran cómo realizar la transposición didáctica al nivel de los alumnos, tienen dificultades en cuanto a la organización de las secuencias, los recursos didácticos y la selección de estrategias. También opinan que la intensidad y cantidad de prácticas son pocas para poder ser adecuadamente evaluados y mencionan el poco acompañamiento que realizan los profesores de la formación específica.

“No sé si se puede mejorar, no sé si en 5 clases, por ahí es corta la residencia, para mí fue corta, no sé si pueden evaluar lo suficiente porque fueron 5 clases nomas, no sé si es suficiente, no lo sé. Por ahí uno evalúa en esas 5 clases y no sé si puede ver el progreso, el cambio”.

En este sentido, los estudiantes plantean que no tienen el acompañamiento que esperaban, que faltan profesores; por otro lado, el acompañamiento en las escuelas asociadas les resulta escaso, y otros dicen que nunca fueron observados por sus profesores.

5.4. Las instituciones frente a las dificultades de los estudiantes

Para los directores de los institutos las dificultades principales de los estudiantes en las prácticas se observan en la elaboración de las planificaciones y falta de comprensión lectora, en la comunicación oral y escrita. También se menciona la incongruencia que a veces se produce entre las propuestas y orientaciones que brindan los profesores de práctica y los modelos de enseñanza que encuentran en las escuelas asociadas. Por su parte, los coordinadores de práctica agregan además la falta de manejo de los contenidos

Acerca de la comprensión lectora mencionan la formación previa de los estudiantes al ingresar a los profesorados: dificultades para la comprensión de textos, la escritura, etc. que impide el acceso a los contenidos disciplinares y teóricos o su dominio más profundo y cabal. Así lo manifiestan algunos coordinadores:

“Tenemos que empezar a trabajar comprensión lectora, organización para el estudio. Cuestiones cada vez más básicas pero que son muy necesarias” (...). (P137: chu-36-cp-32-PP.docx - 137:50)

“El hábito de la lectura, por ejemplo, hoy los chicos no tienen el hábito de la lectura. Es tremendo. Y eso hay que estar volviendo todas las clases”. (P265: cat-49-pp4-22-ES.docx - 265:41)

Otra situación señalada es la falta de manejo de los contenidos del currículum escolar que tienen que preparar para las prácticas. En algunos casos la flexibilidad en el sistema de correlatividades permite que los estudiantes cursen Práctica IV con exámenes finales pendientes de primero, lo cual repercute en el dominio de los contenidos disciplinares y en la posibilidad de elaborar planificaciones sólidas y rigurosas. Esta dificultad es mayor en los practicantes de segundo año porque cursaron menos materias específicas:

“Ahora para hacer la práctica con solo tener la cursada aprobada pueden hacerla y esa es una de las dificultades graves que tenemos. Llegan a cuarto año debiendo finales de primero. Y en realidad si ellos van rindiendo todos los finales en tiempo y forma al llegar a la práctica, el contenido lo van a manejar de una manera diferente a llegar a cuarto que debiendo la materia”. (P102: ba-28-cp-12-ES.docx - 102:14)

Para otros profesores se trata de una falta de dedicación al estudio por parte de los estudiantes debido a su situación familiar, personal o laboral.

Las entrevistas a los profesores de la práctica II y IV coinciden al mencionar que los practicantes presentan dificultades al planificar para integrar los saberes disciplinares y pedagógicos, no saben cómo darle forma al contenido de la enseñanza, estructurar el saber y organizarlo en un plan de enseñanza. Aspectos que se visualizan también en las clases que dictan.

“No, ahí tenemos como altibajos. Depende el año en que están a veces requiere un conocimiento extra porque depende el año en el que estén requiere de un estudio extra de contenidos que todavía no los han visto. Por ahí en eso sí, por ahí están en práctica de segundo y tienen que dar contenidos de cuarto que todavía no los han visto. Y por ahí si tienen una serie de dificultades que tienen que ver con implementar ciertos contenidos que todavía no han visto, para planificar actividades y demás”. (P99: ba-28-cof-12-ES.doc - 99:8)

Frente a las dificultades mencionadas las instituciones generan estrategias más o menos formalizadas. Otras se producen a nivel de cada profesor, en los talleres de práctica, llevadas adelante individualmente o por un grupo de docentes del IFD, pero no se institucionalizan; dependen del trabajo voluntario, adicional de los docentes. Básicamente se trata de espacios adicionales de consulta, talleres de apoyo para reforzar contenidos o procedimientos y técnicas como la gestión de la clase, tutorías con docentes o entre compañeros más avanzados, talleres para la resolución de problemáticas concretas y herramientas virtuales de comunicación.

“Trabajamos sobre estrategias y cada uno va comentando las experiencias que ha tenido y se van ayudando entre ellas, se van dando ideas o capaz que uno tuvo un conflicto y lo pudo solucionar de esa manera y a otra la puede ayudar, para eso utilizamos las clases en esta etapa”. (P383: mza-54-pp4-77-PS.docx - 383:44)

En este punto no se observan diferencias entre los profesorados para el nivel primario y nivel secundario, en general tampoco entre instituciones estatales y privadas. Cuando las acciones son institucionales pretenden involucrar a todos los campos de la formación e incluso, tener un alcance interinstitucional:

“(…) hace dos o tres años hicimos jornadas institucionales con gente del IES III trabajando en la escuela Pucarita. El trabajar de manera interinstitucional tiene sus grandes ventajas (...) aquella vez nos permitió retroalimentarnos (...)”. (P48: Juy-11-dea-63-EP. Docx-48:9)

Generalmente se realizan talleres complementarios, extracurriculares, para fortalecer las trayectorias individuales de los estudiantes donde se trabajan las diferentes problemáticas identificadas: lecto-escritura, atención a la diversidad, estudiantes con necesidades educativas especiales, prevención de adicciones, ESI, planificación, etc.

“El instituto les fortalece a ellos porque aparte de las unidades curriculares que ellos tienen en la estructura curricular, los departamentos contribuyen fundamentalmente formación inicial y capacitación brindan talleres de documentos administrativos, talleres sobre el manejo con algunas dificultades en el aula para que ellos puedan fortalecer esa parte. Hay otros talleres que este año les dieron a los chicos, de primeros auxilios, de planificación, incluso han participado el año pasado en un encuentro para los manejos de

los chicos no videntes. Eso hacen en articulación, formación inicial con capacitación. Siempre les hemos dado los talleres de confección e instrumentos administrativos en la primaria y para ello convocamos una secretaria o docente, hacemos convenio con otra escuela para que les del taller”. (P51: juy-11-dif-64-PP.docx - 51:19)

Los espacios de definición institucional e integración que figuran en los planes de estudio muchas veces se aprovechan para desarrollar contenidos y saberes del contexto que no fueron definidos en el diseño curricular jurisdiccional.

“El TAIN colaboró en eso. Nosotros tenemos esta mirada del TAIN. Además de que la gente está trabajando en algún proyecto (y esto se elige por propuesta), no necesariamente son todos de la misma área o del mismo curso, eso se arma y se desarma todos los años. Nosotros pedimos desde la institución que cada dos años hay que publicar. Se ha hecho mucho. El departamento de primaria es el que más publicaciones tiene: en alguna jornada, hay también una revista que se ha armado este año y que tienen todas las instituciones salesianas para publicar, que tiene referato y demás. Nosotros pedimos que se publiquen en jornadas, que puedan ser publicables. Entonces eso ayuda. No alcanza, pero ayuda. El TAIN tiene esta modalidad de la que yo hablaba: articulación, integralidad, colectividad, lo común, trabajo colaborativo...”. (P96: ba-28-dif-13-PP.docx - 96:32)

Los seminarios, jornadas y proyectos institucionales son pensados como acciones de capacitación docente, actualización profesional sobre temáticas definidas institucionalmente de acuerdo con prioridades que se identifican en la formación. En los talleres de práctica se implementan estrategias grupales para trabajar con las dificultades de los estudiantes: espacios de reflexión sobre la práctica (coloquios, análisis de videos de clases, análisis de normativas y bibliografía específica, análisis de planificaciones y observaciones, micro clases), tutorías (por áreas específicas, utilización de TIC, investigación sobre la práctica).

¿Qué mejorar de la formación práctica?

A continuación, se mencionan cuestiones que los diferentes actores consultados plantean ante la pregunta formulada en el estudio respecto de qué aspectos es preciso mejorar en la formación en la práctica de los futuros docentes.

- Fortalecer la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. La falta de comunicación y contacto entre instituciones para organizar y llevar adelante las prácticas y el papel de los co-formadores en la formación es un punto de partida para la mejora del campo. Los actores plantean que es preciso revisar los convenios interinstitucionales, pero sobre todo establecer acuerdos de trabajo y brindar asesoramiento al trabajo del docente orientador desde principio del año. Los COF afirman que es preciso incrementar los espacios comunes para acordar criterios y metodologías que los orienten en la tarea.

“Trabajar el convenio con las instituciones para que sea un convenio más claro, sobre qué le corresponde a cada uno cómo actor interviniente dentro de ese gran dispositivo (...)”. (P12: sl-02pp4-94-EP.rtf-12:58)

“Primero, tener un espacio de intercambio con los profesores disciplinares y de residencia, porque sin ese espacio de intercambio, vos viste cada escuela es un mundo, cada escuela tiene su propio proyecto, su manera de ver, entonces para aunar criterios tiene que haber un espacio, esa es una de las acciones, la otra es el docente tiene que tener protagonismo en la construcción de la clase y de la práctica del residente el docente de grado tiene que tener protagonismo, este que se vea la segunda y con esas dos yo creo que estamos”. (P47: juy-11-cof2-64-PP.docx - 47:14)

- Fortalecer las estrategias y el desarrollo de capacidades para la práctica docente, para planificar, dar clase, gestionar los grupos, enseñar/trasmitir contenidos
La lógica del campo disciplinar, más cercana a la tradición académica, parece ocupar mayor tiempo y relegar las habilidades de los estudiantes para la transmisión y que otros se apropien y desarrollen aprendizajes significativos, capacidades, dejándolos sin herramientas didácticas necesarias para trabajar en los grupos a lo largo de la práctica y residencia.

“Antes de mandar a dar las prácticas a los chicos hay un periodo dentro del aula que se yo, que se den las herramientas necesarias, que se trabaje, no solo contenidos todos los años, que se explique cómo se pueden enseñar esos contenidos”. (P54: juy-11-fg4-63-EP.docx-54:26)

“Nos tendríamos que poner a pensar más en las habilidades. Creo que la formación está puesta muy en el contenido disciplinar, y nos cuesta mirar lo que implica eso a nivel proceso. Porque si ellos no pueden capitalizar acá una práctica significativa difícilmente después la puedan encarnar. Hablamos de propuestas didácticas desde el constructivismo, pero la formación inicial suele ser muy disciplinar y enciclopédica. (...) A veces las veo más formadas a las chicas que a los profesores, en esto de pensar las propuestas cuesta impactar en el profesor de las específicas, para que se pueda poner en las características de 25 nenes de 6 años. Si pudiéramos hacer más acuerdos, tener espacios de encuentro, sería más positivo”. (P545: lp-64-pp4-67.docx - 545:39)

- Establecer acuerdos sobre los criterios de evaluación
Los desacuerdos, como se ha identificado, no son solo entre PP y COF, sino también entre profesores disciplinares y pedagógicos. Por ello, los actores plantean que es preciso avanzar en criterios comunes entre los docentes formadores de la misma institución, y con los docentes co-formadores. En este sentido, las diferencias de criterio entre los distintos años de la práctica dificultan el trayecto a los estudiantes, ya que dedican mucho tiempo a conocer, manejar y aplicar los criterios que cada docente propone al espacio de práctica a su cargo.

“Hay un abismo entre cada una de nuestras prácticas y nosotros, eso también lo padecemos: en segundo año es una forma, en tercer año estamos a la deriva o a la condición de la docente del curso [refiere a la docente co-formadora, y en cuarto año es totalmente exigente o un seguimiento mucho más puntual y profundo”. (P100: ba-28-fg4-12-ES.docx - 100:8)

Resumen ejecutivo, síntesis

A continuación, se resumen los principales resultados a partir del material analizado en este capítulo.

- La evaluación es un espacio de tensión entre los actores o la denominada “triada” del CPP. En el proceso de evaluación y calificación que valida los saberes y habilidades que aprenden los estudiantes en la práctica, se observa una escasa coordinación o un desconocimiento de los criterios utilizados entre las instituciones formadoras y las escuelas, los profesores de práctica, los co-formadores y los practicantes.
- Los criterios, la organización e instrumentos que se utilizan en la evaluación son determinados por los profesores de práctica de las instituciones formadoras. De manera marginal o formal (se les pide opinión ante casos difíciles, se considera un complemento o nota de concepto) se contempla la calificación de los co-formadores en el desempeño de los estudiantes, a pesar de que son quienes diariamente los observan.

- El seguimiento y acompañamiento de los profesores de las instituciones formadoras en las prácticas, está delimitado por las normativas y sus puestos de trabajo. Se organiza alrededor de las siguientes variables: la carga horaria de los formadores; la cantidad de alumnos que cursan en cada espacio; la disponibilidad y distancia de las escuelas asociadas; los horarios de los estudiantes. El número de estudiantes a acompañar limita la frecuencia y calidad del acompañamiento, especialmente, durante la Residencia o Práctica IV.
- La posibilidad de desarrollar un mejor acompañamiento y seguimiento de las prácticas de los estudiantes se potencia cuando se conforman “equipos de prácticas” (parejas pedagógicas constituidas por un docente generalista y un disciplinar); cuando existen espacios curriculares de integración entre asignaturas y profesores (ateneos, talleres, etc.) en los que convergen los que apoyan y supervisan desde sus especificidades el trabajo de los estudiantes.
- Se identificaron tres modos de acompañar a los PP estudiantes durante sus actividades en las EA: acompañamiento permanente y sostenido; acompañamiento ocasional; el PP no acompaña en las EA y realiza su tarea desde el instituto. Al respecto, el 60% los estudiantes encuestados (cuadro 44) considera que los aportes realizados por los profesores de práctica fueron significativos e importantes en su formación; mientras que un tercio (32,7%) responde que su retroalimentación fue poco o nada útil.
- Los profesores disciplinares denominados como “profesores asesores” en algunas jurisdicciones realizan un seguimiento solo frente a las dificultades de los estudiantes, en otras instituciones es una modalidad de trabajo instalada.
- Al entrevistar a los actores del ISFD predomina en sus discursos una perspectiva procesual de la evaluación, coherente con el análisis de las prácticas y el enfoque reflexivo. La evaluación se centra en tres aspectos y dimensiones: (i) aspectos formales presentación personal, cumplimiento en las fechas estipuladas, de los planes, tiempos, horarios, responsabilidad de los practicantes, actitudes, etc.; (ii) dominio de contenidos disciplinares y teóricos; y (iii) aspectos didáctico – pedagógicos, su puesta en acto en la observación, en el diseño y preparación de los planes de clase, en la gestión de los grupos.
- Más concretamente se evalúan tres capacidades fundamentales: la planificación/preparación de la clase; la gestión de los grupos y la reflexión sobre las prácticas.
- Para los estudiantes la evaluación dista de ser un proceso integral y afirman desconocer los criterios que aplican sus profesores. En los focus opinaron que predomina la evaluación de los aspectos formales, actitudinales y de presentación personal; que su experiencia no es suficientemente tenida en cuenta, ni recuperada en la instancia de la evaluación; que no se producen instancias de evaluación participativa o que cuando participan de la autoevaluación no tiene peso en la calificación final.
- El cuaderno del profesor de práctica es muchas veces la única fuente en la que se registra el proceso; junto con la carpeta de planificaciones de los estudiantes. Estos son los instrumentos fundamentales para el seguimiento y la evaluación de las prácticas. Además, se utilizan, por ejemplo, portafolios, ateneos en las residencias docentes, debates o análisis de casos en los talleres de integración; pero su uso no es tan extendido o generalizado como modalidades de acreditación/evaluación en las prácticas. También los estudiantes elaboran informes finales de análisis de las prácticas y de la experiencia realizada que se defienden en un coloquio cuya acreditación es parte del examen final de los espacios de práctica II.
- Un recurso clave y central en la evaluación de las prácticas son las planificaciones, estas son objeto de sucesivas revisiones y reformulaciones. Gran parte de la práctica se estructura, organiza y secuencia alrededor de la confección y aprobación de los planes.

- El uso de las nuevas tecnologías (mails, grupos de WhatsApp, etc.) facilita, acerca distancias y optimiza los tiempos de la corrección especialmente de los planes de clases sobre los que hay sucesivas retroalimentaciones y ajustes. Los actores consideran que son una herramienta clave en el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes.
- Los co-formadores utilizan planillas y registros de observación con una serie de ítems estructurados donde marcan cruces para indicar el desempeño de los practicantes, realizan sus apreciaciones personales y señalan los aspectos a mejorar. En casi todos los casos esas planillas son confeccionadas por el docente de práctica de la institución formadora.
- Contrastan los instrumentos de seguimiento y registro de la práctica usados por los profesores y los co-formadores. El soporte e instrumento usado por el PP para registrar el seguimiento y evaluar a los estudiantes denominado cotidianamente, “cuadernito”, muestra el carácter informal y subjetivo de la herramienta; en contraste con la utilizada por el COF, formalizada y estandarizada en una grilla o planilla que completa según una escala predeterminada que pretende objetivar el desempeño del estudiante.
- La encuesta a los estudiantes muestra que algunas estrategias son muy poco utilizados en la evaluación aunque son elementos centrales en el desempeño profesional futuro y parte de las capacidades: el 55,9% afirma que “ocasionalmente o nunca” analizan documentos curriculares en la evaluación de los espacios de práctica, junto con el análisis didáctico de textos escolares (60% los ha utilizado de manera ocasional o nunca en las evaluaciones); y un 25% nunca realizó proyectos o planificaciones a partir de problemas o unidades didácticas integradas como parte de las evaluaciones.
- Entre las dificultades que tienen los estudiantes los actores (PP, directores) se refieren a la comprensión lectora, la comunicación oral, el diseño de las planificaciones; el dominio de los contenidos; y la integración del saber disciplinar y pedagógico – didáctico en los planes. Las problemáticas que mencionan los estudiantes son de índole pedagógica (dificultades para planificar; para abordar la diversidad en el aula, etc.); académicas/organizativas (correlatividades, asignación de escuelas, etc.) y; personales/laborales.
- Los estudiantes atribuyen a su experiencia formativa en las prácticas un valor y significado particular en la construcción de su profesión y elección de la carrera docente. Básicamente los sentidos de la práctica están asociados con: (a) el ponerse a prueba, poder hacer y hacer-se, la exigencia y el esfuerzo de las prácticas, la responsabilidad. (b) poner a prueba la teoría en la práctica, dar sentido a la teoría, desafiarla, conocer la realidad. (c) La práctica insume gran energía e involucra aspectos personales y emocionales, la pasión por enseñar, también los temores, inseguridades, afrontar imprevistos, los nervios de los inicios, manejar la disciplina del aula, ser escuchado, respetado por los alumnos, ser nombrada/o maestra/o, profesor/a por primera vez, ganarse la autoridad pedagógica.
- Los estudiantes de las universidades destacan su formación conceptual en lo disciplinar se sienten seguros al dar clase en este aspecto, pero perciben debilidad en la formación didáctica, lo que dificulta el desarrollo de su capacidad para la trasposición didáctica.
- Entre los aspectos a mejorar, los actores destacan que es preciso fortalecer la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas; las estrategias y el desarrollo de capacidades para la práctica docente, para planificar, dar clase, gestionar los grupos, enseñar/trasmitir contenidos y establecer acuerdos sobre los criterios de evaluación.

Conclusiones

permanencias y transformaciones
en la formación práctica



Conclusiones

permanencias y transformaciones en la formación práctica

Lea Vezub

El proyecto o plan de trabajo del II Estudio Nacional formuló tres preguntas generales que orientaron y vertebraron el diseño de la investigación desde su concepción y permitieron avanzar de manera flexible y coherente en sus distintas etapas: la convocatoria a los equipos provinciales, la elaboración de los instrumentos, la discusión de nociones clave para investigar las prácticas en la formación, la recolección y, finalmente, el proceso de análisis y categorización de la información obtenida. Por lo tanto, dichas preguntas formuladas al inicio de la investigación son el punto de partida de este apartado y a partir de ellas se presentan y discuten las reflexiones y consideraciones finales del trabajo. Dichas preguntas son:

- I. ¿Qué es lo que permanece y qué es lo que se ha transformado en la formación para la práctica profesional a partir de la formulación de los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2007?
- II. ¿Cuáles son los nuevos significados que adquiere la formación para la práctica a partir de los nuevos enfoques y desarrollos curriculares?
- III. ¿Cuáles son los elementos (normativos, institucionales y pedagógicos) que favorecen y que dificultan la concreción de los nuevos enfoques del CPP?

De este modo la evidencia recogida se organiza en torno a estos tres interrogantes del proyecto con el propósito de aportar algunas respuestas posibles a partir de los resultados y principales hallazgos obtenidos en cada capítulo, al mismo tiempo que generar nuevas preguntas, reflexiones y desafíos para profundizar la indagación acerca de la formación práctica de los futuros docentes. Por último, se plantean algunas orientaciones y recomendaciones sobre la evidencia aportada por el estudio con la intención de fortalecer el campo de las prácticas, su funcionamiento en las instituciones y los aprendizajes de los estudiantes.

Como toda lectura y proceso de investigación, las conclusiones y datos presentados son susceptibles de múltiples interpretaciones; por lo que se espera contribuir al debate. El material empírico y las evidencias presentadas sin duda requieren de análisis más profundos, detenidos y de la amplia conversación pública entre todos los actores interesados en mejorar la formación de los docentes: instituciones de nivel superior, estudiantes, formadores, investigadores, docentes, escuelas, políticos y funcionarios.

I. Transformaciones y nuevos significados en la formación para la práctica

En la dimensión normativa se hallaron modificaciones importantes, comenzando por el cambio de casi la totalidad de los diseños curriculares de la formación docente inicial de las jurisdicciones analizadas (DCJ), que reflejan los nuevos enfoques establecidos a partir de los LCN del año 2007. Los currículums se transformaron y renovaron en casi todos los casos, a excepción de los de profesorado de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires y de dos profesorados de las universidades examinadas. Podemos afirmar que la dimensión normativa es uno de los elementos del campo de la práctica que se ha modificado sustantivamente y que además tiene una gran eficacia y poder regulatorio sobre las restantes dimensiones analizadas. Por ejemplo, la normativa es un ordenador de la secuencia y de las prácticas, de los contenidos que se abordan, así como de algunas estrategias y formas de evaluación. También anticipa las condiciones que generarán las modalidades de interacciones entre las instituciones y ámbitos de formación.

Los cambios efectuados y la presencia de las normas que regulan los diferentes aspectos de las prácticas (acuerdos entre las instituciones, condiciones y requisitos de los estudiantes para iniciar las residencias pedagógicas, rol y función de los co-formadores, etc.) son bien valorados por los actores.

Otro aspecto que se ha transformado en el enfoque del CPP hacia una perspectiva integral y articulada, son las unidades o espacios curriculares de integración que se encontraron en unas quince jurisdicciones. Estas unidades permiten el trabajo interdisciplinario en talleres o seminarios entre profesores de los distintos campos de la formación y se agregan a los demás espacios y talleres de la práctica. También se ha observado que la jerarquización de la práctica como un campo específico en algunas jurisdicciones e instituciones ha posibilitado contar con nuevas figuras y roles como el coordinador de las prácticas, el auxiliar de prácticas, el trabajo en parejas pedagógicas, los “profesores asesores” de la formación específica que se suman al seguimiento de los estudiantes durante los trayectos de práctica. Estos cambios si bien no se presentan en todas las jurisdicciones, facilitan la organización y articulan el trabajo de los profesores, a la vez que permiten dar mayor seguimiento al proceso formativo de los estudiantes. Los institutos del sector privado en este aspecto cuentan generalmente con menores recursos y condiciones.

Los reglamentos de práctica son otro elemento de la normativa jurisdiccional en el que se evidencia un cambio y avance luego de los LCN y las demás orientaciones del INFoD y resoluciones del CFE que promovieron su formulación. Estos brindan orientaciones generales y comunes para el trabajo de los actores. No obstante, como limitación se ha observado que dichos reglamentos actúan principalmente como un marco para las instituciones formadoras, más que para las escuelas asociadas de práctica, donde en muchos casos los directores y docentes los desconocen. Por lo tanto, se requiere seguir profundizando el trabajo de elaboración conjunta de estos reglamentos entre ambas instituciones, para avanzar hacia modelos más colaborativos y horizontales que permitan una mejor distribución de responsabilidades y otra relación de poder entre las escuelas, los institutos y las universidades.

Entre los cambios analizados en la dimensión institucional del estudio, si bien no es algo generalizado, algunos institutos de formación docente avanzaron hacia una forma más colectiva en la toma de decisiones en el campo de la práctica a través, por ejemplo, de la conformación de equipos de práctica o de la participación de los consejos consultivos. En algunas instituciones analizadas los consejos consultivos participan y asesoran en la toma de decisiones y dan orientación para la realización de las prácticas. Los directores delegan gran parte de las decisiones a los coordinadores de práctica o se conforman equipos de práctica. En algunos casos la coordinación es asumida como una función rotativa o entre pares. Lo dicho evidencia la necesidad de concertación de actores y el trabajo interdisciplinario que requiere este campo de la formación. Junto con ello, la gran cantidad de recursos, tiempo, energía que demanda su funcionamiento para promover experiencias formativas relevantes en los estudiantes.

Uno de los nuevos significados subyacentes en la práctica a partir de los resultados de la dimensión institucional, es que esta requiere un trabajo de coordinación y un trabajo conjunto de múltiples actores, en el que es preciso establecer acuerdos, tanto dentro de las instituciones formadoras como hacia afuera, trazando puentes y redes con las escuelas de los niveles correspondientes, con los supervisores o inspectores, a veces también con los equipos técnicos. En este punto también debe discutirse qué modalidades de intervención y apoyo de las jurisdicciones se precisa, ante un campo que se ha complejizado y extendido, que requiere más escuelas de práctica, más recursos humanos que acompañen y supervisen a los estudiantes, más formación para los co-formadores, nuevos cargos en las instituciones como los coordinadores de práctica, etcétera.

Otro elemento clave que imbrica lo normativo con lo institucional es la diversificación de las escuelas y contextos de práctica, la apertura a otras instituciones educativas y sociales que proponían los LCN, retomada por los diseños jurisdiccionales. En este punto se observa cierta diversificación de los contextos, particularmente en las prácticas iniciales: casi una cuarta parte de estudiantes de Práctica II acudió a escuelas rurales, por ejemplo.

En la dimensión pedagógica se identifican nuevos dispositivos y estrategias de formación puestos en juego: el trabajo con las biografías escolares, las microclases, los portfolios, la modalidad de parejas pedagógicas entre estudiantes para la preparación y la ejecución de las clases, los ateneos para el estudio de casos, el uso de las narrativas, etc. No obstante, en el material recogido los actores no siempre identifican cuáles son los contenidos, problemas o temas que se abordan con estas estrategias de formación; al respecto, las

evaluaciones curriculares de 2011 y 2014 realizadas por el INFoD, alertaban sobre cierta indefinición de contenidos en este campo.

Se podría hipotetizar que en muchos casos los nuevos dispositivos reflexivos (biográficos y narrativos) en el CPP se desarrollan por su propio valor, sin establecer un vínculo preciso con un tema, contenido, concepto o problema de la formación y del trabajo docente. De este modo se produce una suerte de desplazamiento de los contenidos a aprender y la priorización de estrategias, medios y modalidades que hacen posible la formación. No obstante, los dispositivos de formación requieren de un tema, de un problema o de un contenido, es decir que tienen un carácter mediador. Este es un aspecto que requiere ser profundizado y mejorado en el trabajo que se realiza en las prácticas con los estudiantes. En esta línea, cabe recordar la definición de Davini (2015: 132) quien considera a las estrategias como la organización de las actividades educativas particulares y a los dispositivos como el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de un “tema o problema” que se desea abordar, estos pueden incluir diversas modalidades en función de distintos contextos o situaciones.

A lo largo del estudio se identifican nuevos significados en el CPP y en el modelo pedagógico de la FDI, asociados al modelo reflexivo y crítico de las prácticas (Charlier, 2005; Le Cornu, & Ewing, 2008; Edelstein, 2011; Perrenoud, 2007; Schön, 1992). Hay una perspectiva procesual y una apuesta a la formación de docentes críticos que puedan reflexionar sobre su práctica y desempeñarse en contextos diversos culturalmente, complejos en lo social.

En relación con los contenidos de la práctica analizados en los DCJ, existe una secuencia bastante uniforme que se mantiene a lo largo del trayecto. Algunos diseños incorporan herramientas de recolección y análisis de información de datos vinculados a la observación y utilización de diversas fuentes. La tendencia es concentrar contenidos referidos a los contextos y a las prácticas educativas institucionales en los primeros dos años; y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en tercer y cuarto año de la formación. En estos años se pone el foco en los temas de la programación didáctica, llegando a la elaboración y puesta a prueba de propuestas de enseñanza, particularmente en cuarto año o residencia pedagógica.

La articulación e integración es un nuevo significado que vertebra al campo de la práctica y le permite proyectarse hacia los demás campos de la formación. Se evidencia en las experiencias relevadas la toma de conciencia de los múltiples actores que intervienen, con enfoques no siempre coincidentes y la necesidad de avanzar en acuerdos y pautas comunes para que dicha articulación se concrete. No solo, entre las instituciones involucradas en la práctica, sino al interior de las instituciones de formación, entre los profesores de las distintas unidades curriculares y de los distintos campos, ya que cada asignatura se desarrolla muchas veces con enfoques epistemológicos singulares, no siempre coincidentes.

Un punto de tensión complejo en el campo de la práctica en el cual convergen nuevos y viejos significados, sentidos, recursos, contenidos, formas de evaluar y de organizar las prácticas es reconocer que la primera tarea de las instituciones formadoras es asegurar que todos los estudiantes dispongan de una escuela para “hacer” sus prácticas. Nos referimos al hacer en un sentido amplio, en primer año el hacer es observar a las instituciones y su entorno, en segundo, integrarse en las instituciones y al aula para efectuar un análisis de las interacciones didácticas, ayudar en las escuelas, colaborar con el docente y los alumnos; en tercero, preparar situaciones de enseñanza, organizarlas, implementarlas, etc. Muchos de los problemas que deben resolverse en el trayecto son de orden organizativo y logístico, particularmente en la práctica de tercer y cuarto año o residencia pedagógica, donde el tiempo de permanencia de los estudiantes en las escuelas se incrementa.

Los aspectos administrativos ocupan gran parte de la escena, de las energías y esfuerzos de los actores y estos reclaman mayor claridad en las normas, ya que los desacuerdos o ambigüedades que surgen requieren una inversión extra de tiempo, en detrimento de lo pedagógico.

II. Permanencias y continuidades en la formación para la práctica

El tipo de relaciones que establecen instituciones formadoras y escuelas donde se realizan las prácticas muestra mayor continuidad que ruptura; en general, están basadas en lazos informales y relaciones interpersonales entre los actores. Si bien se han introducido cambios, estos son parciales y las formas de vinculación no logran superar la concepción y el funcionamiento de las escuelas como “destino, sede o receptoras de los estudiantes” para las prácticas.

La denominación como escuela asociada, al igual que la de docente orientador o co-formador es una aspiración y un punto de llegada más que una realidad extendida en el campo de las prácticas del país. Los directores y docentes de las escuelas reclaman mayor participación en la toma de decisiones, en la evaluación, una mejor definición de sus funciones, poder compartir y discutir los criterios, recibir informes de lo que observaron los estudiantes en sus instituciones, entre otros aspectos. Las escuelas todavía no logran tener un rol protagónico en la formación como se plantea en los LCN y en los DCJ. Aunque hay casos y buenas experiencias, se mantienen relaciones de asimetría entre ambas instituciones. La implementación de los modelos de colaboración y asociación es escasa si se considera tanto la realización de otras actividades interinstitucionales, como los acuerdos de trabajo que se establecen sobre las prácticas.

En la dimensión normativa la participación de las instituciones para definir los reglamentos e incidir en la toma de decisiones es dispar lo que muestra las diferentes jerarquías de cada una. En gran parte de las instituciones las relaciones se basan en la denominada “disonancia crítica” (Cochran Smith, 1999) y en el predominio de poder de las instituciones de formación para organizar, tomar decisiones sobre las actividades y experiencias de la práctica. Este tipo de vínculos de partenariado se acentúa más en el caso de las universidades al igual que lo encontrado en otros estudios (Zabalza Berazza, 2011).

En el campo de las prácticas se observa que los directores -y cuando está la función, los coordinadores de práctica- realizan tareas en las que predomina lo administrativo (seleccionar escuelas, distribuir estudiantes, horarios, tramitar seguros, autorizaciones, etc.) antes que las cuestiones pedagógicas y curriculares, en coincidencia con los hallazgos de investigaciones en otros países (Zabalza Berazza, 2011; Montecinos et al., 2013). Los aspectos pedagógicos son definidos por los profesores de práctica y las posibilidades de intervención de los demás actores se ven limitadas por las condiciones de las organizaciones, de las instituciones y de los puestos de trabajo.

La continuidad y persistencia de las tradiciones de la FD presentes en los orígenes de los profesorados de cada nivel subyacen en la organización de las instituciones, en los modos de operar en el campo de las prácticas y en las pautas de interacción entre los actores generando dificultades para efectuar ciertos cambios en el CPP. La tradición academicista está en la matriz de origen de los profesorados secundarios, lo que en parte puede explicar que en estas carreras varios de sus protagonistas demanden mayor presencia de los contenidos disciplinares y que opinen que hay un “exceso” de formación pedagógica y práctica. Pero también cabe analizar las dificultades y debilidades de la formación pedagógica y didáctica para dar respuesta a los problemas de la práctica.

Las diferencias en el CPP entre los profesorados de primaria y de nivel secundario son un resultado significativo del estudio. En primer lugar, no se ha revertido del todo la importancia y jerarquía que tiene la práctica y la formación teórica en cada uno de estos profesorados⁵⁰. En segundo lugar, estas diferencias se han observado en varias de las dimensiones y variables abordadas a lo largo del estudio. Al respecto, si bien es preciso profundizar en análisis ulteriores sobre el material recogido, se encuentran los siguientes indicios:

⁵⁰ Históricamente la tradición normalista asociada a los profesorados de primaria otorgó mayor importancia a la formación práctica, al conocimiento y dominio de las estrategias didácticas; mientras que la tradición academicista, dominante en los profesorados secundarios, dio mayor jerarquía a la preparación disciplinar, la formación específica y teórica.

- En la dimensión normativa los profesorados secundarios presentan dificultades para jerarquizar la práctica e integrarla desde el primer año de la formación. Al comparar con los profesorados de primaria, los diseños curriculares jurisdiccionales mantienen mayor proporción de horas destinadas a clases teóricas que a las prácticas en terreno⁵¹.
- En la dimensión institucional se observa que el tema o los problemas de la práctica se tratan con mayor frecuencia en reuniones y jornadas institucionales de los profesorados de primaria que en los de secundaria.
- Se encontraron más reglamentos de prácticas en los profesorados de primaria que de secundaria, además estos regulan más aspectos y, con mayor detalle.
- La mayoría de los profesorados de primaria tiene coordinador designado formalmente y con horas asignadas para la función, lo que muestra la diferente jerarquía e importancia que cada profesorado otorga a las prácticas y la pervivencia de las tradiciones, culturas, identidades profesionales y del campo específico o pedagógico en cada uno. En los profesorados de secundaria hay menos coordinadores y los cargos no están formalizados en las plantas docentes.

Los nuevos significados y concepciones de la práctica examinados en el punto anterior y a lo largo del informe (la formación de docentes críticos, reflexivos, capaces de analizar y desnaturalizar las prácticas), coexisten con la estructura y la secuencia “canónica”⁵² o clásica que caracteriza el desarrollo de las prácticas desde hace varias décadas⁵³. Esta secuencia, que se organiza desde los diseños curriculares jurisdiccionales y se recupera en las prácticas concretas de formadores, estudiantes y co-formadores, está orientada:

- De lo simple a lo complejo: se planifica primero una actividad o clase, luego toda una unidad o secuencia didáctica completa o un proyecto.
- Del afuera del aula a su interior: primero se comienza con la observación de los contextos comunitarios, institucionales, luego se sigue por la escuela, hasta que se observa el grupo clase y la práctica del docente.
- De menores a mayores responsabilidades: se colabora con el docente en clase, se hacen tareas de apoyo con los alumnos, se da clase con otro par estudiante, hasta que se da clase solo.
- De menor a mayor tiempo en las escuelas: se comienza con unas pocas semanas o menos de un mes en el primer año o Práctica I, hasta permanecer tres o más meses en cuarto año durante la residencia.
- De la heteronomía a la autonomía: se trabaja en parejas pedagógicas, luego se realiza práctica individual y supervisada hasta que se asume toda la responsabilidad en el aula.

Se trata de una secuencia sedimentada en una sabiduría práctica de las instituciones formadoras, de los profesores de práctica y de las escuelas que funciona y que es coherente además con la idea de inmersión progresiva de la práctica sostenida en los nuevos enfoques. Quizá es uno de los motivos de su coexistencia y permanencia.

La evaluación es un aspecto analizado en este estudio poco modificado. Los estudiantes señalaron que en la evaluación los profesores enfatizan aspectos de presentación personal, formales y actitudinales, coherentes con los modelos de formación más tradicionales. Es el proceso donde se evidencia el lugar que ocupa cada actor de la tríada (profesor de práctica, docente / co-formador y estudiante), y las instituciones involucradas. Los co-formadores tienen escaso peso en la evaluación, en las modalidades, condiciones en que se desarrolla la práctica y en las actividades que se plantea a los estudiantes. Su intervención depende

⁵¹ Es preciso profundizar en próximas investigaciones sobre los efectos que esta jerarquía pueda tener en la experiencia formativa y en el aprendizaje de capacidades por parte de los estudiantes para establecer cursos de acción y mejoras.

⁵² Esta categoría acordada en una reunión del equipo nacional, de manera descriptiva y operacional hace referencia a la secuencia establecida conforme a los cánones de la profesión y de la formación docente constituidos históricamente.

⁵³ Con excepción de la ruptura de la relación teoría – práctica que es otro elemento de la estructura canónica de la práctica, que sí se ha revertido.

del estilo personal que asumen, pero no resulta de un encuadre institucional, formativo, acordado entre ambas instituciones. Los estudiantes destacan haber recibido de los docentes de aula apoyo en la dimensión personal / contención afectiva y el conocimiento que tienen sobre el manejo de los grupos.

Otro aspecto en el que se ha observado continuidad y permanencia es la persistencia de las tensiones entre los actores de la tríada de las prácticas e instituciones. Se observan diferentes posicionamientos o concepciones pedagógicas – didácticas que los profesores y co-formadores sostienen y transmiten a los estudiantes. Estos diferentes enfoques o perspectivas junto con la escasa claridad en los criterios de evaluación representan una fuente de tensión para los estudiantes.

Estas tensiones nuevamente evidencian el escaso avance en los modelos colaborativos con las escuelas ya mencionado. Tampoco se ha avanzado -salvo excepciones en contadas provincias- en el reconocimiento (simbólico y material) de los co-formadores o docentes orientadores. Y en su preparación, capacitación para el desempeño específico del rol y tarea.

Junto con los enfoques reflexivos de las prácticas también se hallaron formadores que sostienen concepciones más tradicionales, en las cuales las prácticas constituyen un momento de aplicación de la teoría. Es difícil dimensionar el peso que tiene cada uno de estos modelos y enfoques de las prácticas en el conjunto del sistema, cuán extendido está uno u otro en los formadores y sobre todo en sus prácticas, en la pedagogía de la formación, en las estrategias, actividades y recursos que utilizan con los estudiantes. No obstante, como aproximación discutible e imprecisa al problema, se podría hipotetizar considerando algunos datos relevados (ver, por ejemplo, cuadro 33, capítulo 4) que entre una cuarta parte y un tercio de los profesores de práctica no utilizan estrategias de tipo reflexivas en sus clases que promuevan la relación teoría – práctica y su análisis.

III. Elementos que favorecen y dificultan los nuevos enfoques de la práctica

Las unidades curriculares integradoras son un dispositivo curricular que ha permitido concretar u operacionalizar la noción de la práctica como eje vertebrador de la formación, para que esta dialogue con los campos de la formación general y específica. En este sentido es un componente del currículum (tanto a nivel prescriptivo como de su desarrollo) que favorece el nuevo enfoque de la formación práctica planteado por los Lineamientos Curriculares Nacionales.

Estos espacios curriculares no están presentes en todas las jurisdicciones, ni en todos los profesorados, pero se ha visto en el material analizado, que es un elemento clave, particularmente cuando tiene una periodicidad y los profesores de los demás campos cuentan con horas adicionales asignadas para participar de dichos talleres y espacios de articulación con los estudiantes y los profesores de práctica. Allí se analizan casos, se realizan ateneos, etc. donde se integran saberes teóricos, prácticos, específicos de la disciplina y pedagógicos y didácticos.

Las horas asignadas a los profesores de los demás campos de la formación que acompañan la creación de las unidades curriculares de integración, son una condición para concretar su desarrollo y favorecen la orientación y el acompañamiento de los estudiantes durante las prácticas, así como y la conformación de “equipos de práctica” en las instituciones.

Los acuerdos interinstitucionales y reglamentos acompañan, facilitan y transparentan las responsabilidades, expectativas mutuas y funciones de los actores del CPP. Sin embargo, su presencia no garantiza la concreción de las actividades, ni su desarrollo en el sentido que dichas normas propician. Se precisa trabajar a partir de la normativa y su traducción en criterios para la acción, modos concretos de vinculación entre instituciones y organización de las comunicaciones, entre otros. Este aspecto requiere ser profundizado y mejorado en los dos espacios de formación (institutos y escuelas).

Otro elemento facilitador es la figura de los Coordinadores de Práctica. Los datos recogidos muestran que este es un tema sensible para las instituciones y que a la vez constituye un elemento clave para fortalecer el funcionamiento y la organización de las prácticas. No todas las jurisdicciones e instituciones los tienen designados formalmente en su POF. En muchos casos la tarea se ejerce de manera simultánea con otras responsabilidades y cargos de gestión institucional, a lo que se agrega una gran dispersión en la cantidad de horas asignadas (desde un mínimo de dos horas semanales a un promedio de doce).

Cuando no existe el cargo formal, la mayoría de las instituciones han procurado designar a un profesor informalmente para que asuma la tarea. No obstante, la informalidad o precariedad de esas designaciones es un factor que dificulta la continuidad y calidad de las actividades que desarrollan los coordinadores, la posibilidad de integrar a los equipos y a las instituciones involucradas. La informalidad y falta de reconocimiento (material y simbólico) de la función impide que el rol se ejerza de manera más amplia y efectiva y produce agotamiento en los formadores y directivos, pues de este modo, la función recae más en las condiciones personales que en las institucionales.

La falta de reconocimiento material y simbólico de los co-formadores o docentes orientadores también impide que este actor clave de la triada cumpla cabalmente su función y se comprometa con la formación de los estudiantes. Las dificultades se manifiestan en la ausencia de horas para que los profesores de prácticas se reúnan de manera periódica con los docentes, formulen un plan de trabajo y realicen un seguimiento conjunto de los estudiantes durante las prácticas.

La búsqueda de articulación entre conocimiento didáctico general, los contenidos disciplinares y las didácticas específicas, a veces se encuentra limitada por el régimen las correlatividades de los planes de estudio que parece ser más problemático en los profesorado secundarios que en los de educación primaria. Esto ocurre cuando los estudiantes tienen que planificar y enseñar contenidos disciplinares que todavía no han cursado en la formación específica.

Lo mencionado también es susceptible de otra interpretación, ya que puede estar asociado a la pervivencia de la lógica aplicacionista en el enfoque y modelo de la formación práctica. Es decir, cuando los profesores de algunas unidades relevadas afirman que los estudiantes “no pueden” realizar prácticas porque no dominan determinado contenido del nivel / año educativo, no aprobaron Lengua, entonces ¿cómo van a dar / hacer práctica de Lengua? ¿Cuál es la concepción de la práctica? ¿Qué otros aspectos de la práctica pueden desarrollar y experimentar los estudiantes en formación de Lengua y Literatura? ¿Se puede incursionar en la enseñanza sin haber concluido o regularizado todos los contenidos disciplinares? De no ser así, ¿cuáles serían las alternativas? ¿Practicar solo en cursos iniciales en los que se domina el contenido o retornar al modelo consecutivo y que los estudiantes practiquen y den clases solo al finalizar la formación? ¿Es preciso aprobar la totalidad del contenido disciplinar para dar clases? ¿Qué sucede con el saber pedagógico y didáctico y cuál es el rol de los co-formadores y de los profesores disciplinares para ayudar a preparar contenidos que no se han desarrollado en la formación? Estos son algunos de los nuevos interrogantes que se abren para continuar explorando a partir de esta investigación.

Otro obstáculo alude a la distancia entre instituciones formadoras, escuelas, formación teórica, realidades educativas y a las características actuales de los niños y adolescentes. Por una parte, a veces ocurre un desajuste o desactualización curricular en algunas carreras de formación docente entre el plan de estudio y el currículum vigente del nivel educativo de desempeño en la realización de la práctica. Por otra parte, los estudiantes suelen mencionar la falta de experiencia de parte del cuerpo de profesores, de los formadores, en los niveles educativos para los que están formando o su desconocimiento de los diseños curriculares del nivel educativo. Estas limitaciones son reconocidas por los distintos actores institucionales.

Orientaciones para fortalecer el campo de la práctica

Resulta complejo realizar recomendaciones generales ya que las condiciones, recursos, puntos de partida no son equivalentes en todas las jurisdicciones, ni en ambos sectores, ni tampoco entre los institutos que dependen de una misma provincia. El sistema presenta al respecto gran diversidad: contamos con institutos que reúnen un gran número de carreras y de estudiantes y otros de menor tamaño; algunos tienen coordinadores de práctica en sus plantas orgánicas funcionales, mientras otros cuentan con pocas horas asignadas a la función y, otros tienen una dedicación suficiente; jurisdicciones con unidades de práctica integradoras y otras que no incluyeron estas unidades en sus diseños. Por lo tanto, las recomendaciones que siguen se formulan a título orientativo y deben ser repensadas en los escenarios jurisdiccionales, en las culturas institucionales y locales.

Fortalecer la coordinación de las prácticas

Sobre la base de la evidencia recogida en este estudio, es preciso fortalecer la función de los coordinadores en la medida en que se ha identificado que este rol facilita el funcionamiento y la organización del campo de la práctica. Esto refiere a distintos elementos y aspectos que deben tenerse en cuenta: materiales, pedagógicos, condiciones organizativas y el desarrollo profesional de los coordinadores, entre otros.

- Primero, se requiere avanzar en la formalización de los cargos en las jurisdicciones e instituciones en los que todavía no existe, para contar con coordinadores material y simbólicamente reconocidos.
- Segundo, ampliar la cantidad de horas asignadas a la función considerando algún criterio o serie de criterios que deben discutirse, ya sea una ratio entre profesores de práctica o profesorado que se coordinan; o la cantidad de escuelas donde se realizan actividades, etcétera.
- Tercero, se precisa diseñar e implementar capacitación y formación específica para este rol y tarea dado que se ha observado una preminencia de los aspectos administrativos sobre los pedagógicos. Aunque esto no significa su desconocimiento por parte de los coordinadores, cuando se mencionan cuestiones pedagógicas estas se encuentran formuladas de manera poco precisa, o se observa que los coordinadores aportan de manera directa a los estudiantes, en lugar de focalizar la tarea de coordinación pedagógica con los profesores de la práctica. Se precisa, por lo tanto, como todo nuevo rol o función en las instituciones, fortalecer los saberes, capacidades y estrategias vinculadas a la gestión pedagógica de las prácticas diseñando trayectos específicos para los coordinadores y profesores de práctica que quieran acceder a esta función, con el objetivo de profesionalizar este trayecto en la carrera de los formadores.

Los modelos de vinculación con las escuelas y el trabajo colaborativo

El estudio ha proporcionado múltiples evidencias acerca del lugar que ocupan en general la mayor parte de las escuelas y de los co-formadores en la formación como receptoras de los practicantes. Al respecto, se requiere no solo un cambio en los discursos, sino apoyo mediante condiciones de trabajo y de formación que permitan modificar viejas maneras de vinculación y la jerarquía de las instituciones formadoras, para establecer formas horizontales y criterios de trabajo conjuntos.

La mayor cantidad de tiempo que los estudiantes permanecen en las escuelas es bajo la supervisión y el acompañamiento de los docentes del aula, por lo tanto, es preciso revisar los criterios de selección de las escuelas y de los docentes. Hay que debatir acerca de cuáles son las prácticas que los estudiantes deben observar y en las que deben participar; también hay que avanzar hacia la combinación de distintos contextos y estilos de enseñanza y que estos puedan ser incorporados al análisis reflexivo de la práctica

para enriquecer la formación y examinar los resultados que las diferentes estrategias producen en distintos contextos, tipos de escuelas, grupos de alumnos, estilos docentes, etcétera.

La tensión entre enfoques, modelos y perspectivas contrapuestas puede ser irreductible y los profesionales trabajamos en ambientes en los cuales no todos hacemos ni pensamos igual sobre nuestro objeto de trabajo. Es necesario analizar de qué modo esta tensión y las diferentes perspectivas se pueden capitalizar para la formación, mediante el análisis y la construcción del juicio pedagógico propio de los docentes en formación.

En la implementación de formas colaborativas entre instituciones formadoras y escuelas es preciso revisar el lugar de los docentes orientadores o co-formadores. Por una parte se debe profesionalizar y jerarquizar su tarea brindándoles formación; por la otra, mediante el reconocimiento material y salarial en la carrera docente, asignando horas adicionales a su cargo, dando una bonificación anual u horas cátedra para reunirse con los estudiantes, para coordinar con los profesores del instituto y trabajar con otros co-formadores de su escuela.

Las prácticas en los profesorados secundarios

La persistencia de algunos elementos de tradiciones vinculadas al academicismo y la jerarquía de lo disciplinar muchas veces dificulta la implementación de los nuevos enfoques de la práctica. Se requiere tomar conciencia entre los actores de esta problemática mediante orientaciones y formaciones específicas en el caso de los profesorados secundarios y avanzar en estrategias particulares que sin descuidar lo disciplinar permitan integrar la formación práctica de manera simultánea, gradual y progresiva.

El trabajo mediante parejas pedagógicas con profesores de diferentes campos de la formación (ya probada en algunas de las unidades de análisis de este estudio) puede constituir una vía, no exenta de dificultades y tensiones ya que implica poner a dialogar lógicas y marcos disciplinares y epistemológicos diferentes. La consideración de la práctica desde una perspectiva amplia en la que “dar clase” es una de las responsabilidades y puntos de llegada debe abrirse paso entre los formadores de profesorados secundarios, junto con una programación y articulación de los contenidos de la formación específica cuidada que considere el análisis de los diseños curriculares del nivel secundario para ajustar secuencias de trabajo en función de requerimientos de la práctica I, II, III y IV de cada especialidad.

Revisar la consistencia entre dispositivos / recursos y contenidos que se abordan y preparar para el desarrollo profesional futuro

El campo de la formación docente, como ha manifestado alguna vez Juan Manuel Esteve (2009), es un campo rico en discursos teóricos pero pobre en prácticas, que se muestra reiterativo y redundante en las estrategias y recursos para formar a los docentes. Al respecto, sobre la base de la evidencia encontrada, parece necesario prestar mayor atención al ajuste entre dispositivos, recursos, estrategias de formación, por un lado, y los asuntos, temas, problemas y contenidos de la práctica que deseamos abordar mediante dichos recursos y estrategias, por el otro. Se trata de evitar que los dispositivos reflexivos como las biografías, las narrativas, etc., sean utilizados por su valor propio. Al contrario, tienen que constituirse en estrategias que permitan abordar problemáticas de la enseñanza, de los contextos, de la diversidad en las aulas, etc., incorporando los marcos teóricos y las categorías de análisis provistas por los demás campos de la formación para enriquecer la lectura y el análisis de las prácticas educativas y sus contextos en un sentido amplio.

También es preciso ampliar las formas de evaluación de los residentes y hacer que estas sean consistentes con los enfoques reflexivos, acordar y precisar criterios de evaluación con las escuelas y con los estudiantes.

Es necesario que los estudiantes tengan mayor claridad respecto de cuáles son las expectativas formativas y los logros esperados en cada momento de la práctica y participen de los procesos de evaluación junto con los co-formadores.

En cuanto a las capacidades que la práctica desarrolla en los estudiantes parecería necesario fortalecer el vínculo entre formación brindada y la capacidad de planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza en grupos heterogéneos y gestionar los ambientes de clase, resolver conflictos entre los alumnos, trabajar con la comunidad. En estas capacidades los estudiantes manifestaron más dificultades. Sin embargo, les debería quedar claro que estas capacidades se adquieren de manera progresiva en la práctica, durante el desempeño y en el futuro desarrollo profesional. Un aprendizaje importante de la práctica es que los estudiantes tengan mayor conciencia de los límites de la formación inicial y del inicio de su trayectoria docente. Los problemas de la desigualdad socioeconómica, la indisciplina, el desinterés hacia el estudio y el currículum escolar, situaciones de conflicto familiares que atraviesan fuertemente el aprendizaje de los alumnos en las escuelas, son asuntos colectivos que exceden el trabajo aislado del maestro o profesor y ante los cuales la preparación de la formación docente inicial será siempre incipiente e insuficiente.

Fortalecer el trabajo en equipo y los apoyos jurisdiccionales

La complejidad y los desafíos que enfrenta el CPP requieren contar con el apoyo de los equipos técnicos jurisdiccionales, de los niveles educativos involucrados, supervisores, etc., para resolver la disponibilidad de escuelas de manera que esta no quede librada a los vínculos personales entre los actores y las instituciones. Estas modalidades de apoyo no deben limitar la autonomía de las instituciones, ni producir regulaciones que encorseten u obturen la dinámica y flexibilidad que tiene que tener el campo de la práctica y los actores para desplegar sus estrategias y proyectos. Pero a la vez es importante que dispongan de los marcos normativos, institucionales, los recursos, las condiciones y el apoyo de las autoridades de los distintos niveles para llevarlos adelante.

BIBLIOGRAFÍA



Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países de MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, N°20, 31-46, Uruguay.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas, en Paquay, L. Altet, M; Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica: México.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires: EUDEBA.

Aravena C., F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. Estudios Pedagógicos, 39(1), 27-44.

Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000). La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la renovación curricular. Revista IIICE Año 8 N° 16. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía y Control simbólico. Madrid: Morata.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson, La enseñanza y los profesores, I La profesión de enseñar, 99-165. Barcelona: Paidós.

Careaga, A. (2003). Una aproximación a la evaluación de la práctica docente desde una perspectiva colaborativa, en, AAVV. Evaluación para la mejora de la enseñanza. Montevideo: ANEP – CODICEN, AECEI.

Charlier, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En Paquay, L. Altet, M; Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.

Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J. F. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica, 533-552. Madrid: Akal.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". En Lieberman, A, y Miller (eds.) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces? Chile: Ediciones UCSH.

Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1998). El currículo de formación de magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Davini, M. C. (2015). La Formación en la Práctica Docentes. Buenos Aires: Paidós.

Días Evangelista, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 20, N°65, 443-459. México: COMIE.

Díaz Villa, M. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Pedagogía y Saberes, N°40, 35-45.

Diker, G. y Terigi F. (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 71-89.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Esteve Zaragaza, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Revista de Educación, 340. 19-86.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9, N°21, 403-4224.

Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. & Fernández-Raigoso, M. (2016). Reflective and Inquiry Thinking in Education. Aspects to consider in teacher education. Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22(2), 1-16. Doi: 10.7203/relieve.22.2.8425

Goodson, I. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares – Corredor.

Guevara, J. (2016). La triada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. Espacios en Blanco. Serie indagaciones. Volumen 26 N° 2. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200005

Juárez, C., García, M, y Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en educación infantil. Perspectiva Educacional, Vol., 57 (3), 79-103.

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin y Lave (Comp.) Estudiar las prácticas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. Teaching and Teacher education, 24, 1799-1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>

Martín, E. y Martínez Rizo, F. (Coord.) (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: OEI – Fundación Santillana.

Montecinos, C.; Walker, H.; Cortez, M. y Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un centro de prácticas para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos. Páginas de Educación, Vol. 6. N°1, 37-59. Montevideo.

Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. Calidad en la Educación, (32), 253-267.

Nóvoa, A. (2009). “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa. Portugal. Revista de Educación 350. Septiembre-diciembre, pp. 203-218. Disponible en http://www.revistaeducación.mec.es/re350/re350_09.pdf

Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

Pinkasz, D. (1992). “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina”. En Braslavsky, C. – Birgin, A. (comps), Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodríguez Pineda, D., y López y Mota, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(31), 1307-1335.

Sadovsky, P. Coord. (2010). La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria. Ministerio de Educación de la Nación. INFoD.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. Revista Praxis Educativa, 16 (1), 22-32.

Sanjurjo, L. y Vera, M. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (1998). Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Sennett, R. (2009). El artesano. Barcelona: Anagrama.

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

Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerario para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación, N°350, 123-144.

Terigi, F. (2013). “VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué”. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

Turra Díaz, O. y Flores Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, N°103, 385-405 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.

Vezub, L. (2002). Cap. III: Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En, Davini, M. C. (comp.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, 79-119. Buenos Aires: Papers Editores.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista Profesorado*, Vol. 11 (1). Granada.

Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En Alliaud, A. y Suárez, D. *Comp. El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.

Vezub, L. (2013). Hacia una Pedagogía del Profesional Docente. Modelos de Formación Continua y Necesidades Formativas de los Profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1). Departamento de Educación. Universidad Católica de Uruguay. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/535>

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Zabalza Beraza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, N°354, 21-43. *Revista de Educación*, 354. Enero – Abril 2011, pp. 21 – 43. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Documentos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

(2015) Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria / María Cristina Hisse [et al.]; Coordinación general de María Cristina Hisse. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, DOCX. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-00-1136-5.

(2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. Anexo. Res. CFE 24/07.

(2015) Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Buenos Aires: Serie Evaluación Integral de la Formación Docente.

(2016) Instituto Nacional de Formación Docente. Serie Evaluación Integral de la Formación Docente. Informe Nacional: Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística. Buenos Aires.

(2018) Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial. Res. 337/18. Instituto Nacional de Formación Docente.

ANEXOS



ANEXO METODOLÓGICO

Cantidad de Profesorados de gestión estatal de la muestra por Provincia

Jurisdicción	ISFD estatales de la muestra
Total	94
Buenos Aires	25
Catamarca	2
Chaco	5
Chubut	2
Ciudad de Buenos Aires	3
Córdoba	6
Corrientes	4
Entre Ríos	6
Formosa	3
Jujuy	1
La Pampa	1
La Rioja	4
Mendoza	3
Misiones	4
Neuquén	2
Río Negro	1
Salta	5
San Juan	1
San Luis	1
Santa Fe	7
Santiago del Estero	5
Tucumán	3

Cantidad de entrevistas realizadas, según actores, por profesorados de Primaria y Secundaria

Entrevistas	Total	Prof. Ed. Primaria	Prof. Ed. Secundaria
Director ISFD / Universidad	115	46	69
Director de Escuela Asociada	86	38	48
Coordinador de Práctica	78	33	45
Profesor de Práctica II y IV	189	80	109
Co-formadores Escuelas	151	71	80
Total	619	268	351

Composición de las Unidades Hermenéuticas (UH) Atlas Ti según profesorado y sectores de la muestra

Profesorados	UH ESTATAL I	UH ESTATAL II	UH PRIVADOS-ESTATALES	UH UNIVERSIDAD	Total UA
Biología	3	2	3	1	9
Educación Primaria	15	15	19		49
Física	3	1	1	1	6
Geografía	4	1	5	1	11
Historia	1	3	3		7
Inglés	1	3	5		9
Lengua y Literatura	2	6	4	1	13
Matemáticas	5	5	2	1	13
Química	2		1		3
Total de unidades de análisis	36	36	43	5	120

Códigos Atlas TI para análisis material de campo

001. ACOMPAÑAMIENTO a estudiantes/a distancia
002. ACOMPAÑAMIENTO a estudiantes/en EA
003. ACOMPAÑAMIENTO a estudiantes/ISFD-Universidad
004. ARTICULACIÓN ENTRE CAMPOS
005. ARTICULACIÓN ENTRE CAMPOS/ aportes del CFG y CFE
006. CAMBIOS DC
007. CAMBIOS DC/en la tarea del COF
008. CAMBIOS DC/en la tarea del CP o equivalente
009. CAMBIOS DC/en la tarea del DIF-UNIV
010. CAMBIOS DC/en la tarea del PP
011. CAMPO DE LA PRÁCTICA/condiciones institucionales ISFD
012. CAMPO DE LA PRÁCTICA/diferentes instituciones
013. CAMPO DE LA PRÁCTICA/dificultades de desarrollo
014. CAMPO DE LA PRÁCTICA/dificultades en la interacción de los actores
015. CAMPO DE LA PRÁCTICA/en diferentes carreras
016. CAMPO DE LA PRÁCTICA/organización-criterios y procedimientos
017. CAMPO DE LA PRÁCTICA/proyecto-planificación
018. CAMPO DE LA PRÁCTICA/tema de reuniones institucionales
019. COF/capacitación realizada
020. COF/capacitación-necesidades
021. COF/certificación por la tarea
022. COF/denominación
023. COF/intervenciones frente dificultades
024. COF/responsabilidades, organización de la tarea
025. COF/responsabilidades, organización de la tarea/dificultades
026. COF/reuniones entre cof
027. COF/satisfacción con la tarea
028. COF/selección
029. COF/tareas/asesoro, ayuda, acompañó

- 030. COF/tareas/controlo la actitud docente
- 031. COF/tareas/evaluación
- 032. COF/tareas/otros
- 033. COF/tareas/planes y observación de clases
- 034. COF/tareas/preparo y selecciono materiales
- 035. COF/valoración del trabajo/debilidades
- 036. COF/valoración del trabajo/fortalezas
- 037. COMUNICACIÓN COF-PP/
- 037. COMUNICACIÓN COF-PP/canales y acuerdos, temas abordados
- 038. COMUNICACIÓN COORD-PP/canales y acuerdos, temas abordados
- 039. COMUNICACIÓN DEA-PP/canales y acuerdos, temas abordados
- 040. COMUNICACIÓN DIF-COORD/canales y acuerdos, temas abordados
- 041. COMUNICACIÓN DIF-PP /canales y acuerdos, temas abordados
- 042. COMUNICACIÓN INTERINSTITUCIONAL
- 043. CONCEPCIONES DE PRÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE
- 044. COORD de P/condiciones de trabajo/asignación de horas
- 045. COORD de P/dificultades de la función
- 046. COORD de P/informal Dir ISFD
- 047. COORD de P/informal/jefe de carrera, área o grado
- 048. COORD de P/informal/profesor de práctica
- 049. COORD de P/intervenciones frente dificultades
- 050. COORD de P/selección/ elección de pares o consejos consultivos
- 051. COORD de P/selección/concurso
- 052. COORD de P/selección/elección del director
- 053. COORD de P/selección/otros
- 054. COORD de P/tareas, funciones, actividades
- 055. COORD de P/tareas, funciones, actividades/ elaboración de materiales
- 056. COORD de P/tareas, funciones, actividades/reuniones con PP
- 057. COORD de P/valoración del trabajo/negativo
- 058. COORD de P/valoración del trabajo/positivo
- 059. DEA/rol en las prácticas
- 060. DIR ISFD-UNIV/rol en las prácticas
- 061. ESC.ASOIADA/aportes a la escuela
- 062. ESC.ASOIADA/aportes al IFD
- 063. ESC.ASOIADA/condiciones ideales para recibir practicantes
- 064. ESC.ASOIADA/denominación
- 065. ESC.ASOIADA/otras actividades/apoyo pedagógico
- 066. ESC.ASOIADA/recursos materiales para realizar prácticas
- 067. ESC.ASOIADA/selección
- 068. ESC.ASOIADA/valoración de las prácticas/positiva
- 069. ESC.ASOIADA/vínculo y acuerdos
- 070. ESC.ASOIADA/vínculo/debilidades, tensiones, dificultades
- 071. ESC.ASOIADA/vínculo/fortalezas
- 072. ESC.ASOIADA/vínculo/origen
- 073. ESC.ASOIADA/vínculo/otras actividades
- 074. ESC.ASOIADA/vínculo/propuestas de mejora
- 075. ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA FP
- 076. ESTUDIANTES/características
- 077. ESTUDIANTES/dificultades
- 078. ESTUDIANTES/dificultades/contenidos
- 079. ESTUDIANTES/dificultades/dinámica de la clase

- 080. ESTUDIANTES/dificultades/interacciones con el COF y PP
- 081. ESTUDIANTES/dificultades/manejo del grupo
- 082. ESTUDIANTES/dificultades/tiempos
- 083. ESTUDIANTES/emociones, sentimientos
- 084. ESTUDIANTES/fortalezas y estrategias de resolución de dificultades
- 085. ESTUDIANTES/integración en EA
- 086. EVALUACIÓN
- 087. EVALUACIÓN/cómo se evalúa
- 088. EVALUACIÓN/que se evalúa
- 089. EVALUACIÓN/quienes evalúan y elaboran instrumentos
- 090. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LA PRÁCTICA
- 091. PP/CARACTERÍSTICAS
- 092. PP/características y valoraciones/debilidades
- 093. PP/características y valoraciones/fortalezas
- 094. PP/intervenciones frente dificultades
- 095. PP/mecanismos de selección y designación
- 096. PP/PROPUESTA DE PRÁCTICA en EA/clima de clase
- 097. PP/PROPUESTA DE PRÁCTICA en EA/contenidos
- 098. PP/PROPUESTA DE PRÁCTICA en ISFD-Universidad/actividades y recursos
- 099. PP/tareas que realiza
- 100. PP/valoraciones del trabajo /debilidades
- 101. PP/valoraciones del trabajo/fortalezas
- 102. PROPUESTA DE PRÁCTICA en EA/actividades y recursos
- 103. PROPUESTA DE PRÁCTICA en EA/contexto de clase
- 104. PROPUESTA DE PRÁCTICA en ISFD-Universidad/clima de clase
- 105. PROPUESTA DE PRÁCTICA en ISFD-Universidad/contenidos
- 106. PROPUESTA DE PRÁCTICA en ISFD-Universidad/contexto de clase
- 107. PROPUESTA DE PRÁCTICA en ISFD-Universidad/dinámica de clase
- 108. PROPUESTA DE PRÁCTICA en ISFD-Universidad/propósitos y enfoque
- 109. PROPUESTA DE PRÁCTICA/tiempo
- 110. REGLAMENTO DE PRACTICAS/estudiantes en ejercicio de la docencia
- 111. REGLAMENTO DE PRÁCTICAS/institucional
- 112. REGLAMENTO DE PRÁCTICAS/institucional/modificaciones
- 113. REGLAMENTO DE PRÁCTICAS/jurisdiccional
- 114. REGLAMENTO DE PRÁCTICAS/jurisdiccional/modificaciones
- 115. REUNIONES COORD DE P - PROF. DE P
- 116. SIMULTANEIDAD DE ROLES EN EA e IFD - Universidad
- 117. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN/aspectos destacados y a mejorar
- 118. OBSERVACIÓN EA/aspectos edilicios
- 119. OBSERVACIÓN EA/población escolar
- 120. OBSERVACIÓN EA/contexto escuela
- 121. OBSERVACIÓN EA/Prof. de Práctica estudiantes en la escuela

ANEXO ESTADÍSTICO

Datos perfil sociodemográfico profesores encuestados

Base datos encuesta profesores N = 996

Cuadro 1. Profesores encuestados por jurisdicción

Provincia	Cantidad	%
Total	996	100
Buenos aires	179	18,0
CABA	24	2,4
Catamarca	20	2,0
Chaco	58	5,8
Chubut	22	2,2
Córdoba	42	4,2
Corrientes	40	4,0
Entre Ríos	60	6,0
Formosa	36	3,6
Jujuy	23	2,3
La Pampa	15	1,5
La Rioja	40	4,0
Mendoza	48	4,8
Misiones	52	5,2
Neuquén	28	2,8
Rio Negro	15	1,5
Salta	60	6,0
San Juan	22	2,2
San Luis	30	3,0
Santa Fe	64	6,4
Santiago del Estero	72	7,2
Tucumán	46	4,6

Cuadro 2. Profesores según Género

Género	Cantidad	Porcentaje
Total	996	100
Hombre	693	69,6
Mujeres	258	25,9
S/D	45	4,5

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Cuadro 3. Profesores según edad

Edad	Cantidad	Porcentaje
Total	996	100
20 a 29	51	5,1
30 a 39	277	27,8
40 a 49	314	31,5
50 a 59	195	19,6
60 y mas	29	2,9
S/D	130	13,1

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Cuadro 4. Profesores encuestados según agrupamiento de Carreras de la muestra

Agrupamiento de carreras	Cantidad	Porcentaje
Total	996	100
Profesorados de Ciencias Naturales y Exactas	264	26,5
Profesorados de Ciencias Sociales, Letras y Humanidades	322	32,3
Profesorados de Educación Primaria	410	41,2

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Cuadro 5. Profesores según condición del cargo

Condición del cargo	Cantidad	Porcentaje
Total	996	100
Titular	371	37,2
Interino/Provisional	445	44,7
Suplente	113	11,3
Otro	4	0,4
S/D	63	6,3

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Cuadro 6. Formación de los Profesores, máximo título alcanzado

Titulación	Cantidad	Porcentaje
Total	996	100
Solo Superior No universitario	216	21,7
Solo Universitario	159	16,0
Superior y Universitario	68	6,8
Especialización	370	37,1
Maestría y/o Doctorado	48	4,8
S/D	135	13,6

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a profesores.

Datos perfil sociodemográfico estudiantes encuestados

Base datos encuesta estudiantes N = 1243

Cuadro 7. Estudiantes según Género

	Totales		Primaria		Secundaria	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Total	1243	100	549	100	694	100
Masculino	234	18,8	53	9,7	181	26,1
Femenino	998	80,3	491	89,4	507	73,1
S/D	11	0,9	5	0,9	6	0,9

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a estudiantes.

Cuadro 8. Estudiantes que tienen hijos

	Total		Primaria		Secundaria	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Total	1243	100	549	100	694	100
SI	436	35,1	233	42,4	203	29,3
NO	781	62,8	303	55,2	478	68,9
S/D	26	2,1	13	2,4	13	1,9

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a estudiantes.

Cuadro 9. Estudiantes que trabajan / con empleo actual

	Total		Primaria		Secundaria	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Total	1243	100,0	549	100	694	100
SI	573	46,1	241	43,9	332	47,8
NO	643	51,7	294	53,6	349	50,3
S/D	27	2,2	14	2,6	13	1,9

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a estudiantes.

Cuadro 10. Cantidad de horas por semana que trabajan los estudiantes

	Total		Primaria		Secundaria	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Total	573	100	241	100	332	100
1 a 10	203	35,4	82	34,0	121	36,4
11 a 20	143	25,0	61	25,3	82	24,7
21 a 30	108	18,8	44	18,3	64	19,3
31 a 40	50	8,7	21	8,7	29	8,7
41 o más	40	7,0	20	8,3	20	6,0
S/D	29	5,1	13	5,4	16	4,8

Fuente: Elaboración Propia – Encuesta a estudiantes.