



**GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA
MINISTERIO DE EDUCACION
SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR**

MEJORES DOCENTES PARA ESCUELAS MEJORES

**EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS CARRERAS DE
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL y EDUCACIÓN PRIMARIA**

INFORME PROVINCIAL

CÓRDOBA – Junio 2013

Directora General de Educación Superior: Lic. Leticia Piotti

Equipo de Evaluación Desarrollo Curricular DGES:

Referente jurisdiccional: Mariana Torres

Referente Región Centro: Mirtha Fassina

Referente Región Centro oeste: Silvia Bravino

Referente Región Sureste: Andrea Riva

Referente Región Sur: Claudia Franco – Graciela Miguez

Referente Región Noroeste: Silvia Villarreal

Referente Región Este: Carolina Viotti

Referente DIPE: Cristina Pascual

Referente DGNIP: Cecilia Forza

Referente PROMEDU: Maria Eugenia Lopez

ÍNDICE

Introducción.....	4
Características del universo con el que se trabajó.....	8
Organización y condiciones institucionales.....	14
Democratización de los Institutos.....	21
Desarrollo de las Unidades Curriculares.....	26
Organización y Desarrollo del Campo de la Práctica Docente.....	38
Trayectoria de los estudiantes.....	44
Conclusiones.....	55

➤ **INTRODUCCIÓN**

Este informe presenta los resultados preliminares del proceso de Evaluación del Desarrollo Curricular de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba, iniciado con una muestra de diez instituciones en el año 2011, y efectivizado con el universo total de IFD, entre septiembre de 2012 y junio de 2013. Este dispositivo de evaluación se inscribe en un proceso de alcance nacional promovido conjuntamente desde el INFD y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

De los diez institutos que conformaron la muestra del año 2011, seis eran de gestión estatal y cuatro de gestión privada; mientras que en el año 2012 participaron 64 institutos de formación docente, de los cuales 22 correspondían a la gestión estatal y 42 a la gestión privada.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la formación de docentes para nivel Inicial y Primario se extiende a cuatro años de duración. En este marco, la Pcia. de Córdoba inicia un proceso de elaboración y cambio curricular durante el año 2008 con la participación de todos los Institutos de Formación Docente, de gestión estatal y privada, concretando su implementación a partir del año 2009. En los acuerdos federales plasmados en la Res. CFE 140/11 y en la Res. CFE N° 134/11 se regula la evaluación del desarrollo curricular para todos los Institutos de las distintas jurisdicciones del país.

A partir del procesamiento y análisis del conjunto de datos obtenidos se tomarán decisiones en el marco de políticas nacionales y jurisdiccionales que contemplen la adecuación y profundización de los cambios curriculares iniciados en el año 2008, promoviendo así un ejercicio de revisión de las propias prácticas institucionales implicadas en esta transformación.

Los objetivos de este proceso de evaluación del desarrollo curricular son:

- Construir conocimiento sobre la implementación de los diseños curriculares en los institutos de la provincia para favorecer la toma de decisión a nivel institucional, jurisdiccional y nacional
- Recuperar las voces de directivos, docentes y estudiantes acerca de las prácticas institucionales y de aula que inciden en el desarrollo curricular y en la trayectoria de los estudiantes.

- Analizar el impacto de las políticas de formación docente en el desarrollo curricular en las prácticas institucionales y áulicas, considerando la primera cohorte de egreso del nuevo diseño curricular.

A partir de una serie de dispositivos consensuados entre todas las provincias del país, en el marco del INFD, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba decidió organizar el proceso de evaluación por regiones, tomando como base la distribución de los institutos contemplada en los Centros de Asesoramiento Regional (CAR). En tal sentido, se organizaron seis regiones y se conformó una Comisión Externa de Evaluación para cada región.

Cada Comisión Externa fue integrada por referentes de DGES, de DGIPE y DGNIP (supervisores o directivos) de la región. Esta conformación mixta se fundamenta por un lado, en el alto porcentaje de institutos privados que cuentan con estas carreras y, por otro, en la necesidad de incorporar la mirada de referentes de los niveles para los cuales se forma en estos profesorados. La participación de representantes de distintos tipos de gestión (privada y estatal), como así también de distintos niveles del sistema posibilitó un trabajo académico con enriquecedores intercambios, facilitando la formación de equipos de trabajo que pudieron realizar lecturas y análisis desde diversas perspectivas, construyendo así conocimientos acerca del sistema que favorecieran la comprensión de las características de cada nivel y tipo de gestión.

Luego de la conformación de las comisiones externas, el dispositivo fue presentado en cada región a los institutos. En **cada ISFD el dispositivo se implementó** de manera similar, aunque asumiendo las particularidades propias de las identidades institucionales. El proceso en general consistió en:

- Conformación de la comisión interna de evaluación, integrada por representantes de los diferentes claustros (directivos, docentes y estudiantes). Información sobre el proceso al resto de la institución, e iniciación del operativo en el mes de octubre.
- Completamiento del cuestionario institucional (instrumento 1), por el equipo directivo.
- Organización de las jornadas docentes, cuyo trabajo se registró en el instrumento 2.
- Respuesta de las encuestas online (instrumento 3), por los estudiantes. Luego envió desde el INFD de una matriz con los datos procesados para su tratamiento.

- Elaboración del informe integrado por la comisión interna de cada instituto, a partir de la información que ofrecían los instrumentos 1 ,2 y 3.

En el informe integrado, organizado según un índice propuesto, debían ponerse de manifiesto los aportes expresados por los diversos claustros, de manera que se consideraran e interpelaran las respuestas de cada instrumento. En las conclusiones se plantearon las temáticas de mayor relevancia para la institución en relación al desarrollo curricular, se expresaron los aspectos positivos y aquellos sobre los que se considera necesario seguir trabajando para su mejora.

Resulta necesario destacar la participación y el compromiso asumido por los diferentes actores institucionales, especialmente de las comisiones internas.

Las **comisiones externas**, cumplieron las siguientes funciones:

- Realización del acompañamiento a las instituciones a lo largo del proceso, aclarando dudas que fueron surgiendo en relación a los instrumentos y a la carga de las encuestas.
- Lectura de los Informes Integrados presentados por cada instituto como así también la sistematización de la información aportada por los instrumentos 1, 2 y 3.
- Elaboración de un informe para realizar la devolución a la comisión interna de cada instituto, a partir de la valoración de los cuatro instrumentos mencionados.
- Devoluciones presenciales de los informes integrados institucionales a las comisiones internas, con la representación de cada claustro de la institución.

En las devoluciones se consideró la claridad y consistencia de los informes integrados, en cuanto aportaba información sobre el desarrollo curricular en el contexto institucional y en el marco de las categorías de análisis planteadas en el instrumento 4. También se valoró la explicitación y la puesta en diálogo de la palabra de directivos, docentes y estudiantes. Se realizaron sugerencias y/o preguntas o solicitud de ampliación de información, que tuvieron el sentido de profundizar el proceso de revisión interna de implementación de los nuevos diseños curriculares en la institución, dando cuenta de los aspectos reconocidos como positivos, como obstaculizadores y la definición de propuestas de mejora. Las devoluciones fueron realizadas , en algunos casos, en forma virtual y, en todos los casos, fue realizada al menos una devolución presencial a cada instituto. En estas instancias de devolución presencial los integrantes de la Comisión

Externa se reunieron con los integrantes de la Comisión Interna de cada Instituto para generar un espacio de diálogo e intercambio. Estos encuentros fueron altamente valorados por la riqueza de las reflexiones y de los análisis, y por la posibilidad que genera la mirada externa de hacer otras lecturas, en particular, porque en algunos casos se explicitaron procesos que no se mencionaban en los informes finales. Se podría hipotetizar que en la escritura del Informe Integrador hubo, en algunos casos, un predominio de aspectos formales sin poder escriturar la riqueza de la vida cotidiana de los institutos.

La comisión externa sugirió en las devoluciones comunicar los resultados a toda la institución como así también instalar una cultura evaluativa al interior de cada comunidad educativa. Se destaca el compromiso y seriedad con el que trabajaron los integrantes de las comisiones externas, en todo momento se intentó respetar y acompañar los procesos particulares y situados de cada instituto.

Con respecto a los cronogramas de implementación, se planteó la necesidad de otorgarle más tiempo y acompañamiento a la producción del informe final. No se presentaron obstáculos en la puesta en marcha de los instrumentos 1, 2 y en algunos se casos se observaron dificultades técnicas en las cargas de encuestas o en la participación de los estudiantes porque estaban en período de prácticas. Para la elaboración del Informe Integrado (Instrumento 4) se observaron ciertas dificultades para triangular la información que ofrecían los otros instrumentos.

Los institutos asumieron con mucho compromiso el proceso de evaluación, aún en el reconocimiento de la escasa experiencia previa de procesos de esta complejidad. Se reconoció como positivo que fueran “pares” quienes conformaran las comisiones externas. El proceso de evaluación y la modalidad de implementación fueron valorados positivamente por un alto porcentaje de institutos. En particular, reconocieron que los instrumentos recuperaban la palabra de los distintos actores institucionales, especialmente la de los estudiantes. Algunas comisiones internas cuestionaron el tiempo dado a la implementación de la evaluación y que los instrumentos no permitían explayarse sobre lo solicitado.

Finalmente, se considera que estos resultados, aún provisorios, aportan importante información acerca del estado de avance del desarrollo curricular de las carreras de profesorado de Educación Inicial y Primaria de la provincia, aun reconociendo los condicionantes del tiempo -especialmente la altura del año en que se implementó el dispositivo- y los límites que presentó el instrumento -dado que abordó múltiples

temáticas, implicó a distintos sujetos y abarcó a una amplia población- tal como se preveía en el dispositivo nacional,

Precisiones metodológicas

- La información procesada discrimina el universo según tipo de gestión: estatal o privada.
- Se consideran de manera global los resultados de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial toda vez que la comparación de los datos de ambos tipos de profesorados muestran características similares y respuestas distribuidas de modo semejante.
- Documentos consultados: documentos nacionales (reporte estadístico jurisdiccional e institucional de los instrumentos 1, 2 y 3, Informe Preliminar “aportes de la evaluación curricular al plan de fortalecimiento jurisdiccional) y documentos jurisdiccionales (reporte estadístico provincial de cada uno de los instrumentos, por tipo de gestión, informes referentes regionales, Informes Integrados Institucionales).

➤ **CARACTERÍSTICAS DEL UNIVERSO CON EL QUE SE TRABAJÓ EN 2012**

Institutos

Nombre de la institución
E.N.S. "DR. AGUSTÍN GARZÓN AGULLA" de Capital.
E.N.S. "DR. ALEJANDRO CARBÓ" de Capital.
Instituto Superior "RENÉE TRETTEL DE FABIAN" de Capital.
Instituto Superior "ZARELA MOYANO DE TOLEDO" de Jesús María
Escuela Normal Superior "JOSÉ MANUEL ESTRADA" de Almafuerte
Instituto Superior "PBRO. MANUEL ROBERT" de Despeñaderos
E.N.S. DE ALTA GRACIA
E.N.S. DE VILLA DEL TOTORAL
E.N.S. "REPÚBLICA DEL PERÚ" de Cruz del Eje
E.N.S. "ARTURO CAPDEVILA" de La Falda.
E.N.S. "DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD" de Villa Dolores
Instituto Superior "MARÍA JUSTA MOYANO DE EZPELETA" de Morteros
E.N.S. "DR. DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD" de Las Varillas
Instituto Superior "MARIANO MORENO" de Bell Ville
E.N.S. "JOSÉ FIGUEROA ALCORTA" de Bell Ville
E.N.S. "GRAL. MANUEL BELGRANO" de Marcos Juárez
Instituto Superior "RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL" de Río Cuarto

E.N.S. "JUSTO JOSÉ DE URQUIZA" de Río Cuarto
Instituto Superior "CLELIA FANNY CASTAGNINO" de Ucacha.
Instituto Superior CLELIA FANNY CASTAGNINO anexo Etruria
E.N.S. "JOSÉ MANUEL ESTRADA" de Alcira Gigena
Instituto Superior "MARTHA ALCIRA SALOTTI" de Jovita
Instituto Superior de Artes y Ciencias del Movimiento Humano "SAN MIGUEL" de Capital
ISFD NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA de Capital
Instituto Superior del Profesorado "DR. ANTONIO SOBRAL" Córdoba
Instituto Superior NUEVA FORMACIÓN Córdoba
IFD NUESTRA SEÑORA Y SANTA INÉS de Capital
Instituto Superior NUESTRA SEÑORA DEL VALLE de Capital
Instituto CATÓLICO SUPERIOR de Capital
Instituto DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO de Capital
SOR MARÍA ANTONIA DE PAZ Y FIGUEROA de Capital
ISFD "NUESTRA MADRE DE LA MERCED" de Capital
Instituto DANTE ALIGHIERI de Capital
Instituto de Formación Docente IESS Villa de Carlos Paz
DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO de La Calera
NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES de Unquillo
Instituto GRAL. SAN MARTÍN de Villa Allende
Instituto CONTARDO FERRINI de Río Primero
Instituto Privado Diocesano "DR. ALEXIS CARREL" de Río Tercero
Instituto Superior "MARIANO FRAGUEIRO" de Embalse
ISFD NUESTRA SEÑORA DEL VALLE de Cruz de Eje
Instituto SANTO DOMINGO de Villa de Soto
Instituto de Formación Docente "SAGRADO CORAZÓN" de Villa Dolores
NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED de Arroyito
Instituto Superior de Formación Docente "SANTA TERESITA" de Balnearia
Instituto Superior del Profesorado "MANUEL BELGRANO" Brinckman
Instituto Privado Diocesano Profesorado "PBRO. JOSÉ GABRIEL BROCHERO" de Bell Ville
Instituto DE MARÍA INMACULADA de Las Varillas
CATALINA CAVIGLIA DE VISCA de Oliva
INSTITUTO ONCATIVO de Oncativo
CORAZÓN DE MARÍA ADORATRICES de Villa del Rosario
Instituto Superior del Rosario "PROF. GABRIELA MISTRAL" de Villa María
Inst. SANTA JUANA DE ARCO de Cruz Alta
INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO de Monte Maíz
Instituto Superior "VICTORIA OCAMPO" de Noetinger
INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO de Canals
Instituto Privado de Enseñanza "DALMACIO VÉLEZ SARSFIELD" de Justiniano Posse
Instituto Privado VIRGEN NIÑA de Justiniano Posse
Instituto NUESTRA MADRE DE LA MERCED de La Carlota
PRESBITERO JUAN GUIRULA Ex Cristo Rey de Laborde

Instituto Superior de Formación Docente "SAN JOSÉ" de Laboulaye
IFD LOS SAGRADOS CORAZONES de Villa Huidobro
Instituto SAN ALBERTO Y SAN ENRIQUE de Serrano
Instituto JUAN CINOTTO de Sampacho

En el presente informe se analizan los resultados de 64 ISFD que participaron en la etapa 2012, 22 de gestión estatal, y 42 de gestión privada. Si bien muchos de los institutos desarrollan otras carreras docentes y/o técnico-profesionales la evaluación se centra en los Profesorados de Educación Inicial (en adelante PEI) y los Profesorados de Educación Primaria (en adelante PEP) que dictan estos institutos. Las instituciones participantes observan una gran variabilidad en el dictado de carreras (hasta 14) pertenecientes al nivel de Educación Superior.

Considerando el total de instituciones, el 95 % de los institutos inmersos en este proceso de evaluación tiene una carrera de formación docente destinada a la Educación Primaria y el 61% prepara futuros profesores para la Educación Inicial. En el sector estatal, sólo el 41% tiene Profesorados de Educación Inicial y en el sector privado, este porcentaje asciende al 71%. El porcentaje de Institutos que tienen Profesorados de Educación Primaria, otras carreras docentes y carreras técnico-profesionales es similar en ambos tipos de gestión.

Estudiantes

Al 31 de agosto de 2012, 7431 estudiantes cursaban las carreras de PEI y PEP (3452 en el sector estatal y 3979 en el privado).

Al momento de realizar la evaluación, 3087 estudiantes cursaban PEI y 4344 cursaban PEP.

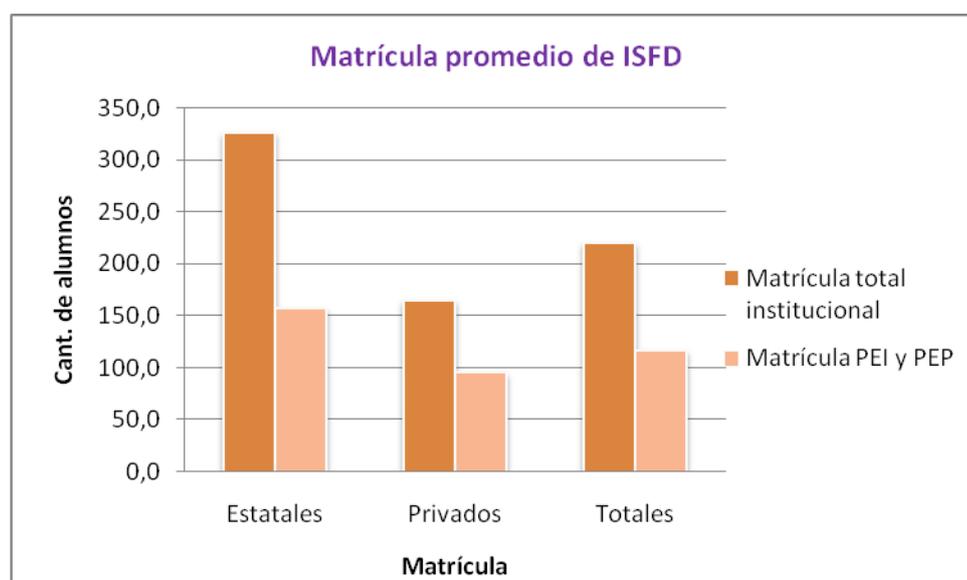
Como puede verse en la tabla, es muy similar la cantidad de ingresantes a los profesorados (considerados en conjunto) en ambos sectores de gestión. En cambio, se registran diferencias entre los tipos de carreras, ya que el sector privado tiene una mayor matriculación relativa en PEI que el sector estatal y se da la relación inversa en el PEP.

Tabla 1: Cantidad de ingresantes a los Profesorados de Educación Inicial y Primaria (nuevo diseño curricular) por año (información al 31 de Agosto de cada año)-

	PEI-2009	PEP-2009	Total 2009	PEI-2010	PEP-2010	Total 2010	PEI-2011	PEP-2011	Total 2011	PEI-2012	PEP-2012	Total 2012
Estat	565	1101	1666	606	1142	1748	535	1010	1545	527	995	1522
Priv.	790	896	1686	795	884	1679	736	817	1553	771	828	1599

Si se considera la cantidad de institutos de gestión estatal y la cantidad de gestión privada, se desprende que los de gestión estatal tienen, en proporción, una matrícula mayor que los de gestión privada, tal como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 1: Matrícula promedio de los ISFD según sector de gestión



Otro dato significativo es que la extensión a cuatro años de la carrera pareciera no haber impactado en el número de ingresantes, no se reconocen variaciones significativas entre 2009 y 2012.

En la segunda instancia de evaluación, participaron estudiantes que estaban cursando tercero y cuarto de PEP Y PEI (cohorte 2009 -2010), completando las encuestas 2258 estudiantes: 959 alumnos de instituciones de gestión estatal y 1299 de gestión privada. Desde el INFD y en acuerdo con las jurisdicciones, se decidió que participaran estudiantes ya avanzados de ambas carreras dado que la trayectoria de cursado les permitía realizar una mejor y más amplia evaluación del desarrollo curricular en los institutos.

Los alumnos de los institutos se distribuyen de acuerdo a su edad, de manera similar entre ISFD de gestión estatal y privada. En ambos casos el grupo más numeroso es el de menor edad, alcanzando los estudiantes de hasta 25 años, alrededor de un 70%. Los que tienen entre 26 y 30 años representan algo más de un 15% y la presencia de estudiantes de mayor edad disminuye luego rápidamente.

Tabla 2: Edad de los estudiantes de tercer y cuarto año cursantes de PEP Y PEI (cohorte 2009 -2010).

Edades	hasta 25 años	de 26 a 30 años	de 31 a 35 años	de 36 a 40 años	de 41 a 45 años	más de 46 años	Totales
Frecuencia (cantidad)	1565	343	224	82	32	12	2258
%	69,31	15,2	9,92	3,63	1,42	0,53	100

Se observa la permanencia de la histórica feminización de la profesión docente, dado que un porcentaje mayor al 97% de los estudiantes está conformado por mujeres (en ambos sectores de gestión).

Además, alrededor del 50% de los estudiantes trabaja, siendo este porcentaje levemente superior en ISFD de gestión privada. Quienes trabajan lo hacen desde algunas pocas horas reloj semanales hasta más de 40, concentrándose la mayoría entre 1 y 30 horas de trabajo semanales. El 35,33% del total de estudiantes trabajadores trabaja menos de 10 horas, y el 48,93% dedica entre 11 y 30 horas a su actividad laboral. La dedicación horaria que demanda el trabajo y lo que implica el cursado de la carrera (considerando el que las prácticas son a contraturno) aparece de manera recurrente como factor de queja entre los estudiantes, aunque sí como preocupación de docentes y directivos

Más de la mitad de los estudiantes encuestados cursan en el turno noche (56% del total), siendo en el sector estatal donde este porcentaje crece al 66%. El turno menos concurrido es el turno mañana (sólo un 11%). Estos porcentajes pueden tener relación directa con la condición de alumno trabajador (relación a indagar en un segundo momento de profundización de este estudio), o con los horarios en que funcionan los institutos, ya que comparten edificios con otras instituciones.

Docentes

Un total de docentes de 973 docentes (261 de gestión estatal y 712 de gestión privada) integra la planta funcional de los institutos con carrera de Profesorado de Educación Inicial . En cuanto a la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, este total asciende a 1396 (502 docentes corresponden a los institutos de gestión estatal y 894 a la gestión privada)

	Total docentes de la Carrera de PEP	Cantidad de estudiantes cursando el nuevo diseño curricular de PEP	Cantidad de alumnos por docente en la Carrera de PEP
--	-------------------------------------	--	--

Sector estatal	502	2241	4,46
-----------------------	-----	------	------

Sector privado	894	2103	2,35
-----------------------	-----	------	------

Totales	1396	4344	3,11
----------------	------	------	------

	Total docentes de la Carrera de PEI	Cantidad de estudiantes cursando el nuevo diseño curricular de PEI	Cantidad de alumnos por docente en la Carrera de PEI
--	-------------------------------------	--	--

Sector estatal			4,64
-----------------------	--	--	------

	261	1211	
--	-----	------	--

Sector privado	712	1876	2,63
-----------------------	-----	------	------

Totales	973	3087	3,17
----------------	-----	------	------

No es posible discriminar, por los datos ofrecidos en los instrumentos, cuántos docentes se desempeñan en ambos profesorados. Participaron de las jornadas docentes un total de 1822 profesores.

Directivos

Participaron 64 directivos de los ISFD: 42 de gestión privada y 22 de gestión estatal. De estos 22 directores, 13 accedieron al cargo por concurso.

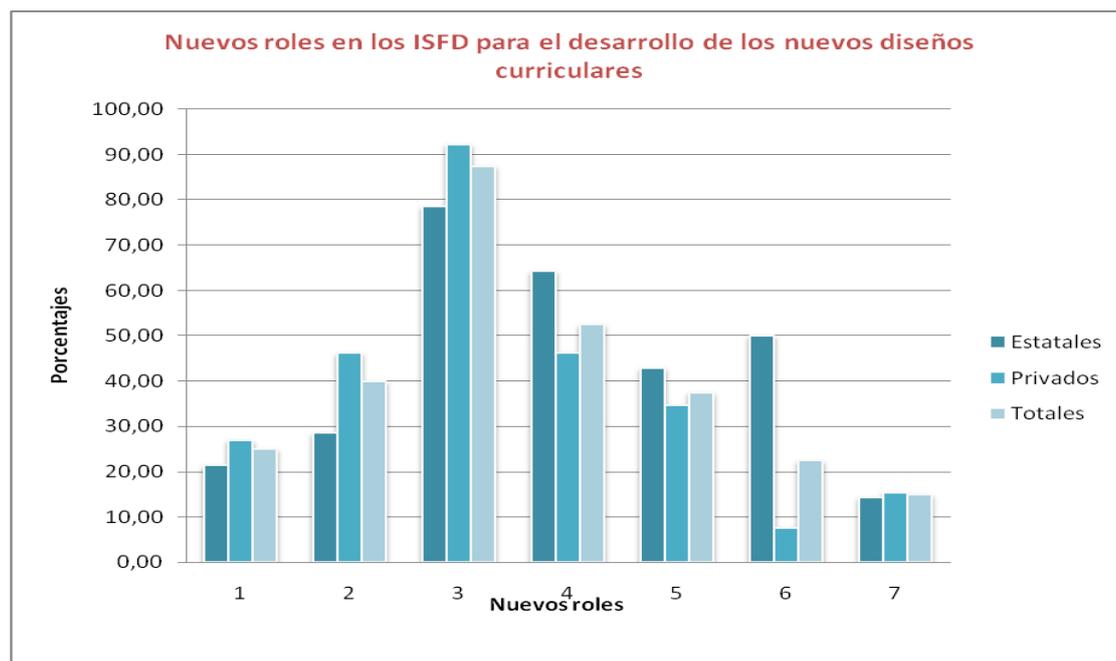
En cuanto a la titulación que posee el personal directivo, se puede observar que un alto porcentaje tiene una formación académica acorde con la función, según la normativa vigente.

Titulación	Porcentaje
Sólo título de grado	4,4%
Título de grado y Postítulo docente e curso	7,9%
Título de grado y Postítulo docente finalizado	44,7%
Título de grado y Posgrado universitario en curso	15,8%
Título de grado y Posgrado universitario finalizado	27,2%

➤ ORGANIZACIÓN Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

Nuevos roles en la institución

Las instituciones responden que en el 63,64 % de los Institutos de gestión estatal se asumieron nuevos roles para el desarrollo de los nuevos diseños curriculares y los de gestión privada, en el 61,90 %. (Puede verse la distribución completa en el siguiente gráfico.)



Referencias	
1	Coordinador de Carrera / Director de Estudios
2	Coordinador del Campo de la Práctica
3	Tutorías y acompañamiento pedagógico
4	Responsables de red y recursos informáticos
5	Responsable de biblioteca
6	Coordinador de Políticas Estudiantiles / CIPE
7	Otro

Se evidencia que en los ISFD de gestión estatal, el desarrollo de los nuevos diseños curriculares tuvo mayor impacto en relación a la creación de nuevos roles: Responsables de red y recursos informáticos, Responsable de biblioteca y Coordinador de Políticas Estudiantiles / CIPE (cargo prácticamente inexistente en la gestión privada, dado que refleja políticas educativas para el sector estatal).

En el sector privado se incorporaron, en mayor proporción que en el sector estatal, los cargos de: Coordinador de Carrera o Director de Estudios, Coordinador del Campo de la Práctica, Tutorías y acompañamiento pedagógico.

Se señala con mayor recurrencia que los nuevos roles asumidos son: Responsables de red y recursos informáticos, Responsable de biblioteca y Coordinador de Políticas Estudiantiles / CIPE. Mientras que en los Institutos de Gestión Privada: Coordinador de Carrera o Director de Estudios, Coordinador del Campo de la Práctica, Tutorías y acompañamiento pedagógico.

No se cuenta con información suficiente para determinar si estos son nuevos roles que corresponden a nuevos cargos o si con el mismo cargo se cumplen otros roles. Al respecto la implementación de los nuevos diseños lleva implícita la necesidad de realizar funciones que pueden estar reconocidas o visibilizadas, organizadas o, si bien, las mismas están naturalizadas y no pueden ser identificadas como parte de las acciones institucionales.

En este sentido, son muy variadas las opiniones de los distintos institutos, destacándose el efecto de tracción de las políticas públicas y su incidencia en el sector de gestión privada, por un lado y, por otro, la mirada puesta sobre las necesidades de personal para cubrir los roles involucrados que implica llevar a cabo el desarrollo de los nuevos diseños curriculares.

Tiempos institucionales

La mayoría de los Institutos (65,63%) tiene turno vespertino (noche), el 35,94% tiene turno tarde y el 14,06% ofrece sus carreras en el turno mañana.

Si consideramos la cantidad de turnos en que los ISFD ofrecen las carreras de Formación Docente PEI y PEP (en conjunto), el 85,94% de los ISFD concentra estas carreras en un solo turno, el 12,5% las desarrolla en dos turnos y un solo ISFD cubre los tres turnos posibles.

Horarios de cursado en el ISFD- Profesorado Educación Inicial

Cantidad de turnos cubiertos

Sector de gestión	Sólo 1 turno		2 turnos		3 turnos		Total	
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%
Estatal	8	88,89	1	11,11	0	0	9	100
Privado	28	93,33	2	6,67	0	0	30	100
Total	36	92,31	3	7,69	0	0	39	100

Horarios de cursado en el ISFD- Profesorado Educación Primaria

Cantidad de turnos cubiertos

Sector de gestión	Sólo 1 turno		2 turnos		3 turnos		Total	
	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%	frecuencia	%
Estatal	15	75	5	25	0	0	20	100
Privado	39	95,12	2	4,88	0	0	41	100
Total	54	88,52	7	11,48	0	0	61	100

En cuanto a la duración del turno, los intervalos marcados por los institutos no revelan mayor información ya que hay variedad de respuestas y la carga horaria es la misma para todos los profesorado.

La implementación de los nuevos diseños exigió cambios en los horarios de funcionamiento de la institución para un 78% de los institutos. Estos se realizaron especialmente en la extensión del cursado diario, inclusión de pre o post hora y definición de horarios específicos destinados a tutorías.

Los alumnos por su parte valoran al horario como facilitador de la cursada, presentando dificultad solo en los momentos de la realización de la Práctica Docente especialmente en las zonas rurales debido a las distancias y a las limitaciones de los medios de transporte que impiden realizar la cursada regularmente.

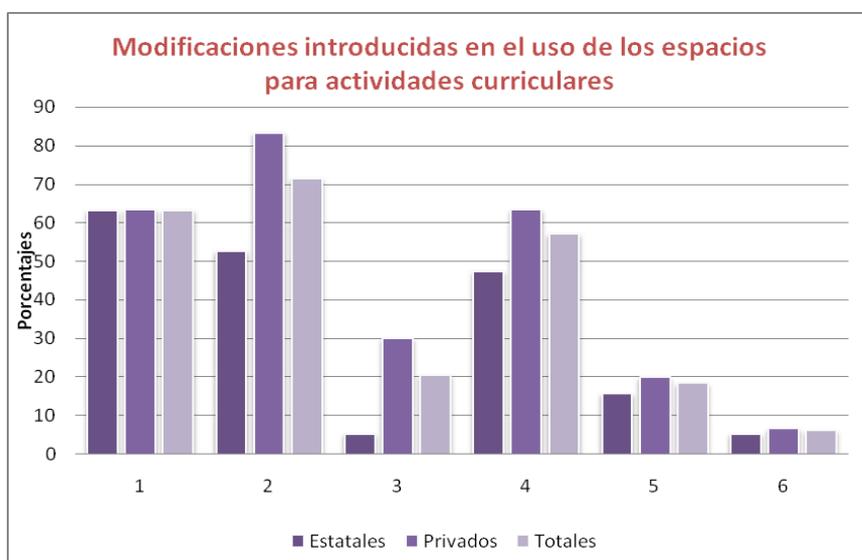
En relación a los tiempos institucionales, el trabajo con los nuevos formatos curriculares exige un trabajo colaborativo; los docentes plantean la dificultad para concretar los encuentros con sus pares, debido a que trabajan en distintas instituciones. En numerosas instancias reclaman la necesidad de organización sobre estos tiempos institucionales, tanto en la ciudad como en localidades más pequeñas que tienen varios docentes que deben viajar para asistir al instituto.

Espacios

La implementación de los nuevos diseños curriculares exigió modificaciones en el uso de los espacios para las actividades curriculares en un 76,56% de los Institutos de la Provincia.

Estos cambios han requerido, de acuerdo a la opinión de los directores:

- Reacondicionamiento de espacios destinados a otras tareas para ser usados como aulas.
- Acuerdos con directivos de otros niveles para el uso compartido de los espacios existentes.
- Habilitación de espacios para la utilización de recursos tecnológicos. (Ver el gráfico siguiente).



Referencias

- 1 Reacondicionamiento de espacios destinados a otras tareas para ser usados como aulas
- 2 Acuerdos con directivos de otros niveles para el uso compartido de los espacios existentes
- 3 Utilización de instalaciones externas al edificio sede del instituto
- 4 Habilitación de espacios para la utilización de recursos tecnológicos
- 5 Construcción de nuevos espacios
- 6 Otra

Los estudiantes expresan en general que los espacios favorecen las condiciones necesarias para el cursado, solo algunas excepciones con cursos de mayor matrícula plantean lo contrario.

En este aspecto, la implementación de los nuevos diseños curriculares requiere de otros espacios, además del aula, que no han sido considerados, pero que resultan escenarios de aprendizaje como por ejemplo: las escuelas asociadas y las instituciones no formales.

Recursos y tecnologías educativas

Con respecto a los recursos y tecnologías educativas que dispone actualmente la institución, un 34% del total de los institutos sostiene que resultan suficientes para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica. En cambio, El 81,82 % de los institutos de gestión estatal y el 57,14 % de los institutos de gestión privada responden que no resultan suficientes para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica. Los equipos directivos de institutos del sector estatal argumentan como razones, en primer lugar, la falta de mantenimiento (72,22 %), falta de conectividad (66,7%) y falta de recursos (66,7 %). Los de gestión privada: la falta de recursos 95,83% y falta de personal el 50%: En un alto porcentaje, en los institutos de gestión oficial, han contemplado esta necesidad en los proyectos de mejora.

Por su parte, los estudiantes plantean en un 65,59% que los recursos y las tecnologías que ofrece actualmente la institución siempre/ casi siempre dan respuestas a sus necesidades de estudio, los que responden que no son suficientes dan los mismos argumentos que los directivos, planteando como causa más recurrente la accesibilidad a ellas por la organización institucional. Esta respuesta coincide con lo planteado por los docentes. Los alumnos solicitan también la inclusión de estos profesados en el programa uno a uno de Conectar igualdad,.

En este aspecto cabe destacar que muchas instituciones cuentan con variados canales alternativos de comunicación como email, foros, aulas virtuales; aunque son pocos los

docentes que utilizan estas tecnologías. Esto interpela sobre qué estrategias institucionales se pueden llevar a cabo para que las numerosas capacitaciones aportadas por la Jurisdicción y el INFOD tengan un mayor impacto al interior de las instituciones y no se circunscriban a las personas que las realizan.

En relación a las bibliotecas institucionales en un 40,91% de los directores de gestión estatal dicen que dan respuesta a las actuales necesidades de docentes y estudiantes y solo un 21,43 % de gestión privada.

Las razones dadas son especialmente a la falta de materiales, a la escasa actualización de los mismos, a la falta de espacio propio y/ de bibliotecario.

Los docentes coinciden con el planteo de los directivos.

En la siguiente tabla se explicita detalladamente las razones de carencia según el equipo directivo:

Sector de gestión	Estatales	Privados	Totales
Razones	%	%	%
Falta de materiales	76,92	62,5	66,67
Escasa actualización	30,77	71,88	60
Falta espacio / espacio propio	53,85	31,25	37,78
Falta bibliotecario	38,46	31,25	33,33
Falta informatización/conectividad	23,08	40,63	35,56
Escasa disponibilidad horaria	23,08	28,13	26,67
Otra razón	7,69	6,25	6,67

(El porcentaje se calcula sobre el total de ISFD cuyos directivos indicaron que la biblioteca institucional no da respuesta a las actuales necesidades de docentes y estudiantes.)

Los estudiantes, en casi un 60%, aluden que las bibliotecas dan repuestas a sus necesidades de estudio; quienes sostienen que no lo acen, además de las razones dada por los directivos, agregan la dificultad del acceso a la biblioteca, el horario de atención y la falta de bibliotecario.

➤ **DEMOCRATIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS**

Participación docente y estudiantil

Cabe aclarar que los Instrumentos 1 y 2 refieren a órganos colegiados¹, y “no” al Consejo Institucional, tal como se encuentra encuadrado en el marco del ROM Res. 750/11, por lo

¹Órganos Colegiados: Sector Estatal la totalidad afirma tener algún tipo de OC, en 2012. Sector Privado el 33% del total de Institutos.

que la triangulación de los Instrumentos denota los **diferentes sentidos** que cada grupo de actores pone a jugar en las significaciones otorgadas.

En función de las características que adoptan estos modos de organización pueden mencionarse como formas más frecuentes de participación de los docentes:

Espacios de participación docente	Porcentaje
Órgano Colegiado	54,7%
Actividad Gremial	34,4%
Actividades organizadas por el equipo docente	78,1%
Actividades organizadas por la dirección jurisdiccional	67,2%
Actividades organizadas por la dirección institucional	89,1%
Actividades organizadas por la comunidad local	56,3%
Otros	6,3%
Ninguno	1,6%

Frente a estos modos de participación que aparecen desde la mirada de los equipos directivos y de docentes (Instrumento 1 y 2), los estudiantes tanto de gestión privada como estatal, ante la pregunta, acerca de la participación en actividades promovidas por la institución responden, SI en un 71,26% y NO en un 28,74%. Es de observar que mientras los directivos ponen énfasis en las actividades de participación en los órganos colegiados y entre equipos docentes, los estudiantes lo hacen en relación a sus pares, mencionando las actividades organizadas por otros compañeros en un 56,82 %. También otorgan y valoran positivamente a las actividades organizadas por las instituciones (67,71%)

Otro punto a destacar, es el avance en otras formas de organización en lo que refiere a participación estudiantil en los institutos, tales como, centro de estudiantes o comisiones internas, cuerpos de delegados, otros, 55,27%. En los apartados donde los estudiantes referencian su participación **directa** como representante estudiantil en los órganos

colegiados en un 3,99% y en los centros de estudiantes en un 12,71% resulta necesario una lectura de estos datos en clave histórica dado que hubiese sido impensable esta participación en otros momentos de desarrollo institucional y de las condiciones respecto a la democratización de los mismos. Asimismo es necesario señalar que del total de estudiantes por institución es mínimo el porcentaje que tiene participación directa, que es lo que está contemplado en la pregunta del instrumento 3.

En relación a lo desarrollado en el párrafo anterior, es interesante detener la mirada en los aspectos que destacan los estudiantes, con respecto a las Instancias organizadas por la DGES e impulsadas por el INFD ya que los estudiantes los referencian en un 90%. Estos espacios son valorados como instancias genuinas de intercambio, que desde las políticas estudiantiles propiciaron condiciones para que se visibilicen sus voces como protagonistas. Se reconoce como un proceso histórico que se piensa en clave de construcción colectiva en el marco del desarrollo curricular.

El otro punto a destacar, es el avance aunque incipiente, en otras formas de organización en lo que refiere a participación estudiantil en los Institutos: en los Centro de Estudiantes o Comisiones internas, en cuerpos de delegados y/o actividades que a su interior de los mismos se propician y que impactan en la formación ciudadana de los estudiantes. Entre las actividades se señalan: -Organización de actividades para sus compañeros (talleres, jornadas, fiestas), - Involucramiento en la vida social y política de la comunidad, - Defensa de derechos estudiantiles, -Involucramiento en la vida social y política de la comunidad, - Actividades comunitarias, -Prestación de servicios (fotocopiadora, kiosco, otros).

La distribución podría parecer polarizada en relación al carácter de la participación que se da en los órganos colegiados, vinculante y/o consultiva si se atiende a los índices porcentuales que denotan los Instrumentos 1 y 2, pero considerando la Res. 750/11 ROM, los OC (Consejos Institucionales) son de carácter solo consultivo para los Institutos de gestión Privada.

Es un aspecto a destacar, por lo que refiere a los avances en relación a la toma de decisiones colegiada, en el marco de los nuevos diseños curriculares, que el 81% de los OC de los institutos de gestión estatal afirman tomar decisiones vinculantes.

No es menor el dato en el sector privado, que del 33% que tienen OC un alto porcentaje tienen definiciones de carácter consultivo, implicando esto nuevas miradas en las condiciones de democratización que se comienzan a plantear al interior de los ISFD.

Haciendo historia de los procesos democráticos en los Institutos de la Jurisdicción

Según lo informan los directores en el instrumento 1, en un instituto de gestión estatal la formación de órganos colegiados (OC) se remonta a 1981. En los ISFD de gestión privada, comienzan a funcionar, según lo expresado por los directores, a partir de 2001.

La Escuela Normal Superior “Gral. Manuel Belgrano” de Marcos Juárez, de gestión estatal, inició su OC antes del retorno a la democracia. Hubo que esperar hasta la década del 90, para que 5 institutos más crearan sus OC

Periodización	Sector estatal		Sector privado		Marco normativo
	frecuencia	%	frecuencia	%	
hasta 1990	4	19,05	0	0	
1991 a 1995	1	4,76	0	0	1993: Ley Federal de Educación 1995: Ley Nacional de Educación Superior
1996 a 2000	1	4,76	0	0	
2001 a 2005	6	28,57	3	7,14	
2006 a 2010	6	28,57	4	9,52	2006: Ley de Educación Nacional 2010: Ley de Educación Provincial
2011-2012	3	14,29	6	14,29	
No corresponde	0	0	29	69,05	

Otro punto importante a destacar son los mecanismos de designación de docentes, estudiantes, graduados y no docentes. Si bien se informa en los Instrumentos 1 y 2 que se realizan mediante procesos eleccionarios, es importante señalar que los directivos integran “naturalmente” los OC conforme a la normativa vigente (Art 17ºa del ROM); también sería el caso de los representantes legales. En algunos institutos los estudiantes son elegidos por ser representantes de los centros de estudiantes, que a su vez, resultan ser quienes mediante elecciones de sus propios pares los designan (ISFD estatal). Otros casos, porque fueron elegidos como delegados de curso y por haber participado en algunas actividades de interés institucional” (ISFD estatal).

En ISFD privados los criterios que se observan para la elección de los docentes que integran el OC son la antigüedad docente e institucional, la formación académica profesional y la representatividad ante sus pares.

Otros temas de interés en relación a los procesos de democratización y participación, se centran en la convivencia y a pesar de los avances en la constitución de estos órganos sigue existiendo diferentes interpretaciones con respecto a las funciones de éste órgano y de lo que se espera de él.

Los mecanismos de designación son entre el 80% y el 100% por elecciones en el caso de los docentes, estudiantes, graduados y no docentes. La relación se invierte en el caso de directivos y otros miembros. La justificación radica en que los directivos integran “naturalmente” los OC conforme a la normativa vigente (Art 17°a del ROM); también sería el caso de los representantes legales.

Respecto a los mecanismos de designación de docentes, estudiantes y graduados cuando no son elegidos mediante elecciones, se puede suponer que hablan de elecciones directas porque sí hay otros modelos vigentes de elecciones indirectas como en el caso de los estudiantes que son representantes del Centro de Estudiantes, que ya fueron elegidos mediante elecciones institucionales (ISFD estatal). Otra situación en relación a los estudiantes: “Fueron elegidos por los delegados de curso y han participado en algunas actividades de interés institucional” (ISFD estatal).

En ISFD privados proponen criterios para designar a los docentes que integran el OC: “antigüedad docente e institucional, formación académico profesional, nivel de representatividad ante pares”.

En otro caso la secretaria docente: “es de carácter permanente”. “Por participación voluntaria” es una aclaración que aparece en dos ISFD de gestión privada. Graduados son “designado por equipo directivo” en un ISFD privado.

De la constitución de los OC

En la totalidad de los ISFD de gestión estatal y privada que tienen OC están integrados por directivos y docentes. En ambos sectores de gestión, la mayoría (más del 85%) de los OC cuentan con estudiantes entre sus integrantes: se observa cierta diferencia entre sectores, dado que en los ISFD estatales el 90% incorpora a los estudiantes, y de los institutos privados que en un 33% tienen órganos colegiados un alto porcentaje cuentan con la participación de estudiantes (79%.)

En la totalidad de los ISFD de gestión estatal y privada que tienen OC, éstos están integrados por directivos y docentes. En ambos sectores de gestión, la mayoría (más del 85%) de los OC cuentan con estudiantes entre sus integrantes. Hay diferencia entre sectores, dado que en los ISFD estatales el 90% incorpora a los estudiantes, y los privados de los que tienen OC (33%) incorporan a los estudiantes en un 79%

También hay semejanza en la inclusión de graduados. Considerando la totalidad de los OC, sólo un 20% incluyen graduados.

Sólo dos ISFD incluyen al personal no docente entre los miembros del OC y ninguno de los de gestión privada.

En cuanto a otros integrantes, el 10% de los ISFD de gestión estatal los incluyen, sin especificar cuál es su función en la comunidad educativa. El 21% de los ISFD de gestión privada incorporan otros miembros, en algunos casos especifican que se refieren a los representantes legales, coordinadores y secretario/a docente.

Los asuntos que convocan a los OC son, elaboración de normas internas, representando el 60% de los ISFD privados se ocupa de la elaboración de normas internas y el 71% expresa no hacerlo y de la cobertura de vacantes docentes siendo el 100% de los ISFD estatales quienes se ocupan del tema y el 93% de los ISFD privados no lo hace.

Es bajo el porcentaje de ocupación en "otros" temas en ISFD estatales y es nulo en privados.

Actividades de los Institutos con otras Instituciones del subsistema de formación

En relación al vínculo que los ISFD sostienen con otras instituciones del sistema formador en un 70,3% señalan que lo hacen con otros Institutos Superiores y en un 43,8% con universidades y con ninguna institución en un 18,8 %.

➤ DESARROLLO DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Programas/proyectos de cátedra (contenidos, repeticiones-ausencias-bibliografía)

Este punto fue consultado a docentes y estudiantes. En general los profesores que participaron de las jornadas docentes valoran la incorporación de contenidos que estaban ausentes en el plan de estudio anterior, asimismo se plantean la necesidad de incorporar temáticas al nuevo diseño curricular para mejorar la formación de los estudiantes.

Resulta llamativo que se proponen algunos contenidos que ya forman parte de los diseños curriculares y en otros casos que pueden ser incorporados al proyecto

curricular institucional, tanto en las unidades curriculares que forman parte del plan de estudio o en las de opción institucional.

Los profesores, de ambos tipos de gestión, sostienen en relación a la superposición de contenidos que obedece a la falta de articulación entre los docentes de las diferentes unidades curriculares, y que podría responder a los escasos espacios institucionales de encuentro. Si bien los talleres integradores propician esta articulación, no todas las unidades curriculares están contempladas en ellos.

En algunos casos la superposición es reconocida como positiva porque permite abordar un mismo contenido desde múltiples perspectivas o afianzar contenidos. Algunos docentes de gestión privada arriesgan algunas hipótesis planteando que esto podría deberse al proceso de adaptación al nuevo diseño curricular, a la apropiación de las propias unidades curriculares asumidas y en ese desarrollo los tiempos para el acuerdo con los docentes a cargo de las otras cátedras.

En cuanto a los docentes de gestión estatal, en algunos casos, solicitan la incorporación de cargos de coordinadores que fortalezca la articulación.

Los estudiantes de gestión estatal encuestados sostienen en un 56,1% que reconocen repeticiones entre contenidos de las diferentes materias y en un 43,9 % que no lo observan. En el caso de los estudiantes de gestión privada encuentran repeticiones en un 57,2 % y en un 42,8 % plantea que no. De los que señalaron que sí encontraban repeticiones el 32,6 % de los estudiantes de gestión estatal y un 33,9% de los alumnos de gestión privada dicen que son enriquecedoras estas repeticiones.

Los estudiantes si bien no problematizan la repetición de textos obligatorios entre unidades curriculares, reconocen que se dan en varios casos.

Los estudiantes de gestión estatal en un 40,1 % y en un 46,0 % de gestión privada sostienen que frecuentemente los profesores dan a conocer el programa.

Estos datos permiten hipotetizar que en un porcentaje no menor pareciera no ser reconocido el valor del programa como una estrategia didáctica que permite al estudiante conocer el recorrido de cada una unidad curricular, en cuanto a contenidos, bibliografía y evaluación, posicionándolo en un lugar protagónico y responsable de su propia trayectoria formativa.

La mayoría de los estudiantes encuestados opina que el número de unidades curriculares a cursar por año/ cuatrimestre es adecuada, sólo un 15% señala que le resultan excesivas.

Articulación entre unidades curriculares y correlatividades

En el registro de las jornadas docentes, tanto en las de gestión estatal como privada, se puede reconocer avances en relación a la articulación entre las diferentes unidades curriculares, especialmente en las que participan de los talleres integradores. Aún así, se demandan mayores espacios institucionales que favorezcan el trabajo intercátedra y que se incorporen otras unidades curriculares a los talleres integradores.

Son altamente valorados estos espacios por los docentes dado que permite el encuentro entre sujetos con saberes expertos y trayectorias profesionales diversas, facilita articular teoría y práctica y también prácticas innovadoras; favoreciendo el trabajo en equipo e instancias formativas de prácticas colaborativas, en las que estudiantes pueden experimentar conjuntamente con sus docentes producción y construcción de conocimiento de manera cooperativa. Los profesores en las jornadas institucionales plantean: *“los docentes estamos atravesando un proceso de toma de decisiones a partir del acuerdo compartido, ganando experiencia en el trabajo en equipo, ya que esto resulta bastante difícil por la falta de espacios y tiempos”, “se promueve la articulación entre espacios curriculares pero aún se debe seguir trabajando mucho en este aspecto”, los talleres integradores brindan una oportunidad valiosa para el encuentro generador de visiones compartidas y de planificaciones entrelazadas interdisciplinariamente que van formando a los estudiantes en una mirada compleja y progresivamente situada de lo que será su futuro profesional. Estos talleres han sido, para aquellos profesores que se encuentran curricularmente involucrados, un espacio propicio para el verdadero trabajo en equipo y el enriquecimiento mutuo; razón por la cual se espera que otras unidades curriculares puedan acceder a estos espacios previstos en la carga horaria confiriéndoles la importancia que tienen en la formación integral”, “se destaca la incorporación de los talleres integradores. Este nuevo formato curricular favorece el trabajo en equipo y la colaboración entre docentes y estudiantes, posibilita el análisis, la reflexión en torno a diferentes experiencias y recortes de la realidad, relacionando aportes provenientes de diferentes unidades curriculares; jerarquiza la relación teoría práctica; promueve la construcción reflexiva de nuevos conocimientos acerca de la futura tarea profesional”*

En relación a las necesidades de mayores espacios institucionales de articulación los docentes de ambos tipos de gestión plantean: *“generar espacios y tiempos de acuerdo”, “se propone que a nivel institucional se generen espacios de reflexión e intercambio de las propias prácticas para así poder evaluar experiencias y propiciar espacios de*

articulación y revisión “, consideramos que es necesario abordar la promoción (desde la gestión) del trabajo de articulación entre unidades curriculares, programas y bibliografías para evitar superposiciones y elaborar una propuesta formativa coherente, articulada e integral”

Los estudiantes, tanto de gestión estatal como privada (más del 70%), por su parte opinan en un alto porcentaje que lo aprendido en lo práctica docente es frecuentemente recuperado en las otras unidades curriculares.

En relación al régimen de correlatividades en opinión de algunos directivos y docentes, de ambos tipos de gestión, sostienen que necesitan ser revisadas. Se dan diferentes propuestas, pero lo que puede reconocerse como recurrente es en lo que refiere a correlatividades entre didácticas y prácticas. Los argumentos que se dan es que se necesitan conocimientos sólidos y actualizados aportados por las didácticas específicas para poder diseñar y poner en marcha propuestas de enseñanza, como así también se solicita que se exija la aprobación y no sólo la regularidad en las unidades curriculares correlativas : *“Un problema que se plantea es que para cursar las PD III y IV no deben tener las didácticas aprobadas, entonces tienen que planificar y no tienen los conceptos básicos.”, “se deberían aprobar todas las didácticas antes de cursar Práctica IV si se adeudan materias de 1º año no se deberían cursar materias de IV”, “Es importante al respecto tener en cuenta el equilibrio entre posibilitar una trayectoria flexible, facilitando el cursado y a la vez atender a progresiones necesarias básicas que aseguren aprendizajes sólidos. -*

Sosteniendo una opinión diferente a los docentes y directivos, los estudiantes plantean no haber tenido dificultades en el cursado de unidades curriculares correlativas, sin embargo hay un 20 a un 25 % de estudiantes que si ha tenido dificultad. Y quienes sostienen haber tenido dificultades el argumento con mayor peso es la falta de información (45,1 % gestión estatal- 43,25% gestión privada). Este argumento coincide con la opinión de los docentes que dicen que es necesaria una mayor difusión al interior de los institutos del régimen de correlatividades para que docentes y estudiantes puedan conocerlas.

Prácticas de enseñanza en clase

En la consulta a los estudiantes en relación a las estrategias de enseñanza² utilizadas por sus docentes un 57,7% de alumnos de institutos de gestión estatal consultados y un 59,3% de gestión privada, respondieron que todos /casi todos los docentes exponen o explican los temas. Un 31,1 % de los alumnos de ISFD de gestión estatal encuestados y un 35,8 % de gestión privada sostienen que sus profesores proponen análisis de casos, y en cuanto a la resolución de problemas un 33,9 % de alumnos de instituciones de gestión estatal y un 39 % de gestión privada opinan que sus docentes las utilizan como estrategias didácticas

Los estudiantes de ambos tipos de gestión en un porcentaje similar (42,3 % y 41,4 % respectivamente) reconocen que sus profesores promueven debates y que organizan trabajo grupal con plenario (50,5 % de gestión estatal y 50, 2% de gestión privada) En cuanto al uso de tecnologías para la enseñanza (recursos audiovisuales e informáticos para el aula) sólo un 24.3% de estudiantes de ISFD de gestión estatal y un 30,9 sostienen que los docentes las utilizan.

Siguiendo esta línea más del 80% de los estudiantes plantean que los docentes ofrecen canales alternativos de comunicación. Y en un alto porcentaje (73,74%) los reconocen como positivos.

Los docentes y directivos en general valoran positivamente la incorporación de los nuevos formatos ya que habilitan prácticas innovadoras, otro modo de presentación del contenido a enseñar y otras formas de evaluar. Al mismo tiempo genera otras condiciones de aprendizaje para los estudiantes en cuanto a su relación con el conocimiento, con las prácticas educativas y en su posicionamiento como estudiante.

“La propuesta de los diseños curriculares en distintos formatos posibilita una mejor apropiación del conocimiento”, “ los nuevos diseños curriculares ofrecen nuevos formatos curriculares, que considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docente dieron lugar a la implementación de nuevas prácticas de enseñanza, posibilitando formas de organización, modalidades de cursado, acreditación y evaluación diferenciadas”, “la promoción en el uso de las TIC y los nuevos formatos y espacios curriculares están más adecuados a los intereses de los jóvenes y acorde a los tiempos actuales”

²Respuesta de opción múltiple % calculados sobre estudiantes que respondieron esa pregunta

Asimismo los docentes demandan capacitación para el trabajo con estos nuevos formatos, evaluación y en el uso de nuevas tecnologías.

Los docentes plantean en las jornadas las dificultades para adecuar sus propuestas de enseñanza a los nuevos formatos. *“dificultad de algunos profesores para romper con la estructura de asignatura”. “En la práctica es difícil trabajar en los nuevos formatos, qué características propia tiene cada uno; es difícil desprenderse de las prácticas docentes sedimentadas”*

Los directivos plantean que la organización lograda para el desarrollo de las unidades curriculares con diferentes formatos es adecuada (68,8 % de gestión estatal – 71,4 % de gestión privada) o muy adecuada.(28,1% de gestión estatal y 28,6% de gestión privada) Se plantea que con los nuevos formatos se registran cambios, nuevas formas de selección y organización de los contenidos, cambios en la dinámica de trabajo con los estudiantes y en los modos de evaluar.

Entre los factores en que inciden en dicha organización mencionan a *“la profesionalidad de los docentes; la capacitación brindada desde DGES en algunas unidades curriculares, las experiencias previas institucionales y profesionales”, “los acuerdos entre los docentes de los talleres integradores”, institucionalmente la organización de los horarios y las disposición de los profesores...” “la presentación, la distribución y la organización del conocimiento en campos de saber en una coexistencia formativa. La coherencia planteada en el diseño curricular.”, “permite a los estudiantes trayectorias formativas diversas... rompe con esquemas disciplinares rígidos, expositivos, unidireccionales y unidimensionales”*

Se destaca en este apartado del informe el reconocimiento que los estudiantes realizan sobre las diferentes prácticas de enseñanza desarrollada en las aulas. La presencia de las exposiciones, el estudio de casos, entre otros da cuenta del proceso de cambio puesto en el marco del cambio y desarrollo curricular. Los docentes al mismo tiempo reconocen las acciones tendientes a incorporar nuevas estrategias de enseñanza y de evaluación considerando los formatos curriculares. Destacan que a pesar de los avances que se reconocen en tal caso, resulta necesario profundizar en su abordaje y expresan la necesidad de espacios para el establecimiento de acuerdos y/o capacitaciones que faciliten la resolución en las aulas.

Prácticas de evaluación de los aprendizajes

El 100% de los directivos de ambos tipos de gestión reconocen que se han introducido cambios en los modos de evaluar y acreditar. En general valoran positivamente los nuevos modos de evaluar a partir de la implementación de los nuevos formatos curriculares, la inclusión de la evaluación cualitativa para el seguimiento de los estudiantes, el reemplazo de los parciales tradicionales y la incidencia de estas formas de evaluación sobre nuevos modos de acercarse al conocimiento que le permite al estudiante asumir un actitud comprometida sobre su propia trayectoria formativa.

En cuanto a los cambios que se han introducido señalan que esos cambios consisten en:

- *Promoción sin examen final/Promoción directa*: en un 72,7 % los directores de gestión estatal y en un 76,2 % los de gestión privada.
- *Establecimiento de criterios comunes entre docentes de diferentes unidades curriculares*: en un 64,5 % los directores de gestión estatal y en un 71,4 % los de gestión privada.
- *Flexibilización en el régimen de asistencia*: en un 40,9 % los directores de gestión estatal y en un 73,8 % los de gestión privada.
- *Exámenes libres*: en un 40,9% los directores de gestión estatal y en un 71.4% los de gestión privada

En un alto porcentaje los directivos sostienen que estos cambios en las formas de evaluar generan mejoras en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (81, 8 % gestión estatal y un 90,5 % de gestión privada) , como así también que promueven mayor autonomía en las trayectorias formativas de los estudiantes, esto es reconocido en un porcentaje mayor en los directivos de los ISFD de gestión privada (78,6%) que en los estatales (54,5%) y más de la mitad plantea que favorecen la retención (68% directivos de gestión estatal -directivos de gestión privada 64,3%).

De los informes de las jornadas docentes se observa como recurrente desde la mirada de los docentes un avance en los nuevos modos de evaluación dado que permite a los estudiantes un recorrido más flexible, con mayor grado de autonomía y al mismo tiempo con un acompañamiento más sostenido promoviendo procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva integral. Los docentes dicen: *“El diseño propicia*

3 Cuestionario institucional. Respuesta de opción múltiple.

prácticas de evaluación interesantes que generan espacio para re-pensar y explicitar criterios evaluativos, propuestas y nuevos desarrollos de tipo participativo”, “Se necesitó una reformulación de las Prácticas de Evaluación, en coherencia con los nuevos formatos: Talleres, Seminarios, Ateneos, con capacitación y gradualmente se advierten avances importantes en las instancias evaluativas.”, “Evaluamos adecuadamente de acuerdo al formato curricular de nuestro espacio. Los tipos y modalidades de evaluación son más flexibles lo que beneficia al estudiante”, “Es positiva la presencia de una evaluación cualitativa en la formación inicial”, “Permite ampliar y revalorizar las distintas miradas en la evaluación como la co-evaluación y autoevaluación. Buscar coherencia entre la modalidad del dictado de clase con la modalidad adoptada para evaluar, buscando que siempre el alumno conozca los criterios de evaluación, las intencionalidades del docente ya que están orientan a los alumnos e instalan el compromiso de estudiar”⁴

Al mismo tiempo los docentes sostienen que las prácticas de evaluación son prácticas a mejorar dado que aún perviven modos de evaluación más convencionales o tradicionales, argumentando escasas experiencias formativas, pocos espacios de discusión institucional y de formación desde la jurisdicción. Por tales motivos plantean que son necesarios mayores acuerdos al interior de los propios institutos en relación a evaluación -nuevos formatos y criterios de evaluación como así también se demandan espacios de capacitación desde la DGES.

“No siempre hay consistencia, se intenta, pero muchas veces pesan más las prácticas sedimentadas. Se propone que a nivel institucional se generen espacios de reflexión e intercambio de las propias prácticas y procesos evaluativos, para así poder analizar experiencias y propiciar espacios de articulación y revisión”, “se pueden revisar aspectos vinculados con la comunicación a los estudiantes de la modalidad del proceso, los criterios e indicadores de evaluación. Asimismo, es necesario abordar institucionalmente esos criterios e indicadores teniendo presente el perfil de estudiante que se pretende propiciar”, “En este punto, una arista pendiente es la evaluación, muchos de los profesores tienen la dificultad de escaparse de una propuesta tradicional, de un sistema de calificación con peso en lo cuantitativo, Por falta de capacitación, por el miedo a la innovación y también porque los nuevos formatos no formaron parte de su experiencias formativas” “Generar espacios de discusión y acuerdos unificando criterios de evaluación cuantitativa y trabajar los conceptos evaluación y acreditación en algunos espacios

4 Matriz jurisdiccional, reporte estadístico jurisdiccional y reporte estadístico por instituto INFD 2012

Incorporar más dinámicas de exposición, trabajar la expresión oral, trabajo en equipo, y conceptualizar con la realidad. Acordar criterios básicos de evaluación en los tribunales, en trabajos integradores y coloquios. Falta de existencia de un espacio destinado a profesores, lugar de encuentro e intercambio”, “No queda claro cómo evaluar, qué evaluar, a cargo de quién está, en talleres integradores, taller de ciencias, ateneos”

Estos decires de los docentes son también recuperados en los informes integrados presentados por las comisiones internas de evaluación de los ISFD.

En algunos casos se propone ampliar los turnos de exámenes para seminarios y talleres porque se considera que resultan insuficientes para evaluar los procesos de aprendizajes de los estudiantes, y en mucha ocasiones se presentan como obstaculizadores en la trayectoria formativa de los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes de ambos sectores más del 70% sostiene que los docentes siempre o con frecuencia anticipan las características de los exámenes. Y más de un 80% opinan que siempre o con frecuencia la modalidad de evaluación corresponde con el modo con que se trabaja en clases.

Los estudiantes encuestados en un 22,6% de instituciones estatales opinan que siempre/ frecuentemente han tenido dificultades para aprobar las unidades curriculares y en un 27% los de institutos privados.

Los estudiantes que sostienen haber tenido dificultades para aprobar entre las principales causas arguyen:

- Dificultades para estudiar, comprensión de textos y/o redactar (40,5% estudiantes de gestión estatal y un 33 % estudiante de ISFD privados.)
- Falta de tiempo por responsabilidades familiares o laborales (32,8% gestión estatal – 28,4 % gestión privada)
- Excesivo número de unidades curriculares para cursar en simultáneo (12,1% gestión estatal – 13,8% gestión privada)
- Superposición de parciales (7,8% gestión estatal – 14,2% de gestión privada)
- Falta de claridad de los profesores: (4,3% gestión estatal – 8,3% de gestión privada).

Otro dato importante para considerar en este informe son el número de estudiantes que aprobaron cada una las unidades curriculares (ingreso de los estudiantes año 2009):

Profesorado de Educación Inicial:

Primer año

Unidad curricular	Total de estudiantes aprobados
Argentina en el mundo contemporáneo	589
Psicología y Educación	637
Pedagogía	645
Educación Inicial: Jardín Maternal	681
Práctica Docente: Contextos y Prácticas Educativas	784
Oralidad , Lectura y Escritura	784
Problemáticas Socioantropológicas en Educación	787
Lenguaje Digital Audiovisual	795
Lenguaje corporal	827

Segundo año

Unidad curricular	Total de estudiantes aprobados
Desarrollo del Pensamiento Matemático	466
Didáctica General	488
Filosofía y Educación	500
Lengua y su Didáctica	546
Ciencias Naturales y su Didáctica	550
Alfabetización Inicial	600
Práctica Docente II: Escuelas, Historias Documentadas y cotidianidad	607
Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar	611

TIC y la Enseñanza en el Nivel Inicial	639
--	-----

Tercer año

Unidad curricular	Total de estudiantes aprobados
Matemática y su Didáctica	379
Ciencias Sociales y su Didáctica	445
Práctica Docente III: La Sala: espacio del aprender y del Enseñar	454
Historia y Política de la Educación Argentina	455
Literatura en el Nivel Inicial	459
Educación para la Salud	507
Educación Ambiental	508
Educación Física en JM y JI	530
Educación Artística Música	536

Profesorado de Educación Primaria

Primer año⁵

Unidad curricular	Total de estudiantes aprobados
Desarrollo del Pensamiento Matemático	997
Psicología y Educación	1002
Argentina en el mundo contemporáneo	1024
Pedagogía	1055

⁵No fue considerada para estas tablas la Unidad curricular Lenguaje Artístico expresivo porque la nominación no coincidía con el que figura en el plan de estudios de Córdoba.

Lenguaje corporal	1250
Práctica Docente: Contextos y Prácticas Educativas	1264
Problemáticas Socioantropológicas en Educación	1265
Oralidad , Lectura y Escritura	1266
Lenguaje Digital Audiovisual	1293

Segundo año

Unidad curricular	Total de estudiantes aprobados
Matemática y su Didáctica I	728
Lengua y su Didáctica	757
Ciencias Sociales y su Didáctica	794
Ciencias Naturales y su Didáctica I	814
Didáctica General	833
Filosofía y Educación	856
Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar	939
Práctica Docente II: Escuelas, Historias Documentadas y cotidianeidad	1004
Lenguaje artístico Expresivo	1018

Tercer año

Unidad curricular	Total de estudiantes aprobados
Matemática y su Didáctica II	564
Ciencias Naturales y su Didáctica II	629

Ciencias Sociales y su Didáctica	648
Taller de Ciencias en la Escuela	667
Historia y Política de la Educación Argentina	687
Literatura en el Nivel Primario	696
Práctica Docente III: El aula: Espacio del Aprender y del Enseñar	712
Alfabetización Inicial	737
TIC y la Enseñanza en el Nivel Primario	791

Los datos relevados dan cuenta que las unidades curriculares que en general registran el menor número de estudiantes aprobados tienen el formato de asignatura y son del campo de la formación específica (didácticas) y especialmente del área de Matemática.

En cuanto a la Formación General se observa que Argentina en el Mundo Contemporáneo y Psicología y Educación están entre las unidades curriculares con menor número de alumnos aprobados.

En relación a las unidades curriculares de definición institucional en los informes integrados se describen sin analizar que configuración asume en los procesos formativos institucionales por lo que no es posible avanzar en un análisis de su impacto.

➤ ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

La organización del Campo de la Práctica profesional es una de las innovaciones de los nuevos planes de estudios más valorada por la totalidad de los Institutos, conjuntamente con la extensión a cuatro años de las carreras. La totalidad de los Institutos reconocen como una fortaleza central la inclusión de los espacios de Práctica Docente desde primer año. Es de desatacar que con modalidades y desarrollos institucionales diferenciados, todos los Institutos han avanzado en la estructuración del campo de la Práctica. Se observa en los informes integrados que los diseños curriculares provinciales operan como organizadores de las decisiones Institucionales y de las acciones que se estructuran, tanto para los ISFD de gestión estatal como para los de gestión privada. El alto grado de

apropiación de los diseños curriculares es lo que permite avanzar en líneas acompañamiento a los diferentes Institutos.

Los directivos en el cuestionario institucional N° 1 plantean: *“...se valora de forma positiva el lugar transversal otorgado a la práctica en el nuevo diseño, la cual concede una orientación progresiva a las unidades curriculares contenidas en cada año...”, “...es muy importante la centralidad de la práctica como eje articulador de la carrera...”*

Se observa que, en su gran mayoría, los diversos proyectos de Práctica Docente que se desarrollan al interior de las instituciones, están fuertemente vinculados a los talleres Integradores. *“...los ateneos y talleres integradores favorecen el desarrollo de la práctica...”, “...se ha logrado una adecuada organización del espacio de las prácticas a través del taller integrador. El hecho de compartir espacios de encuentros, planificación de acciones, participación y capacitación puede considerarse una fortaleza...”*⁶

El 79% de los equipos directivos consultados afirman contar con Reglamento de Prácticas y Residencias aprobado. El 31% que dijo no tener aprobado el Reglamento de Práctica y Residencia –en el Instrumento N°1- manifestó en los Informes Integrados conocer y organizar los espacios de Práctica desde la Resolución Provincial N° 93/11. Este dato se puede cruzar con que el 100% de los ISFD firman acuerdos con las escuelas asociadas para desarrollar las acciones del Campo de la Práctica. En el relevamiento sobre la utilidad de dichos acuerdos –la totalidad de los IFD responden a la pregunta como “Adecuada” (37, 5%) y “Muy adecuada” (62,5%). Estos datos nos permiten hipotetizar que tal vez no estaba clara la pregunta sobre la aprobación del Reglamento y dio esa dispersión en los resultados que luego no se condicen con los datos restantes.

La organización del campo de la Práctica a nivel institucional es valorada como “Adecuada” por el 71,9% de los IFD y “Muy Adecuada” por el 28,1 %. En el relevamiento sobre las dificultades en la organización, donde 5 era el grado máximo de dificultad, los datos se ubican entre 1 y 2 como grado de dificultad. Es interesante remarcar que las dificultades mencionadas son:

- a)- “Articulación del campo de la práctica con unidades curriculares de la formación específica y de la formación general”.
- b)- “Planificación conjunta de actividades con las escuelas asociadas”.
- c)- “Trabajo conjunto entre docentes del campo de la práctica”.

6

Las dificultades a) y c) son situaciones que requieren de un proceso de revisión al interior de los IFD y la dificultad b) requiere de procesos de trabajo intra e interinstitucional.

Cuando a los estudiantes se les pregunta si lo que aprenden en los espacios de Práctica Docente es tomado en cuenta en otras unidades curriculares -aspecto que refiere a una de las dificultades enunciadas por los Directivos y docentes- dicen el 56,78 % “Con frecuencia”, el 26,53% “Siempre” y solo un 15, 19% “Casi nunca”.

La relación con las escuelas asociadas es valorada por el 54,7% como “Adecuada” y el 45,3 % como “Muy adecuada”. Esta relación con las escuelas asociadas no es inaugural con los nuevos diseños curriculares, claramente hay experiencias previas en el sistema formador que vinculaban ambos tipos de instituciones y sirven de base para generar las nuevas experiencias de prácticas desde el inicio de la formación. En los informes integrados se explicita la necesidad de seguir afianzando la idea de co-formación para reemplazar el viejo paradigma de la práctica como “aplicación” en las escuelas de lo que se aprende en los Institutos. En este sentido es que Directivos y Docentes expresan como aspecto a seguir trabajando la coherencia entre propuestas de los docentes de las escuelas asociadas y las de los profesores del ISFD (planificaciones, contenidos, propuestas didácticas, otros) y el rol de los maestros orientadores. *“...es importante fortalecer la formación de los espacios que atiendan a que los maestros de las instituciones asociadas sean orientadores, articulando los organismos de gestión de los demás niveles, en torno a generar un SISTEMA FORMADOR....”*⁷

Surge de las expresiones de los docentes de ISFD de gestión privada, la dificultad que implica -en algunos casos- el desconocimiento por parte de las autoridades educativas y de las escuelas asociadas de la normativa específica vinculada al desarrollo del campo de la práctica.

Es interesante remarcar la función de los Institutos en este sentido recuperando la Res. CFE N° 140/11 donde se explicitan las funciones del sistema formador en su conjunto.

En las devoluciones que se hicieron durante el mes de mayo las comisiones internas de las instituciones de gestión estatal, reconocen que se ha avanzado en los acuerdos con las escuelas asociadas a partir de la intervención de los referentes territoriales

Dentro de las notas distintivas que plantean los nuevos diseños curriculares, una de ellas es la realización de prácticas en instituciones no escolares. Los datos nuevamente, dan

⁷Las mayúsculas son expresiones propias de los actores.

cuenta de un alto nivel de apropiación de los diseños curriculares, dado que el 93,8% de los ISFD expresan que los estudiantes realizan observaciones o prácticas en espacios no escolares. Este dato no es menor si se considera que la apropiación de los diseños curriculares son procesos institucionales, cruzados por múltiples dimensiones y enmarcado en las propias culturas institucionales. En este punto cobran relevancia los datos a nivel Jurisdiccional y es posible reconocer el impacto de las decisiones de acompañamiento y construcción conjunta planteadas desde la DGES desde el año 2008 tanto para ISFD de gestión pública como privada. Es un logro visualizar el alto nivel de reconocimiento de las prescripciones curriculares de ambos profesorados más allá de los tipos de gestión de los Institutos. Así mismo, es necesario avanzar en consolidar los sentidos que las prescripciones enuncian, en particular en el desarrollo de observaciones y prácticas en contextos no escolares, porque los estudiantes al ser consultados no las reconocen en el mismo porcentaje que enuncian los ISFD. Ante la consulta a los estudiantes si realizaron observaciones y prácticas en instituciones no escolares⁸, un 70,50% dice que SI y un 29,50% dice que NO. Es posible que no reconozcan su inserción en dichos espacios como prácticas y esto estaría indicando la necesidad de ser retomado con mayores niveles de explicitación desde las propuestas formativas. Es importante remarcar que los estudiantes que manifiestan haber realizado dichas práctica las valoran como “Muy buenas” (41,76%) y “Buenas” (23,6%).

En algunos casos en los Informes integrados se manifiesta como dificultad la escasez de lugares para la concreción de prácticas en instituciones no escolares, en particular en ISFD de poblaciones pequeñas. También aparece -en un número escaso de informes- la sugerencia de los docentes para que los estudiantes tengan un acercamiento al aula desde el primer año, postergando la práctica en instituciones no escolares para otro momento de la trayectoria formativa.

⁸ La pregunta enunciaba como ejemplos de instituciones no escolares a: centros culturales, organizaciones barriales, organizaciones comunitarias, entre otros. Es posible que si la inserción fue en otros espacios no escolares los estudiantes hayan optado por la opción NO.

De los informes integrados⁹ surge con claridad que el Campo de la Práctica es reconocido como articulador del proyecto formativo. Se reconoce la necesidad de seguir consolidando los equipos de práctica y se valoran en este sentido los Talleres integradores como espacios posibilitadores de dicha consolidación. Si bien se mencionan dificultades organizativas como obstaculizadoras de la consolidación, es posible identificar algunas líneas de propuestas que se orientan a revisar las condiciones de trabajo al interior de los Institutos. Se visualiza la necesidad de seguir trabajando la vinculación entre la dimensión pedagógica y la dimensión organizativa. En algunos casos la implementación del Campo de la Práctica se lleva adelante sin revisar las estructuras organizativas previas. En esta línea se puede leer el dato que aparece enunciado por los docentes en relación a la superposición de carga horaria de las clases y de las prácticas en los últimos años de la formación y la falta de coordinación con las demás unidades curriculares. *“...es obstaculizador el cursado durante la práctica...”, “...falta mejorar el acompañamiento de los practicantes por todos los espacios curriculares y tutorías, es cuestión de organización...”*

Las expresiones de los estudiantes también recuperan como fortaleza la incorporación de espacios de prácticas desde el inicio de la formación. En el punto que se les pedía una opinión sobre que les parecía más enriquecedor para su formación en su profesorado, en una amplia mayoría las expresiones aparecen vinculadas con el campo de la práctica y las experiencias vividas en ella. *“...lo más enriquecedor del profesorado, es que desde el primer año de cursado se realizan prácticas de observación de distintos espacios e instituciones, que permiten un acercamiento de lo teórico a lo práctico...”, “...lo más enriquecedor fueron mis prácticas, creo que es en este momento donde uno se reconoce a sí mismo y vamos descubriendo el futuro docente que queremos llegar a ser...”*

El 98% de los estudiantes encuestados dicen haber realizado observaciones o prácticas en escuelas asociadas y las valoran como “Muy Buenas” y “Buenas” el 96%. Sólo el 4% las valora como malas o regulares, en ambos datos no se registran diferencias significativas entre las apreciaciones de estudiantes de ISFD de gestión pública y privada.

⁹ En los Informes integradores el campo de la Práctica fue desarrollado enunciando los aspectos formales que estructuran al mismo. En las devoluciones presenciales de la Comisión Externa surgieron relatos de los distintos actores muy interesantes sobre las acciones y proyectos llevados adelante desde los distintos espacios de Práctica. Estas notas distintivas, en muchos casos no fueron incluidas en los Informes Integrados. Se podría hipotetizar que al momento de escribir el informe no se valoraron las notas identitarias del proyecto formativo como aspecto a ser comunicado o bien que aún no son reconocidos desde la dimensión institucional como parte de un proyecto formativo propio.

Las razones que prevalecen en la valoración positiva de la experiencia son que: “permiten comprender mejor lo que estamos aprendiendo en el profesorado”, “permiten conocer diversos contextos”, “enriquecen mi formación profesional” y “por la experiencia vivida con los niños”, con una elección superior al 70% en cada una de estas opciones.

A los fines de seguir pensando hacia delante y en consonancia con los objetivos propuestos por el dispositivo de evaluación en tanto abona procesos de reflexión y permite delinear acciones de mejora, se recupera el siguiente dato: entre las razones que esgrimen los estudiantes para valorar como muy buenas y buenas las experiencias de prácticas, las que registran menor porcentaje son “*por el apoyo y colaboración de los profesores del instituto*” y “*por el apoyo y colaboración de los docentes de las escuelas*”. Las mismas razones son expresadas por el 4% que dice valorarlas como malas o regulares y agregan “*por falta de organización de las prácticas*”.

Con respecto a las titulaciones de los docentes del campo de la práctica los datos jurisdiccionales¹⁰ muestran que para el PEI el 63,8% posee título de Profesor de Educación Inicial y para el PEP el 46,2% posee título de Profesor de Enseñanza Primaria.

➤ **LASTRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES: PENSAR EL COMIENZO**

En esta categoría se analizan las condiciones en que se desarrolla el ingreso de los estudiantes a estas carreras; cuáles son las características que asumen estas instancias de ingreso ya que en cierto punto, será fundante de lo que el alumno espere de la carrera, de cómo se posicione como estudiante de nivel superior, en esta institución en particular.

¿En qué acción formativa participaste al ingresar en el profesorado?

		¿En qué acción formativa participaste al ingresar en el profesorado?				
Sector de gestión		6.1.a. Curso introductorio	6.1.b. Charla informativa	6.1.c. Taller	6.1.d. Otra	6.1.e. Ninguna
Estatal	f	777	136	97	15	57
	%	81,02	14,18	10,11	1,56	5,94
Privado	f	1062	222	157	36	103
	%	81,76	17,09	12,09	2,77	7,93
Total	f	1839	358	254	51	160

¹⁰ Se toman los datos del relevamiento del año 2012 por ser donde participaron la mayor cantidad de ISFD.

%	81,44	15,85	11,25	2,26	7,09
---	-------	-------	-------	------	------

Denominar curso introductorio a esta propuesta institucional iniciática tiene sus implicancias. Que los alumnos reconozcan en un 81% que su introducción a la carrera fue a través de un curso, podría implicar varias cosas:

- Por un lado que los estudiantes lo denominen de ese modo dado que era el nombre usado en el Instituto, el que figuraba en la folletería, carteles, documentación ligada al ingreso, y nada más que eso.
- También puede significar que hubo cierta unidad en la experiencia ofrecida hacia “los nuevos”, constituyendo un “curso” y no una serie de propuestas aisladas.
- El hecho de que los alumnos pudieran seleccionar más de una opción para responder a este punto del cuestionario y que, de hecho hayan marcado más de una como se evidencia en la imposibilidad de llegar al total de estudiantes por simple sumatoria de los valores de cada categoría, puede indicar que los alumnos asistieron a una serie de talleres y charlas informativas o que, dentro del curso introductorio hubo instancias desarrolladas bajo una modalidad de trabajo de taller y otras en que recibieron información puntual a través de una charla.

Cuando se pregunta a los estudiantes qué contenidos se abordan en las acciones formativas de las que participó se les propone una serie de categorías (no excluyentes entre sí) y la opción de explicitar otras temáticas. Es aquí donde los/as 3 estudiantes antes mencionados indicaron por ejemplo: *“No realicé el cursillo por tenerlo hecho en otra carrera. Se me otorgó la equivalencia.”* Más de la mitad de los estudiantes indicó que en el ingreso se abordaron temáticas que les permitieron tener conocimiento de la carrera.

Muy cercano al 50%, un grupo de estudiantes señaló que habían abordado contenidos “vinculados con áreas disciplinares específicas (Matemática y Lengua)”.

		¿Qué contenidos se abordan en las acciones formativas de las que participaste?				
Sector de gestión		Vinculados con áreas disciplinares específicas (Matemática y Lengua)	Relacionados con habilidades para el estudio	Conocimiento de la carrera	Introducción al rol docente	Otras
Estatal	f	519	182	537	248	32
	%	50,63	17,76	52,39	24,20	3,12

Privado	f	695	631	796	571	100
	%	47,05	42,72	53,89	38,66	6,77
Total	f	1214	813	1333	819	132
	%	48,52	32,49	53,28	32,73	5,28

Tipo de contenidos que priorizan las acciones para el ingreso	Directivos		Estudiantes	
	f	%	f	%
Socialización en el nivel superior	52	81,25	No tenían esta opción en su cuestionario	
Contenidos disciplinares considerados pre-requisitos (Matemática, Lengua, otros)	38	59,38	1214	48,52
Habilidades para el estudio	54	84,38	813	32,49
Conocimiento de la carrera	64	100	1333	53,28
Conocimiento del trabajo docente	51	79,69	819	32,73
Otro	16	25	132	5,28

Cuando se les solicita explicitar sus opciones, no sólo escriben los que habían seleccionado la categoría “otras”. En relación a la categoría “Conocimiento de la carrera” señalan que, *“como fue un plan nuevo la información se fue brindando sobre la marcha”* o *“Sobre el conocimiento de la carrera se hablo muy poco y con muy poca concordancia con lo que más tarde vimos en contenido”*. Otros señalan: *“Charla general de la carrera”, “Normativas institucionales”, “Conocimientos acerca de las diferentes áreas de la carrera. Modalidades de cada área, especificando si se trataba de taller, seminario o asignatura.”* Como ya dijimos, algunos estudiantes señalan que en la instancia de ingreso tuvieron la oportunidad de realizar un acercamiento a las materias a cursar a lo largo del profesorado: *“vinculadas con áreas disciplinares, 20 materias”,* Pedagogía (19), matemática (5), lengua (9), literatura, práctica docente, *“las cuatro áreas de las didácticas”,* *“Nos dieron a conocer teorías pedagógicas”* o, dentro de las áreas artístico-expresivas, el *“lenguaje corporal”*.

En algunos casos incluyen temáticas específicas abordadas e incluso perspectivas adoptadas. Por ejemplo: *“ciencias sociales y naturales como eje principal para desarrollar*

la lengua y matemática”, aspectos legales referidos a la Ley de Educación Nacional y/o Provincial o el marco legal del rol docente, *“sobre la escuela inclusiva”, “entrevistas psicopedagógicas e integración de alumnos con necesidades educativas especiales”, nuevas tecnologías/TIC, causas y consecuencias del sedentarismo en los niños, “enseñanza hospitalaria, taller de música y títeres”, “la infancia en la actualidad”, “Introducción al análisis de la realidad social.”*

Relacionado a una introducción desde dónde se va a abordar la carrera, mencionan “un recorrido histórico para llegar a entender la educación hoy”, entre las otras opciones seleccionadas.

Algunas propuestas giran alrededor de aquello que construye identidad institucional: como por ejemplo los “proyectos pastorales” y el “Ideario institucional” de algunos institutos de formación docente confesionales. También aquí podemos señalar los cursillos de lenguas extranjeras: inglés e italiano, el conocimiento de la institución, su historia y su identidad institucional, o “sobre los proyectos de la institución y su historia”.

Otras temáticas sobre las que recibieron información al ingresar fueron relativas a: Centro de estudiantes, Régimen de asistencia, “documentación para el legajo”, actividades extracurriculares y actividades/proyectos institucionales, Régimen de evaluación (Promoción, Instancias Evaluativas, “nos comentaron como se debía aprobar”), costos (en institutos de gestión privada), “salida laboral”.

En relación a lo que afirmábamos de este “acto inaugural” que implica el encuentro del ingreso, es importante que algunos estudiantes señalen que se abordó el rol del estudiante, que se haya tematizado su posición resignificando la categoría de Perrenoud como “oficio del estudiante” (lo señalan 3 estudiantes). En este mismo plano colocamos el señalamiento de haber trabajado con los intereses personales y la relación con los compañeros.

Algunos pocos estudiantes incluyen en esta pregunta ciertas actividades en las que participaron como la presentación de profesores y directivos. En otros casos indican realización de una presentación personal de los alumnos (“fue para conocernos entre las alumnas y con los profesores con actividades a través de collage. Se trabajó sobre los valores.”).

Al ingresar a la carrera accediste a información sobre

Sector de gestión	6.3. Al ingresar a la carrera accediste a información sobre								
		6.3.a. Oferta de materias	6.3.b. Espacios de consulta	6.3.c. Correlatividades	6.3.d. Condiciones de regularidad	6.3.e. Evaluación y aprobación	6.3.f. Otras	Organización de la institución: carga horaria, turnos de cursado, asistencia	6.3.h. A ninguna de las anteriores
Estatal	f	438	184	327	472	490	26	3	114
	%	45,67	19,19	34,10	49,22	51,09	2,71	0,31	11,89
Privado	f	636	444	551	786	841	58	32	95
	%	48,96	34,18	42,42	60,51	64,74	4,46	2,46	7,31
Total	f	1074	628	878	1258	1331	84	35	209
	%	47,56	27,81	38,88	55,71	58,95	3,72	1,55	9,26

Es interesante, en este cuestionario aplicado a estudiantes analizar sus respuestas sin perder de vista que pertenecen a la primera y segunda cohorte que ingresaron al Profesorado junto con el nuevo Diseño Curricular. Por lo tanto, debemos contextualizar todo planteo en ese momento bisagra, especialmente si se intenta recuperar la memoria de su ingreso al Instituto como son estas preguntas que estamos abordando en este párrafo.

➤ **LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES: EL ACOMPAÑAMIENTO A LO LARGO DE LA CARRERA**

El 49, 11% de los estudiantes dicen haber contado con acompañamiento a lo largo de la carrera. El 38% de los alumnos de gestión estatal sostienen que contaron con acompañamiento, en el sector privado ese porcentaje se eleva al 57%. Es alto el número de estudiantes que no lo reconoce. Resulta necesario indagar las representaciones que dan significado al “acompañamiento” para comprender el alcance de estas cifras. Si bien podrían tener dudas respecto a qué se entendía por acompañar, los estudiantes tenían “pistas para la comprensión” en las categorías que proveía la siguiente pregunta del formulario.

¿Has contado con algún tipo de acompañamiento por parte del instituto a lo largo de tu carrera?		Sí	No
Sector de gestión	f		
	%		
Estatal	f	363	596
	%	37,85	62,15
Privado	f	746	553
	%	57,43	42,57
Total	f	1109	1149
	%	49,11	50,89

El 67% de los estudiantes que recibieron apoyo dicen que éste se dio en espacios de consulta y orientación académica presenciales. Le siguen en orden de importancia los espacios de consulta y orientación académica virtuales (45%).

Si bien alcanzan el 51% los estudiantes que dicen no haber recibido ningún tipo de acompañamiento por parte del ISFD, aquellos que sí lo tuvieron reconocen y valoran los dispositivos de sostén en su proceso de construcción de la profesionalidad y reconstrucción de su propia identidad.

Además reconocen, valoran y “agradecen” a actores institucionales específicos que los sostuvieron. Por ejemplo aclaran que recibieron acompañamiento de algunos profesores, una coordinadora o un directivo de un ISFD.

Sector de gestión		¿En qué consistió? (o consiste)						
		23.2.a. Clases de apoyo	23.2.b. Espacios de consulta y orientación académica presenciales	23.2.c. Espacios de consulta y orientación académica virtuales	23.2.d. Otro	Contención o apoyo en la subjetividad: apoyo moral o personal, acompañamiento/guía de profesores, escucha, consejos, comprensión	Visitas con docentes a los jardines	Tutorías
Estatal	f	82	239	163	28	8	0	2
	%	22,59	65,84	44,90	7,71	2,20	0,00	0,55
Privado	f	198	500	340	71	27	1	13
	%	26,54	67,02	45,58	9,52	3,62	0,13	1,74
Total	f	280	739	503	99	35	1	15
	%	25,25	66,64	45,36	8,93	3,16	0,09	1,35

Es interesante la valoración de algunos estudiantes respecto a los talleres integradores como espacio de acompañamiento. (Esto aparece en comentarios relativos a otras preguntas.) Habría que analizar si lo incluyen como una instancia de organización, articulación e integración de saberes provenientes de diferentes campos disciplinares; de reflexión y avance metodológico, de socialización, de re-conocimiento de sus docentes desde una faceta no habitual.

Evaluación y promoción

Del total de los estudiantes encuestados, la mayoría (51,51 %) tiene de 16 a 20 materias cursadas y el 41,85% ha cursado ya más de 26 unidades curriculares. Esto nos permite hipotetizar que los estudiantes ya han transitado gran parte del diseño curricular en la institución, por lo que ya tienen un conocimiento sostenido en la experiencia de la institución, del diseño curricular, de las propuestas de enseñanza de sus profesores y las características de las diferentes unidades curriculares.

A más de la mitad de esos estudiantes (50,78 % del sector estatal y 61,05 % del privado) no les falta aprobar ninguna de esas unidades curriculares cursadas, por lo que podríamos estimar que la trayectoria real de los alumnos está cerca de la trayectoria esperada. Estos datos reforzarían la idea de que la trayectoria real no se aleja significativamente de la esperada.

Cantidad de estudiantes según cantidad de UC cursadas (según lo que informan los estudiantes en la pregunta 7.1. ("Indicá en números la cantidad de unidades curriculares cursadas, sin contar las que estás cursando actualmente".) (INSTRUMENTO 3)

Sector de gestión		hasta 5 materias cursadas	de 6 a 10 materias cursadas	de 11 a 15 materias cursadas	de 16 a 20 materias cursadas	de 21 a 25 materias cursadas	de 26 a 30 materias cursadas	más de 31 materias cursadas	total
Estatad	f	7	28	26	436	95	346	21	959
	%	0,73	2,92	2,71	45,46	9,91	36,08	2,19	
Privado	f	0	73	16	321	311	235	343	1299
	%	0,00	5,62	1,23	24,71	23,94	18,09	26,40	
Total	f	7	101	42	757	406	581	364	2258
	%	0,31	4,47	1,86	33,53	17,98	25,73	16,12	

Se propone a continuación analizar las diferencias entre las carreras de Educación Inicial y Primaria. Puede verse que en el sector privado la situación de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial es muy diversa, dado que se distribuyen en porcentajes similares entre todas las categorías, destacándose que el 26% de los alumnos tiene entre 26 y 30 unidades curriculares aprobadas.

Por su parte, en el sector estatal es mucho mayor la proporción de estudiantes que tienen gran parte del plan de estudios aprobado. Las categorías que concentran mayor cantidad de casos son las que agrupan a los estudiantes que han aprobado entre 21 y 25 UC, entre 26 y 30 UC y, en el otro extremo, los que no tienen en ninguna UC aprobada.

Otra arista a analizar es la franja de los estudiantes que no tienen ninguna UC aprobada o hasta 5. Cabría preguntarse si éstos siguen siendo estudiantes del ISFD, o sus directivos informaron respecto a todos sus ingresantes desde 2009 aunque algunos de ellos hubieran abandonado la carrera. En este sentido 16 institutos (4 estatales y 12 privados) tienen al menos un alumno con ninguna unidad curricular aprobada, en un recorrido que va desde el 5% al 53% de los estudiantes informados. Podríamos preguntarnos cuál es el impacto de esto en la trayectoria de estos estudiantes y el tiempo real de cursado y la distancia que se va abriendo respecto al tiempo esperado/previsto de acuerdo al Diseño Curricular y qué estrategias institucionales se desarrollan de acompañamientos desarrollan en las instituciones. En los Profesorados de Educación Primaria, la distribución de los estudiantes entre las diversas categorías, pertenecientes a

ISFD de gestión estatal y privada, es similar y no se dan polarizaciones tan marcadas como en el caso del PEI.

➤ **CONCLUSIONES:**

Ver lo que se vive y lo vivido, verse viviendo,
es lo que íntimamente mueve el afán del conocimiento.
(Zambrano,1999)

En esta instancia de cierre parcial del proceso de evaluación del desarrollo curricular de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria resulta necesario destacar la importancia de poner en marcha este dispositivo que permitió obtener una visión macro del sistema formador provincial, en cuanto a la implementación del curriculum en las carreras evaluadas. Al mismo tiempo permitió conocer la configuración que asumen los diseños curriculares en cada institución de la jurisdicción, aún con las limitaciones que los instrumentos de un operativo tan masivo (nacional) pudieran tener y los tiempos en los que se implementó.

La información obtenida ofrece insumos significativos para la toma de decisión en los diferentes niveles del sistema.

Además se reconoce, como se planteó en la introducción, las múltiples perspectivas que se pusieron en juego (directivos, docentes, estudiantes de ISFD, directores y supervisores de Educación Inicial y Primaria, supervisores DGES, equipo técnico, gestión estatal y gestión privada) en el dispositivo promoviendo una mirada compleja y de trabajo colaborativo teniendo una preocupación común que es la mejora de la formación docente. Haciendo una revisión del proceso, resulta necesario señalar que al inicio se planteó como desafío generar confianza en las instituciones por el imaginario construido en relación a la evaluación a partir de experiencias anteriores. Se generaron acciones para que esta instancia de evaluación pueda ser vivida, no como control sino como un ejercicio de reflexión colectiva, participativa y democrática, como oportunidad de mejora y como generación de conocimiento colectivo que sirva para la toma de decisiones e impacte en las prácticas formativas. En este sentido, cada Instituto fue generando un proceso particular de conocimiento sobre sí mismo, en este marco aporta la noción de campo de Bourdieu "el centro de las operaciones de investigación debe ser el campo y que los individuos sujetos desde la construcción social, llamados también agentes: son agentes socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo... allí pueden observarse sus prácticas y captar lo que define su singularidad".

Facilitó la construcción de la confianza el trabajo desarrollado por la DGES e INFD, desde el 2008, con los ISFD para la elaboración y puesta en marcha de los diseños curriculares

Se pudo reconocer, en general compromiso institucional, con este proceso como así también el protagonismo de cada uno de los claustros.

La elaboración de los informes tanto institucional como jurisdiccional exigieron un profundo análisis en el que se priorizaron ciertas categorías que, por supuesto, no agotan la realidad, este proceso demandó un responsable distanciamiento que permitiera objetivar prácticas tan complejas.

Reconociendo que el proceso no se agota aquí y esperando que este informe sea otro aporte a la mejora del sistema formador, se recuperan los voces de los institutos para concluir este informe.

Síntesis de las conclusiones de los Informes Integrados de las Instituciones

<i>Dimensiones reconocidas como positivas</i>	<i>Aspectos a mejorar</i>
Valoración positiva del dispositivo de evaluación, que permitió la reflexión al interior de la institución y la participación de todos los claustros	Cuestionamiento del tiempo de implementación del dispositivo de evaluación, de las dificultades para organizar el tratamiento de los instrumentos.
La mayor duración de la carrera que permite una mejor organización del campo de la práctica.	Ampliación del horario y necesidad de más espacios, especialmente planteado en instituciones que comparten edificio con otros niveles y/o instituciones Reorganizar fechas de actividades institucionales para evitar superposición y/o sobrecarga de exigencia en unidades curriculares.
La práctica como eje organizador presente en toda la carrera, diversidad de experiencias que se	Necesidad de ajustar la organización horaria y de demandas de espacios curriculares en tiempos durante el período de práctica

proponen, gradualidad de las mismas. Permite articular teoría y práctica.	docente. Las instancias de práctica demandan a los estudiantes atención, compromiso, tiempo, además del cursado simultáneo de las unidades curriculares correspondientes. Disponibilidad de espacios físicos y organización en el uso de estos espacios
El trabajo conjunto del ISFD con las escuelas asociadas	Los acuerdos, cronogramas, construcción de trabajo entre los ISFD y las escuelas asociadas.
La experiencia de práctica en espacios no escolares	No haber cumplimentado en un 100 % la experiencia de Práctica I.
Los talleres integradores por sus posibilidades de articulación y trabajo en equipo interdisciplinario	La dificultad para encontrar tiempos de trabajo y para articular entre las unidades curriculares implicadas en los talleres integradores
La incorporación de nuevos formatos de las unidades curriculares, que implica tratamiento diferenciado de contenidos, diversidad de experiencias de aprendizaje y evaluaciones.	Apropiación de los nuevos formatos, por parte de los docentes. La necesidad de innovar las prácticas de enseñanza.
Incorporación de canales alternativos de comunicación. Uso de foros, mails y aulas virtuales.	El uso de canales alternativos de comunicación por parte de los docentes. Falta actualización en el uso de recursos tecnológicos por parte de los docentes
	Recursos tecnológicos insuficientes para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica.
La democratización de los institutos a través de la participación en órganos colegiados, especialmente en la	La dificultad para hallar tiempos institucionales para la participación en los órganos colegiados.

gestión estatal.	Los escasos órganos colegiados en la gestión privada, aunque si se reconocen algunos consejos consultivos para la resolución de aspectos académicos.
El proceso creciente de creación y funcionamiento de formas de participación estudiantil (centros de estudiantes, delegados...)	Escasos centros estudiantiles, especialmente en institutos de gestión privada
	En las trayectorias estudiantiles la dificultad en la comprensión y producción de textos y en evaluación las pruebas escritas
	Demora en la cobertura de los cargos docentes en la gestión estatal
	Demanda en la gestión privada de aportes en las horas de incremento por transformación de plan.
Existencia de nuevos roles en la institución, especialmente la tutoría	Reclamo de cobertura de cargos de bibliotecario
Valoración de los encuentros convocados por la DGES ante la transformación curricular	Falta de capacitación , especialmente referida a la implementación de los nuevos formatos y su evaluación