



INFORME JURISDICCIONAL SOBRE EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

**Provincia de Córdoba
Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Dirección General de
Educación Superior
Área de Investigación
de la DGES**

Gobierno de Córdoba

Ministerio de Educación

Secretaría de Educación

Dirección General de Educación Superior

Área de Investigación de la DGES

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación y supervisión editorial

Mgter. Mariana de la Vega Viale

Área de Investigación - DGES

Coordinación pedagógica

Lic. Claudia Castro y Mgter. Mariana de la Vega Viale

Área de Investigación - DGES

Autores

Mgter. Fernanda Viola*

Lic. Marta Martínez*

Dr. Héctor Bazán*

*Los autores, al momento de la realización de la investigación sobre la que se basa el presente informe, se desempeñaban como docentes en los profesorados de Matemática, Geografía, Física, Química y Lengua y Literatura del Instituto Superior Simón Bolívar dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Diseño

Marlene von Düring

INDICE

PROLOGO	5
INTRODUCCIÓN	7
PRESENTACIÓN DEL II ESTUDIO NACIONAL	8
Encuadre teórico-metodológico	9
ESPECIFICACIONES TEÓRICO - METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO JURISDICCIONAL	11
ANÁLISIS DE LOS DATOS JURISDICCIONALES	15
Acompañamiento al profesor de Práctica Docente	26
Acuerdos entre campos de formación	28
Acompañamiento a estudiantes	38
A MODO DE CONCLUSIÓN	47
Reflexiones	48
BIBLIOGRAFÍA	51

PRÓLOGO

El trabajo que aquí se presenta surge como necesidad de abordar una lectura propiamente jurisdiccional de los datos obtenidos en el marco del II Estudio Nacional: *El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones*. Éste fue desarrollado entre 2017 y 2018, coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y bajo la dirección de la Dra. Lea Vezud. Al tratarse de una indagación de carácter nacional, este estudio de referencia no se abocó al análisis de cada una de las provincias, sino que se construyeron lecturas generales a partir de la información emanada de las unidades de análisis que conformaron la muestra nacional. De allí la necesidad de emprender la construcción de un informe propio de la Provincia de Córdoba que pudiera echar luz a los datos de las instituciones del territorio provincial que conformaron la muestra.

El equipo jurisdiccional que participó del II Estudio Nacional estuvo integrado por profesores que en ese momento se desempeñaban como docentes del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba; mismos quienes tuvieron a su cargo la realización del estudio jurisdiccional que aquí se presenta. Este equipo fue designado por el INFD luego de un proceso de selección que consideró antecedentes de investigación y en relación al campo de las prácticas –entre otros–, y la presentación de una propuesta de trabajo con las categorías analíticas definidas en el proyecto marco.

Una vez seleccionado, el equipo participó de la construcción del proyecto de investigación definitivo, del trabajo de campo, de la sistematización y análisis de la información recogida y de la elaboración del informe nacional. Todas estas etapas fueron acompañadas activamente por las referentes del Área de Investigación de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DGES), quienes fueron convocadas a esta tarea por el INFD.

Una vez finalizado el II Estudio Nacional, la DGES le propone al mismo equipo la elaboración del **Informe Jurisdiccional sobre el Campo de las Prácticas en la Formación Docente Inicial** que conforma esta publicación. En diálogo con el Área de Investigación, de Desarrollo Curricular y de Coordinadores Regionales de Práctica Docente de esta dirección, se definen los siguientes ejes de interés para el abordaje

de la información concerniente a siete instituciones de formación docente inicial del territorio provincial: las prácticas y sentidos de la co-formación, los saberes y contenidos en circulación, y las estrategias de enseñanza, acompañamiento y evaluación en el marco de las prácticas y residencias.

Esperamos que este trabajo sea un aporte para seguir profundizando en las complejidades que asume el campo de las prácticas en los procesos de formación docente inicial de nuestra provincia; y que aliente a dar continuidad a las investigaciones en tan sensible temática que atraviesa los diseños curriculares y su desarrollo en las instituciones formadoras.

Les invitamos a su atenta lectura...

Mariana de la Vega Viale y Claudia Castro
Área de Investigación
Dirección General de Educación Superior

Informe Jurisdiccional sobre el Campo de las Prácticas en la Formación Docente Inicial

Fernanda Viola, Marta Martínez y Héctor Bazán ¹

INTRODUCCIÓN

El presente informe ofrece una sistematización de información, análisis de datos y conclusiones interpretativas acerca del Campo de la Práctica en la formación docente inicial en la jurisdicción Córdoba. El mismo se realiza a partir de la información relevada en el marco del II Estudio Nacional: *El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones*. Particularmente, se tomaron los datos de las instituciones de nivel superior de nuestra provincia –de gestión estatal y privada–, que integraron la muestra global de instituciones, para ser considerados en clave jurisdiccional a partir de los nudos críticos definidos por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba: las prácticas y sentidos de la co-formación, los saberes y contenidos en circulación, y las estrategias de enseñanza, acompañamiento y evaluación en el marco de las prácticas y residencias.

Esta lectura se encuadra teóricamente en las definiciones del II Estudio Nacional y recupera sus categorías analíticas para el abordaje de la información recogida en su marco, sobre siete unidades de análisis (institutos superiores correspondientes a la jurisdicción Córdoba) del total de la muestra nacional. Cinco de ellas fueron relevadas por el equipo local, y la información sobre las dos restantes fue aportada por equipos de Santa Fe y La Pampa, los que, por una cuestión de distancia geográfica, relevaron estas instituciones.

Este informe consta de una primera parte donde se presenta sintéticamente el estudio de referencia *El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones*, principalmente en lo que refiere al problema de investigación y el encuadre teórico-metodológico. En una segunda parte se halla una descripción de las especificaciones del informe Jurisdiccional sobre el Campo de la Práctica Docente solicitado por la Dirección de Educación Superior y, en tercer lugar,

¹ El equipo estuvo conformado por Fernanda Viola (coordinadora), Alejandro D. Menoyo (co-coordinador), Marta Martínez, Claudia V. González y Héctor Bazán (técnicos de campo). En el análisis realizado para este informe participó el equipo completo, quedando a cargo de la redacción los autores señalados.

se presenta la sistematización y análisis de datos correspondientes a las instituciones pertenecientes al territorio provincial que forman parte de la muestra.

Por último, se comparten conclusiones interpretativas derivadas de la puesta en diálogo entre las categorías del II Estudio, los hallazgos referidos a las instituciones relevadas y los nudos críticos especificados para la lectura jurisdiccional.

PRESENTACIÓN DEL II ESTUDIO NACIONAL:

El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones

Este II Estudio Nacional partió de reconocer las transformaciones curriculares operadas a partir del 2007 inauguradas con la aprobación de la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación. Las mismas establecieron las prácticas docentes pre-profesionales como eje estructurante del curriculum para la formación docente inicial, promoviendo una perspectiva articuladora entre los distintos campos de saber y un desarrollo gradual y situado de las prácticas.

Asimismo, recupera a modo de diagnóstico las evaluaciones sobre el desarrollo curricular realizadas por el INFoD, los Institutos de formación docente y las direcciones de nivel superior de las provincias en 2011 y 2014. En estas evaluaciones se identificaron problemas en la concreción de algunas de las pautas y orientaciones establecidas para el campo de las prácticas; muestran que muchas de las experiencias reales se distancian, divergen o se inscriben débilmente en lo establecido en los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales y lo que los propios actores se proponen como proyecto para sus instituciones y estudiantes. Todavía persisten dificultades para integrar instituciones formadoras y escuelas asociadas, para formalizar los acuerdos y realizar trabajo colaborativo sostenido y permanente; es preciso fortalecer el rol de los docentes coformadores²; ampliar y diversificar el tipo de instituciones en los que se observan y realizan prácticas; también hay dificultades para integrar el trabajo de los profesores de la formación específica y pedagógica con las actividades que se realizan en las prácticas, entre otros aspectos. Teniendo en cuenta estos antecedentes, se propuso una indagación de alcance nacional que permitiera contar con evidencia suficiente al respecto. Se realiza entonces el II Estudio Nacional, llevado adelante por el Área de Investigación del INFoD en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

² Si bien la Resolución N° 93/11 establece la denominación “docente orientador” a quien cumple el rol de acompañar y colaborar en el desarrollo de las prácticas profesionales de estudiantes de ISFD, en este documento utilizaremos la denominación “coformador” entendiendo que este término conlleva la función que corresponde a este actor importante en la formación de los futuros docentes.

El proyecto nacional propuso investigar acerca del Campo de las Prácticas en la formación docente inicial en cuanto a su organización, funcionamiento y tensiones, tal como versa su título y buscó:

“(…) analizar de qué manera se organiza el campo de la práctica en las instituciones formadoras y en las escuelas asociadas, qué actividades desarrollan los estudiantes durante las prácticas, qué aprenden, cómo son evaluados y acompañados en ese trayecto, qué dificultades atraviesan, cuál es la importancia de los reglamentos en la organización de la actividad, qué condiciones de trabajo tienen los formadores (...) para identificar las tensiones y los desafíos que todavía es preciso encarar para fortalecer y mejorar la formación práctica de los futuros docentes.” (II Estudio Nacional – INFD, p. 7)

El trabajo fue realizado entre junio de 2017 y octubre de 2018 de manera colaborativa entre el equipo nacional del Área de Investigación del INFoD y 30 equipos de investigación de ISFDs, junto con la asistencia y apoyo de los referentes de investigación de las Direcciones de Educación Superior de cada jurisdicción.

Los datos analizados para la realización de este informe fueron tomados de este Estudio Nacional, especificando en los nudos críticos que la Dirección General de Educación Superior de Córdoba consideró de relevancia jurisdiccional.

ENCUADRE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir de la problemática identificada en relación al campo de la práctica, surgieron algunas preguntas de investigación que se plantearon para la realización del estudio nacional:

¿Cuáles son las definiciones y lineamientos para la práctica? ¿Cómo se vinculan las instituciones para la organización y desarrollo de las prácticas?

¿Existen diferencias en el desarrollo de las prácticas para los profesorado de nivel primario y secundario y en cada subsistema formador? ¿Cuáles?

¿Qué actividades se llevan adelante en los espacios de la práctica docente? ¿Se revierten los modelos deductivos? ¿Cómo se evalúa la práctica? ¿Qué aprenden los estudiantes?

¿Cuál es la experiencia de los formadores que trabajan en el CPP? ¿Cómo incide en los dispositivos que ponen en juego con los estudiantes?

A fin de dar cuenta de esas preguntas, se definieron los objetivos generales para el II Estudio Nacional que orientaron el trabajo de recolección y análisis de la información:

- Describir y analizar las distintas modalidades, estructuras, formas de organización y desarrollo de la formación práctica profesional en las instituciones formadoras de docentes.

- Analizar de qué manera interactúan y se articulan la dimensión normativa institucional y pedagógica de la formación docente, en el Campo de la Práctica Profesional.
- Identificar cuáles son los factores que favorecen y que dificultan la concreción de lo prescripto en los documentos curriculares para el desarrollo del CPP.

Para el logro de los objetivos se recortaron tres dimensiones de análisis: normativa; institucional y pedagógica. La primera tuvo como foco las normas que regulan y prescriben el funcionamiento y la estructura del campo de las prácticas a nivel jurisdiccional e institucional. Interesaba además en esta dimensión, identificar tensiones y conflictos generados por la norma, la apropiación institucional de la normativa y el grado de conocimiento que los actores tienen.

La dimensión institucional se orientó a la indagación de las condiciones, roles y funciones que en las instituciones formadoras y en las escuelas asociadas acompañan, dificultan y/o posibilitan el desarrollo de las prácticas, la construcción de las capacidades y de la identidad profesional por parte de los estudiantes. Asimismo, se indagó sobre el tipo de relaciones, vínculos y actividades que se desarrollan entre las instituciones de formación y las escuelas asociadas.

La dimensión pedagógica permitió reconstruir las actividades en las cuales se involucran los estudiantes, los docentes co-formadores y los profesores de práctica y de otros campos; las estrategias de acompañamiento y supervisión por parte de los docentes en cada escenario institucional, entre otras.

En cuanto al relevamiento de datos, el estudio nacional tomó como población de análisis los dos tipos de instituciones formadoras que coexisten en nuestro país: institutos superiores de formación docente (tanto de gestión estatal como privada) y universidades nacionales. Para la selección de las unidades de análisis (UUA) se consideraron solamente los establecimientos con ofertas de profesorado en educación primaria y secundaria.

El estudio fue principalmente cualitativo, combinando diferentes abordajes y técnicas de recolección de información. Se realizaron entrevistas a directores y docentes tanto de los institutos de formación como de las escuelas donde se realizan las experiencias de práctica docente. Además, se aplicaron dos encuestas: una a estudiantes de práctica III y IV y otra a docentes de los tres campos de la formación de todos los años de las carreras. También se efectuaron focus groups con los estudiantes de 2º y 4º; observaciones de los espacios de práctica y en las escuelas asociadas (en los casos que fue posible). Con el fin de indagar en relación a la dimensión normativa, se recogieron documentos que regulan el campo de la práctica (acuerdos y convenios interinstitucionales, reglamentos de práctica) y se revisaron los diseños curriculares de los profesorados y carreras seleccionadas en cada unidad de análisis y jurisdicción.

En particular, la provincia de Córdoba contó con un equipo de investigación que tuvo

la responsabilidad primaria de llevar a cabo el trabajo de campo consistente en la realización de entrevistas y encuestas a cinco unidades de análisis de la muestra junto con el relevamiento de la normativa y de otros documentos. Asimismo, el equipo jurisdiccional junto a los 29 equipos de las otras jurisdicciones, sistematizaron el material de campo, codificaron los datos y efectuaron dos informes: el primero, de resultados preliminares en base al propio material de campo relevado (intercambiado y analizado en una de las Jornadas Nacionales del Proyecto); y el segundo, al final, con el material de campo ya codificado de otras jurisdicciones del país. Este último informe fue realizado sobre un capítulo y temática específica del informe general y, ha sido la base a partir de la cual el Equipo Nacional del Área de Investigación del INFOD consolidó la versión final del informe nacional.

ESPECIFICACIONES TEÓRICO - METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO JURISDICCIONAL

A partir del trabajo realizado en el estudio nacional, surgieron interrogantes en relación a la realidad de las instituciones de la provincia de Córdoba. Teniendo en cuenta las características propias de la jurisdicción, se definieron nudos críticos de análisis que se organizan en dos dimensiones:

- La dimensión institucional: donde se indaga sobre las condiciones, roles y funciones de los distintos actores institucionales involucrados en el campo de la práctica profesional docente (espacios, tiempos, acompañamiento y comunicación). En particular, se pretende conocer el papel de los directores de ISFD y de las escuelas asociadas, y de los profesores coformadores y de la práctica docente. Asimismo, se analizan los tipos de acuerdos tanto entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas, como también los acuerdos dentro de los ISFD entre los campos de formación, identificando aquellas acciones que acompañan, dificultan y/o posibilitan el desarrollo de las prácticas por parte de los estudiantes.

- La dimensión pedagógica, donde se recuperan las actividades en las cuales se involucran los estudiantes, los docentes coformadores y los profesores de práctica y de otros campos, las estrategias de acompañamiento, evaluación y supervisión por parte de los docentes en cada escenario institucional. Interesa también averiguar sobre los contenidos/saberes de la práctica y las capacidades que se promueven.

En cuanto a la muestra, se trabajó con las siete unidades de análisis de la muestra nacional ubicadas en la Provincia de Córdoba. En dos de estas unidades de análisis los datos fueron relevados por otros equipos jurisdiccionales.

La muestra jurisdiccional quedó conformada por:

- dos institutos con carrera de Profesorado en Educación Primaria de gestión estatal, que corresponde al 7,4%³ del total de instituciones con esa oferta formativa.
- cuatro institutos con carreras de Profesorado en Educación Secundaria de gestión estatal (1 en Matemática, 1 en Geografía y 2 en Biología). Cabe aclarar que cada institución podía tener una oferta educativa más amplia, pero en la muestra se determinaba qué carrera iba a ser analizada (una carrera de profesorado por institución).
- un instituto de gestión privada, analizándose la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. De acuerdo al criterio definido para la selección de las unidades de análisis, correspondía una institución de gestión privada por jurisdicción.

La cantidad de institutos de gestión estatal seleccionados corresponde al 15% del total de la población definida, mientras que en el caso de las instituciones de gestión privada la muestra corresponde al 1,9% del total (recordemos que la población de referencia son institutos que ofrecen carreras de Profesorados de Educación Primaria y/o Profesorado de Educación Secundaria de al menos una de las ocho disciplinas definidas). Estos porcentajes difieren de lo que ocurre a nivel nacional, principalmente en lo que respecta a instituciones de gestión privada (4,5% del total); esto muestra una característica particular de nuestra jurisdicción, que cuenta con una proporción importante de ISFD de gestión privada.

Cabe aclarar que, para este informe, no se tendrá en cuenta la diferenciación por tipo de gestión en el análisis de datos, más sí haremos distinción entre lo que ocurre en profesados de educación primaria y de educación secundaria.

Otro punto a considerar es que, al momento de la realización del trabajo de campo del II Estudio que proporcionó los datos para el presente trabajo, aún no existía el cargo de Coordinador Regional de Práctica Docente en nuestra jurisdicción, por lo tanto, se realizó la entrevista a la persona que cumpliera las tareas vinculadas ese rol.

Asimismo, no se pudo aplicar la totalidad de los instrumentos de observación de clases de las unidades curriculares II y IV (solo se pudo realizar una observación) como tampoco instancias en las escuelas asociadas debido a que el trabajo de campo se realizó en los meses de octubre y noviembre, habiendo ya concluido la etapa de práctica y residencia.

Finalmente, los instrumentos que se utilizaron para el informe provincial están mencionados en el Cuadro 1.

³ El total de instituciones fue tomado de la página del Instituto Nacional de Formación Docente. <https://mapa.infed.edu.ar/>

Cuadro 1: instrumentos analizados para el informe jurisdiccional

Instrumento	Cantidad	Codificación rol
Entrevistas a directores de ISFD	7	dif
Entrevistas a Coordinadores de Práctica	5	cp
Entrevistas a docentes de Práctica Docente II y Práctica Docente IV	10	pp2/pp4
Focus groups a estudiantes Práctica Docente II y Práctica Docente IV	3	fg2/fg4
Observación de clase de Práctica Docente II y IV	1	
Encuestas a docentes de los distintos campos de formación	41	
Encuestas a estudiantes de 3° y 4° año de la carrera	37	
Entrevistas a directores de escuelas asociadas	5	dea
Entrevistas a docentes coformadores	7	cof

Fuente: elaboración propia

De esta manera, se conformaron 37 documentos primarios relativos a entrevistas y focus group y 78 encuestas (las encuestas corresponden a 6 UUAA) como corpus de información para la investigación. Las entrevistas y focus group están codificados con la estructura rol-UA-tipo escuela y gestión. Los números designados a las unidades de análisis son los determinados en el estudio nacional, mientras que el código del tipo escuela y gestión consta de dos letras: la primera define tipo de gestión (Estatual o Privada) y la segunda el nivel educativo para el cual forma el profesorado (Primaria o Secundaria). De esta forma, tenemos por ejemplo el código dif-44-EP que corresponde a la entrevista al director/a del ISFD de la unidad de análisis 44 de gestión estatal en la carrera profesorado de educación primaria.

Es importante señalar que, tanto el estudio marco como la lectura jurisdiccional de la información relevada tiene una intencionalidad de análisis e interpretación de tipo cualitativa, por lo que las conclusiones no tienen la intención de ser generalizadas sino de dar cuenta de ciertos aspectos problemáticos vinculados a las problemáticas en

relación al campo de la práctica profesional. En este sentido, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010, p. 364) afirman que la investigación cualitativa busca comprender y profundizar los fenómenos a estudiar, explorándolos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto. Asumir este enfoque supone una indagación orientada a comprender la perspectiva de las personas, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados.

Para la sistematización y organización de datos provenientes de las entrevistas, se utilizó el programa informático Atlas.ti. Este software de análisis cualitativo sirvió como herramienta para almacenar los documentos primarios y hacer el seguimiento de los significados que se le asignó a las distintas categorías de información. Con la utilización de Atlas.ti se identificaron aquellos fragmentos de texto relevantes para este trabajo, los que fueron codificados en función al tipo de referencia conceptual que describían, para luego crear relaciones entre ellos o entre sus códigos.

Para el proceso de análisis e interpretación se recurre a las citas encontradas en los documentos primarios como unidades con significado, proceso que se organiza de acuerdo a los siguientes nudos críticos:

- 1) La Coformación
 - 1.1 Convenios interinstitucionales
 - 1.2 Acuerdos pedagógicos entre docentes de prácticas y docentes coformadores
 - 1.3 El rol del docente coformador en la práctica y residencia
- 2) Contenidos y propuestas pedagógicas
- 3) Acompañamiento a estudiantes
- 4) Acompañamiento al profesor de Práctica Docente
- 5) Funciones del Coordinador de Práctica
- 6) Acuerdos entre campos (CPD, CFG y CFE)

Para el análisis de los datos relevados a través de las encuestas, en primer término, se cargó la información en bases de datos Access y luego se analizaron los datos utilizando plantillas Excel. Este análisis fue principalmente de tipo cuantitativo.

Siguiendo a Okuda Benavides y Gómez-Restrepo (2005, p. 119), en este informe se ha utilizado la triangulación como una alternativa para aumentar la validez interna de un estudio eminentemente cualitativo como el presente. Es por ello que, dentro de una investigación cualitativa, la triangulación responde al uso de varias estrategias al analizar un mismo fenómeno (por ejemplo, entrevistas individuales, grupos focales, encuestas). De esta manera, se considera que las limitaciones de cada estrategia en particular no se superponen con las de las otras, mientras que sus fortalezas se acumulan.

ANÁLISIS DE LOS DATOS JURISDICCIONALES

Considerando las dimensiones presentadas para el estudio nacional, se distribuyen los nudos críticos propuestos para el informe jurisdiccional de la siguiente manera:

- La **dimensión institucional**, donde se pretende indagar sobre las condiciones, roles y funciones de los distintos actores institucionales involucrados en el campo de la práctica profesional docente (espacios, tiempos, acompañamiento y comunicación). En particular, se pretende indagar sobre el papel de los directores de ISFD y de las escuelas asociadas, y de los profesores coformadores y de la práctica docente. Asimismo, se analizan los tipos de acuerdos tanto entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas, como también los acuerdos dentro de los ISFD entre los campos de formación, identificando aquellas acciones que acompañan, dificultan y/o posibilitan el desarrollo de las prácticas por parte de los estudiantes.

En esta dimensión se analizaron los siguientes nudos críticos:

- La Coformación
 - Convenios interinstitucionales
 - Acuerdos pedagógicos entre docentes de prácticas y docentes coformadores
 - El rol del docente coformador en la práctica y residencia
 - Acompañamiento al profesor de Práctica Docente
 - Acuerdos entre campos (CPD, CFG y CFE)
 - Funciones del Coordinador de Práctica
-
- La **dimensión pedagógica**, donde se recuperan las actividades en las cuales se involucran los estudiantes, los docentes coformadores y los profesores de práctica y de otros campos, las estrategias de acompañamiento, evaluación y supervisión por parte de los docentes en cada escenario institucional. Interesa también indagar sobre los contenidos de la práctica y capacidades que se promueven.

Por ello, los nudos críticos propuestos son:

- Contenidos y propuestas pedagógicas
- Acompañamiento a estudiantes

LA COFORMACIÓN

Se muestra como un conjunto de aspectos relacionados con la formación inicial en cuya definición participan tanto las instituciones involucradas en el proceso -IFD y las

escuelas asociadas- como profesores del campo de la práctica y docentes coformadores. En este apartado consideraremos distintos aspectos relacionados con la coformación, como los acuerdos pedagógicos entre docentes coformadores y de prácticas y así también con el papel del docente coformador y del profesor del ISFD en el desarrollo de la práctica y residencia.

En Córdoba, el marco legal que regula las prácticas está contenido en la Resolución Marco para las Prácticas Docentes, que se aplica a la Práctica III y Práctica IV, y según allí se enuncia, la coformación implica un trabajo compartido entre los institutos formadores y las escuelas asociadas precisando el sentido de la práctica docente y el rol de los actores de ambas instituciones.

Director- *Córdoba tiene una Resolución, que es la Resolución Marco para las Prácticas Docentes, para la Práctica III y la Práctica IV, que implica un trabajo compartido con las escuelas asociadas, con los maestros orientadores.*

Entrevistador- *En cuanto al Reglamento Jurisdiccional, ¿conoce cuáles son los principales puntos y aspectos que contempla? ¿Le parece suficiente? ¿Qué modificaría?*

Director- *La Resolución 93 más clara no puede ser. Yo creo que... el marco normativo que regula la práctica docente de la Resolución 93, está muy clara esa Resolución porque no solamente presenta el sentido que tiene que tener la práctica docente en los profesorados, sino que describe el rol de cada uno de los actores institucionales que participan en la práctica, tanto de la institución formadora como de las escuelas asociadas. (dif-44-EP)*

En este marco legal, la formación docente es vivida como un proceso en el que intervienen diferentes actores institucionales y es reconocida como un trabajo colaborativo, de coformación entre el profesor de la práctica y el docente coformador. Cada institución elabora un Reglamento de Prácticas que regula el desarrollo de las mismas para la Institución en particular atendiendo a las realidades de la región y características de la Institución:

Entrevistador - *¿Cuáles son las principales características, los principales aspectos que toca ese Reglamento?*

Director - *La presentación de los planes en tiempo y forma, la puntualidad, el no cometer errores conceptuales. La práctica es vivida y pensada como un proceso, recuperar las... el trabajo colaborativo a través de las parejas pedagógicas, retomar las voces no tan sólo del profesor de práctica sino del coformador con un papel de relevancia y la vivencia del propio estudiante en relación a su propio proceso cognitivo y el de su par también. (dif-45-ES)*

Profesor Práctica-...el reglamento de práctica, que es común para la práctica III y la práctica IV de todos los profesorados, eso lo construimos hace muchos años los profesores de práctica... lo adecuamos al diseño, allí dice de la puntualidad, la presentación, el tema de la cooperación en la escuela, cómo tienen que ser los planes de clases, cómo lo tienen que presentar, los criterios de evaluación. Allí queda claro que lo único que puede ser causal para levantar una práctica son los errores conceptuales. (pp4-45-ES)

En este trabajo colaborativo es relevante el rol de los directivos y los acuerdos que puedan surgir entre los mismos, operativizándolo y precisando tareas y sentidos:

Director - Los convenios van firmados por mí. Ahora, el abrir las puertas de las escuelas asociadas las hacemos en conjunto: la directora con la Regente de Nivel Superior. Eso implica comunicarnos con los directivos, visitar las escuelas asociadas, tener reuniones acá, hablar de... sobre la importancia de ser coformadores y la relevancia que tienen dentro del sistema como institución asociada al proceso de formación. (dif-45-ES)

Los Convenios Interinstitucionales hacen su aporte a partir de comunicaciones fluidas favorecidas por vínculos personales muy presentes principalmente en localidades del interior de la provincia.

- ...siempre hay un compromiso de los profes orientadores que hemos tenido y de los directivos muy bueno con nosotros, muy buena conexión. (dif-44-EP)

- ... coordino con los directivos quien va a hacer la profe coformadora, en qué horario va a estar... Y ser la vice de la escuela (IFD) me allana el camino a los directores... hay una cuestión de confianza mutua...El vínculo con las escuelas asociadas es muy bueno...Yo los conozco a todos...En un pueblo es otra la relación que vos tenés ...(pp4-45-ES)

- ...mucho pasa por el compromiso de esos docentes con el nivel superior. Porque han estado, porque estuvieron, porque fueron alumnos nuestros...entonces vas por el vínculo...es más personal que por otra cosa. (pp2-45-ES)

Por lo general los directivos de ambas instituciones (la de formación y la escuela asociada) se reúnen tres veces al año. En las reuniones (al menos en una primera instancia) están presentes los directivos, coordinadores, profesores de la práctica y de didáctica, es decir todos aquellos dispuestos a hacer convenios.

Entrevistador- *¿Cómo se comunica con los equipos directivos de las escuelas asociadas? ¿Se reúnen?*

Director- *Desde el año pasado, el director junto con el coordinador vamos a las escuelas asociadas a convocarlos para la primera reunión que hacemos en el año. Antes lo hacía el coordinador de la práctica, pero priorizamos ir nosotros para contactar al director.*

Entrevistador- *¿Con qué frecuencia se reunieron el año pasado?*

Director -3 veces, al principio, a mediados y en diciembre (dif-104-ES)
- ... el año pasado empezó con una reunión convocada desde la inspección de nivel superior a las inspecciones de nivel medio, nos citaron a todos los profesores de práctica y de didáctica, o sea a todos los que estaban dispuestos a hacer convenios... muchas instituciones que no se habían abierto a recibir practicantes este año sí lo hicieron. Se comunican de dirección del IFD a dirección de la escuela secundaria... (pp2-66-ES)

Cuando en algunos casos, los menos, la comunicación entre los directores de las dos instituciones no es directa, los acuerdos interinstitucionales suelen ser mediados por inspectores zonales que de alguna manera garantizan, jerarquizan y orientan las prácticas realizadas.

Entrevistador - *¿Ustedes se comunican con los equipos directivos de las escuelas asociadas? ¿Cómo?*

Director - *En general, no hacemos una comunicación directa. (dif-44-EP)*
- ...en general los directivos tienen muy buena recepción, los inspectores aceptan o rechazan la práctica, o sea, porque el convenio que se manda a la institución luego que se acuerda que vayan practicantes, es porque el inspector dijo que sí, para luego firmar los convenios y los anexos correspondientes, porque la dirección firma los convenios y los anexos, dando el apto digamos.
- ... a principio de año inspección hace la división entre los institutos de formación de la ciudad que son tres...(pp2-44-EP)

Así, a partir de este encuadre normativo, la formación docente es reconocida como un trabajo colaborativo, a través de acuerdos entre distintos actores, que retoman las voces no tan sólo del profesor de práctica sino del coformador y del propio estudiante en relación a su propio proceso cognitivo.

Dentro de la relación entre los coformadores y los profesores de práctica docente, en la mayoría de los casos analizados, se observa una **buena comunicación** entre ellos. Los entrevistados manifiestan que se realizan reuniones y/o jornadas previas al ingreso de los practicantes a la escuela asociada. En estos encuentros se establecen ciertos acuerdos:

- Todos vamos juntos a una jornada en donde conversamos de lo que va hacer este proceso de la práctica y qué tarea y responsabilidad va tener, funciones va a tener cada uno de los actores (dif-47-PS)
- A principio de año cuando me van a mandar los practicantes, allí me explicaron más o menos cómo iba hacer, cómo tenía que realizar la ficha, qué es lo que tenía que observar de ellos (cof-45-ES)
- Yo voy a hablar con ellos, tengo algunos que son compañeros míos del terciario, otras han sido alumnas mías. Y el otro profe han sido compañeros en otras instancias... (pp4-45-ES)
- Cuando no los conozco le doy las pautas... cómo acompañar, cómo sostener, cuándo tienes que levantar una práctica, cuándo es dudoso, así si ellos observan algún tipo de problemática me llaman para que yo pueda ir a observarlos. (pp4-45-ES)

Para mantener luego este vínculo, durante el período de la práctica efectiva, se utilizan distintos canales comunicacionales, tanto formales como informales: WhatsApp, correos electrónicos, llamadas telefónicas, etc.

Se debe considerar que los directores de escuela juegan un importante papel al orientar cuales pueden ser docentes coformadores en cada institución. En este sentido, y acorde a lo analizado en las distintas fuentes de información, los directores de las escuelas asociadas parecieran tener un acercamiento mayor a lo relativo del campo de las prácticas en comparación con sus pares de ISFD.

- Al principio, con la profesora de la práctica, ella viene, me notifica primero qué grados son los que van a tener residentes, me lo comparte a ver si yo tengo alguna sugerencia, si hay que hacer alguna modificación o no, generalmente no porque ella conoce mucho ya el plantel docente, entonces, ahí uno le aconseja a la profesora de la práctica, o sea le comento un poco cómo está el grupo de docentes. Después mi participación también está cuando recibimos a las residentes, también hacemos una pequeña reunión que presentamos a los docentes, la residente que le va a tocar a cada uno de ellos.
- En algunos casos los directores me dicen: "Mirá esta chica es muy buena, que es profe de biología, que se lleva bien con los chicos, me parece que es responsable como para que se lleve adelante los alumnos de las prácticas" (pp4-45-ES)
- Principalmente el año pasado se trabajó en que el practicante que va... no es que nos están prestando un aula, tratamos de trabajarlo como una experiencia de aprendizaje para el docente que está trabajando y para el

practicante, participa de jornadas institucionales, de actos para que pueda integrar su disciplina a otras cosas que está haciendo la escuela. (dif-104-ES)

Al momento de analizar el rol del docente coformador dentro del período de práctica, se observa que, si bien no elaboran las propuestas didácticas junto a los estudiantes practicantes, la mayoría realiza actividades de **guía, asesoramiento, seguimiento y evaluación:**

- Ellos, por ejemplo, nos mandan las planificaciones, lo que van a dar en la semana ... entonces nos ponemos de acuerdo con el tema, ellos mandan la planificación, yo reviso, me fijo que estén bien los propósitos, los objetivos... que las actividades sean las adecuadas que estén acordes, a la situación y bueno...hago mi devolución y se corrige o no...(cof-104-ES)

- La propuesta didáctica que hacen ellos ustedes la revisan?

- Sí, ellos la mandan y yo las reviso, porque quiero ver qué sigue, lo que van ir haciendo, porque por allí puedo cortar alguna cosa, o sugerir alguna modificación, y bueno al finalizar la clase se pone aprobado o desaprobado. Es una propuesta que es revisada conjuntamente por nosotros y los profesores de las didácticas y de las prácticas. (cof1-44-EP)

- El acompañamiento de los profesores, tanto de la Práctica como de la profesora orientadora fue bastante bueno también, podía hacer consultas, podía plantear ciertas situaciones que pasaban en el aula con la profesora orientadora; se podía dialogar con ella de una forma bastante amena. (fg4-43-ES)

Entrevistador- *¿Cuál es tu tarea como coformadora?*

Profesora- *Lo que hago como coformadora es ayudarlos en lo que puedo, cedo mi hora, los oriento en cuanto al tema que estoy viendo. También si te preguntan respecto a la planificación, siempre uno los ayuda y cuento mucho con el apoyo de la profe de práctica, ella viene siempre a supervisarlos. En la medida que voy viendo el plan de clase voy haciendo un desarrollo de lo que voy observando en el practicante. (cof-45-ES)*

Otros coformadores prestan mayor atención a cuestiones que tienen que ver con el manejo del grupo, más que con los aspectos teóricos:

- Más que todo insisto mucho en el manejo de los grupos, en el manejo del aula. Allí hay muchas falencias, ya que no es lo mismo en la teoría que la práctica. Hay alumnos que son difíciles manejar, aún para nosotros que no estamos de paso.

- Tengo en mi carpeta la planificación de ella y ver que ella esté cumpliendo con los objetivos y que el desarrollo tenga en cuenta todos los momentos de la clase, que haga el cierre como corresponde, que utilice los recursos, cómo los utiliza, cómo es el manejo de grupo, si llega a todos los niños, si tiene en cuenta a esos que van más lentos, que ella haga las mismas cosas que tienen y que debe hacer el docente todo el tiempo, cómo corrige las tareas, cómo los trata a los niños, cómo se dirige a los niños. (cof2-44-EP)

Aunque dentro de este proceso de coformación entran en juego acuerdos pedagógicos, se identificaron tensiones entre docentes coformadores y del campo de las prácticas en relación a los roles asignados. En particular, y coincidiendo con Baluk y Robledo (2018, p. 29), un aspecto donde se evidencian estas tensiones es en la evaluación de los estudiantes en su período de práctica profesional. Tomando como fuente la información obtenida en entrevistas a los coformadores y profesores de práctica, la propuesta difiere según la institución, según quien evalúa y según las tareas a realizar. Incluso, en algunos casos existen diferencias al interior de las instituciones que todavía necesitan ser reguladas, acordadas.

- ...muchas veces los criterios de evaluación no son tan objetivos ni tan consensuados institucionalmente. (pp2-43-ES)

Pudimos observar que si bien los coformadores, en general, registran el desempeño de los estudiantes en relación al plan de clases presentado y orientan sobre el tema desarrollado y el manejo del grupo, no participan por lo general en el diseño del plan de clases y la calificación final es de competencia exclusiva de los profesores de práctica.

Entrevistador- *Decías que a la evaluación le ponías un aprobado o desaprobado, y a la evaluación con nota la ponía la profesora de práctica.*

Coformadora- *Sí, ellos llevan una ficha en donde se ponen todos los datos de la práctica, llevan cargada en la ficha la cantidad de horas, el curso, el tema, junto con el plan de clase. En la medida que voy viendo el plan de clase voy haciendo un desarrollo de lo que voy observando en el practicante. (cof-45-ES)*

Como instrumento de seguimiento y evaluación es frecuente que en las entrevistas se mencione la presencia de guías confeccionadas por los profesores de práctica, aunque no siempre participan los coformadores en el diseño.

Profesora- Está el registro de la coformadora, la coformadora lleva una planilla de observaciones, le doy alguna pauta en la parte de adelante pero atrás no tiene nada, es narración “el practicante ingresó al aula...” allí los coformadores narran, narran... al final el coformador pone aprobado o desaprobado. (pp4-45-ES)

Coformadora- Tenemos una guía de evaluación, un protocolo con distintos aspectos a ver que nos lo entregan los docentes de la práctica.

Entrevistador- ¿Y en ningún momento te pide ayuda o te consulta sobre la planificación que presentan de los practicantes?

Coformadora- No, no. En la práctica anterior me manda toda la planificación, las actividades, como para que yo las vea, pero no, no, bien, bien estamos bien conectadas. (cof-66-ES)

Entrevistador- ¿Cómo se realiza la evaluación de las prácticas de los estudiantes? ¿Qué instrumentos se utilizan? ¿Quiénes lo confeccionan?

Coformador- Con planillas, a mí me dan planillas y tengo que completar con conceptos...

Los instrumentos son planillas que me imagino debe confeccionar la profesora titular de la cátedra.... (cof-104-ES)

A través del análisis de la información recabada, no se evidencia que estas planillas sean entregadas a los estudiantes en las prácticas, sino que aparecen otros medios por los cuales se les realizan las devoluciones. Por ejemplo, durante algunos focus group, los estudiantes mencionan estas devoluciones, la mayoría al finalizar cada clase.

Entrevistador- ¿Cuándo finalizaron sus prácticas, las docentes del curso, les hicieron alguna devolución?

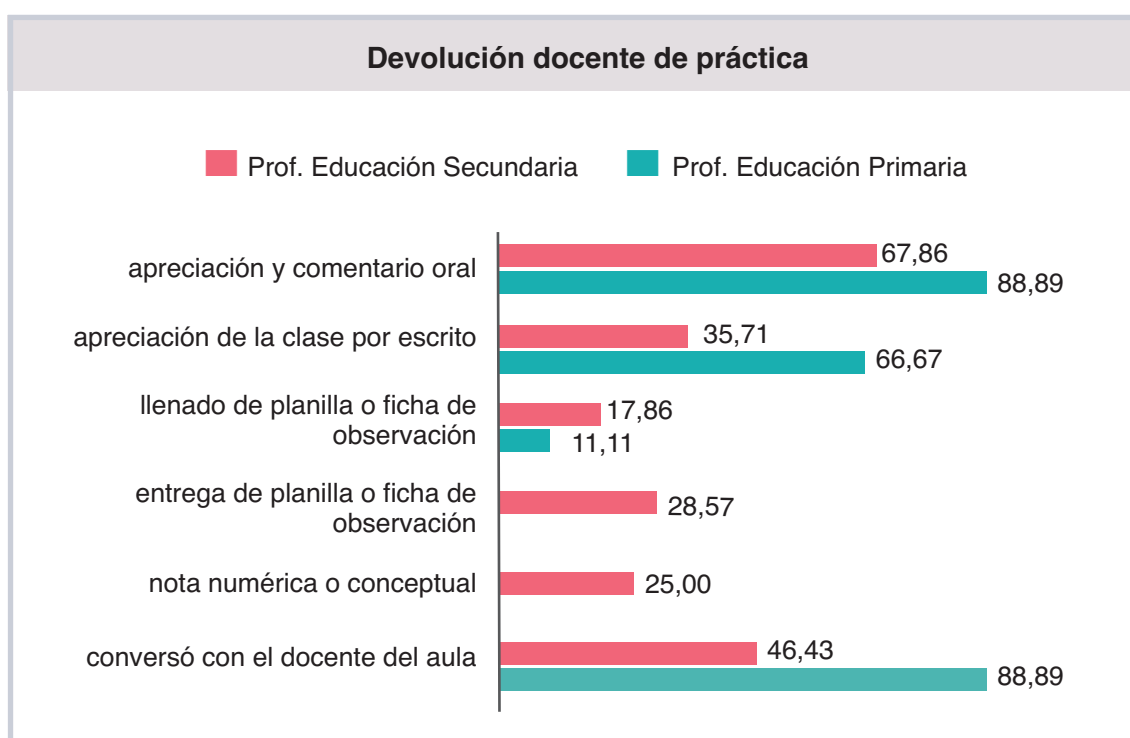
- Sí. Las devoluciones por clase.

- Por ejemplo, en mi caso, siempre daba una devolución al final de cada clase. Después, en la última clase, en mi caso, el profesor hizo lo mismo, le preguntó a ella y demás. Me dijo todo lo que había sido mi trayecto, qué había notado y demás (fg4-43-ES)

- En mi caso, no. Nunca me daba una devolución, nada. Después me daba la nota. O sea que yo iba y después tenía que volver el otro viernes y no sabía si estaba aprobada o no. No me decía nada. (fg4-43-ES)

Otro instrumento de recolección de datos fue la encuesta a estudiantes, donde se les consultaba sobre el tipo de retroalimentación que recibían de sus profesores de práctica luego de ser observados en la escuela asociada. A partir de las respuestas se observa que en primer lugar ocurren retroalimentaciones orales, seguidas por informes escritos y conversaciones entre el PP y el coformador. El 72,9% de los estudiantes afirmó que su profesor de práctica realizó su devolución de manera oral. Sólo el 43,2% del total de estudiantes encuestados señaló que las apreciaciones del profesor fueron recibidas por escrito. Esta tendencia se repitió en primaria y en secundaria, aunque comparativamente en mayor porcentaje en primaria. El Gráfico 1 muestra los tipos de canales de devolución a los estudiantes.

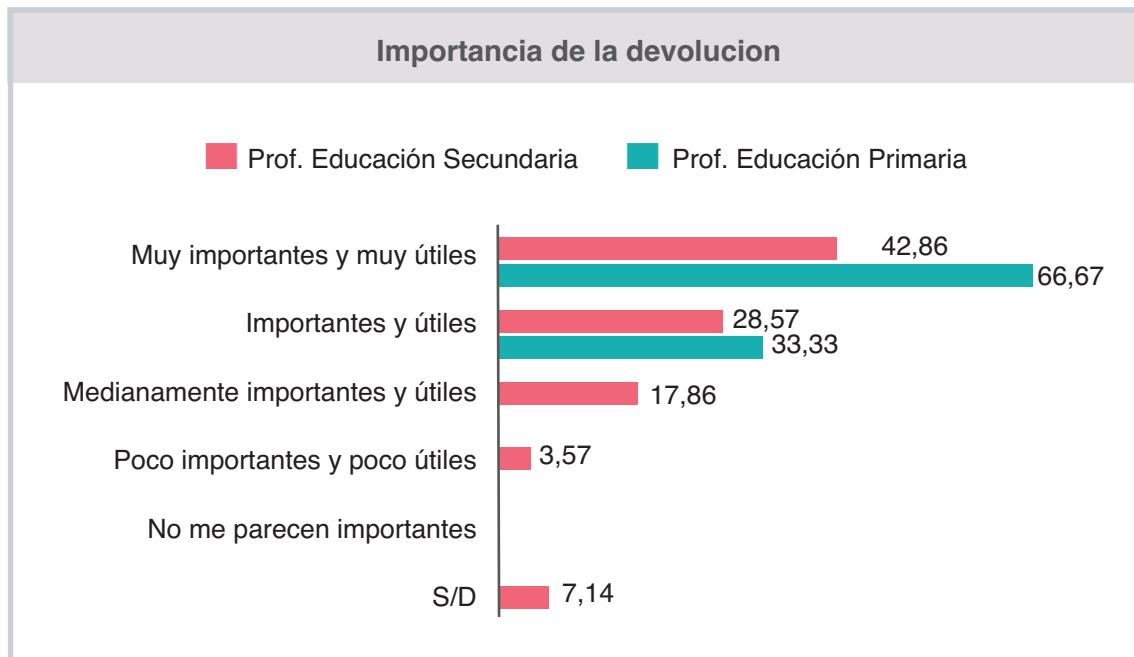
Gráfico 1



Fuente: elaboración propia

Observando las respuestas dadas en las encuestas, estas devoluciones son en general muy bien valoradas por los estudiantes. Si tomamos conjuntamente las categorías “muy importantes y muy útiles” e “importantes y útiles”, tenemos concentrado un 78,4% del total de respuestas, lo que implica que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran las devoluciones de manera positiva. Al igual que en otros aspectos, se refleja diferencias entre las opiniones de estudiantes de carreras de primaria y de secundaria (Gráfico 2).

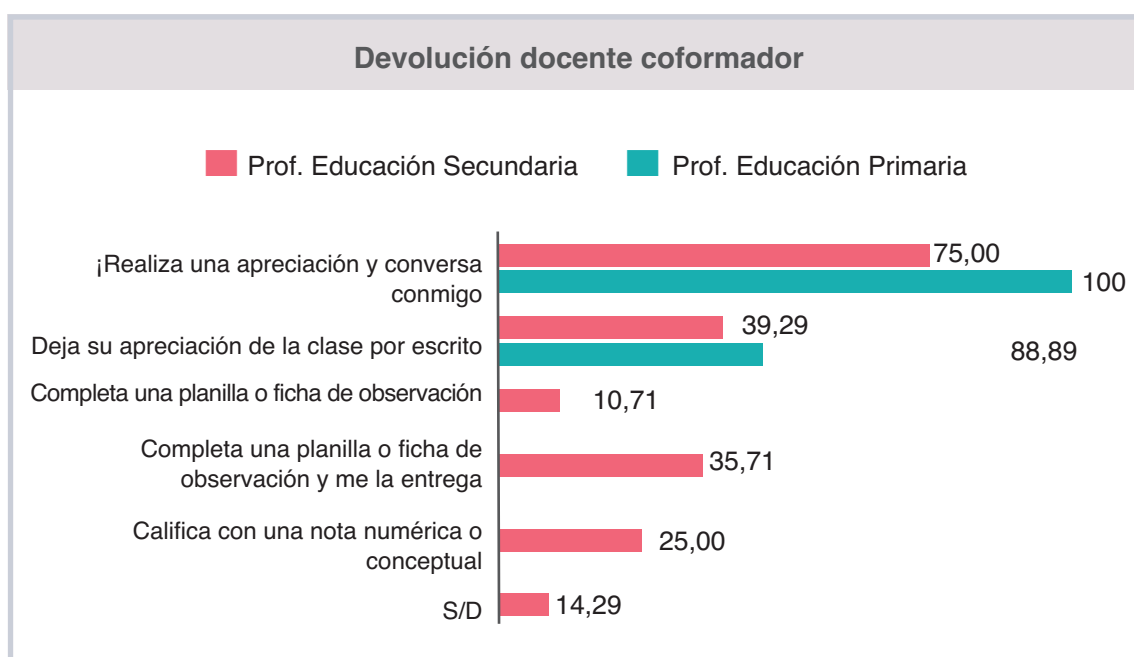
Gráfico 2



Fuente: elaboración propia

En el caso de las devoluciones realizadas por los docentes coformadores, ocurre un efecto similar: la mayoría de las retroalimentaciones son de tipo oral (con un 81%) seguida por las apreciaciones realizadas de manera escrita (un 51,3% del total de encuestados). Aquí también se observa una notable diferencia entre lo respondido por estudiantes de profesorados de primaria y secundaria (Gráfico 3).

Gráfico 3



Fuente: elaboración propia

Notemos que la devolución a través de planillas de observación tiene poca incidencia, por lo que podríamos interpretar que es una formalidad entre los docentes involucrados. Esto nos lleva a pensar en el sentido de estas planillas, cuáles son los criterios que se plantean, y el posterior uso para determinar la calificación final.

Esto tiene su correlato en los estudiantes quienes, por su parte, mencionaron dificultades que podrían identificarse como **tensiones** en relación a la falta de coordinación entre el profesor de la práctica y el coformador. Ante la falta de orientaciones precisas terminan acordando con la profesora de práctica.

Entrevistador- *¿Qué tipo de inquietudes le plantean los estudiantes sobre el desarrollo de las prácticas?*

Director ISFD- *Muchas porque, a veces, se les dificulta mucho la coordinación entre la profesora de la práctica y el coformador; entonces vienen con estos planteos, que el profesor de la práctica no los orienta, que no va a todas a las observaciones que debería hacer, que no se rotaban las escuelas a las que iban; entonces el reglamento de prácticas nos permitió hacer acuerdos donde, por ejemplo, la práctica III se haga en un nivel y la práctica IV en otro. Y, además, estamos haciendo un seguimiento de los estudiantes y no se puede repetir la misma escuela (dif-104-ES)*

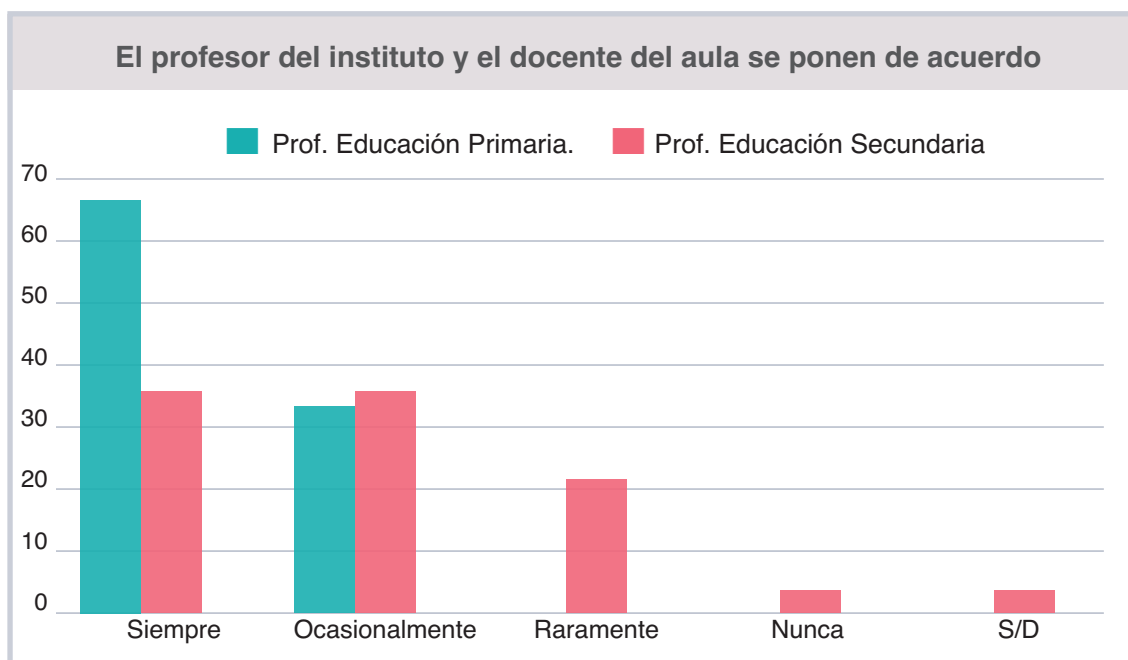
Entrevistador- *¿Ven que hay coordinación entre la profe de práctica del Instituto de Formación y la coformadora, la profe que los recibe? ¿O hay acuerdo en lo que tienen que hacer ustedes?*

- Nosotros coordinamos con la profe de práctica (exclaman varios alumnos a la vez).

- A mí lo que me parece, es como que la profe fue y dijo: "recíbime los chicos que van hacer las observaciones y van hacer un acta". Como que no trabajaron nada ellas. (fg2-43-ES)

Esta apreciación por parte de los estudiantes de la existencia de ciertas tensiones entre los coformadores y los profesores de práctica, fue vista de manera diferente por estudiantes encuestados de carreras de profesorado de educación primaria en relación a las respuestas de estudiantes de profesorados de educación secundaria. Frente a la pregunta "Indica con qué frecuencia, durante el desarrollo de tus prácticas, ocurrieron las siguientes situaciones: El profesor del instituto y el docente del aula se ponen de acuerdo". Las respuestas dadas por los estudiantes encuestados se resumen en el siguiente gráfico.

Gráfico 4



Fuente: elaboración propia

Como se puede notar, hay diferencias entre las apreciaciones de los estudiantes, mostrando mayor vinculación entre docente de práctica y coformador en el caso de las instituciones que forman profesores de educación primaria.

Sin embargo, en el caso de educación secundaria, esta situación pareciera no ser obstáculo para que los coformadores consideren que están bien conectados con los profesores de práctica. Atribuimos esto a otra recurrencia identificada en el análisis de la información obtenida y que tiene que ver con una impronta emocional que tiñe los vínculos entre los actores. De este modo, en muchos casos, más que un trabajo colaborativo termina definiéndose por una división de tareas.

ACOMPañAMIENTO AL PROFESOR DE PRÁCTICA DOCENTE

En relación al acompañamiento de la gestión para con los profesores de prácticas, a nivel institucional, nuevamente encontramos diferencias dependiendo de la institución. Si bien en los relatos se puede percibir que hay intenciones de acompañar a estos docentes (*Hay un apoyo de la gestión hacia la práctica ...hay un seguimiento, un apoyo casi total a los profesores de la práctica. pp2-43-ES*), luego esto no se ve reflejado necesariamente en acciones concretas. Analizando las encuestas respondidas por docentes de todos los campos de formación de los ISFD de la muestra, pudimos observar algunos aspectos interesantes en relación al acompañamiento que se realiza a los profesores de práctica docente.

Por ejemplo, una de las preguntas del cuestionario apuntaba a relevar datos en torno al involucramiento de **profesores de otros campos de formación** en relación a la planificación de clases de los estudiantes practicantes (Cuadro 3). Si consideramos que la planificación integra aspectos, conocimientos y herramientas que los estudiantes construyen en su tránsito por distintas materias del plan de estudios, sería consistente pensar en que profesores de esas materias pudieran revisar esas planificaciones. Sin embargo, de acuerdo a las respuestas dadas, casi un tercio de los docentes consultados no colaboran en asesorar a estudiantes en cuestiones relativas a elaboración de planificaciones.

Cuadro 3

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su ISFD?

	1 vez por mes	Cada 2 meses	1 vez por cuatrimestre	1 vez al año	Nunca	NS/NC
Me reúno con los estudiantes en el ISFD para asesorarlos en la elaboración de sus planificaciones o atender otras demandas de las prácticas.	56%	7%	2,5%	2,5%	29,5%	2,5%

Fuente: elaboración propia

Algo más notable aún es el acompañamiento a los estudiantes, y de esa forma el trabajo en colaboración con los profesores de práctica, a las escuelas asociadas (Cuadro 4). La mitad de los docentes encuestados de otros campos no acompañan (dando como respuesta Nunca o no contestando), siendo responsabilidad casi exclusiva de esta función del profesor de la práctica docente.

Cuadro 4

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su ISFD?

	1 vez por mes	Cada 2 meses	1 vez por cuatrimestre	1 vez al año	Nunca	NS/NC
Acompaño a los estudiantes en las escuelas asociadas para asesorarlos en la elaboración de sus planificaciones o atender otras demandas de las prácticas.	32%	5%	7%	5%	41%	10%

Fuente: elaboración propia

ACUERDOS ENTRE CAMPOS DE FORMACIÓN

Pensar en el acompañamiento del profesor de práctica docente debería asociarse también con la idea de considerar como central el campo de la práctica, donde los otros campos (de la formación general y la formación específica) deberían proporcionar herramientas teóricas y metodológicas que atiendan al campo de la práctica. Esta labor articulada implica encuentros de trabajo entre docentes de los campos de la PD, FG y FE, así como a diseñar actividades y trabajar de manera conjunta al interior del instituto de formación, estableciendo criterios comunes. Evidentemente, las instituciones debieran generar condiciones para que profesores de los tres campos de formación puedan desarrollar este trabajo en colaboración, estableciendo ejes transversales, temas, bibliografía, enfoques didácticos u otros que se compartan y aborden de manera articulada.

En relación a las reuniones que se desarrollan en las instituciones observadas (Cuadro 5), las encuestas nos muestran en su mayoría que se realizan 1 o 2 reuniones al año entre profesores de distintos campos (estas dos categorías representan el 64%).

Cuadro 5

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su ISFD?

	1 vez por mes	Cada 2 meses	1 vez por cuatrimestre	1 vez al año	Nunca	NS/NC
Me reúno con colegas de mi campo de formación para articular contenidos y secuenciar los programas de las materias de mi campo (General, Específico, de la Práctica)	22%	12%	36,5%	19,5%	5%	5%
Me reúno con colegas de los otros campos de formación para acordar criterios y contenidos de las materias a cargo de cada uno.	12%	14%	32%	32%	7,5%	2,5%

Fuente: elaboración propia

También se evidencia mayor cantidad de reuniones entre profesores que comparten materias del mismo campo de formación. Esto concuerda con relatos de docentes del campo de la práctica, quienes trabajan de manera conjunta con colegas del campo. En ese sentido, se observa un trabajo gradual en la coordinación de los distintos espacios de práctica docente en una misma carrera y entre las carreras que se dictan en una misma institución.

- Una vez al mes [tenemos reuniones de prácticas]...hacemos tanto coordinaciones verticales como horizontales dentro de los segundos años de todos o en las prácticas I, II, III y IV del mismo profesorado. (pp2-104- ES)
- Generalmente tenemos reuniones anuales todos los profes de las prácticas de los seis profesorados...para ver cómo vamos...nos pasamos la misma bibliografía, el mismo modelo de plan de clase. Manejamos más o menos la misma guía para construir los registros etnográficos de la evaluación. No la misma, pero más o menos los mismos autores. (pp2-43-ES)
- Con el equipo de práctica...lo mío es el marco general y cada profesor que tiene su especificidad... es un equipo que se ha conformado como algo muy lindo, entonces nos juntamos en el mes de febrero, hoy estuvimos acordando el trabajo para poder iniciar la práctica...y siempre como revisando, ajustando. (pp4-44-EP)

Lo planteado en estos últimos extractos nos da cuenta de la importancia de los ateneos, en donde participan profesores de distintas didácticas específicas, y que forman el equipo del campo de la práctica docente. Estos espacios son muy apreciados por los docentes de práctica, ya que establecen un diálogo constante con los docentes del campo de la formación específica.

A nivel de los contenidos, la mayoría de los docentes encuestados sienten que colaboran con el campo de la práctica, abordando temas y contenidos relacionados a ella (Cuadro 6). Asimismo, consideran que en las clases (independientemente del espacio curricular) se tiene en cuenta el nivel de destino para el cual se está formando a los estudiantes.

Cuadro 6

En su opinión ¿Con qué frecuencia en la carrera de... ocurren las siguientes situaciones?

	Siempre o casi siempre	Ocasionalmente	Raramente	Nunca	No sé
En las clases de la FG y de la FE se abordan temáticas, nociones y conocimientos que permiten pensar y construir aspectos relevantes de la tarea docente	78%	17%	2,5%	0	2,5%
Cuando los profesores dan clase tienen en cuenta el nivel educativo para el que están formando docentes	85%	15%	0	0	0

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, al preguntar en relación a actividades que son consideradas propias del campo de la práctica docente, como por ejemplo elaborar planes de clase o reflexionar sobre la enseñanza de contenidos disciplinares, podemos notar que las respuestas tienen mayor dispersión (Cuadro 7). En particular, la actividad de elaborar proyectos o planes de clases queda reservada para los espacios de la práctica docente exclusivamente.

Cuadro 7

¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias y actividades en sus clases?

	Frecuentemente	Ocasionalmente	Nunca
Elaboración de proyectos pedagógicos, planes de clase, actividades, secuencias didácticas	41,5%	39%	19,5%
Reflexión sobre las prácticas, análisis crítico de experiencias pedagógicas	61%	29%	10%
Discusión / reflexión / análisis sobre la enseñanza de los contenidos disciplinares	70,5%	27%	2,5%

Fuente: elaboración propia

FUNCIONES DEL COORDINADOR DE PRÁCTICA

Un papel importante juega el coordinador de prácticas, aunque sólo una institución de las analizadas cuenta con esta figura. Recordemos que, hasta el momento en que se realizó el trabajo de campo, no existía tal rol en la normativa provincial.

En la institución donde se contaba con esta figura, relevamos que comparte la gestión con el director del IFD y con la Supervisora del nivel secundario. Su función gira en torno a cuestiones específicas de la práctica, tales como definir los convenios con las escuelas asociadas, realizar acuerdos interinstitucionales o el diseño de algún proyecto, aunque sin la participación de la escuela asociada, coordinar con los profesores de práctica docente.

Entrevistador- *¿Qué temas abordaron [con el Coordinador de prácticas]?*

Director- *Conversamos cómo íbamos a establecer los convenios, las escuelas... trabajamos después en reuniones con los profesores de la Práctica, para poder establecer acuerdos, y también con la Supervisora del nivel secundario.*

Entrevistador- *¿De qué manera trabaja con los profesores del campo de la práctica?*

Director- *Bueno... nosotros con reuniones, al inicio del año, pensando en los diferentes establecimientos a los que vamos a establecer acuerdos. Y a su vez, también el tema de los directivos... que siempre se acercan, hacemos una reunión, con ellos, con los Supervisores, con nuestro Supervisor... todos los profes de Práctica, y también se involucra a los de Didáctica: Generales y a las Didácticas Específicas. (dif-66-ES)*

En otras instituciones analizadas, existían cargos de gestión que, entre sus roles, tenían asignado acompañar a los profesores de práctica docente: coordinadores de carrera, regente. En otros casos, los profesores de los distintos espacios de Práctica Docente coordinaban entre sí, sin la presencia de un coordinador.

Una de las acciones básicas del coordinador es realizar reuniones, con cierta frecuencia, con profesores del campo de las prácticas, como así también con otros campos de formación. A través la encuesta realizada a profesores (Cuadro 8) se obtuvo una variedad de respuestas en la realización de estas reuniones; por ejemplo, casi un tercio de los participantes se reúne mensualmente, mientras que un 10% no se reúne nunca.

Cuadro 8

¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades en su ISFD?

	1 vez por mes	Cada 2 meses	1 vez por cuatrimestre	1 vez al año	Nunca	NS/NC
Me reúno con el coordinador de práctica/coordinador de carrera / profesor de prácticas para articular mi materia y las prácticas.	32%	17%	19,5%	14,5%	10%	7%

Fuente: elaboración propia

Cabe aclarar que en la pregunta no se restringe a reuniones únicamente con el coordinador de práctica, sino que se incluye a profesores del CPP debido a que varias jurisdicciones (como en el caso de la provincia de Córdoba) no contaban con esa figura.

CONTENIDOS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Este nudo crítico enfatiza en los saberes que los estudiantes ponen en ejecución para el desarrollo de sus períodos de práctica, incluidas las propuestas didácticas

elaboradas, los talleres integradores en los que participan, como así también, las experiencias formativas que se valoran.

Es importante destacar que este nudo crítico incluye algunos de los **criterios centrales** que propone Davini (2015b) para la acción pedagógica en el campo de las prácticas docentes iniciales, como es la reflexión sobre el rol de las rutinas en las prácticas, la puesta en tensión de teorías y prácticas en contextos reales o el aprender el significado y función social de la profesión.

En el análisis de este nudo crítico comenzamos relevando las valoraciones encontradas respecto a aquellos saberes considerados necesarios para el desarrollo de la práctica de los estudiantes, como así también las carencias que manifiestan los distintos actores entrevistados durante este período de formación. Por ejemplo, una de las cuestiones a valorar en los practicantes en el desarrollo de las prácticas en aula, es el de gestión de grupo y oralidad.

- Por allí deberían mejorar un poco la expresión, por allí le cuesta mucho realizar una explicación, se enredan en la explicación, Y quedan así que no pueden salir para seguir el desarrollo de la clase (cof-45-ES)

También encuentran de suma importancia lo inherente a los contenidos disciplinares, principalmente en la formación de profesores de educación secundaria. En general hay, desde la mirada de los directivos y docentes de los ISFD, un reclamo en relación a la importancia del manejo de estos contenidos para llevar adelante la planificación y posterior práctica en el aula.

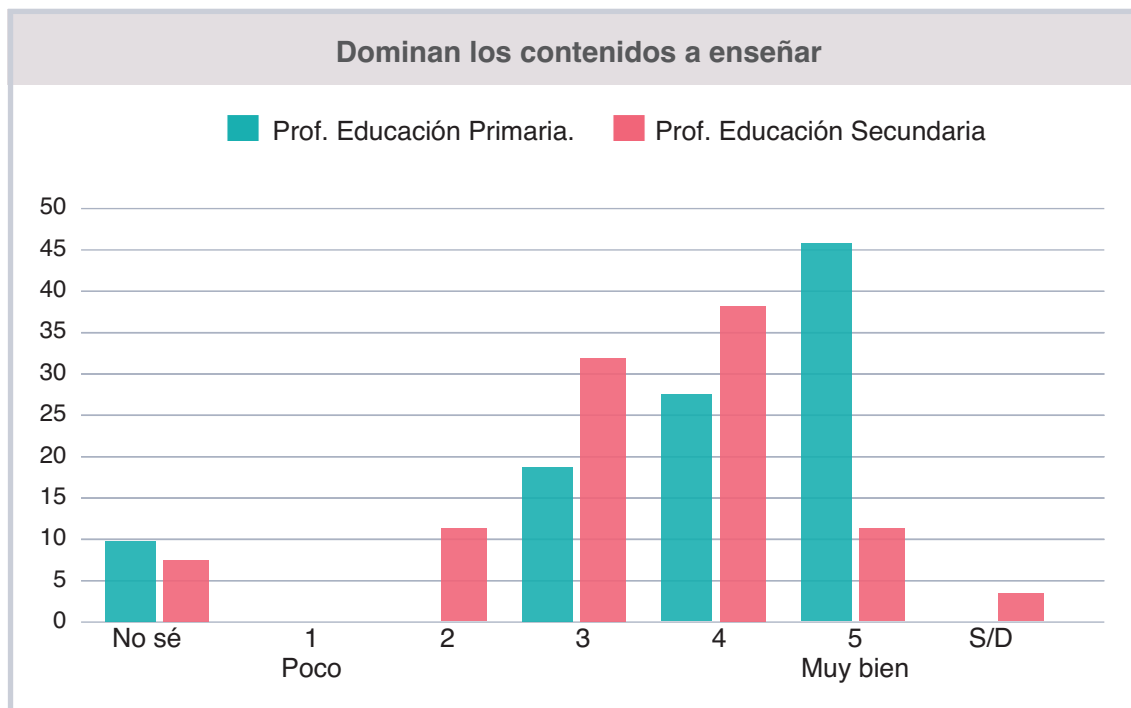
- En general, (el tipo de dificultad para cursar las prácticas) está vinculado con el saber específico que se requiere para el diseño de las propuestas a implementarse. (dif-44-EP)

- Está establecido así en mucho de la investigación didáctica que un docente no puede enseñar lo que no sabe. Entonces, una vez que los chicos reciben el contenido que se les asigna para su práctica de residencia y se les pide que lo acrediten. Que den cuenta que lo han aprendido para poder organizarlos, secuenciarlos, para poder enseñarlo porque si no ¿cómo van a hacer? Y eso sí ha generado una resistencia importante. (dif-44-EP)

En la encuesta realizada a los docentes de los ISFD de la muestra, las apreciaciones difieren entre los docentes de institutos de formación de profesorado de educación secundaria a los de carreras de formación de educación primaria. En el gráfico 5 notamos que los profesores de los profesorados de educación primaria valoran de manera muy positiva a los estudiantes en este aspecto, siendo la categoría más alta (que equivaldría a “dominan muy bien los contenidos a enseñar”) la que tiene mayor

porcentaje de respuestas. En el caso de los profesorados de educación secundaria, si bien reconocen buena formación de sus estudiantes en relación a los contenidos a enseñar, las categorías con mayor porcentaje de respuestas son las que se encuentran en la mitad superior de la escala, pero con menor número en la categoría más alta.

Gráfico 5



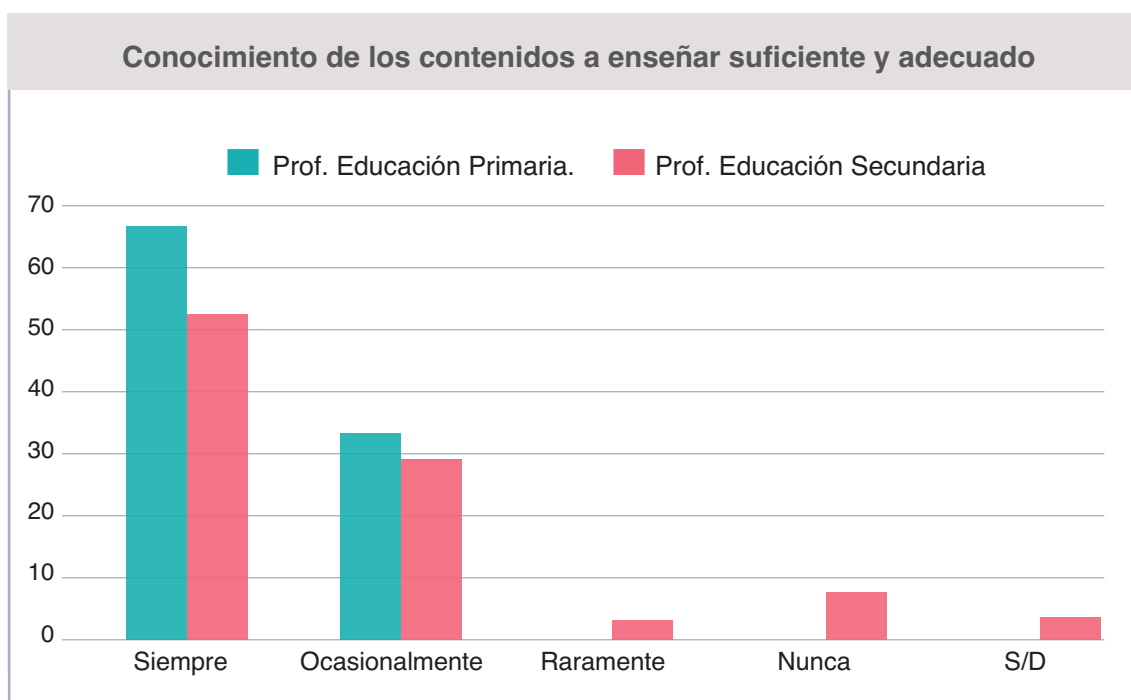
Fuente: elaboración propia

También se recibieron comentarios por parte de los profesores de la práctica quienes expresaron que, así como el diseño curricular ayudó a organizar el aprendizaje de los contenidos, paralelamente lo desorganizó al flexibilizar las correlatividades, permitiendo que estudiantes puedan transitar el espacio de práctica docente sin contar con materia disciplinares aprobadas *“necesarias para afianzar y significar saberes en la formación”*.

- Muchas veces me dicen los alumnos “no me veo bien como docente” y es porque aún no tienen el manejo de contenidos necesarios para encarar la práctica...el tema de las correlatividades es un problema, porque manejar ciertos conocimientos da seguridad. (pp2-43-ES)

Lo interesante de este análisis es la propia mirada que tienen los estudiantes en relación a si cuentan con los conocimientos de los contenidos a enseñar. A diferencia de lo expresado por los docentes, la mayoría de los estudiantes tuvieron una valoración muy positiva, considerando que “siempre mi conocimiento de los contenidos que tuve que dar era suficiente y adecuado”. (Gráfico 6)

Gráfico 6



Fuente: elaboración propia

En este aspecto, lo recabado en esta investigación coincide con estudios previos donde “el temor al contenido aparece con menos fuerza” (Santa Clara et al., s/f, p. 7), o bien “se deconstruyen en esta etapa de la formación” (Baluk y Robledo, 2018, p. 29)

A su vez, la gran mayoría de los estudiantes encuentran que el enfoque didáctico con el que se trabaja en los ISFD difiere (siempre u ocasionalmente) de aquel presentado en las escuelas asociadas (Cuadro 9). Esto puede tener ciertas consecuencias a la hora de decidir qué enfoque seguir para planificar y poner en marcha lo programado en la escuela. Una pregunta interesante que surge de esta primera lectura es saber cómo evalúan, luego, este aspecto.

Cuadro 9

Hay mucha diferencia entre el enfoque didáctico del instituto y la didáctica de los docentes de las escuelas

	Siempre	Ocasionalmente	Raramente	Nunca	S/D
Primaria	45%	33%	22%	0	0
Secundaria	46,5%	32,5%	7%	7%	7%

Fuente: elaboración propia

Reconociendo el manejo del diseño curricular del nivel de destino por parte de los estudiantes como conocimiento de importancia en su formación, observamos algunas cuestiones en relación al tratamiento y disponibilidad de este conocimiento por parte de los estudiantes. Este apartado de las encuestas a estudiantes atiende a otro de los tópicos centrales de Davini (2015b), como es apoyar el conocimiento del diseño curricular. En las encuestas relevadas, encontramos una diferencia entre los estudiantes dependiendo del profesorado: en el caso de los profesorados de educación primaria, el 100% de los encuestados dijo no tener dificultad en el manejo del diseño curricular de nivel primario, mientras que estudiantes de profesorados de educación secundaria presentaron variedad de respuestas. (Cuadro 10).

Cuadro 10

Me costó planificar porque no había trabajado con el Diseño Curricular del nivel primario/secundario

	Siempre	Ocasionalmente	Raramente	Nunca	S/D
Primaria	0	0	0	100%	0
Secundaria	11%	18%	32%	36%	3%

Fuente: elaboración propia

Para avanzar un poco más en ese análisis, recuperamos las respuestas de los docentes en las encuestas realizadas. La pregunta en ese caso fue “¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos y materiales en sus clases o actividades?”, encontrándose entre las opciones el diseño curricular de los niveles educativos (Cuadro 11).

Cuadro 11

¿Con qué frecuencia utiliza el diseño curricular de los niveles educativos en sus clases o actividades?

	Frecuentemente	En algunas ocasiones	En pocas ocasiones	Nunca
Primaria	62%	31%	7%	0
Secundaria	32%	21%	29%	18%

Fuente: elaboración propia

Se observa una diferencia importante en la categoría “Frecuentemente” entre los profesorados de formación para educación primaria y para educación secundaria.

Revisando a qué campos de formación corresponde el espacio curricular donde se desempeñan los docentes que respondieron “Frecuentemente”, (Cuadro 12) encontramos también algunos resultados interesantes:

Cuadro 12

Campo de formación profesores que respondieron Frecuentemente

	Práctica Docente	Formación General	Formación Específica
Primaria	50%	12,5%	37,5%
Secundaria	67%	22%	11%

Fuente: elaboración propia

Como se podía anticipar, la mayoría tiene a cargo espacios curriculares del campo de la práctica docente. El resultado que difiere significativamente entre los distintos profesorados es el de docentes del campo de la formación específica. Esta diferencia podría deberse a que, en los profesorados de educación primaria, los espacios curriculares de la formación específica conllevan la didáctica específica (e.g., Matemática y su didáctica), lo que implicaría una mirada no solamente centrada a los contenidos disciplinares sino también en relación a enfoques didácticos en el nivel de destino.

Continuando el análisis en relación al nudo crítico, entre las **experiencias formativas** que se valoran, las instituciones llevan adelante distintas acciones que consideran relevantes. Por ejemplo:

- Se recupera el trabajo con espacios educativos de diferentes modalidades, considerándose necesario cubrir un abanico amplio de experiencias por las que transiten los estudiantes para brindarles una mejor formación y experiencia.

- Hace dos años implementamos un proyecto con el equipo de práctica III...para trabajar con las escuelas asociadas, escuelas rurales...entonces tienen un trabajo de planificación por plurigrado. (pp2-104- ES)

- Intentamos que en segundo año vayan a todos los...bueno, a la mayor parte de las diferentes modalidades... a adultos, PIT, a un rural...para que puedan observar otros contextos, otras modalidades. (pp2-43-ES)

Esto conlleva también dificultades, como por ejemplo la superposición de horarios del ISFD y de las instituciones de educación de adultos (CENPA, CENMA) o de los espacios PIT, o las distancias y problemas de acceso a escuelas rurales:

...el horario que el chico tiene que ir a observar o entrevistar es en el horario en que cursan...y tenemos que pedir que nos cedan los otros profes. (pp2-43-ES)

- Este año por ejemplo hubo una propuesta de una escuela rural que no se pudo llevar a cabo porque se tenía que alquilar un remís que cumpliera con todas las condiciones. Y acá no hay remís que cumpla con todas las condiciones reglamentarias para ir y le salía carísimo. No es sencillo. Y antes se podía porque la maestra rural se llevaba los practicantes, hace unos años atrás. Ahora no se puede más, tienen que buscarse un medio de transporte propio... Y si no tienen un vehículo o el papá que le preste un auto... (dif-46-EP)

- En línea de ofrecer una experiencia formativa valiosa a los estudiantes, en una de las instituciones consultadas se implementó como actividad una ayudantía en la función de preceptor en Práctica Docente II con la finalidad de que se familiarizara con la parte administrativa de la institución y de las tareas realizadas por el/la preceptor/a, así desarrollar una actividad mejor integrada entre docente y preceptoría para contener y guiar al alumno de la mejor manera.

- En segundo año tenemos planteado una ayudantía como preceptor... ingresan a la escuela bajo la tutela de un preceptor...lo formal dicho en el aula toma dimensión cuando vamos a la práctica...investigan todo lo que es la institución educativa...luego hace una presentación del trabajo de investigación y de práctica frente a los compañeros.

- El **taller integrador** también es otra propuesta que las instituciones han tratado de llevar adelante y desarrollar ese espacio para enriquecer la formación de los estudiantes e integrar diferentes miradas.

- A través del taller integrador. Los talleres integradores son un espacio que está establecido en el diseño curricular de las carreras, donde participan los... la práctica docente es el centro de integración y participan distintas unidades curriculares de los otros campos. (dif-44-EP)

- Otra cuestión que me pareció positiva fueron los talleres integradores, que son espacios donde se elige una temática transversal, ya venimos desde hace años con los ejes transversales, pero acá lo que se hace es elegir una temática, que puede ser del campo específico o problemática de educación. Entonces nosotros trabajamos un año con reproducción, la idea es hacer cuatro talleres integradores al año [...] (pp2y4-66-ES)

Sin embargo, al momento de hacer efectiva la implementación de este espacio, los docentes manifiestan dificultades en relación a los espacios y tiempos, como así también a la situación de los estudiantes que cursan simultáneamente todos los espacios curriculares que conforman el taller integrador. Para sortear estas dificultades, toman algunas decisiones a nivel institucional.

- Nosotros lo organizamos 80 minutos cada 15 días porque no nos parece que para un taller 40 minutos sea provechoso. (pp2-43-ES)

- [...] el horario de los talleres integradores. Si bien está pensado como un espacio de construcción de saberes...necesitamos lugar físico. Porque muchos profes que a partir de las 18 hs trabajamos acá, de 18 a 22 toda la tarde. Nadie se va a quedar a las 22:30 a un taller integrador. Y a las 16 está el secundario, no hay casi espacio...Por eso, a partir creo que del año pasado cuando se ofrecían las horas, ...cuando se arman los horarios se tienen que ver en el taller integrador para no superponer... (pp2-44-EP)

- [...] hay un producto final, que es de 4 espacios curriculares diferentes, donde 4 docentes nos reunimos para planificar y a su vez cada docente puede sacar una nota de eso. Y después se hace una especie de ateneo donde nos reunimos todos los profesores con los alumnos. Lo que yo implementé el año pasado, porque estoy en práctica II y IV, y muchas veces nos pasa que hay pocos estudiantes; el año pasado tuve 3 estudiantes en la práctica IV, pero solamente 2 en la práctica docente II, entonces elegimos la temática violencia. (pp2y4-66-ES)

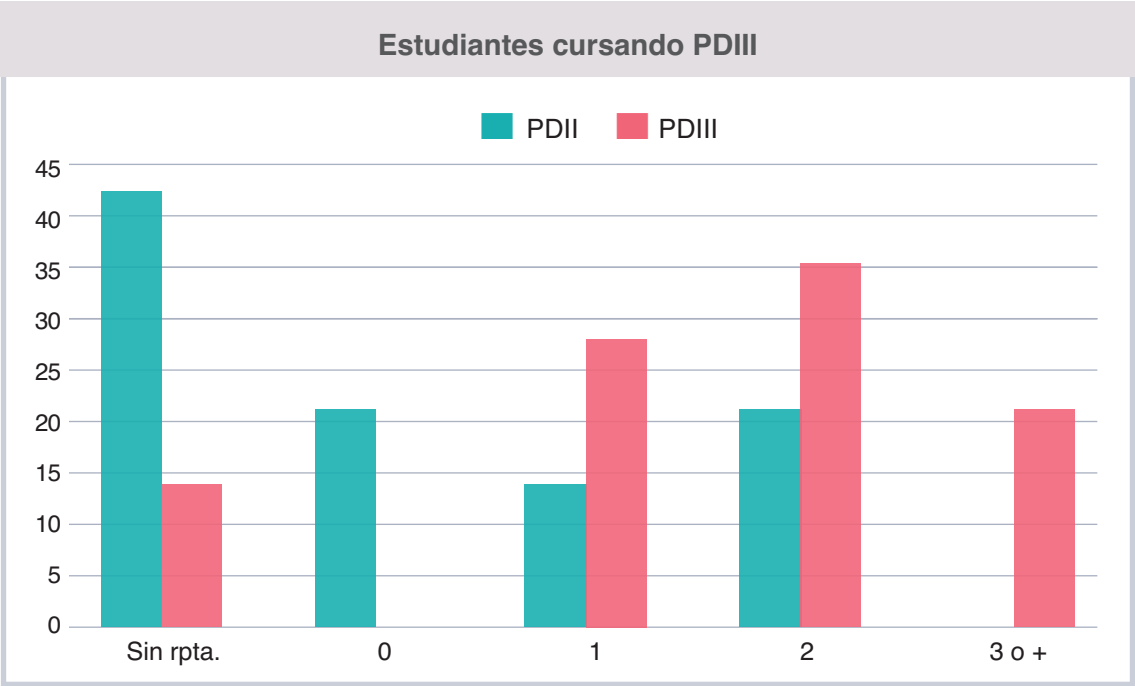
ACOMPañAMIENTO A ESTUDIANTES

En este nudo crítico se incluye la identificación de cualquier "actor" en el ISFD y/o EA que realice acciones de acompañamiento o seguimiento de estudiantes practicantes; por ejemplo, las observaciones que realiza el docente a las clases elaboradas por el estudiante, tareas del COF (controlar planes de clase; dar retroalimentación de los estudiantes; indicarles los temas y brindarles materiales), como también a las dificultades y/o falta de acompañamiento señalados por estudiantes, profesores de práctica docente y coformadores.

En relación al acompañamiento a los estudiantes las funciones difieren según las instituciones. En algunos casos el acompañamiento es conjunto entre el coformador y la profesora de práctica, pero en otros se reduce a tomarles asistencia y la orientación y evaluación queda exclusivamente para la profesora de la práctica (aspecto que ya habíamos analizado anteriormente en este documento). En este ítem consideramos importante relevar la cantidad de veces que fueron observados los estudiantes en los

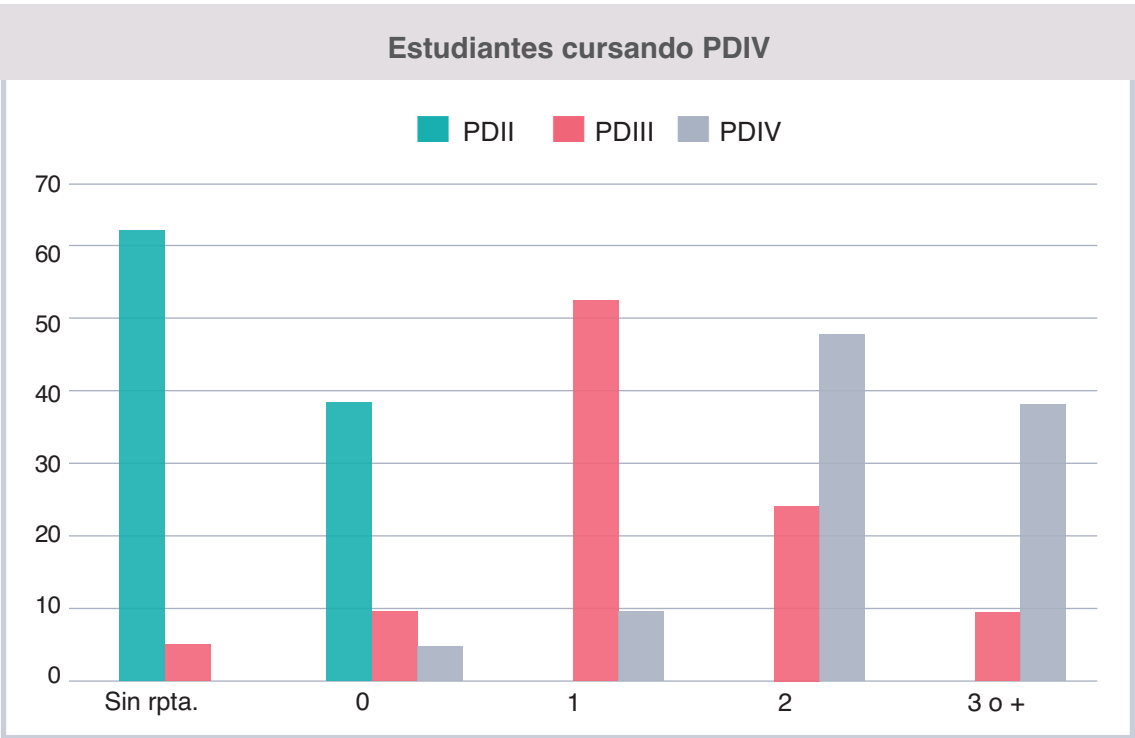
distintos espacios de práctica docente. De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes en las encuestas. En los dos gráficos siguientes se muestran las respuestas de estudiantes que al momento de la encuesta estaban cursando Práctica Docente III (Gráfico 7) o Práctica Docente IV (Gráfico 8)

Gráfico 7



Fuente: elaboración propia

Gráfico 8

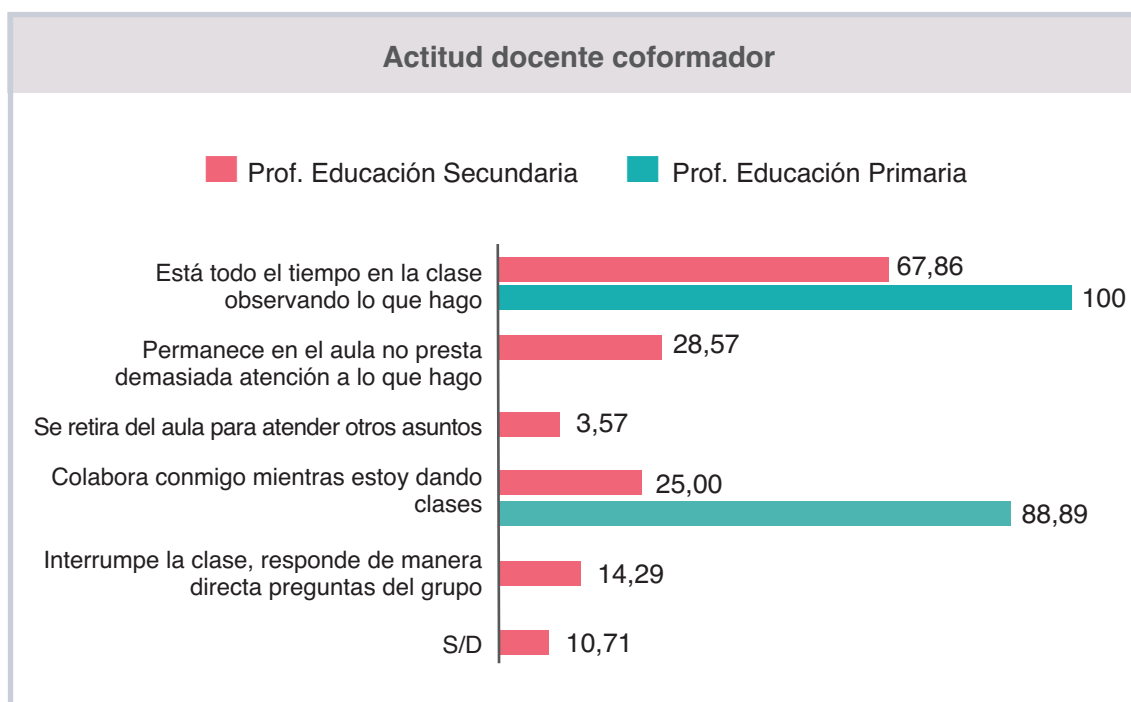


Fuente: elaboración propia

Para este análisis no se diferenciaron respuestas de estudiantes de acuerdo al profesorado que cursan. Cabe aclarar que en ambos gráficos resalta la falta de respuesta y la categoría “Cero=Ninguna vez fui observado”. Esto podría deberse a que en práctica docente II no se realizan habitualmente observaciones de los practicantes ya que, hasta la modificación del DC, esta práctica estaba vinculada a una observación de tipo institucional, sin intervención áulica, por lo que no demandaba a los profesores de práctica observar a sus estudiantes.

Otro resultado interesante es que las encuestas muestran que a medida que avanza la práctica docente (de Práctica Docente II a Práctica Docente IV), mayor es la cantidad de veces que son observados: los estudiantes encuestados que cursaban Práctica Docente IV manifiestan haber sido observados al menos una vez (salvo un caso), siendo la categoría más recurrente “dos veces fui observado en mi práctica en aula”. Esto muchas veces se debe a la cantidad de estudiantes en las instancias de práctica, por lo que el docente del espacio curricular no dispone de tiempo suficiente para realizar observaciones. Esto es importante señalar ya que gran parte de la observación de lo que efectivamente realiza el estudiante en su práctica en aula y residencia queda a cargo del coformador. En ese sentido, queda claro que, para poder realizar estas observaciones, es fundamental la presencia del docente coformador en el aula. Esta condición está en el marco de la Resolución Ministerial N° 93/11, en relación a las funciones del docente coformador. Respecto a ese punto, de la encuesta a los estudiantes se registraron los siguientes datos. (Gráfico 9)

Gráfico 9



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 9, cabe aclarar que el porcentaje de los que no responden corresponde a estudiantes que están cursando Práctica Docente II, quienes no realizan prácticas en aula. Las diferencias importantes entre estudiantes del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria se centran principalmente en un rol del docente coformador en tanto acompañante en el caso de primaria.

Los estudiantes, a su vez, reconocen la función de acompañamiento no solo de los docentes de práctica también de parte de los coformadores, ya sea apoyándolos en su tarea o marcándole sus falencias:

- El acompañamiento de los profesores, tanto de la Práctica como de la profesora orientadora fue bastante bueno también, podía hacer consultas, podía plantear ciertas situaciones que pasaban en el aula con la profesora orientadora; se podía dialogar con ella de una forma bastante amena (fg4-43-ES)

- La profe siempre acompañándonos; a mí, la profe orientadora como la profe de práctica en el curso. (fg4-43-ES)

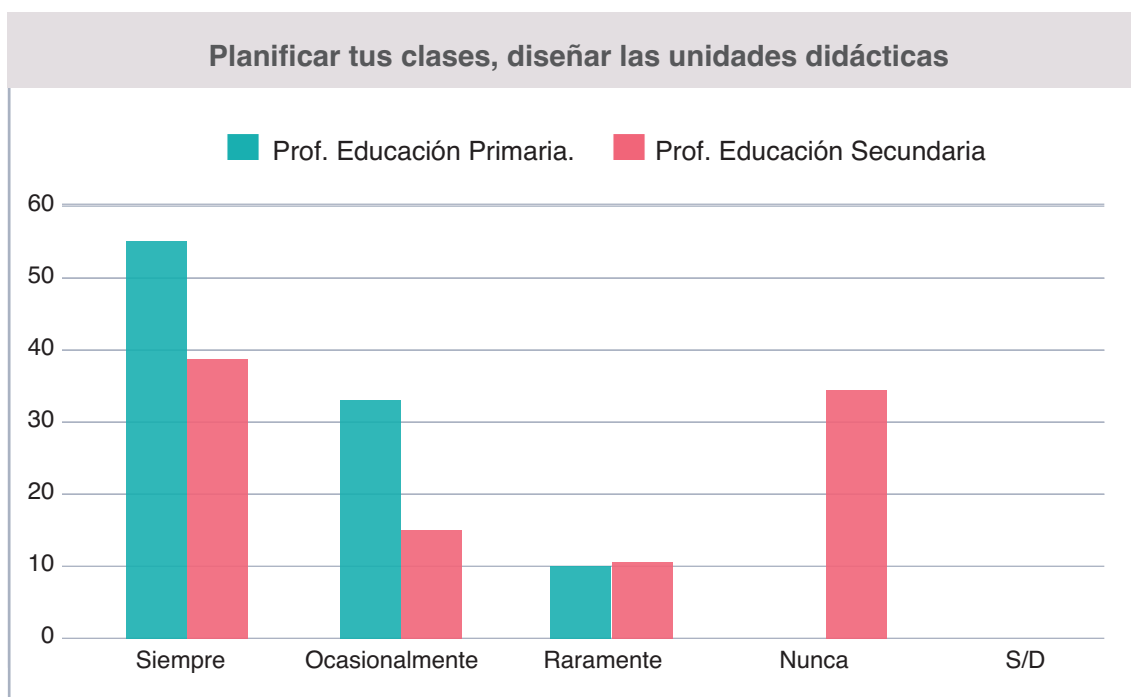
- Por parte del profe orientador recibí todo el apoyo. Él tiene preparado un libro con todos los temas que va a dar. Entonces me dijo "guiate de ese libro. Por título, fijate cómo lo das". Pero ante cualquier duda que yo tenía, él estaba atento en todo momento. (fg4-43-ES)

- Nunca me resaltó nada que estuviese bien. Sin embargo, todo: "porque lo podrías haber hecho", "porque si lo hubieras pensado así", "porque es para que aprendas, tenés que aprender", me decía adelante de los chicos. (fg4-43-ES)

Entre los estudiantes que sintieron apoyo y asesoramiento por parte del docente coformador, podemos señalar los siguientes aspectos:

- Planificar clases, diseñar las unidades didácticas: en este punto hubo diferencias entre lo manifestado por los estudiantes de profesorados de educación primaria con los de secundaria (Gráfico 10).

Gráfico 10



Fuente: elaboración propia

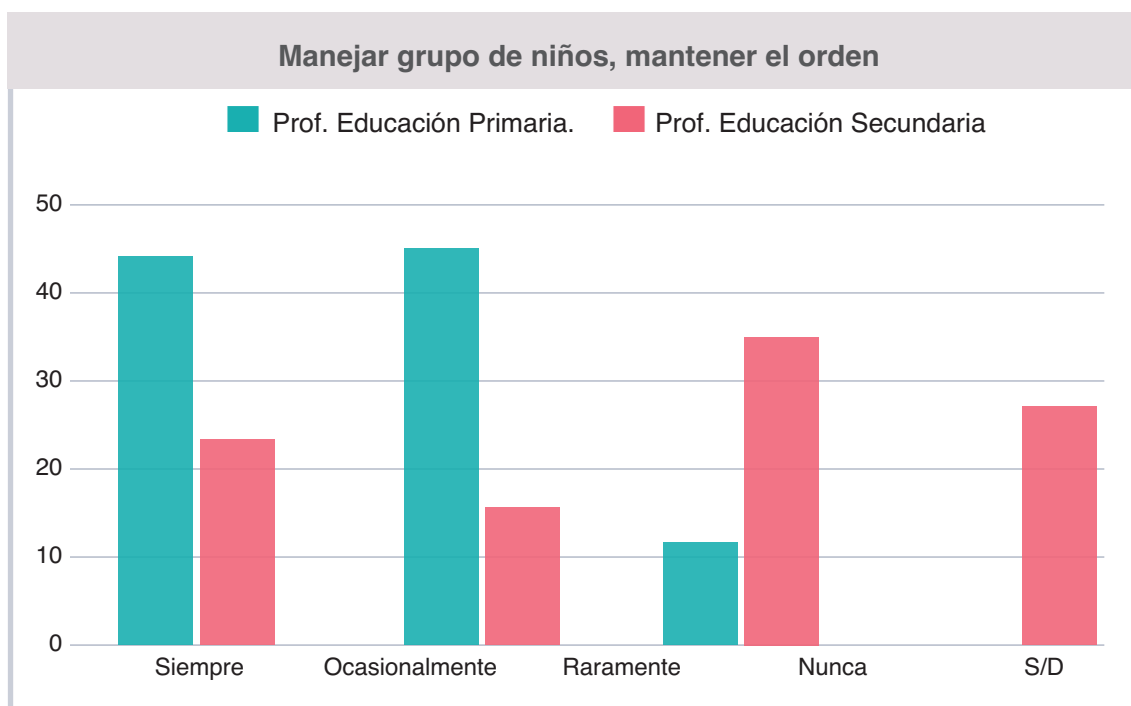
En el caso del primer grupo, sintieron más acompañamiento por parte del docente coformador en esta actividad. Esto también tiene su correlato con lo que el docente de práctica docente le permite al docente coformador. En las entrevistas a coformadores, en varios casos nos comentaron que no les solicitaban revisar planificaciones ni colaborar en su diseño.

❖ Manejar al grupo de niños y mantener el orden en la clase

Esta es una tensión recurrente en estudios previos sobre el período de prácticas en la formación inicial. Por ejemplo, Santa Clara et al. (s/f, p. 7) recuperan palabras de estudiantes quienes mencionan a los “seres vivos pensantes que hacen lo inesperado”, mientras que Baluk y Robledo (2018, pp. 34-35) colocan esta tensión dentro de los temores estudiantiles vinculados con lo pedagógico-didáctico (no poder manejar bien al grupo de alumnos).

Es significativo observar la distribución de respuestas de los estudiantes participantes (Gráfico 11). Mientras que los practicantes de los profesorados de educación primaria afirman tener un buen o aceptable manejo de grupo de niños (son las opciones con mayores valores), los practicantes de carreras de educación secundaria consideran que raramente o nunca lo poseen (son las categorías con mayor número de respuestas).

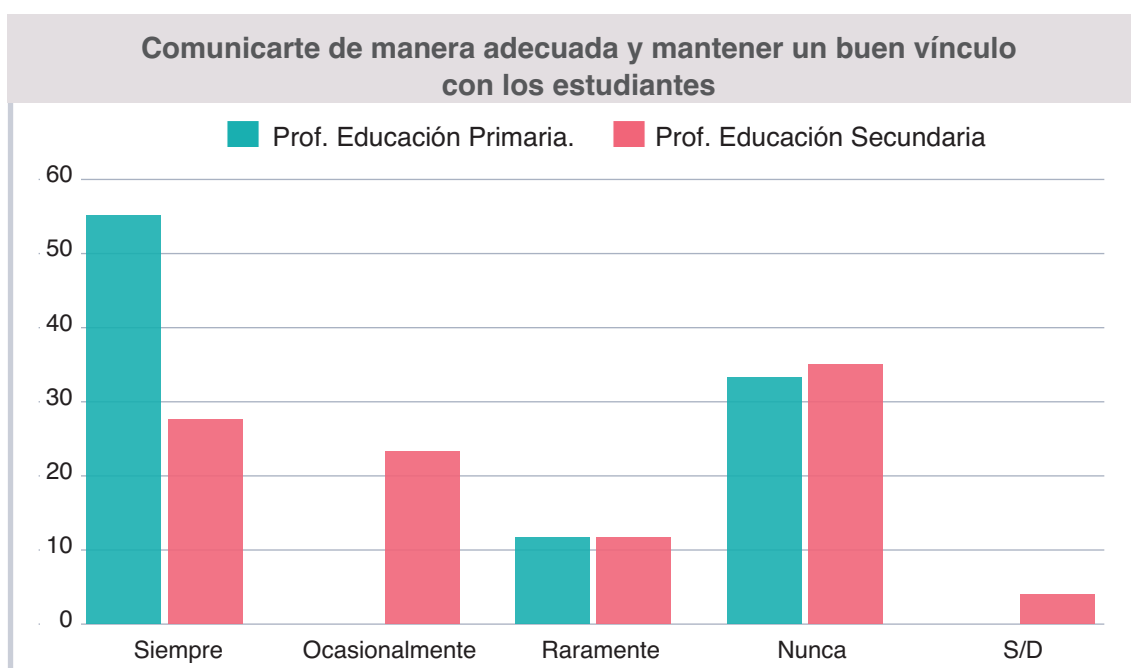
Gráfico 11



Fuente: elaboración propia

❖ Comunicarte de manera adecuada y mantener un buen vínculo con los estudiantes: en este aspecto, hay respuestas dispares tanto en el caso de estudiantes de profesorados de primaria como de secundaria (Gráfico 12). En ese sentido, esto estaría mostrando que es un aspecto que depende de lo que considera necesario enfatizar cada docente.

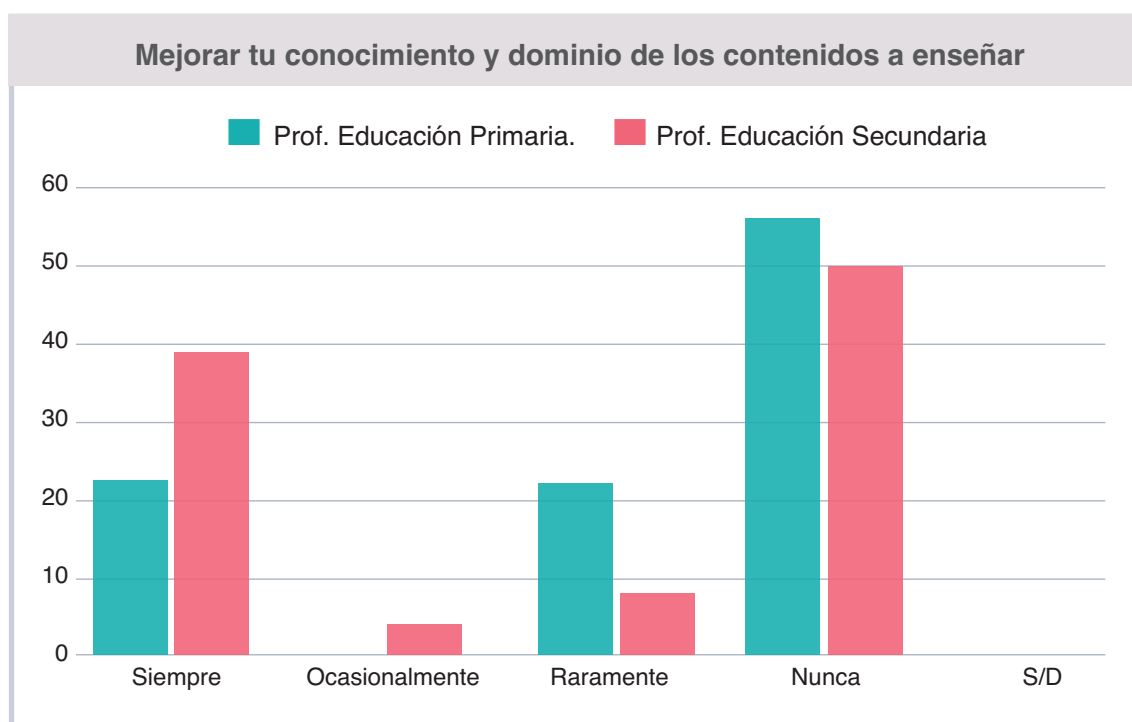
Gráfico 12



Fuente: elaboración propia

❖ Mejorar tu conocimiento y dominio de los contenidos a enseñar: este aspecto nos parece interesante, en tanto habíamos observado diferencias entre lo considerado por los docentes de los ISFD y la autopercepción de los estudiantes. Respecto a lo que ellos consideran como aporte de los docentes coformadores, vemos que la categoría con mayor cantidad de respuestas es la de “Nunca (recibí apoyo y asesoramiento por parte del docente coformador)” (Gráfico 13). Este resultado debe tomarse con mucho cuidado ya que no tenemos información suficiente para determinar si es que los docentes coformadores no consideran necesario hacer señalamientos porque los estudiantes cuentan con los conocimientos adecuados o no realizan devoluciones por otros motivos.

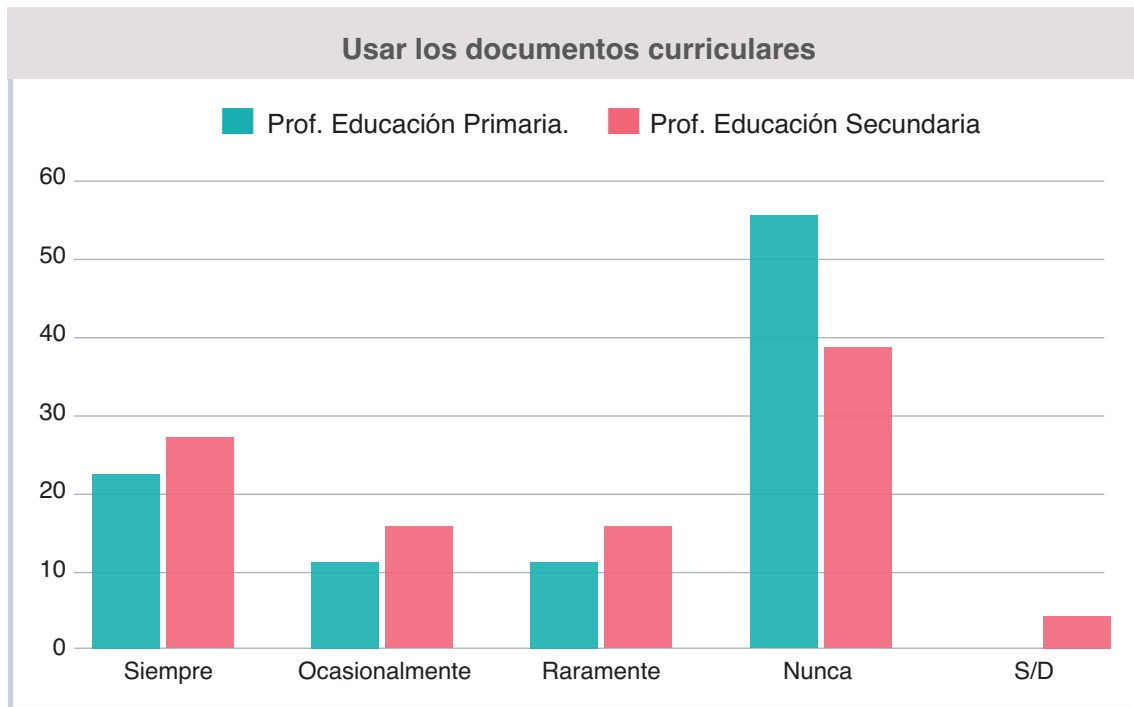
Gráfico 13



Fuente: elaboración propia

❖ Usar los documentos curriculares: analizando este ítem, notamos la misma tendencia en ambos grupos, siendo mínimamente mayor el acompañamiento a los estudiantes de los profesorados de secundaria (Gráfico 14). Habíamos registrado en otras preguntas, que el trabajo con los diseños curriculares se realizaba en mayor medida en los institutos de formación para educación primaria, e incluso los estudiantes consultados sentían que contaban con las herramientas necesarias para su manejo, lo que explicaría que no sea un tema a trabajar con el docente coformador.

Gráfico 14

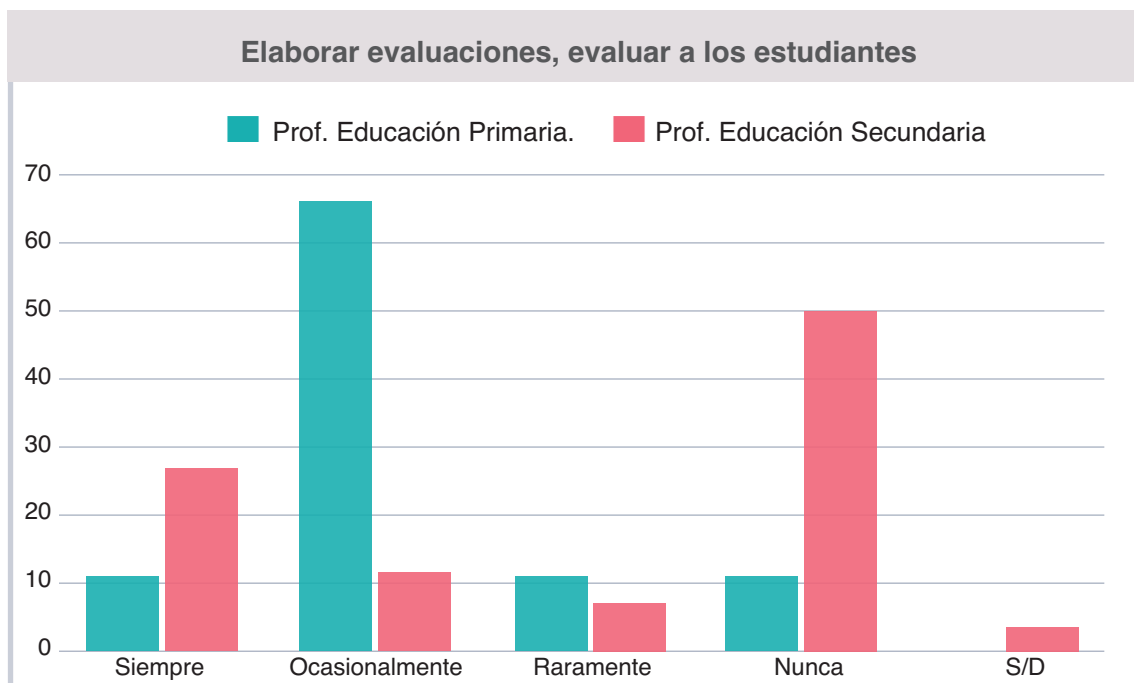


Fuente: elaboración propia

❖ Elaborar evaluaciones y evaluar a los estudiantes

Este aspecto indagado forma parte de uno de los tópicos centrales mencionado por Edelstein y Coria (2000), como es el tratamiento integral de la propuesta teórico-metodológica en el período de prácticas. Como en otros análisis presentados, existe una notoria diferencia en las respuestas obtenidas según el nivel de destino de los profesorados (Gráfico 15).

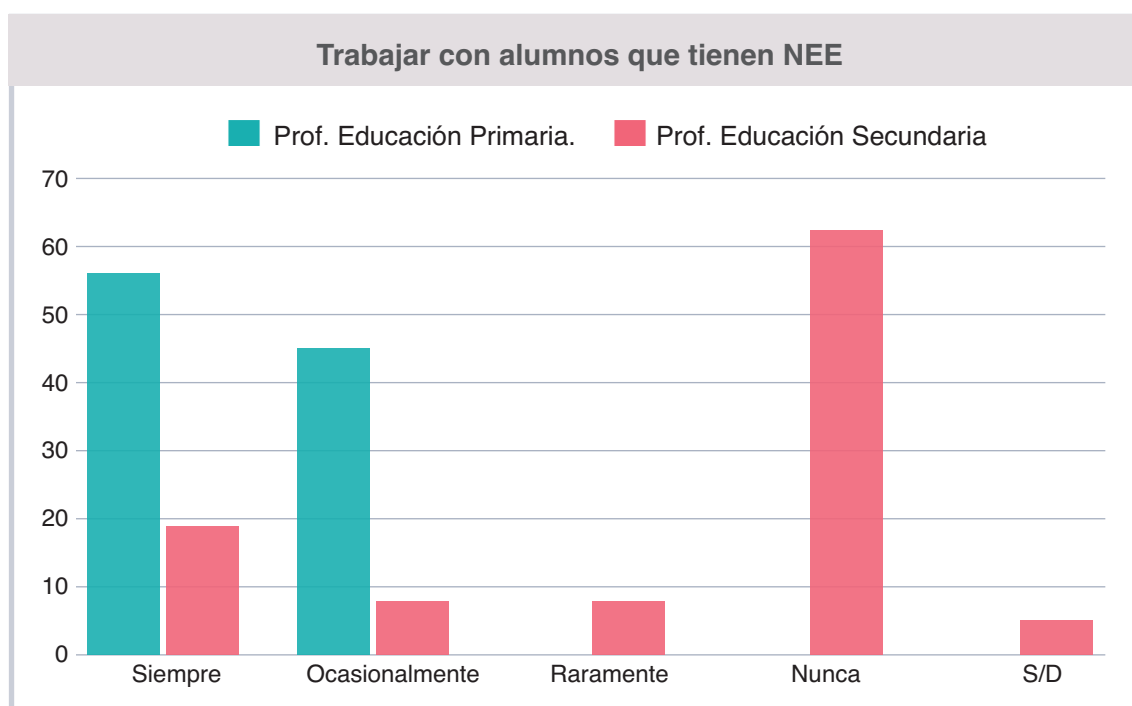
Gráfico 15



Fuente: elaboración propia

❖ Trabajar con alumnos que tienen necesidades educativas especiales: considerando las normativas provinciales, las cuales consideran la inclusión como aspecto fundamental en la escuela (en concordancia con lo que propone la Ley Nacional N° 26206), nos parece muy importante rescatar las respuestas de los estudiantes en relación al acompañamiento que ellos percibieron de sus docentes coformadores. El gráfico 16 muestra que este trabajo está presente con los estudiantes de los profesorados de educación primaria, mientras que docentes de educación secundaria acompañan en menor medida a los practicantes en este tema. Nuevamente, no contamos con información suficiente para interpretar el motivo de esta falta de trabajo con alumnos con discapacidad.

Gráfico 16

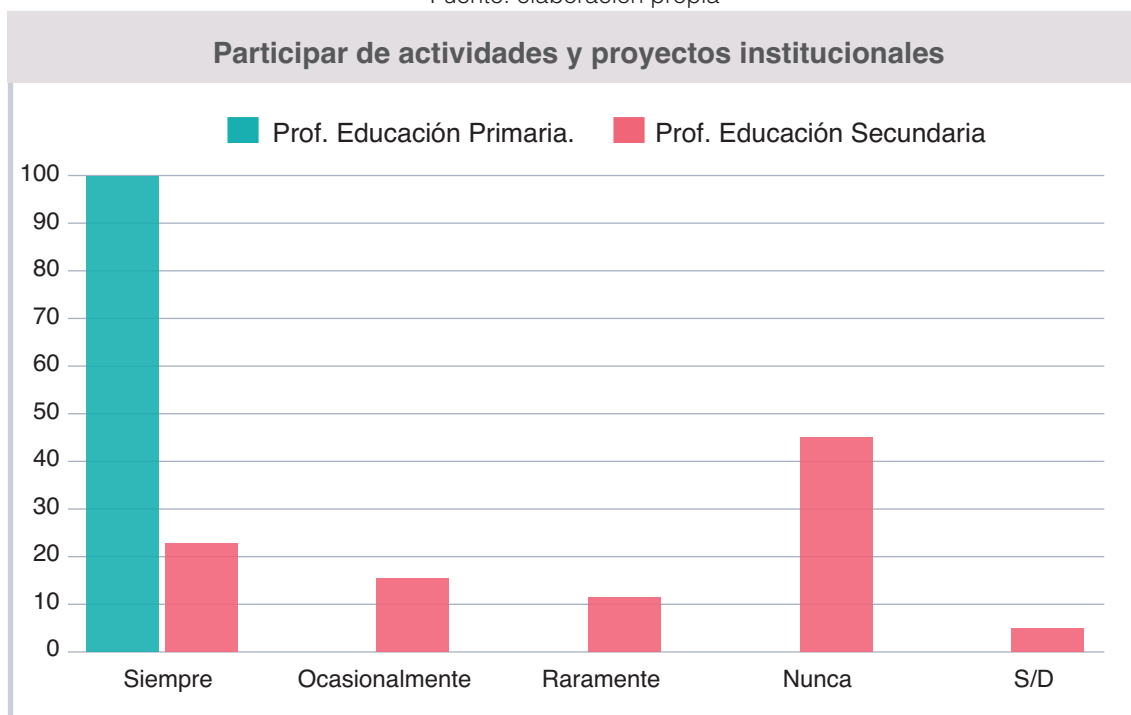


Fuente: elaboración propia

❖ Participar de actividades y proyectos institucionales: en relación a esta actividad, es notable la diferencia entre las respuestas de estudiantes de profesorados de educación primaria a aquellos de educación secundaria (Gráfico 17). En este punto, una pregunta que podría formularse es cuánto está incidiendo las características propias de cada nivel educativo.

Gráfico 17

Fuente: elaboración propia



A MODO DE CONCLUSIÓN

Considerando los objetivos propuestos y refiriendo el análisis e interpretación del material empírico relevado en campo en relación a los nudos críticos, ofrecemos los siguientes resultados:

La coformación entre los institutos formadores y las escuelas asociadas está enmarcada legalmente en Córdoba por la Resolución Marco que regula todas las prácticas educativas a nivel jurisdiccional. En este marco legal la formación docente es vivida como un proceso en el que intervienen diferentes actores institucionales y es reconocida como un trabajo colaborativo, de coformación entre el profesor de la práctica y el docente coformador.

La Resolución no solamente presenta el sentido que tiene que tener la práctica docente en los profesorados, sino que describe el rol de cada uno de los actores institucionales que participan en la práctica, tanto de la institución formadora como de las escuelas asociadas.

Un papel fundamental en la coformación lo cumple la comunicación tanto entre los equipos directivos como entre profesores de la práctica y docentes coformadores, así

como la relación entre los distintos campos de la formación.

En la mayoría de los casos analizados, se observa una buena comunicación a partir de encuentros o jornadas donde se precisan y organizan tareas, responsabilidades y funciones de cada uno de los actores involucrados en el proceso. Sin embargo, no siempre se observó comunicación entre los directores de las dos instituciones, en algunos casos manifestaron que no hubo una comunicación directa.

La primera comunicación es formal y se realiza entre los directores del IFD y de la escuela asociada. Se decide un espacio y un docente coformador para las prácticas de formación. Los directores de la escuela juegan un importante papel al orientar sobre cuáles pueden ser docentes coformadores en cada institución. A partir de este primer contacto la comunicación asume principalmente un carácter informal pues se realiza por medio de whatsapps, correos electrónicos, llamadas telefónicas, etc. Entre profesores de la práctica y docente coformador.

En relación a la evaluación de la propuesta a implementar no siempre hay coincidencias y según la información obtenida en las entrevistas a los coformadores, difiere según la institución, tanto en las tareas como en quienes evalúan. Como instrumento de evaluación se utiliza una planilla con una serie de aspectos a evaluar, confeccionada por la profesora de práctica, y por lo general, sin participación de la coformadora en su diseño.

Los estudiantes por su parte mencionaron dificultades en el desarrollo de las prácticas, que podrían identificarse a modo de tensiones, en relación a la falta de coordinación en los criterios de evaluación entre el profesor de la práctica y el coformador.

De este modo los acuerdos pedagógicos para evaluar la propuesta didáctica no siempre responden a la lógica de un trabajo colaborativo sino más bien a una división de tareas: la coformadora aprueba la práctica o no, pero a la nota la decide la profesora de práctica.

Así, la tarea de coformación muchas veces se reduce a recibir a los residentes, revisar el plan de clases que se diseñó con la profesora de la práctica, observar su desarrollo, dar consejos en relación al manejo del grupo y completar una planilla de evaluación que diseñó también la profesora de práctica y en donde los criterios de evaluación no siempre coinciden entre los formadores, impactando negativamente en el trabajo de los estudiantes. Solo en algunos casos pudimos evidenciar evaluaciones que se realizan de manera conjunta entre la docente coformadora, la profesora de la práctica y las profesoras de las didácticas específicas. Esto se registra en la formación para educación primaria, en donde el espacio de práctica docente de 4to año de la carrera involucra no solo al profesor de la práctica sino otros profesores que lo acompañan a través de los ateneos.

En relación a los contenidos y propuestas pedagógicas, se trata de una dimensión que

incluye los saberes que los estudiantes ponen en acción para el desarrollo de sus períodos de práctica, las propuestas didácticas elaboradas, los talleres integradores en los que participan, como así las experiencias formativas que se valoran. En el análisis de este nudo crítico coinciden las valoraciones encontradas respecto a aquellos saberes considerados necesarios para el desarrollo de la práctica de los estudiantes, como así también las carencias encontradas durante este período de formación en relación a los saberes específicos de los espacios curriculares: se observa dificultad para diseñar la propuesta a implementar, para secuenciar el contenido así como una carencia en la formación relacionada con la forma de expresarse de los estudiantes y en su capacidad de explicación.

El taller integrador se ofrece como propuesta de las instituciones formadoras donde han tratado de llevar adelante y desarrollar ese espacio para enriquecer la formación de los estudiantes e integrar diferentes miradas. Se trata de un espacio establecido en el diseño curricular a través del que participan distintas unidades curriculares de los tres campos de formación y donde la práctica docente es el centro de integración. Sin embargo, al momento de hacer efectiva esta propuesta surgieron dificultades en relación a los espacios y tiempos que a veces faltan y otras se superponen.

Analizando otro nudo crítico, el **acompañamiento a estudiantes**, incluye la identificación de cualquier "actor" del instituto formador o de la escuela asociada que realice acciones de seguimiento de estudiantes practicantes como son las observaciones del docente a las clases elaboradas por el estudiante, tareas del coformador (controlar planes de clase; dar retroalimentación de los estudiantes; indicarles los temas y brindarles materiales), como así también las dificultades y/o falta de acompañamiento señalados por estudiantes, profesores de práctica y coformadores. En el acompañamiento a los estudiantes las funciones difieren según las instituciones. En algunos casos es conjunto entre el coformador y la profesora de práctica, pero en otros los estudiantes manifestaron falta de acompañamiento de la coformadora ya que sus tareas se reducían a tomarles asistencia, quedando la orientación y evaluación exclusivamente para la profesora de la práctica. Los profesores de Práctica Docente manifestaron por su parte sentirse acompañados por la gestión.

Un papel importante lo juega el Coordinador de Prácticas, aunque sólo una institución cuenta con esta figura –al momento de la realización del trabajo de campo–. Comparte la gestión con el director del IFD, con los profesores de práctica, con las didácticas generales y específicas y con la supervisora del nivel secundario. Los temas que se abordan giran en torno a los convenios con las escuelas asociadas, acuerdos interinstitucionales o el diseño de algún proyecto, aunque sin la participación de la escuela asociada.

Los acuerdos entre campos (CPD, CFG y CFE) están referidos a la existencia, o no, de encuentros de trabajo entre docentes de los campos de la PD, FG y FE, como a las actividades y al trabajo conjunto que se realiza en los ISFD, a los criterios comunes y

pautas de articulación entre los profesores de los tres campos de formación para el establecimiento de ejes transversales, temas, bibliografía, enfoques didácticos u otros que se compartan y aborden de manera articulada.

Se observa un trabajo gradual en la coordinación de los distintos espacios en una misma carrera y entre las carreras que se dictan en una misma institución, dando como resultado, en algunos casos, proyectos institucionales con el objetivo de dar respuesta a las diferentes problemáticas identificadas

REFLEXIONES

A partir de los resultados presentados ofrecemos nuestras reflexiones:

- * La coformación, más allá de lo enunciado en los marcos legales, responde a las representaciones que los diferentes actores tienen en relación a las prácticas y a la enseñanza;
- * Si bien el trabajo en equipo es reconocido como valioso en las prácticas de formación docente, la coformación exige procesos reflexivos permanentes que amplíen el sentido de la práctica docente, más allá de prácticas de enseñanza y que posibiliten el reconocimiento de variables más sutiles en la constitución de su especificidad, trascendiendo el sesgo aplicacionista que siempre opera como interferencia en la implementación de las prácticas;
- * Asumir la práctica como una construcción colectiva; abandonando la representación de la práctica como un conjunto de rituales, podría ser un punto de partida; si bien se identifican tareas de guía, asesoramiento y evaluación, no hay elaboración de propuestas didácticas junto a los estudiantes, como tampoco acuerdo de criterios al momento de la evaluación;
- * La comunicación, que se constituye en un componente central en la coformación, debería ser considerada como una construcción de vínculos que trascienden tanto lo institucional como también lo emocional, para poder reconocerla como una tarea colectiva que permita construir un nosotros que supere la división de tareas presente de manera recurrente;
- * Finalmente, la coformación implica una actividad compleja que no se reduce a un número de funciones asignadas. Se refiere más bien a construir un nosotros que brinde a los practicantes la oportunidad de cuestionar ideas y conceptos naturalizados, abandonando modelos deductivos y la perspectiva funcionalista para adherir realmente a modelos colaborativos.

BIBLIOGRAFÍA

Aravena C., F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 27-44.

Bajuk, M. y Robledo, S. (2018). Construcción y deconstrucción de las representaciones de la práctica profesional durante la residencia docente, *Actas de las XII Jornadas Cuyanas de Geografía. Geografía: huellas y perspectivas*, pp. 28.38.

Beraza, M. A. Z. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Bravin, C. y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-OEI.

Davini, M.C. (2015a). *La formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2015b). Acerca de las prácticas docentes y su formación. (Aportes para el desarrollo curricular), Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Duschatzky, S. (2003). Una construcción de vínculos. En *Nuevas identidades infantiles y juveniles*. Córdoba: La Tiza Ediciones.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. y Coria, A. (2000). *Las prácticas docentes. Búsqueda de sentidos para su análisis*, en I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (pp. 13-19).

Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89

Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF: Mcgraw-hill.

Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la Educación*, (32), 253-267.

Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodríguez Pineda, D., y López y Mota, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1307-1335.

Santa Clara, S., Sales, J. y Ruloff, S. (s/f). *Tensiones vividas por los residentes en sus prácticas*, Universidad Nacional de Misiones: Facultad de ciencias Químicas y Naturales. Recuperado de <http://www.fceqyn.unam.edu.ar/redine/files/.../DC7-4 Tensiones vividas.pdf>

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Revista Praxis Educativa*, 16 (1), 22-32

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nacea Ediciones.

Vezub, L. (2002). Cap. III: Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En C. Davini (comp.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, (pp. 79-119). Buenos Aires: Papers Editores.



Informe Jurisdiccional sobre el Campo de las Prácticas en la Formación Docente
Inicial por Área de Investigación de la DGES se distribuye bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



"El equipo jurisdiccional que participó del II Estudio Nacional *El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones* estuvo integrado por profesores que en ese momento se desempeñaban como docentes del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba: Fernanda Viola (coordinadora), Alejandro D. Menoyo (co-coordinador), Marta Martínez, Claudia V. González y Héctor Bazán (técnicos de campo); mismos quienes tuvieron a su cargo la realización del estudio jurisdiccional que aquí se presenta. Este equipo fue acompañado por el Área de Investigación de la DGES en sus diferentes etapas de producción. Las imágenes muestran a sus integrantes y referentes del Área en los encuentros nacionales convocados por el INFD durante el año 2018, en Buenos Aires."



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Viceregobrador de la Provincia de Córdoba
Manuel Fernando Calvo

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Walter Mario Grahovac

Secretaría de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías
Noemí Patricia Kisbye

Secretaría de Educación
Delia Provinciali

Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización
Nicolás De Mori

Dirección General de Educación Inicial
Edith Teresa Flores

Dirección General de Educación Primaria
Stella Maris Adrover

Dirección General de Educación Secundaria
Víctor Gómez

Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria
Alicia Beatriz Bonetto

Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
Claudia Aida Brain

Dirección General de Educación Superior
Liliana del Carmen Abrate

Dirección General de Programas Especiales
Santiago Amadeo Lucero

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza
Hugo Ramón Zanet

Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos
Carlos Omar Brene

Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional
Jorge Jaimez

Secretaría de Gestión Administrativa
Luciano Nicolás Garavaglia

Dirección General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos
Virginia Cristina Monassa

Dirección General de Infraestructura Escolar
Carlos Ricardo Giovannoni