

El campo de las prácticas docentes en la formación inicial. Estudio de casos en el subsistema formador universitario

María Virginia Casalis

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación

Secretaría Académica Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (ISNSC)

mvcasalis@hotmail.com

Belén Díaz

Prof. en Ciencias de la Educación

Docente en el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (ISNSC)

nabediaz@gmail.com

María Celina Chocobare

Lic. y Prof. De Historia

Docente en Universidad Nacional de San Luis

celinachocobare@gmail.com

María Fresia Insúa

Prof. en Ciencias de la Educación

Docente en el Inst. de Form. Docente V.M. y en Inst. Sup. Ntra. Sra. del Carmen (ISNSC)

mariafresiainsua@gmail.com

María Fernanda Casalis

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación

Secretaría de Extensión Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (ISNSC)

mfcasalis@hotmail.com

El campo de las prácticas docentes en la formación inicial. Estudio de casos en el subsistema formador universitario

Resumen

El presente informe es el resultado de un proceso investigativo llevado a cabo por 30 equipos de investigadores de diversas jurisdicciones en el marco del Estudio Nacional 2017-2018 “El campo de las Prácticas en la Formación Docente” convocado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). En dicho estudio se abordaron los marcos normativos, organización, funcionamiento y dispositivos pedagógicos que configuran el campo de las prácticas en general y, en particular, los espacios de Práctica II y Práctica IV. Se recogieron datos cuantitativos y cualitativos de una muestra conformada por Profesorados de Primaria y Secundaria pertenecientes a Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades de 22 provincias argentinas.

Esta publicación corresponde a una parte del trabajo realizado por el equipo de Villa Mercedes, provincia de San Luis, perteneciente al Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen. Comprende el análisis del tipo de actividades, materiales, experiencias, tareas y contenidos que se despliegan en el campo de las prácticas de algunas carreras de formación docente seleccionadas de las 5 universidades nacionales que conformaron la muestra.

Palabras clave: formación docente - campo de las prácticas - profesorados universitarios.

The field of teaching practices in pre-school education. Case study in the university training subsystem

Abstract

This report is the result of a research process conducted by thirty teams of researchers from different jurisdictions on the frame of the National Study 2017-2018 “The field of practices in teaching training” that was convened by the National Institute of Teaching Training (INFoD). In this study were addressed the regulatory frameworks, organization, function and pedagogic devices that



configured the field of the practices in general, and in particular, the spaces of the Practice II and Practice IV. Quantitative and qualitative data were collected from a sample formed by the Primary and Secondary teaching belonging to Teacher Training Institutes and Universities from 22 provinces.

This publication belongs to a research carried out by the Villa Mercedes team in San Luis province from the Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen. It includes the analysis of the types of activities, materials, experiences, tasks and contents that are deployed in the field of the practices of some teaching training courses selected from the five national universities that made up the sample.

Keywords: *teacher training – practice field - university teacher education -*

Introducción

El presente informe se encuadra en el II Estudio Nacional llevado adelante por el Área de Investigación del INFoD, coordinada por la Dra. Lea Vezub, en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, a través del cual se propuso indagar acerca del Campo de las Prácticas en la formación docente inicial, su organización, funcionamiento y tensiones. El proyecto de investigación se llevó a cabo durante el período junio de 2017- octubre de 2018, y fue desarrollado de manera colaborativa entre el equipo nacional del área de investigación del INFoD y 30 equipos previamente seleccionados de Institutos Superiores de Formación Docentes (ISFD) de 22 provincias del país¹, con el acompañamiento de los Referentes de Investigación de las Direcciones de Educación Superior de cada jurisdicción.

El dispositivo de trabajo comprendió diversas instancias, en las que participaron los investigadores de cada región: revisión del proyecto y de los instrumentos; pruebas piloto; discusión de marcos teóricos e hipótesis de trabajo; elaboración y prueba de categorías; discusiones metodológicas; tareas de campo y relevamiento de información en las instituciones (tanto ISFD como universidades); sistematización del material de campo; codificación de los datos y elaboración de 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, a partir del cual el equipo nacional, elaboró el Informe Final.

Las unidades de análisis (UA) que conformaron la muestra fueron en total 120 en 22 jurisdicciones: 93 Institutos de Formación Docente de gestión estatal; 22 Institutos de Formación Docente de gestión privada y 5 Universidades. El proceso de selección de las UA se basó en considerar instituciones que contaran con ofertas de profesorado en educación primaria y educación secundaria. En este

¹ “Participaron todas las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con excepción de Santa Cruz y Tierra de Fuego donde no se pudo conformar junto con la Dirección de Educación Superior el equipo para llevar adelante las tareas requeridas por el Estudio Nacional” (VEZUB, Lea (2018) INFORME FINAL. Presentación versión para su discusión. Área de Investigación INFOD. Ministerio de Educación)

último caso, los profesorados debían corresponderse con materias del ciclo básico de secundario: Biología, Física, Geografía, Historia, Inglés, Lengua-Literatura, Matemática y Química. Las técnicas de muestreo variaron de acuerdo con el subsistema de formación: Muestra aleatoria proporcional en el caso de los ISFD de gestión pública (corresponde al 18% del total de ISFD, n=93); muestra de casos aleatoria, un instituto por jurisdicción (n=22) en el caso de los ISFD de gestión privada y muestra intencional, estudio de casos, una por región (n=5) en el caso de las universidades (noviembre 2018, INFORME FINAL. Presentación versión para su discusión. Área de Investigación INFOD. Ministerio de Educación).

El estudio combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, implementándose para la recolección de datos: entrevistas, focus group, observaciones, encuestas, fichas de datos institucionales y análisis de documentos, incluyendo a los distintos actores de las instituciones formadoras (directivos, coordinadores, docentes y estudiantes) y también de las escuelas donde se realizan las prácticas profesionales (escuelas asociadas), dando relevancia a las voces de los docentes orientadores y directivos de escuelas. Los datos recogidos (documentos primarios) se procesaron utilizando bases Access, matrices de datos cuantitativos y el software Atlas-Ti para el análisis de datos cualitativos.

A partir de todos los datos relevados, los equipos de cada jurisdicción trabajaron indagando tres dimensiones de análisis propuestas por INFoD: la dimensión normativa, la dimensión institucional y la dimensión pedagógica, para cumplimentar con los objetivos del estudio: *“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 Campo de la Práctica Profesional”* (noviembre 2018, INFORME FINAL. Presentación versión para su discusión. Área de Investigación INFOD. Ministerio de Educación). Dichas dimensiones se organizaron en capítulos para dar lugar al informe final elaborado por el equipo nacional a partir de las producciones de los 30 equipos jurisdiccionales.

El informe que se detallará a continuación corresponde a la *dimensión pedagógica* del análisis, y es el resultado del trabajo que realizó el equipo de investigadores de Villa Mercedes pertenecientes a la jurisdicción San Luis, correspondiente al estudio del subsistema formador universitario, a partir del material de campo ya codificado por equipos de investigación de otras jurisdicciones del país. El recorte se hizo específicamente en los espacios de Práctica II y Práctica IV del subsistema formador universitario.

Los objetivos que se plantearon fueron:

- Comprender el análisis del tipo de actividades, materiales, experiencias, tareas y contenidos que los profesores formadores, co-formadores² y estudiantes de las carreras de formación docente ponen en juego en el campo de las prácticas.
- Identificar las concepciones, criterios y decisiones pedagógicas analizando la tensión teoría- práctica que resultan de las propuestas de enseñanza en las instituciones formadoras y escuelas asociadas.
- Recuperar los supuestos, creencias y vivencias de los estudiantes mediante el análisis de las situaciones de enseñanza en los contextos institucionales en los cuáles se desarrollan las prácticas.
- Indagar el papel que juegan los procesos reflexivos, metacognitivos, individuales y colectivos; los diferentes materiales, recursos, fuentes que se toman para trabajar en las clases y/o talleres de la práctica.
- Identificar las capacidades y saberes docentes que se construyen durante el trayecto de las prácticas uniendo las interacciones, acontecimientos y discursos con la significación que los protagonistas dan a los mismos entendiendo a la vez que los resultados inintencionados de la “acción significativa” constituyen una objetividad social que la trasciende (Giddens, 1995).

Para el logro de estos objetivos se trabajó con el material de campo recogido en la muestra formada por cinco universidades nacionales, denominadas en el estudio

² Se denomina *co-formador* al docente de la escuela asociada en la que se realizan las prácticas profesionales.

como unidades de análisis (UA: I, II, III, IV y V) a través de entrevistas en profundidad y encuestas a los siguientes agentes: profesores representantes de todos los campos³ de formación, profesores de la Práctica II y IV, profesores conformadores, coordinadores de Práctica y directores de las escuelas asociadas de las universidades. Estas técnicas se complementaron con observaciones no participantes de las clases de Práctica II y IV, focus groups a estudiantes de las prácticas antes mencionadas. También se realizó un análisis cualitativo de documentación, tales como diseños curriculares y programas. Vale aclarar que sólo se pudo acceder a los mismos en el caso de algunos profesorados.

El análisis está organizado en tres apartados:

1.1. Las estrategias, contenidos y actividades de las Prácticas II y IV en las instituciones formadoras: se describe y analiza el dispositivo de formación en las universidades, desentrañando los supuestos, intencionalidades, espacios, tiempos, núcleos temáticos y saberes que circulan.

1.2 Las estrategias, contenidos y actividades de prácticas de la Práctica II y Práctica IV en las escuelas asociadas: se reconstruye el dispositivo de formación en las instituciones educativas en las cuáles los estudiantes de los profesorados se insertan para llevar a cabo diferentes experiencias formativas. Se analizan las recurrencias y significados atribuidos a los saberes y actividades que se despliegan.

1.3 Los estudiantes y su proceso formativo en el trayecto de las Prácticas: se describen las características de los estudiantes y su vinculación con los saberes, sentimientos, experiencias que desarrollan durante su formación docente.

Estrategias Pedagógicas y desarrollo de capacidades para la Práctica Docente

1.1 Las estrategias, contenidos y actividades de prácticas en las instituciones formadoras.

³ Se considera la existencia de tres campos en la formación docente inicial: campo de la formación general, campo de la formación específica y el campo de las prácticas.

Práctica II: dispositivos de trabajo y desarrollo de capacidades

La Práctica II se localiza en distintos años de la carrera según los planes de estudios no habiendo uniformidad al respecto. En las Unidades de Análisis (UA), UA V y VI se ubica en segundo año; en la UA II en tercer año y en la UA I recién en cuarto año. Recibe diferentes denominaciones: Taller de Práctica Docente II; Práctica I; Práctica Docente I; Taller de Prácticas Docentes en las Ciencias Experimentales II y Taller II, dando cuenta de la autonomía universitaria en la elaboración de los planes de estudio.

Los dispositivos pedagógicos que se ponen en marcha en las universidades investigadas se caracterizan por presentar espacios de “alternancia” entre las actividades que se desarrollan en la institución formadora con períodos de “prácticas supervisadas en contextos reales de trabajo fuera de la institución académica” (Zabalza, 2011). Estos últimos en ámbitos educativos formales o no formales. Según los datos recogidos, se observa que se destina aproximadamente un 80% del tiempo a las actividades en la institución formadora y un 20% en las instituciones asociadas. Un dato para tener en cuenta es que la duración de dicha práctica es cuatrimestral en cuatro de las universidades de la muestra (UA I, II, IV y VI) y sólo en una es anual (UA V).

Considerando los registros de entrevistas a docentes y focus group de estudiantes, no es posible reconstruir con claridad el dispositivo pedagógico en las Prácticas II a excepción de la UA VI cuyo profesorado es de reciente creación. Los modelos son “heterogéneos y dispersos”, tal como lo señala Zabalza (2011). Esto impacta en el relato de los estudiantes. Por ejemplo, en la unidad de análisis V, no pudieron reconocer el Taller de Prácticas Docentes II como un espacio específico del campo de las prácticas:

“...pero nosotros no somos practicantes (...) en segundo año, no hay práctica (...) prácticas en escuelas no, pero si nos hemos preparado para eso dando clases acá nosotros, a nosotros mismos. Preparando un tema. Muchas veces los profesores haciendo el lugar de alumnos, preguntando” (P 49: rn-23-fg2-V-U- 49:1)

A los fines de esquematizar la secuencia formativa, se pueden mencionar algunas etapas que asumen características muy diferenciadas en cada UA:

- Una primera etapa en la que realizan actividades en el instituto formador mediante encuentros presenciales.
- Un segundo momento, en el que se realizan actividades acotadas que se corresponden con trabajos de campo (observaciones, entrevistas, lectura de planificaciones).
- En sólo tres casos, UA I, V y VI se presenta una tercera etapa en la que se implementan intervenciones concretas que responden a prácticas áulicas acotadas o proyectos específicos (charlas, construcción de objetos culturales).

Es posible identificar que el contenido disciplinar se constituye en el eje a partir del cual se organizan las actividades tanto en el instituto formador como en las instituciones educativas asociadas. Otro aspecto en común que comparten las propuestas de formación en la institución es que las clases presenciales tienen un formato taller, en consonancia con la denominación de los espacios curriculares. Si bien el desarrollo al interior de estos es muy variado, la intencionalidad de los talleres se orienta a vincular los aspectos teóricos con la realidad educativa. Al decir de un docente:

“Como prácticas, nosotros los que vemos son cuestiones específicas, como diríamos, medio teóricas y alguna salidita que hacemos”
(P68:cat-49-pp2-II-U-68:23)

Los contenidos que estructuran los espacios de taller también son diversos, resultado de la valoración dispar de cuáles deberían ser los saberes relevantes para la formación docente tal como se evidencia la heterogeneidad de dispositivos. No obstante, la información obtenida puede ordenarse enunciando algunas recurrencias, pudiendo dar cuenta de los siguientes ejes de contenidos: Saberes denominados “clásicos” (Vezub, 2016)

- Cuestiones relativas a los saberes disciplinares, del área del conocimiento específico, como la tendencia predominante.
- Contenidos acerca de la enseñanza de la disciplina (didáctica disciplinar), focalizando en aspectos propios de la investigación en el campo específico. En este sentido, se abordan aspectos de metodología de investigación y resolución de problemas como algunas de las estrategias a trabajar en sus prácticas. Se trabaja la construcción de propuestas didácticas en esa línea.

- Contenidos relacionados con los “nuevos saberes docentes” o “nuevas destrezas” (Perrenaud, 2004)⁴
- Las actitudes colaborativas y de trabajo en equipo, procurando generar grupos consolidados y no meramente “agrupamientos”.
- El conocimiento de los contextos escolares y otros espacios comunitarios, en menor medida (educación no formal)

Por otro lado, se evidencia en la mayoría de las unidades de análisis indagadas, la ausencia o escaso tratamiento de saberes tales como: el conocimiento y manejo pedagógico de las Tic's; estrategias para enseñar en la diversidad, el conocimiento de las características de los estudiantes y aspectos políticos- éticos del oficio docente. No se observa el contenido referido a instrumentos de diagnóstico institucional y áulico, a excepción de un caso particular, en la unidad de análisis VI, en el cual los estudiantes realizan un “mapeo territorial e institucional”

“...lo que hacemos es pensar una propuesta no un diagnóstico institucional clásico, ahí lo que nosotros llamamos el mapeo territorial e institucional; donde mapeamos sujetos, instituciones y territorios desde las voces de los sujetos. Y a partir de ahí, pensamos una propuesta desde las voces de los intereses de los sujetos” (P42: sl-02-pp2-VI-U-42:6)

10

En este mismo caso, se menciona como contenido específico: las “dimensiones de la práctica docente y los docentes como promotores culturales”. En este sentido es posible advertir que la propuesta está en consonancia con las demandas en la formación docente vinculadas a la complejidad y desafíos actuales de la práctica en diferentes contextos. El resto de las propuestas, en general, se caracterizan por plantear un acercamiento a las prácticas de enseñanza áulicas, es decir, más convencionales. En este sentido, Antonio Novoa (2009)⁵ alerta sobre la necesidad de acercar la formación a las demandas reales de la formación a partir de enfoques más situacionales.

⁴ Citado en VEZUB, Lea (2016) “Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores”. Institutos de investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pág.3

⁵ Ibídem, pág. 2

Siguiendo la clasificación de Altet (2005) en cuanto a las habilidades y los conocimientos del maestro profesional, se evidencia en las propuestas formativas un mayor énfasis en los conocimientos teóricos por sobre los saberes prácticos. En cuanto a los conocimientos teóricos mencionados por el autor, es posible identificar que se focaliza el “hecho didáctico” perteneciente al tiempo diacrónico, al elemento de anticipación de los contenidos pensando en la apropiación por parte de los estudiantes. Es lo que se vincula con la “gestión del contenido” que en las propuestas de Práctica II se visualiza en las actividades de investigación, planificación, secuenciación, enfoques epistemológicos, modelos de enseñanza, entre otros. En menor medida se trabaja el “hecho pedagógico”, es decir, la gestión de los hechos de la clase, la que se desarrolla en el tiempo sincrónico, respecto a la relación social de los conocimientos y la gestión del grupo clase. En este sentido, no se observan en los datos recogidos, que trabajen a-priori las “herramientas instrumentales” para describir la intervención y racionalizar la experiencia práctica que llevarán adelante (Altet, 2015). Un ejemplo del énfasis puesto en las actividades referidas a la “gestión del contenido”, es lo expresado por una docente:

11

“...como para tener una idea ... dentro de los ejes que abordamos la materia decimos que trabajamos con el concepto matemático como objeto de saber (...) hay un profundización del contenido matemático como objeto de saber , otro como conocimiento , como objeto a enseñar y como objeto de enseñanza (...) hacen un recorrido epistemológico, didáctico del tema a enseñar para finalmente poder elaborar su propuesta (...) Hay una intención de volver sobre el quehacer matemático , resolver cuestiones matemáticas para después poder hacer el análisis didáctico. Que está complementado con material de lectura, que puede ser, investigaciones, artículos de investigación, material específico de matemática” (P59: mis-37-dif-pp-IV-U- 59:10)

En otro caso, en la UA V, una docente expresa que se trabaja con los intereses de los estudiantes a partir de las observaciones de clases, siendo abierto el contenido, poco estructurado:

“En segundo año la observación es libre. Van, están 16 hs observando lo que a ellos les llame la atención y después de ahí continuamos con lo que observaron, en lo que pusieron foco (...) hubo un año que, en lugar de poner foco en el docente, cómo daba la materia (...) pusieron el foco en el grupo; les llamó la atención los chicos, entonces ahí encaramos para los grupos, para el análisis de grupo, cómo se sentaban en el aula, cómo se distribuían, por qué se distribuían así, y ahí articulamos con psicología (...) Y el año pasado no observaron al docente, observaron cómo el docente resolvía los conflictos.” (P45-rn-23-pp2-V-U- 45:7)

Práctica II: estrategias, recursos, materiales y dispositivos de formación

En cuanto a las estrategias que se implementan en los encuentros presenciales con formato taller, es posible mencionar: lecturas y análisis de materiales curriculares y planificaciones; construcción de las propuestas didácticas de acuerdo con la actividad específica de intervención; investigación de contenidos disciplinares específicos; análisis y discusión de registros de observaciones. Es interesante mencionar la experiencia de la unidad de análisis VI en la cual se trabaja a partir del juego. En dicha propuesta se pretende deconstruir concepciones y desnaturalizar las prácticas que están arraigadas en las escuelas del modelo tradicional:

“...nosotros este año hemos implementado una modalidad que es destinar el contenido que vamos a dar, con una modalidad de juegos con el lenguaje o prácticas del lenguaje. Entonces: dábamos, por ejemplo, “los ámbitos” y trabajamos lo territorial, lo hacíamos en un juego en donde abordábamos esa temática, en donde había que construir un cadáver exquisito, o había que construir un rap, o construir una noticia periodística, o había que hacer un instructivo de ... Al principio mucho juego porque - nos había pasado años anteriores, (...) - los chicos a la hora de planificar, planifican tareas escolares sin sentido y se perdía todo lo creativo. Entonces, esta manera nos permitió habilitarlos a ellos a ver cómo los contenidos pueden ser

abordados desde otros lugares. Y creo que ha resultado. Porque los chicos dijeron hoy: ‘los teóricos no se sienten como teóricos se vivencian’ “hay otra forma es un teórico vivencial’” (p24: sl-02-pp2-VI-U-42:38)

Otra estrategia utilizada en los casos de las UA I y II es la implementación de simulacros, puesta en escena de situaciones educativas o micro-clases. Estas “situaciones de simulación artificiales”, al decir de Marta Souto⁶, consisten en crear otra realidad, más ficticia, en el sentido de una invención que aísla del contexto natural, que aleja y descontextualiza aquellas capacidades que se quieren desarrollar y que se consideran parte integrante de competencias profesionales. Se crean condiciones especiales, se las controla para lograr que la enseñanza se separe de la realidad profesional. La lógica que guía este tipo de actividades es analizada por la autora antes mencionada: “...máquina, tecnologías, materiales, están al servicio de que el sujeto se forme en un “como sí” que simula situaciones reales. Son artefactos para formar en situación simulada que podrán ayudar a lograr capacidades que los sujetos transferirán a otras situaciones en el momento de la profesionalización y el trabajo” (Souto, s/f). En este sentido, los estudiantes tienen que implementar simulacros de clases para sus compañeros, que en algunos casos cumplen el rol de estudiantes, poniéndolos en situación, haciendo preguntas y participando.

13

Entre los materiales y recursos, los docentes mencionan: dossier de documentos y guías para la discusión de la teoría; video-filmación de clases; registros y autorregistros de las observaciones y clases; planificaciones y diseño curriculares, entre los más recurrentes. Es importante destacar que estos materiales seleccionados son aquellos permiten indagar la realidad educativa y poner en tensión las categorías teóricas aprendidas en los diferentes espacios curriculares. Más allá de la implementación concreta que realizan los docentes durante las clases, dichos recursos son potentes para el análisis y la discusión existiendo coherencia con los propósitos planteados. En referencia a los recursos, sólo en

⁶ SOUTO, Marta (s/f) “El carácter de artificio del dispositivo pedagógico para la formación para el trabajo” Ficha de cátedra: Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina (C:\Users\Usuario\Documents\Laboral\Especialización Educación y TIC\INFD\Bibliografía\Art Artificio español.doc MARTA SOUTO). Pág. 9

un caso, UA II, se menciona el trabajo con las biografías escolares, aunque no aparece claramente cómo es utilizado este recurso.

Es posible advertir un incipiente trabajo de reflexión para construir saberes prácticos. Se utiliza la narrativa a través registros y autorregistros de la vida institucional, de las clases o micro-clases propias o de los compañeros. Sin embargo, no aparece muy claramente la modalidad de trabajo, es decir, cómo se verbalizan y analizan los relatos de los estudiantes para orientar la reflexión metacognitiva. Si bien la intención de las propuestas responde a los nuevos enfoques de formación del practicum, habría dificultades para implementarlas óptimamente, tal como ocurre en otros estudios acerca del mismo tema. (Zabalza, 2011)

Práctica II: acerca de la articulación entre los campos de formación

La articulación de este espacio curricular con materias o grupos de materias de otros campos de formación se visualiza en aspectos muy puntuales, especialmente con materias del campo de formación específica, tales como las didácticas específicas de las disciplinas. El objetivo de estas articulaciones se orienta específicamente a la construcción de las secuencias didácticas o propuestas de intervención. En la UA V se menciona la articulación con materias del campo de formación general, tales como Pedagogía y Didáctica, de las cuáles se recuperan saberes para las observaciones y lecturas de la realidad educativa que vivencian en las escuelas asociadas. Esta articulación se realiza desde la materia de prácticas, no evidenciándose un trabajo en equipo compartido.

Según expresiones de los docentes:

“En el taller II es libre, pero si vas a observar, hay pautas para la observación que las ven en didáctica o en pedagogía.” (P:45-rn-23-pp2-V-U-45-11)

“...cómo lo articulamos?: con prácticas del lenguaje desde el juego, con elementos que sensibilicen y los pongan en contactos con la práctica docente, con teoría que teja todo esto. Ayuda también por ahí la sociología (...) literatura juvenil (...) eso lo trabajamos mucho.” (P42-sl-02-pp2-VI-U-42:38)

Si bien existen ciertas vinculaciones y articulaciones, a partir de lo descripto, se observa que el espacio de Práctica II aparece atomizado, como una unidad curricular más, y no como el eje integrador del currículum. Por el contrario, la idea de “practicum” plantea la necesidad de plan de estudio integrado, orientado en su conjunto por la visión del perfil profesional y formativo al que se pretende llegar (Zabalza, 2011). Algunas de las representaciones que circulan en los profesorados dan cuenta del lugar del campo de las prácticas, en la formación docente, tal como se observa en las palabras de una de las docentes:

“...en mi departamento (...) no hay práctica institucionalizada del debate (...) porque para ellos lo importante es la disciplina. Entonces, por eso te digo, es muy difícil, a nosotras el grupo de las prácticas (...) tenemos algunos docentes que nos caratulan así: “las maestritas”. Por eso te digo, hay todo un sesgo ahí importante. ¿No? Y esto, que nos visibilicemos, nos costó este tiempo, ahora sí tenemos, podemos decir que ya logrados tener en el departamento el lugar, pero todavía de ese... ‘Ah, no. Las chicas de la práctica’, es decir, no hay aporte, no hay debate, no... Ni de la práctica, ni de la parte epistemológica de Geografía. Por eso te digo, esas son cosas fuertes, fuertes a nivel de departamento.” (P68- cat-49-pp2-II-U- 68:17)

15

Práctica IV: dispositivos de trabajo y desarrollo de capacidades

Se pudo constatar que la Práctica IV se ubica en el cuarto año del plan de estudios recibiendo denominaciones que se diferencian de la Residencia Docente de los Institutos de Formación Docente. En los planes de estudio constan los siguientes: Práctica Docente en Lengua y Literatura; Práctica II; Práctica Docente II; Práctica de la Enseñanza; Práctica Profesional.

Los dispositivos que se ponen en marcha en la Práctica IV continúan la línea de trabajo iniciada en las prácticas anteriores, alternando espacios de formación en las instituciones formadoras con “espacios de prácticas supervisadas en contextos reales” (Zabalza, 2011). En su totalidad las experiencias directas se concretan en contextos de educación formal en el nivel secundario y/o superior.

Según los datos recogidos, se observa que se destina aproximadamente un 60% en promedio de tiempo, a las actividades en las escuelas asociadas y un 40% en

la institución formadora. La duración de dicha práctica es anual en cuatro de las universidades de la muestra y sólo en la UA I es cuatrimestral. En este sentido se expresa un docente:

“si la residencia fuese todo un año, tendríamos más tiempo para lograr esas cuestiones como es la innovación, la investigación- acción que contribuye a la reflexión por eso y por haberlo vivido como alumna y ahora como docente, planteaba esto de empezar las prácticas con la misma carga horaria, pero más tiempo... pero una cuestión me parece institucional de que lo anual no está del todo bien visto, y para esto en particular , me parece que sería necesario valorar los objetivos que como cátedra nos planteamos...” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:16)

En cuanto a la propuesta formativa y teniendo en cuenta los registros de entrevistas a docentes y focus group de estudiantes, se pudo visualizar un modelo más estándar de formación que, con matices diferentes, sigue la siguiente secuencia descrita por Oser y Baerismul apelando a la metáfora de una coreografía (2001) ⁷

- Anticipación del plan de acción a desarrollar en el aula en la materia designada y previsión de problemas: observaciones, diagnósticos, planificaciones.
- Realización de las actividades previstas: los practicantes deben implementar las planificaciones, es decir, dictar clases en el crédito horario establecido.
- Construcción del significado de la acción a través del intercambio comunicativo: contar lo que se ha hecho y por qué a través de los registros, diarios o bitácoras, filmaciones.
- Generalización de la experiencia a través de la identificación de los elementos comunes a la experiencia de diversos sujetos: encuentros grupales, ateneos, entre otros.

Siguiendo la secuencia anterior, se pueden reconocer aspectos en común en consonancia con la lógica de combinación teoría-práctica; experiencia-reflexión;

⁷ Citado en ZABALZA BERAZA, Miguel A. (2011) “El practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. Revista de Educación 354, pág.21-43, España

experiencia realizada, experiencia vivida, experiencia- contada, complementando el doble contexto de formación: el académico y profesional.

En cuanto a los contenidos que circulan en los espacios de Práctica IV, en las unidades de análisis indagadas, se puede inferir que responden a ciertos criterios pedagógicos enmarcados en el paradigma del docente reflexivo. Según los propósitos enunciados en varias entrevistas realizadas, la centralidad debería estar en la acción reflexiva y la permanente búsqueda de fundamentos teóricos para las decisiones que van tomando los estudiantes, tanto para construir su propuesta didáctica como para la acción en los contextos reales, tal como se expresara al inicio del apartado.

De este modo, los talleres, encuentros y espacios virtuales en la institución formadora, se estructuran en torno a núcleos de contenidos que abarcan tanto los saberes clásicos, siguiendo la tipología de Vezub, como saberes relacionados con los contextos de enseñanza y las actitudes profesionales (Vezub, 2016).

Respecto de los conocimientos clásicos, los profesores de práctica señalan que se prioriza el trabajo con el contenido a enseñar, su didáctica y las dificultades en la enseñanza. Se le da importancia al posicionamiento epistemológico, y se recuperan aprendizajes previos en esa dirección:

“Se trabaja mucho desde la práctica (...) al contenido; hay algo de investigación en el aula y después se van trabajando contenidos de lo disciplinar también que surgen de cada caso especial, se trabaja, los que tienen que enseñar (...) la didáctica de esos contenidos (...) qué obstáculos tiene la enseñanza de ese contenido en particular.” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:18)

“Y bueno, siempre algún contenido específico se dispara (...) Y, buscar materiales por ejemplo si se habla de interdisciplina (...) si hablamos de la experimentación, que es una de las cosas fuertes que aparecen dentro del diseño curricular, bueno a ver quiénes son los referentes de la experimentación. Vamos a ver material teórico (...) ellos tienen que poder explicar qué están haciendo y por qué lo están haciendo y para qué.” ((P44: rn-23-pp4-V-U- 44:19)

En cuanto al contenido disciplinar, cabe resaltar un caso, en la UA II, donde el recorrido curricular que plantea el plan de estudios le permite al estudiante

cursar las prácticas sin la acreditación de materias nucleares, en carácter condicional o libre, lo que dificulta la elaboración de la propuesta didáctica y posterior intervención en la escuela asociada:

“...por ejemplo, no han rendido materias importantes de la carrera como que en geografía en secundaria son básicas para planificar y enseñar como disciplina nuestra, al no haberlas rendido o estar libre no manejan contenido, no saben qué van a enseñar” “Cuando rinden ... salen adelante porque ahí se nota que la han estudiado.” (P69: cat-49-pp4-II-U- s/c)

Otro núcleo prioritario, expresado por los docentes, lo conforman las herramientas didácticas y pedagógicas de la planificación, considerando la lógica disciplinar, el conocimiento de los diseños curriculares del nivel de enseñanza (secundario y nivel superior en el caso de las instituciones relevadas), la elaboración de secuencias didácticas, la transformación del contenido disciplinar en contenido escolar (transposición didáctica); las estrategias de enseñanza, la elaboración de instrumentos de evaluación y el uso de recursos:

“La planificación completa. Desde la fundamentación que me dice cuál es el lugar donde yo estoy parado para enseñar; la motivación y la secuencia de actividades que estoy planteando. Que tenga no solamente un orden lógico de las ciencias, y lo necesario para el curso en el que estoy trabajando. Bien clara las pautas de acreditación y trayectoria que plantea el Diseño Curricular de la provincia.” (P44: rn-23-pp4-V-U- 44:17)

“...recuperar cuestiones referidas a planificación, evaluación, metodología, recursos. Y sí, muchas veces nos encontramos con que no, el tema de los contenidos está flojito también por esto de las micro-clases y a veces hasta selección de contenidos también tenemos que retroceder, secuenciación, selección de contenidos. Porque si no logran eso no pueden planificar. Objetivos...” (P69: cat-49- pp4-II-U- 69:22)

En esa línea, se observa que, ante el predominio de los saberes disciplinares a lo largo de la carrera, la escasa preparación en los aspectos pedagógicos didácticos, y la débil articulación entre los campos de formación, el espacio de prácticas IV

es el momento donde necesariamente se deben retomar y profundizar dichos contenidos, sumado al caso de la UA I, cuyo plan de estudio no incluye la materia Didáctica General:

“Y, dependiendo del diagnóstico se va un poco o a retomar ciertas cosas que ellos todavía dudan o tienen inseguridad (...) las pedagógicas, esta técnica, las técnicas (...) planificación obviamente nosotros necesitamos (...) recuperar cuestiones referidas a planificación, evaluación, metodología, recursos. Y sí, muchas veces nos encontramos con que no, el tema de los contenidos está flojito también por esto de las micro-clases y a veces hasta selección de contenidos también tenemos que retroceder, secuenciación, selección de contenidos. Porque si no logran eso no pueden planificar.” (P69: cat-49-pp4-II-U- 69:22)

“Nosotros tenemos un problema que es que no hay Didáctica General, por lo tanto, tenemos que tener talleres donde trabajamos las estrategias de enseñanza sobre todo a los que más les falta y ahí le damos bibliografía” (P57: ba- 35-pp2-I-U- s/c)

19

Por otro lado, se reconoce la importancia de que los estudiantes puedan adaptarse a distintos contextos educativos y grupos de alumnos, como otro saber que deberán adquirir para acreditar la Práctica:

“...comenzamos a buscar otro tipo de escuelas o donde ellos pudiesen mirar distintas realidades, distintos contextos y para el ensayo es como que nos rotamos, saltamos, vamos, venimos (...) que conozcan ese tipo de instituciones y esas realidades...” (P69: cat-49-pp4-II-U- 69:28)

Otro saber profesional que es destacado por los profesores, es la capacidad de vinculación entre la teoría y la práctica (Vezub, 2016). En esa dirección, la articulación de la teoría con situaciones educativas en contextos reales se enmarcaría en el desarrollo de saberes prácticos, contruidos en la acción y el pensamiento reflexivo. Al decir de un docente:

“En la materia hay un espacio que se llama como prácticas reflexivas (...) se trabaja mucho en la reflexión sobre la práctica misma, que no sé si es un contenido en sí ... se trabaja sobre habilidades docentes cada vez que viene algún alumno con alguna narración particular de sus

clases, se pone en común qué habilidades, qué herramientas uso el docente en tal o cual cuestión, didácticas ya sean personales o emocionales (...) desde contenido conceptuales, contenidos de habilidades docentes, didácticas de la ciencia y de habilidades personales para la profesión docente.” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:18)

En otro orden, se identifican también en las prácticas IV8, ausencias o escaso tratamiento de contenidos que tendrían entidad propia, los “nuevos saberes” (Vezub, 2016): manejo pedagógico de las Tic’s y estrategias para enseñar en la diversidad. Son pocos los casos en los que aparecen destacadas estas cuestiones: en la unidad de análisis I, en la que como ya se mencionó, trabajan con herramientas de Google Drive:

“Tenemos un espacio drive donde nosotros subimos las carpetas con todos los materiales, los instructivos, todo el material de apoyo que le damos para las clases” (P54: ba-35-CP-I-U- 54:7)

Y en la UA VI, tal como expresa la profesora:

“Otra cosa que hacemos hacia el interior son talleres, que tienen como objeto por un lado enriquecer la construcción metodológica (...) Así vamos buscando año a año gente de las nuevas tecnologías; este año como teníamos dos docentes que eran profesores de informática, les pedimos a ellos, sino buscamos otra persona o vamos nosotros que somos especialistas en nuevas tecnologías.” (P43: sl-02-pp4-VI-U- 43:19)

Otros saberes que aparecen diluidos, excepto en la UA VI, son los referidos a los aspectos políticos- éticos del oficio docente. En palabras de un docente:

“...creo que hay que seguir fortaleciendo - porque es muy escaso lo que podemos hacer nosotros- la formación sociopolítica, educativa, socio institucional, ese anclaje más contextualizado , nosotros luchamos mucho por ponerlo aquí, pero considero que hay que seguir fortaleciendo eso porque en la universidad, importa y mucho la disciplina, el peso de la disciplina y cuando ellos entran al sistema se dan cuenta que hay otras cuestiones institucionales como las

⁸ En la Práctica II se registraba la misma situación

condiciones laborales, trabajos docentes, los mismos estudiantes, sus condiciones sociales, las políticas educativas. Y tenemos pocos espacios de discusión, de formación docente al respecto, ponemos énfasis en eso, pero para mí no son suficientes.” (P58: mis-37-cp-IV-U- s/c)

Por otro lado, se registra, tanto en los profesores de prácticas como en los estudiantes, la preocupación por cuestiones relativas a la gestión de la clase, manejo de grupo, relacionadas con habilidades que incluyen el manejo de los llamados “organizadores del aula” (Davini, 2015) como los espacios, el tiempo y los grupos.

“Todo lo que tiene que ver con los tiempos del aula que siempre tienen poco tiempo para lo que tienen que hacer y ellos sienten que no llegan...” (P57:ba-35-pp2-I-U- 57: 27)

Práctica IV: estrategias, recursos, materiales y dispositivos de formación

Entre las recurrencias observadas, es posible identificar la implementación del formato taller en los encuentros presenciales. Según lo expresa una docente:

“Mis propósitos dentro del taller es el paso entre lo teórico transcurrido a lo largo de toda la universidad en todo el profesorado y el estar dentro del aula realmente. Entonces ese paso es muy grande donde conjuga todo lo aprendido en la realidad. Mi propósito tiene que ver con el descubrimiento de esa realidad. Tomar el marco teórico aprendido para poder llevarlo a dentro del aula con la complejidad que tiene un aula de adolescentes.” (P44: rn-23-pp4-V-U- 44:16)

Al interior de los talleres presenciales se implementan estrategias orientadas a la vinculación de la teoría con las prácticas concretas. Si bien son muy variadas, en general se utiliza el debate, la problematización, formulación de preguntas reflexivas, el diálogo, el trabajo con los supuestos de los estudiantes (Davini, 2015). Entre las actividades planteadas, los estudiantes deben construir las propuestas de enseñanza y realizar reflexiones metacognitivas de las vivencias que relatan oralmente y/o en los instrumentos de registros. Al decir de un docente:

“Talleres que ayuden a reflexionar sobre algunos tópicos, algunas lecturas, o sobre la planificación, vamos debatiendo todos y cada uno va tomando postura” (P43: sl-02-pp4-VI-U- 43:18)

“...Algo que ocurre en la escuela y si el practicante lo quiere poner en discusión, y así lo ayudamos entre todos a resolver un dilema. También analizamos las propuestas de prácticas, proyectos etc. Otra cuestión que trabajamos es la escritura, sobre sus propias reflexiones” (P43: sl-02-pp4-VI-U- 43:19)}

Dichos talleres varían en cuanto su organización y frecuencia, según la etapa de la práctica en la que se encuentren los estudiantes. En general, la presencialidad de estos encuentros en la institución formadora disminuye cuando comienza la actividad intensiva en las escuelas asociadas, en una progresiva asunción de responsabilidades de los estudiantes:

“...la materia es anual, pero se trabaja como en dos cuatrimestres: una primera parte en acá en la universidad y la segunda en las escuelas.”
(P60: mis-37-fg4- IV-U- 60:20)

“...si ya cumplieron su carga horaria a la mañana dando clase, aunque sea de práctica es como que no tienen que cumplir la carga horaria de la noche.” (P44: rn- 23- pp4- V-U- 44:7)

En la mayoría de los casos, se trabaja con el grupo completo de estudiantes que cursa la Práctica IV en los talleres presenciales. No obstante, se registró en la UA IV, que el conjunto de alumnos asiste sólo al comienzo del año y posteriormente, cuando comienza la intervención en la escuela asociada, todas las actividades son individuales, y el seguimiento lo hace el docente en consultas personalizadas. Al decir de un alumno:

“Los que necesitaban venían, los otros no, es decir que no trabajamos nunca todos juntos. En el aula se dividían los dos grupos con las profesoras en los equipos de 4to. y cada uno venía en el horario que le asignaba la profesora (...) a principio de año si estamos juntos acá en clase, (pero) después nos dividimos cada uno con su profesora.” (P60: mis-37-fg4- IV-U- 60:24)

Otro caso particular a destacar, es el de la UA I, en donde el desarrollo de la Práctica IV en la institución, se organiza en dos espacios diferenciados: un

Ateneo, en el que se desarrollan actividades en torno a la construcción de la propuesta didáctica y los intercambios posteriores a la inserción en las escuelas asociadas y, por otro lado, un Taller de reflexión, coordinado por un equipo de psicólogos, donde se trabajan cuestiones de la práctica: habilidades docentes y temas vinculados con la innovación. En este sentido, la estrategia del Ateneo es considerada como valiosa en la formación docente, ya que, según Davini, a partir del análisis de casos y situaciones particulares, se analizan las decisiones tomadas, así como sus obstáculos y resultados. Presentan la potencialidad de construir conocimientos sobre las prácticas concretas, su sistematización e intercambios con el resto del grupo; promueven la construcción del conocimiento compartido (Davini, 2015):

“El ateneo... en el encuentro por lo general lo que se suele hacer, los chicos traen sus ideas para las clases, si tienen clase la semana siguiente traen la planificación, por ejemplo una clase tipo, la clase que estamos pensando todos en la evaluación de su secuencia, cuentan lo que pensaron hacer para su evaluación ante todos y todos tratan de aportar desde cuestiones formales hasta cuestiones que tienen que ver con la estructura de la evaluación, más que nada un intercambio de lo que sucedió en el aula.” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:19)

23

Además de los talleres presenciales, en la UA I, se destaca una experiencia en la cual utilizan los espacios virtuales. En este caso, se trabaja mediante documentos colaborativos. Utilizan un drive compartido en el cual participan los practicantes, los profesores de prácticas y los co-formadores. Los estudiantes escriben sus planes de clases que suben a Google Drive. Allí mismo, se hace un rastreo de los obstáculos epistemológicos del tema que deben trabajar; lo denominan “estado del arte”. Además, se hacen aportes pedagógicos- didácticos. Los docentes suben links, bibliografía, sugerencias y comentarios que anotan en el documento colaborativo. De esta manera, se fomenta el aprendizaje colaborativo complementando la presencialidad y permitiendo superar las dificultades de tiempos, distancias y situaciones particulares de cada estudiante (Zabalza, 2011)

“Hay otra carga que para los docentes es mucha que es la virtual, porque nosotros trabajamos en forma virtual, suben las planificaciones y hay un intercambio entre los docentes y todos los

alumnos, lo subimos a un drive y la discusión de los planes de estudio; también intercambia material, ahí se da mucho intercambio, depende también del año y las características de los estudiantes. Por lo general, esa herramienta que empezó a funcionar hace bastante ya, va bien, porque hay intercambios que tienen que ver con la búsqueda de información, bibliografía, de actividades innovadoras que encuentra uno y se las pasan, links de cosas o sugerencias para mejorar porque algunos tienen los mismos temas, cursos similares (...) después se retoma en el Ateneo.” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:4)

Se infiere una valorización de lo grupal. En este sentido, se estaría en consonancia con los nuevos saberes profesionales que se reconocen como fundamentales en los contextos actuales. “El trabajo en la esfera de lo grupal implica un aspecto esencial en la labor docente” (Davini, 2015). Sin embargo, en estos dispositivos de formación, no se abandona la instancia de labor individual mediante el seguimiento personalizado en respuesta a las necesidades individuales, mediante consultas y sistema de tutorías.

Otra estrategia utilizada en menor medida, en los casos de las UA II y V, es la implementación de clases de ensayo o micro-clases. En el caso de la UA II, se repite esta misma estrategia utilizada en la Práctica II y aparece como novedosa para el caso de la UA V. Tal como se dijo anteriormente, la lógica de este tipo de actividad consiste en que aisladamente se enseña un saber-hacer que se supone será un componente por combinar con otros en el momento de transferirlo al campo de trabajo. La formación se suele realizar por la demostración, la imitación del modelo, la explicación, la aplicación de procedimientos con pasos ya establecidos. Según Souto⁹, por detrás habría una lógica aplicacionista.

En cuanto a los materiales y recursos que mencionan los docentes entrevistados, se identifican: materiales curriculares, materiales digitales, libros de textos, registros narrativos de clases, autorregistros, y filmaciones. Se destaca el trabajo con la “narrativa docente”, ya sea a través de diarios de prácticas, registros de observaciones de clases y autorregistros. Estos recursos tienen potencialidad para trabajar en consonancia con la línea de formación que intenta superar el modelo

⁹ SOUTO, Marta (s/f) Op cit. Pág. 9

aplicacionista para construir conocimientos prácticos a partir de la reflexión metacognitiva. Algunas experiencias interesantes se destacan en la UA VI donde escriben el relato de la experiencia en formato publicación para compartir posteriormente.

Respecto a la evaluación de las prácticas IV, se observa que recurren a algunos instrumentos como grillas de seguimiento del proceso, observaciones in situ de las clases, y reflexiones realizadas en los diarios de prácticas o cuadernos de bitácora. La evaluación es cualitativa y cuantitativa incluso incorporando instancias de coloquio y/o examen final en la cual se valora la reflexión sobre el proceso. Los docentes mencionan que las grillas de seguimiento se elaboran en base a categorías cualitativas para hacer una evaluación del proceso, a partir de las cuáles realizan la devolución. En cuanto a los registros de observación de las clases, son insumos para la reflexión y la autoevaluación de los practicantes que vuelcan en los diarios de prácticas o memorias de formación. Al respecto una profesora expresa:

“Un docente observa todas las clases que ellos hacen, el Ateneo es un momento... La observación es constante, todo el tiempo, todas las clases, distintas personas los observan, inclusive hay observación de pares, evaluación del docente y autoevaluación, cada una de sus clases tiene esa forma de evaluación” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:27

25

Se destaca la experiencia de la UA IV en donde se realiza un interesante evento al final del año. Consiste en la presentación de las experiencias formativas de todos los profesorados siguiendo la línea que plantea Zabalza en cuanto al “trabajo en red” (2011). Esto les posibilita enriquecer la experiencia vicariamente, contrastándola con sus pares:

“En el final ellos deben escribir un informe, es una meta reflexión sobre su práctica que también tiene dos aspectos, una específica de la vivencia matemática, donde al practicante se lo va a hacer reflexionar sobre su vínculo con ese conocimiento puesto en escena, de qué manera los alumnos están aprendiendo ese conocimiento. Y la otra parte es lo vivencial ya los aspectos generales que trabajan con Mónica. Luego se realiza un examen final donde se defiende el mismo.” (P59: mis-37-dif-pp-IV-U- 59:32)

Práctica IV: acerca de la articulación entre los campos de formación

En otra arista de análisis, para describir la articulación entre la Práctica IV y los espacios curriculares de otros campos, es necesario considerar un rasgo distintivo que puede inferirse a partir de los datos primarios recabados, acerca de los planes de estudio de las carreras de formación docente de las universidades. La perspectiva curricular que predomina no es la de un proyecto formativo integrado, en palabras de Zabala, "... en el que la unidad no es cada una de las materias sino el conjunto de todas ellas, el propio Plan de Estudios" (2011). Más bien, se evidencian materias o segmentos curriculares que funcionan por su cuenta, dificultando lo que se define como un buen Practicum, es decir, como componente de la carrera que, vinculado a los otros componentes, tiene como objetivo alcanzar el perfil profesional al que pertenece, en la alternancia entre aprendizajes académicos y la experiencia en los centros de trabajo (educacionales, en este caso). Esta organización curricular, se refleja en las vinculaciones rudimentarias entre los campos de formación, donde la práctica aparece como un espacio atomizado (situación que también se daba en la Práctica II). Por ejemplo, en palabras de un directivo se puede profundizar esta situación:

"El tema es que estas áreas de la praxis no están funcionando bien porque se pensaron como un proceso muy articulado por los campos de saber más académicos o específicos, con lo que se terminaron convirtiendo en una materia más en vez de ser un espacio de articulación de saberes para desde allí pensar todos los profesores de primer año, por ejemplo, una problemática para que los chicos vayan a indagar, a leer; se transformó en una materia más, no se garantiza el trabajo colectivo (...) no están funcionando bien y terminan agobiando a los chicos y pierde totalmente su sentido." "...se transformó en un espacio de una cátedra más y todo depende del profesor que le toque y de la propuesta pedagógica que tenga. Entonces hay espacios de las prácticas que los pibes disfrutaban muchos más aprenden, salen al campo, están en el barro de la realidad, y hay otras en dónde no (...) Me parece que no estamos trabajando bien.

Estas cuestiones *son* como muy complicadas en las instituciones en general en las universidades y esta no es la excepción el trabajo colectivo, el poder articular, el poder coordinar los seminarios y materias con la presencia de los chicos en las escuelas, por ejemplo, las condiciones del trabajo docente, etc. Lo hemos intentado pero el problema es la comunicación entre los docentes, no de mala relación sino de una mirada más amplia más integradora más en perspectiva. Se les enseña a los pibes a mirar por el ojo de la cerradura, no les enseñamos a pensar desde la sociología la filosofía de la pedagogía. No construyen miradas en perspectiva. (P39: sl-02-dif-VI-U- 39:4)

Se suma a este panorama, que los alumnos viven la práctica de enseñanza en el último año, como una primera experiencia integral en el ámbito del trabajo, propia del antiguo paradigma aplicacionista. Al decir de los alumnos:

“...nos pasamos toda la carrera como en la eterna espera de al fin llegar al frente del aula (...) Y de pronto, en un mes nos piden que corriamos cosas, en nuestra persona, nuestra postura, la toma de decisiones en el aula, conocimientos, todo eso nos piden de una a otra clase, o sea no hay un margen como para...uno va cumpliendo con los requisitos. Es como que en cada clase tenés que ir cumpliendo con las expectativas y si no lo hacés, estás fuera. Es muy drástico ese momento (...) Es como que quieren que saquemos el chip de alumno y pasemos a ser docentes de un momento a otro.” (P60: mis-37-fg4-IV-U- 60:84)

“...hay que saber cómo se ordena la carrera acá, porque uno dice ‘bueno, es un profesorado, todos los profesores de todas las carreras deben saber que todos los chicos están haciendo las prácticas en este preciso momento’, eso no sucede, o sea, la mayoría de los profesores no sabe que nosotros estamos haciendo las prácticas, creo que de acuerdo con cómo está diagramada la carrera tampoco deberían saberlo. Tenemos los profesores, que son los ‘profesores de base’, (...) que con ellas sí estamos haciéndoles preguntas constantemente, nos consiguen material, nos corrigen y demás. Pero a los de las otras áreas nosotros tenemos que recurrir (...) no es que están encima de nosotros.” (P56: ba-35-fg-I-U- 56:4)

En esa dirección, se observa que no estaría acordado inicialmente el trabajo colaborativo de los profesores de otras disciplinas con el equipo docente de Práctica IV. Se registran contactos esporádicos y para cuestiones puntuales. Esta situación es recurrente en las instituciones formadoras indagadas y lo enuncian tanto docentes como alumnos en las entrevistas y focus group. Se acentúa cuando se trata de la articulación con las materias del campo disciplinar. Se menciona únicamente la colaboración de los profesores disciplinares, asesorando a los estudiantes en el trabajo con el contenido a enseñar en las clases de práctica, aunque de manera voluntaria:

“...a mí me tocó dar Biología y Ciencias de la Tierra en el Instituto; para planificar esas dos clases no tenía mucha orientación, entonces leí ciertos libros y qué sé yo, pero me recomendaron que me dirigiera al Dpto de Ecología y que me dirigiera al Depto. de Geología de Costas y del Cuaternario y ambos me brindaron información, me orientaron, leímos unos papers.” (P56: ba-35-fg-I-U- 56:5)

“No, prácticamente no, lo único que he logrado con mucha lucha con algunas materias (...) que algunos contenidos que son de difícil transposición, hablar con los profesores para ver si les pueden facilitar algún marco teórico más sencillo, que no esté entre los papers en inglés que le dan ellos, ni entre lo que tienen los chicos del manual escolar y bueno hay algo más o menos, pero no, ese es un paredón por el momento impasable.” (P54: ba-35-I-U- 54:8)

Como ejemplo de experiencias aisladas de articulación, puede mencionarse la UA I:

“Acá por ejemplo hemos logrado algunos acuerdos con Teoría de la Educación y Política que ya los empiezan a mandar a la escuela a hacer alguna observación institucional, son como acuerdos internos entre las materias de la formación pedagógica, en Psicología también hacen algunos trabajos de campo, en las entrevistas, para que ya empiecen a familiarizarse. Este modelo es terrible...” (P54: ba-35-cp-I-U- 54:23)

No obstante, vale decir que se reconoce como necesario el trabajo articulado. En palabras de un directivo:

“Y, obviamente que tiene que existir una articulación porque si bien es cierto, la parte pedagógica apunta hacia cómo enseñar los contenidos que enseñan, entonces si realmente no existe una articulación, si el alumno enseña sobre geografía de Catamarca o geografía rural o le toca un tema sobre geografía económica obviamente tiene que ir hacia los contenidos, hacia adentro de esos contenidos” (P63: cat-49-dif-II-U- 63:11)

En cuanto a las didácticas específicas, se observan que en las clases de práctica se retoman las nociones básicas para elaborar las secuencias didácticas y el proyecto de intervención. Pero no aparece claramente un trabajo articulado. Los estudiantes manifiestan dificultades para conectar las didácticas con la práctica, señalando entre ellas, el proceso de transposición didáctica:

“En mi caso, para mí el principal obstáculo -no sé si llamarlo así, pero si se quiere si-, es transformar el contenido disciplinar, que acá de la universidad salimos muy cargados al del aula, a un saber escolar entendible para los chicos en cuestión.” “...por ahí tener el conocimiento disciplinar, pero no la didáctica, por ahí como que me faltaban más herramientas en ese punto.” (P56: ba-35-fg-I-U- 56:21)

“...creo que la principal dificultad está en que la Universidad tiene un perfil más para el investigador, no tanto para el profesor, entonces la transposición que uno tiene que hacer para llevarlo al aula y demás, si puede llegar a ser un poco complejo.” (P56: ba-35-fg-I-U- 56:6)

Una docente de la UA I expresa frente a esta problemática:

“...mi tarea complicada es con la Didáctica Especial porque la Profesora de la Didáctica Especial, que lamentablemente es con quien deberíamos trabajar codo a codo, responde a un modelo de trabajo totalmente distinto, o sea todo lo que nosotros hacemos está mal (...) tiene marcos teóricos muy actualizados pero desde una estructura muy contenidista, sumamente contenidista y elitista del saber (...) yo te traje acá unos libritos que editamos que son de recursos y estrategias sumamente sencillos, hemos pensado en esos libritos primaria, inicial y secundaria. Bueno, los ha subestimado delante de los alumnos

terriblemente, entonces es muy difícil trabajar con esta profesora”
(P54: ba-35-CP-I-U- 54:10)

Por otro lado, los saberes de las materias del campo de formación general son también retomados por los profesores de prácticas. Se mencionan en algunos casos, el trabajo articulado entre algunos seminarios relacionados con cuestiones pedagógicas, problemáticas del nivel y talleres de experimentación científica, dependiendo del objeto de estudio de la carrera. Esos espacios curriculares, generalmente forman parte, en el curriculum real, del trayecto de prácticas, aunque no está formalizado en el plan de estudio, en el 40% de los casos estudiados. Se recuperan conocimientos para la etapa de observación en las escuelas asociadas, para análisis de los modelos de enseñanza y construcción de las propuestas didácticas. Por ejemplo, en la UA IV, la docente de prácticas expresa:

“Nosotros solamente tenemos práctica profesional en cuarto, por ahora; a diferencia de profesorado de computación (que también depende de esta facultad) que si ya tiene como en los institutos de formación docente (...) la Práctica Profesional está en cuarto año, si bien en la materia quehacer didáctico de tercero, ellos hacen aproximación al campo y dan clases, hacen una práctica de enseñanza, por decirlo así; en segundo en la materia problemática educativa, qué hacen aproximación a campo pero no está separada. Los campos no están separados, están articulados. Para nosotros el campo de las prácticas serían los seminarios y práctica profesional.” (P58: mis-37-cp-IV-U-58:6)

30

1.2 Las estrategias, contenidos y actividades de prácticas de la Práctica II y la Práctica IV en las escuelas asociadas.

Práctica II: dispositivos de trabajo y desarrollo de capacidades en las escuelas asociadas

El dispositivo de trabajo que se despliega en las escuelas asociadas es variado según el contexto de intervención. En general, se realiza un primer acercamiento que se caracteriza por el contacto con espacios educativos formales, a excepción de UA VI, en la que los estudiantes se insertan en espacios comunitarios o

multiculturales, entre ellos comedores barriales y organizaciones no formales de apoyo escolar.

En cuanto a los espacios educativos formales, es posible observar que los estudiantes deben realizar un “trabajo de campo” (Davini, 2015) organizado en dos etapas:

- Observación de la vida institucional y áulica de las escuelas asociadas del nivel secundario
- Actividad de intervención, tales como charlas, exposiciones sin formato de clase.

Los trabajos de campo tienen un alto valor educativo siguiendo a Davini (2015), ya que permiten ejercitar las capacidades de búsqueda, registro y sistematización de la información. Desarrollan habilidades operativas en el manejo de los datos cuantitativos y cualitativos así fundamentación de conclusiones. Sin embargo, se registra una institución, UA V, en donde las actividades en la escuela asociada no son obligatorias, restándole el valor pedagógico, tal como lo mencionan los estudiantes en el focus group:

“El que podía (asistía a la escuela asociada) ... porque como no es en el horario de la materia, el que podía...”; “El que estaba trabajando y no podía, colaboraba en otra cosa”; “No, eso es por propia voluntad de cada uno” (se refiere a asistir o no las intervenciones en terreno). (P49: rn-23-V-U- 49:3)

Los contenidos que se identifican específicamente en las escuelas asociadas, a partir de las entrevistas, se vinculan con aspectos institucionales como: rituales y rutinas de la vida institucional, aspectos edilicios, espacios (biblioteca, laboratorio) y aspectos áulicos. Se hace más foco en lectura de documentación como materiales curriculares, planificaciones de los docentes y contenidos referidos a la investigación de la disciplina. En referencia a este tema, una docente expresa:

“Los tiempos, qué observaron..., la distribución de..., ellos hacen un mapa del aula, la distribución de cómo se sentaron los estudiantes, dónde estaba el docente, los tiempos, el tema, qué es lo que hace el..., el pizarrón también es importante, cómo organiza el pizarrón, si lo usa” (P45: rn-23-pp2-V-U)

Se registran experiencias formativas originales con otro tipo de formato, como, por ejemplo:

- Proyectos específicos que responden a convocatorias, invitaciones de otras universidades o Ministerio de Educación que se adaptan a los propósitos de la Práctica II. Por ejemplo, el proyecto “La cocina de la investigación” donde los practicantes realizan una actividad con alumnos de 3er año del secundario (UA I)
- Proyecto de intervención cultural, que consiste en un trabajo de campo orientado a la construcción grupal y comunitaria de un objeto cultural vinculado al objeto de estudio de la carrera- prácticas de lenguaje (collage, fotonovela, revista literaria, cuento corto, etc). (UA VI)

A partir de estos de datos podemos inferir que los docentes de prácticas reconocerían “el valor de la actividad directa real y concreta en el aprendizaje experiencial (Zabalza, 2011) ya que todas las propuestas plantean un primer acercamiento en consonancia con los nuevos enfoques de formación que intentan superar el paradigma aplicacionista. Sin embargo, no es posible identificar claramente el trabajo posterior con las comunicaciones de dichas experiencias para construir un conocimiento experiencial que supere lo vivencial y emocional, a excepción de lo que ocurre en la UA VI. En esta última institución, la docente menciona que, durante la experiencia de intervención, trabajan las actitudes del oficio docente, los aspectos vinculares, los posicionamientos y los contextos de aplicación.

“...en la práctica de 2º año, como es la primera práctica sistemática, es que se prueben. Eso es el principal propósito. Que se prueben frente a una clase, que se prueben analizando las dimensiones y viendo como las dimensiones: de lo institucional, de lo pedagógico, de lo vincular, de lo social, se tejen en su propia práctica y su relación con el contenido específico. Cómo, y el sentido que cobra ese contenido, en ese contexto y en ese sujeto. Eso es clave. Cada propuesta nosotros pensamos: ‘Bueno haber, por qué literatura, el mito urbano, ¿por qué el mito urbano?, ¿por qué con estos chicos?, ¿por qué en este contexto? ¿Cuál es el sentido que tiene entonces práctica de 2º? ¿Cómo es la primera

inserción? ‘ Es eso, probar y encontrar sentidos.” (P42: sl-02-pp2- IV-U- 42:36)

En cuanto a los recursos y materiales utilizados, aparecen los registros de las clases y aquellos que permiten desarrollar los proyectos específicos que se implementan, no habiendo datos significativos al respecto.

En una de las unidades relevadas se menciona la utilización de una grilla de seguimiento, pero no se pudo acceder a su contenido. Por último, no se observa que se implementen las denominadas “supervisiones capacitantes” (Davini, 2015), mediante el acompañamiento de los profesores de prácticas durante el trabajo en las instituciones asociadas.

Práctica IV: dispositivos de trabajos y desarrollo de capacidades en las escuelas asociadas

Se visualiza en la mayoría de las unidades de análisis que la experiencia de intervención en las escuelas asociadas de la Práctica IV, se realiza de manera individual en un curso de la secundaria o nivel superior. Los estudiantes expresan que estas prácticas son muy intensivas algunos de los cuales deben optar por realizarla al finalizar la carrera. En la UA I la etapa de intervención se mide en horas, especificando en el programa de estudios que se destina 20 horas al dictado de clases, con dos semanas previas de observación. Por otro lado, en la UA IV, se presenta una organización muy particular: los estudiantes trabajan en grupo rotando en los cursos de acuerdo con la cantidad de integrantes. Por ejemplo, si son cuatro practicantes, rotan en cuatro cursos, al menos dos de ellos. Cumplen distintos roles como ayudante, responsable y observador.

“Porque tenemos tres roles de observador, de practicante y ayudante. Dentro del curso tenés que actuar como observador, como ayudante y como practicante.” (P60: mis- 37-fg4-IV-U- 60:15)

En otra institución, UA II, deben cumplir con el dictado de 20 clases y 4 observaciones de acuerdo con el programa de estudios. Se abarca tanto al ciclo básico como orientado de la secundaria organizándose dos etapas diferenciadas durante el mismo año.

“...está reglamentado para la etapa de ensayo y para la etapa de residencia (que) el alumno debe sí o sí transitar, rotar entre ciclo básico y ciclo orientado.” (P69: cat - 49-pp4-II-U- 69:5)

En general en relación el tiempo de intervención, se considera que es escaso. En la UA IV han salido a la luz estos planteos, al decir de algunos actores, quienes expresan que la práctica que corresponde al cuarto año de la carrera es percibida como un espacio reducido que habría que ampliar y fortalecer:

“Creo que hay que seguir fortaleciendo -porque es muy escaso lo que podemos hacer nosotros- la formación sociopolítica, educativa, socio-institucional, ese anclaje más contextualizado nosotros luchamos mucho por ponerlo aquí, pero considero que hay que seguir fortaleciendo eso, porque en la Universidad importa, y mucho la disciplina, el peso de la disciplina, y cuando ellos entran al sistema se dan cuenta que hay otras cuestiones institucionales como las condiciones laborales, trabajos docentes, los mismos estudiantes, sus condiciones sociales, las políticas educativas, y tenemos pocos espacios de discusión, de formación docente al respecto, ponemos énfasis en eso, pero para mí no son suficientes” (P58: mis-37-cp-IV-U- 58:36)

“Creo que lo que estaría faltando es tener más tiempo de práctica...”
(P59: mis-37-dif-pp-IV-U-59:48)

En cuanto a los contenidos específicos que se trabajan durante el período de intervención en las escuelas asociadas se destacan aquellos que tienen relación con los saberes prácticos, vinculados a lo que se mencionó anteriormente como “hecho pedagógico” (Altet, 2005). Los estudiantes mencionan el aprendizaje de rutinas tanto de la gestión de la clase, como uso del pizarrón, manejo de grupo, así como aspectos de la gestión de la vida institucional, tales como pedido de recursos tecnológicos, a quién dirigirse para cada cuestión (preceptores, profesores, bibliotecarios, etc.). También señalan el desarrollo de capacidades y actitudes profesionales: confianza, seguridad, transposición didáctica, manejo del grupo. Estos saberes se vinculan con la incorporación de esquemas de acción que permiten manejar la complejidad de la práctica de enseñanza: simultaneidad, imprevisibilidad, publicidad, historicidad. Posibilitan “...la comprensión de la

complejidad de la enseñanza en sus distintos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor” (Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1988)¹⁰. Son fundamentos que se vinculan al “saber hacer” que permite a los docentes desarrollar el juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupo de estudiantes específicos (Vezub, 2016)

Si bien las prácticas de enseñanzas se circunscriben al aula, por otro lado, se reconocen aprendizajes vinculados con las prácticas docentes, en sentido más amplio, tales como la colaboración en algún acto escolar, evento, feria de ciencias favoreciendo la construcción del conocimiento de oficio. Se refleja en los datos recogidos, que los estudiantes se insertan en diferentes actividades de la vida de las instituciones, aunque no se pudo identificar el grado de integración y procesos de socialización profesional que se producen. En los distintos relatos no aparece el trabajo reflexivo en torno al análisis de las culturas institucionales para desarrollar capacidades y actitudes que posibiliten a los futuros docentes ser agentes de cambio, fuerzas instituyentes.

En referencia a las estrategias que se implementan para acompañar el desarrollo de estas capacidades docentes, se explicita la aplicación de la denominada “supervisión capacitante” (Davini, 2015) o sistema de “tutorías” (Zabalza, 2011). Se implementa mediante el seguimiento de los profesores de prácticas y los docentes colaboradores de las escuelas denominados co-formadores. Se orienta a la mejora permanente y a la reflexión “sobre” y “en” la acción (Shön, 1992)¹¹ es decir, apoyando el razonamiento antes de la acción, durante la acción y después de ella. Se rescatan algunas reflexiones de los docentes entrevistados que resaltan el valor de este acompañamiento durante la formación:

“A mí me parece que un profesor de práctica debe tener capacidad de escucha. Poder escuchar a los practicantes y poderlos acompañar, porque las prácticas son de ellos. Entonces uno acompaña, organiza, genera posibilidades, pero, imagínate que ya están en el último año, entonces tienen toda una trayectoria de formación recorrida y me

¹⁰ Citado en DAVINI, Cristina (2015) “Aportes para el desarrollo curricular: Acercas de las prácticas docentes y su formación”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina, pág. 11

¹¹ Ibídem Pág. 159

parece que hace falta saber escuchar y acompañar. Estar ahí al lado de ellos para los momentos de mucha ansiedad, de mucha angustia. Por ahí el solo hecho de decir este es el grupo, conocí al grupo y ya les genera angustia o, este es el tema y por dónde lo tomo, o por dónde entro. Entonces eso, escuchar y acompañar. Obviamente que la formación y la experiencia también la necesitás.” (P43: sl-02-pp4-IV-U- 43:14)

“Yo creo que la práctica es algo artesanal, es bastante espontáneo creo que hay poco trabajo hecho sobre cómo sistematizar la formación de la práctica de los docentes; una compañera mía está trabajando sobre las prácticas en el nivel inicial, en el jardín y en su tesis doctoral investigó justamente como es la práctica en los Institutos de Formación Docente y cómo se transmite ese saber hacer de la praxis y creo que mucho tiene que ver con establecer un modelo, con modelizar, yo trato de generar confianza para poder intercambiar con el alumno, sé de sus limitantes pero sé que va a ser un apoyo, una guía, una consulta (...) Sería una guía que toma aprendizajes de distintas áreas y que trata de estar en continua formación, para poder estar aggiornada y empapada en mi experiencia como docente, muchísimas veces tomo mi experiencia como docente en el aula, para guiar a los alumnos” (P57: ba-35-pp2-I-U- 57:20)

“Esencialmente que puedan posicionarse desde que marco epistemológico, pedagógico, psicológico, pretenden pararse para asumir la práctica docente y trabajar en consecuencia. Intentar ser lo más coherente posible en la concreción de esas intencionalidades, de lo que buscan, de lo que quieren, de lo que crean y, en ese sentido va nuestro acompañamiento. Buscar que vayan construyendo la propia autonomía, la construcción de su identidad docente, que no se inicia acá, que se inicia desde hace rato. Que puedan en esta instancia escribir y dar cuenta de cuáles son sus concepciones acerca de la tarea de enseñar, la tarea de aprender y encontrar el camino para concretarlo. Y, la capacidad de reflexión todo el tiempo, para

reflexionar y entender que aprender es un proceso constante, que no termina acá, sino que sigue.” (P43: sl-02-pp4-IV-U-43:15)

“Al profesor de práctica también le llamamos profesor tutor, no solo evaluamos, sino que también acompañamos, se mezclan un poco con los conceptos del nivel medio.” (P59: mis-37-dif-pp-IV-U- 59:30)

Esta “supervisión capacitante” se instrumenta mediante el acompañamiento de los docentes durante el desarrollo de las clases, la observación y el diálogo reflexivo que se genera luego.

Para finalizar este apartado se plantean algunos interrogantes respecto a los dispositivos que se despliegan en las escuelas asociadas: entre la ficción y la realidad. En este sentido, se puede decir que la balanza se inclina más al “mundo de la formación que al mundo del trabajo” (Souto, s/f), si se tiene en cuenta la intensidad y calidad de las experiencias implementadas. Otros aspectos que se plantean con relación al mundo del trabajo se pueden reflejar en el siguiente fragmento de una entrevista. Las palabras del directivo ponen en evidencia que todavía hay muchos desafíos por superar:

“Creo que la universidad ha tenido siempre como una cuestión de lógica extractiva en cuanto a las escuelas hemos ido a extraer saberes, extraer espacios, a dónde hacer las prácticas, y hemos dejado bastante poco y nada. No sé si les dejamos tanto desde el espacio de las prácticas, hay algunos espacios desde la práctica de ciencias de la educación que creo que funciona bastante bien esos espacios en término de involucrar a los docentes que reciben practicantes como co-formadores. Es interesante esa figura no sé si está funcionando del todo bien, pero de todos modos creo que nosotros debemos atrevernos a romper con esas estructuras están viejas arcaicas de pensar que tienen que ir a practicar a enseñar...los clásicos...Es como que deben zambullirse en la vida cotidiana de la escuela y estar allí, ver la lógica de la escuela y aprender a enseñar desde una mirada integradora. Esa mirada fragmentada no permite que los chicos vivan la escuela como un territorio a construir, no la viven como escuela es ahí como un espacio muy pequeño. ¿Qué dejamos a la escuela? creo que le dejamos poco y nada, le dejamos mucho trabajo, no le dejamos como prácticas

novedosas. Es como que las prácticas siguen siendo una ficción porque no se transforma en experiencia.” (P39: sl-02-dif-VI-U)

1.3 Los estudiantes y su proceso formativo

La perspectiva de los estudiantes sobre su proceso formativo

Rescatar las opiniones y reflexiones de los estudiantes sobre su proceso formativo permite ampliar la mirada sobre la formación docente, específicamente sobre la instancia de la formación en “las prácticas”, e ir más allá de la simple asociación de éstas con el hacer. Permitiendo, luego, comprender la idea de que “las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo.” (Davini, 2015) tal como algunos estudiantes de segundo y cuarto año han podido reflexionar en los focus group realizados en las UA VI:

“Me enseñó la praxis II lo central como el vínculo y pensar en el otro...”

(P41: sl-02-fg4-VI-U 41:19)

“Aprendimos en el encuentro del sujeto que aprende... justamente uno idealiza tanto (...) pero cuando el docente se encuentra con ese niño, cambia el panorama...” (P40: sl-02-fg2-VI-U 40:16)

Los estudiantes reconocen, como aprendizajes fundamentales en el proceso de prácticas, la posibilidad de entrar en contacto con la realidad del aula, lo cual implica el encuentro con el grupo de alumnos, con un “otro” que interpela lo planificado, que provoca la interacción dentro de la inmediatez del aula, y genera aprendizajes como: la “lectura” de los grupos, la revisión de la planificación y su reconstrucción en función de lo que demanda el grupo. En este sentido, es importante resaltar que la tarea del docente no sólo busca la realización de objetivos en general, sino que tiene como objeto de trabajo a otros seres humanos, con quienes establecen relaciones que son fundamentalmente humanas, individuales y sociales al mismo tiempo; por tanto, comprendemos que “las situaciones de trabajo de enseñanza de los docentes se refieren a situaciones que son complejas, marcadas por la inestabilidad, por la unicidad, por la particularidad de los alumnos” (Tardif, 2009:95).

Asimismo, esta particularidad de la tarea que comienza a asumir el practicante conlleva, según los estudiantes, la necesidad de volver la mirada sobre sí mismos,

para reflexionar sobre la enseñanza que brindan, acerca del docente que se quiere ser. Apoyando esta inquietud, los aportes de Tardif nos permiten enfocar a la enseñanza como “...la práctica de un profesional, una persona autónoma, guiada por una ética de trabajo, que se enfrenta a diario con problemas para los que no existen recetas prefabricadas” (Tardif, 2009:110). En este sentido se recupera la importancia del ejercicio reflexivo que suscita el espacio de las prácticas docentes, como un aprendizaje transversal a construir por parte de los estudiantes.

En la valoración del proceso formativo dentro del trayecto de Prácticas, se reconocen tanto fortalezas como debilidades o dificultades para avanzar en dicha práctica. En cuanto a las fortalezas, diversos actores mencionan que en el campo de las Prácticas los estudiantes logran vivenciar la integración entre teoría y práctica, en pos de la producción de un saber pedagógico. Al respecto Boerr señala que “...podemos definir los ámbitos más importantes en que se deben formar los futuros docentes. En primer lugar, los profesores deben formarse para tener un conocimiento profundo de los contenidos de la enseñanza (...) junto con el conocimiento de los contenidos deben desarrollar habilidades pedagógicas que les permitan hacer uso flexible del conocimiento disciplinar; de esta manera podrán estar atentos a las ideas que vayan apareciendo en el proceso de aprendizaje. Este es el conocimiento pedagógico, el que les permitirá disponer los contenidos de manera que los estudiantes comprendan y al mismo tiempo desarrollen su capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.” (Boerr, 2013: 115-116)

En la UA VI, uno de los actores entrevistados, haciendo referencia a los estudiantes practicantes, expresa:

“...Creo que son sujetos que tienen categorías para pensar la realidad, para poder ver problemáticas, para poder hacer una mirada más articular, más integral entre lo estructural y lo cotidiano, con los espacios de micropolítica. Creo que esta es una fortaleza porque son sujetos que piensan estructuralmente la educación. También tienen otra fortaleza: es que estamos en un proceso de curricularización de las prácticas sociocomunitarias”. (P39:sl-02-dif-VI-U-39:21)

A su vez, los estudiantes valoran la práctica como una instancia en la que pudieron asimilar contenidos teóricos a partir de experimentarlos como herramientas para su desempeño en el aula:

“Otra cosa que termina jugando en las prácticas es que nosotros leemos mucho marco teórico y no todo lo que leemos siempre se aplica, como por ej. el constructivismo, la secuencia didáctica, la resolución de problemas, pero existieron diferentes situaciones en diferentes cursos que siempre teníamos en la teoría, por ejemplo sobre el contrato didáctico, o contrato epistemológico, siempre lo veíamos como algo teórico en el aula es como que se hace evidente entonces, es como que recién asimilamos, terminamos de cerrar lo teórico con lo práctico, creo que es lo que más nos pasó a todos.” (P60: mis-37-fg4-IV-U-60:67)

Al realizar una mirada sobre el proceso formativo, tanto estudiantes como formadores analizan la articulación entre el área de formación pedagógica y la de formación disciplinar. En algunos casos se aprecia la intención de articular espacios de prácticas con ambos campos de formación, como relatan los estudiantes:

“...Pedagogía, Literatura Infantil, era ideal. Y las profes de Práctica están al tanto. Percibimos relaciones”. (P40:sl-02fg2-VI-U-40:8)

“Somos la primera cohorte, en Problemáticas era clara la intención de articular los contenidos, los íbamos armando, pero sí, la intención estaba”. (P41:sl-02fg4-VI-U-41:13)

En otros casos, a este aspecto se lo observa como una debilidad en la formación, ya que reconocen una escasa articulación entre los diferentes campos. Los estudiantes expresan al respecto:

“...las materias pedagógicas por un lado y las materias de las disciplinas por otro, no hay mucho acuerdo entre las profesoras del área general y las del área específica” (P60: mis-37-fg4-IVU-60:39).

Tanto estudiantes como docentes destacan el valor central de lo disciplinar, que se plasma en la malla curricular que ubica a las Prácticas en cuarto año, concibiendo a las mismas como la etapa de culminación de un proceso de formación teórica, como instancia de “aplicación”. Se reconoce en este sentido, la

necesidad de comenzar el trabajo en escuelas asociadas con anterioridad al último año:

“...recién en 4º año, en el segundo cuatrimestre hacemos las prácticas reales, entonces nos pasa que nos pasamos toda la carrera como en la eterna espera de al fin llegar al frente del aula”. (P60: mis-37-fg4-IV-U-60:86)

Por último, sólo la mitad de los estudiantes encuestados, al interior de los cuáles se encuentran los estudiantes universitarios, manifiesta que durante sus prácticas de enseñanza “su conocimiento de los contenidos a enseñar era suficiente y adecuado”, o que pudieron en todas las clases, “encontrar las estrategias adecuadas para planificar, motivar a los alumnos, y diseñar actividades de aprendizaje interesantes”. Algunos motivos por los cuales los estudiantes consideran que sus clases no salieron como esperaban o hubieran querido, se vinculan a la gestión de la clase en mayor medida: motivación, manejo de las situaciones de conducta y aprendizaje, manejo de grupo, inseguridad, nervios, resolución de situaciones imprevistas. En segundo lugar, mencionan dificultades relacionadas con la planificación previa, tales como: construcción de materiales poco adecuados a los grupos de acuerdo con sus ideas previas y posibilidades reales.

Estos datos podrían llevar a pensar acerca de los saberes que necesitan los estudiantes en su práctica. Más allá de la dicotomía entre saberes disciplinares, específicos y generales, podría generarse la pregunta acerca del lugar que estos saberes más experienciales, tienen en el trayecto formativo, que condicionan el desempeño de una experiencia de práctica docente gratificante.

En todo lo expuesto anteriormente se advierte una problematización vinculada con la pregunta, siempre latente, ¿qué debe saber un docente? Tal como señala Cevallos Estarellas (2013: 104), para responder a dicha pregunta se torna necesario determinar qué es lo que debe saber un estudiante, ya que, lo que se espera de un docente en función se encuentra relacionado con lo que se espera de los estudiantes, al mismo tiempo que se encontraría en función del tipo de adultos que se busca y por tanto, del tipo de sociedad que se espera construir.

En consecuencia se debe considerar que la formación docente -no solo acotada al trayecto de prácticas sino en su totalidad- debe responder a las necesidades de

aprendizaje de los estudiantes, tal como señala Boerr “...es necesario que experimenten en su propia formación la atención a las diversas necesidades y maneras de aprender para después ponerlas en práctica” ya que es imprescindible, en esta conjunción de saberes a adquirir a lo largo de su formación, que los profesores se formen “en el compromiso de respetar el derecho de aprender de todos los estudiantes” (Boerr, 2013: 115)

En esta preocupación por los saberes que necesita un estudiante de profesorado, es importante señalar que el aprendizaje en el trayecto de prácticas, donde se busca poner en juego esos saberes, es un aprendizaje gradual, progresivo y se deben generar los espacios necesarios para una revisión crítica de la práctica de enseñanza llevada adelante.

En esa revisión crítica de la práctica hay un factor que poco se atiende en los espacios de formación docente y tiene que ver con los supuestos y creencias de los estudiantes. “Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza” (Davini, 2015:118) La falta de tratamiento pedagógico de las concepciones y supuestos previos, las costumbres, las rutinas adquiridas por el estudiante practicante condicionan la formación y “por extensión, afecta posteriormente el ejercicio de la docencia...” (Davini, 2015:118)

42

Características de los estudiantes

Respecto a las características de los estudiantes, las encuestas realizadas a toda la población estudiantil que incluye tanto a las UA de universidades como las UA de Institutos de Formación Docente (IFDC) indican que el 80,3% de quienes cursan son mujeres, mientras que el 18,8% son varones. El lugar de residencia de los alumnos es la misma localidad donde se ubica la institución formadora, en el 73,3% de los casos.

Con respecto a las edades de los cursantes, el 36,4% tiene entre 22 y 25 años, el 26,1% comprende la edad de 30 años o más. Al respecto, un actor entrevistado de la UA V, indica:

“Los alumnos, por las características que traen... todo lo que viene, es muy diverso el origen de los chicos, tenemos hecho encuestas desde el 2009 a ingresantes, podemos ver chicos recién egresados, que fueron

por otra carrera, gente que está trabajando y busca su título. Sucede que no todos pueden hacer las cuatro materias en el cuatrimestre. Trabajan, tienen otras obligaciones” (P50: rn-23-dif-V-U 50:15).

El 46,1% de los estudiantes manifiestan realizar actividad laboral, lo cual en muchos casos influye en el desempeño académico de los mismos, siendo una tarea compleja combinar los tiempos laborales y personales, con los que demanda el trayecto de prácticas. Tanto estudiantes como formadores refieren a esta cuestión:

“La asignatura es presencial, porque es un taller, es algo que hay que respetar por cuestiones académicas. Tiene un 80% presencial. Pero nos ha pasado que tenemos estudiantes trabajadores, o trabajadores estudiantes, entonces lo que hacemos es: el día que -por el horario no puedan venir- hacemos tareas extras con las guías que hay en el dossier, las entregan y las discutimos en consulta” (P42: sl-02pp2-VI-U 42:42).

“Sí, sí pero en mi caso por ejemplo pero era un trabajo que requería muy poco tiempo en el día, entonces yo decía me voy a retirar de acuerdo a los grupos que tenía y las clases que tenía a la tarde, entonces ahí me retiraba siempre acomodándonos porque el margen de tiempo que te queda entre hacer grupo y estar en clase y todo eso y trabajar.” (P60: mis-37-fg4-IV-U-75).

Con respecto al grado de formación alcanzado por sus madres y padres, sólo el 4,9% ha alcanzado el nivel universitario completo; mientras que el 21,65% de los mismos ha completado los estudios de nivel secundario.

Otra característica para tener en cuenta es la de quienes tienen familiares a cargo: el 35,1% de los estudiantes tiene hijos.

Finalmente, los alumnos encuestados manifiestan haber optado por la carrera docente, en un 67,8% de los casos por vocación y gusto por la enseñanza, mientras que en el 30,1% de los casos indican que la elección del profesorado se debe a que era una opción que estaba dentro de las posibilidades económicas del estudiante, a la hora de elegir una carrera.

Interacciones y vínculos: estudiantes, co-formador y profesor de práctica.

Las prácticas docentes son espacios donde el aprender se intensifica, donde el estudiante se ve desafiado con nuevas prácticas y forma parte de “comunidades de aprendizajes” estableciendo vínculos e interacciones con otros actores, generando así un proceso de aprendizaje permanente. (Wenger, 2001)

En el trayecto de prácticas estas comunidades de aprendizaje son diversas (el instituto formador, la escuela asociada, el grupo de pares) y por lo tanto las interacciones con los diversos actores y los vínculos que se establecen generan experiencias variadas, en algunos casos positivas y en otros no tanto.

Los vínculos que se establecen entre los sujetos de “la triada de las prácticas” (practicantes- coformadores- profesores de prácticas) (Guevara, 2016. pág 245) se caracterizan, primeramente, por estar dentro de las formalidades:

“Ese acuerdo que se firma con la escuela y con los docentes co-formadores, los chicos también los firman (tiene que estar por escrito). Queda para la escuela y queda para nosotros. En esa acta acuerdo están delimitados el compromiso por parte de ellos, el compromiso de la institución del co-formador y del equipo de práctica” (P43: sl-02-pp4-VI-U - 31:12)

“Formalmente presentamos una nota que va a la institución, es la institución la que nos habilita o no nos habilita el ingreso; por ejemplo años hemos trabajado con la institución urbana de posadas, y bueno este año esa institución decidió no tener más practicantes de la universidad toda, entonces no se va más ahí, vamos a otra; pero no hay una necesidad, porque hay un marco que es el convenio con el CGE” (P58: mis-37-cp-IV-U)

Las interacciones entre los estudiantes y los co-formadores se caracterizan de diversos modos, más allá de las formalidades expresadas anteriormente. Algunos vínculos son reconocidos como positivos, constructivos en el proceso de aprendizaje del estudiante y facilitadores para el desarrollo exitoso de las prácticas, reconociendo al docente co-formador como un guía en la tarea docente:

“...la Co-formadora fue muy acogedora y me hacía parte del equipo” (P41: sl-02-fg4-VI-U - 41:17)

“En mi caso en lo que fue segundo año fue una excelente relación, porque me pasó como a ella, ella me decía cómo era el grupo, que estos dos chiquitos eran introvertidos, este grupo de chicas es de charlatanas... o sea, me aconsejó en todo. Y con respecto a lo que yo tenía que enseñar me mandaba en fotos el contenido, me hacía sugerencias, siempre me ayudaba por así decir, siempre estaba atenta, al igual que los profes guía también, fueron excelentes personas conmigo” (P65:cat-49-fg4-II-U - 65:40)

En relación con los vínculos entre estudiantes, en el caso de UA IV, los estudiantes destacaron que las prácticas propiciaban el trabajo en grupo y la evaluación entre pares como puede apreciarse en las siguientes citas:

“En mi caso particular yo creo que las prácticas favorecen mucho el trabajo en grupo, el trabajo grupal. Acá nosotros, éste desde el principio y para llegar a un acuerdo para realizar la secuencia didáctica hemos tenido que consensuar y eso que éramos varios y que no siempre pasa porque a veces hay ausencias.” (P60: mis-37- fg4-IV-U)

“Así que bien o mal aún como practicante estás a cargo de todo de todo ese proceso y el estar a cargo y estar con el chico y atender a lo que te dice el chico y atender a lo que te dice tu compañero, es como que hay muchas cosas que antes no lo ponemos en práctica. Todo es como que también aprendes a, hasta ese momento que entras a la práctica todo eso tiene que como que aprendes a prestarle atención al alumno, a prestarle atención a tu compañero y dar la clase.” (P60: mis-37- fg4-IV-U)

En algunos casos, este vínculo entre pares no estuvo exento de tensiones al interior de los grupos de trabajo. En el focus group realizado en la UA IV, también se reconocen los desafíos que implicó el trabajo en grupo:

“...es muy difícil cuando los integrantes del grupo tienen carácter fuerte y plantear una idea se complica y se alargan los tiempos”. mencionan que los conflictos se resolvían hablando al interior del grupo. “y si no se solucionaba nada en la devolución final que nos hacíamos cuando cada uno ponía nota al otro, poníamos la verdad.” (P60: mis-37- fg4-IV-U)

Por otro lado, no se reconoce en algunos casos la construcción de un vínculo sustantivo entre estudiantes y docentes co-formadores. Estas experiencias se reducen a una interacción momentánea, donde no se logra un vínculo que favorezca una oportunidad de aprendizaje del estudiante:

“...había profesores que tenían, que ocupaban ese tiempo en que estaba el practicante para ir a hablar con los directivos para ir a la dirección entonces por ahí es como que nos quedamos solos. O sea que delegaban en el practicante toda la hora.” (P60: mis 37-fg4-IV-U - 60:5)

“...por un lado hay gente que ah bueno, da la clase el practicante y listo. (...) Lo que pasa después el practicante después viene con una postura diferente... a la de algunos docentes y después hay que remarla porque al practicante le entendían y al docente no, esa también pasa.” (P45: rn-23-pp2-V-U - 45:49)

Esta situación de no establecimiento de vínculos positivos entre el co-formador y los estudiantes puede llegar a comprenderse si se toma en consideración las condiciones actuales del trabajo docente, donde ese docente co-formador trabaja en varias instituciones y se convierte en un docente itinerante que va de una escuela a otra y esto dificulta el trabajo en una institución, ya sea con sus colegas, como con los estudiantes practicantes, en este caso. Así lo señala uno de los actores de la triada de prácticas, en la UA IV:

“...el análisis reflexivo pos práctica, el profesor (escuela) corrió ya para otro curso... de la secundaria, con esto de las horas... tan... no puede quedarse en este momento a hacer la devolución, entonces ahí también hay condiciones laborales que no facilitan los procesos del profesor que acompaña.” (P58: mis 37 - cp-IV-U - 58:34)

Otro factor que considerar para pensar los vínculos entre el co-formador y el practicante, hace referencia a los vínculos e interacciones primarias que se establecen entre las instituciones, es decir las características de las relaciones que se establecen en un primer momento, entre el co-formador y el profesor de práctica, ya que éstas pueden condicionar luego la construcción de los diferentes tipos de vínculos entre el co-formador y el estudiante.

Al caracterizar estas primeras relaciones entre la escuela asociada y el instituto formador y sus respectivos actores, se puede apreciar el valor de la capacitación del docente co-formador tanto como el trabajo en equipo entre los actores que forman “la tríada de las prácticas”.

En las entrevistas realizadas se aprecia, por un lado, la demanda y, por otro, el reconocimiento de la importancia de la capacitación previa del docente co-formador para poder recibir al estudiante posicionado desde la idea de guiar la tarea del practicante; y también para poder incorporarse al trabajo en equipo junto a los profesores responsables de práctica y colaborar de ese modo en la formación del futuro docente.

“Hace 2 años que no estamos haciendo estos cursos, estas capacitaciones, estos con formatos de ateneo, porque nos ha superado, porque hemos empezamos el proyecto de investigación. Pero sí, al menos estos encuentros. Los paros de los últimos años han cortado y fraccionado mucho el tiempo, este año, por ejemplo, se decidió no llevar a los chicos a la escuela en la universidad por los paros” (P43:sl-02-pp4-VI-U-43:28)

“...no hay un trabajo con co-formadores, sería genial que haya adscripciones y que haya un trabajo con co-formadores desde la institución, decir bueno “quien quiere ser co-formador, hagamos una....” y a partir de quienes quieren ser co-formadores, formalizaríamos (...) es una manera de formación continua para los docentes en actividad, una forma de formar docentes en actividad, esta sería una manera de los talleres de co-formación, porque es buenísimo que sean más formalizados, me parece que es interesante” (P57: ba-35-PP2-I-U - 57:35)

Una estrategia utilizada como alternativa de trabajo, al no poder concretar el trabajo en equipo y generar espacios para la capacitación previa del co-formador, es buscar a docentes co-formadores que ya conozcan la lógica de trabajo del espacio de prácticas y esto es factible ya que son docentes noveles, egresados de la carrera docente.

Esta estrategia se visualizó en algunas Unidades de Análisis:

“...capacitaciones para co-formadores, todos esos profesores, profesoras que reciben practicantes... eso todavía no lo han implementado? No..., igualmente yo creo que ahora van a ir a observar a todos los egresados así que... a observar y a trabajar con los egresados, me parece que el trabajo va a ser rico desde ahí...” (P45: rn-23-pp2-V-U - 45:51)

“...tratamos de priorizar a los graduados porque conocen la lógica y la dinámica de la didáctica de la matemática” (P58: mis-37-cp-IV-U-58:33)

Por último, al analizar los vínculos e interacciones entre los estudiantes y los docentes, co-formadores y de prácticas, sale a la luz la importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje. En los focus groups surge este tema y hay ejemplo de experiencias varias, aunque en todas, la retroalimentación del trabajo antes, durante y después de la entrada al aula ha significado importante para el proceso de aprendizaje en el trayecto de prácticas.

“En mi caso pasaba que cuando terminaba mi clase después de dos o tres clases ella me hacía una sugerencia, por ejemplo, me decía yo habría encajado este tema de la siguiente forma, te faltó dar esto, me marcaba algunas cosas, pero no era una devolución tan formal como la que sí nos daba nuestra profesora de práctica” (P60: mis:37-fg4-IV-U)

“La verdad que fue la profesora de práctica la que me ayudó a hacer la secuencia, en nuestro caso ella nos personalizaba, cada cual tenía sus dificultades y por eso podías consultarle y ella nos daba devoluciones; a través de eso nos ayudaba” (P60: mis:37-fg4-IV-U)

“No puedo buscarle algo negativo al método que tienen los profes (...) Entonces como que el andamiaje que te produce la enseñanza de los profes es totalmente de diez, no hay otro...” (P64: cat-49-fg3-II-U - 64:10)

A partir de lo expresado por los estudiantes, y recuperando lo expuesto por Guevara, quien afirma que “...la retroalimentación post-práctica ha demostrado ser un componente fundamental para garantizar el carácter formativo de estas instancias...” (Guevara, 2016. pág.257) se puede afirmar que su carácter

formativo radica en las características de las devoluciones, allí en el entrecruzamiento de los tres actores de la triada: estudiante practicante, docente orientador y profesor de práctica.

Algunas Conclusiones

A partir de la reconstrucción de los dispositivos de formación, la revisión de los planes de estudios y el entrecruzamiento de las voces de los actores involucrados-docentes, directivos y estudiantes-se reconoce como positivo el avance en la incorporación de más espacios de formación en la práctica, en consonancia con los nuevos modelos o paradigmas de formación que superan la mirada aplicacionista o deductiva. El proceso de formación en el campo de las prácticas avanza gradualmente hacia una práctica integral en el aula a partir de enfoques más situacionales. Sin embargo, es muy dispar la situación de cada una de las unidades de análisis dependiendo del lugar de ubicación de los espacios de prácticas en el plan de estudios, la carga horaria asignada y la lógica de trabajo. Este hecho sumado a la débil articulación que se visualiza con los demás campos de formación permite afirmar que todavía el campo de las prácticas no se consolida como un “Practicum” (Zabalza; 2011), ya que no integra y articula los distintos campos de formación de los profesorados. Diversas variables explican este estado de situación: aspectos curriculares, institucionales, perfiles de formación, representaciones que devienen de una larga tradición formativa basada en la lógica aplicacionista. Sin embargo, vale resaltar que se registran algunos avances muy significativos vinculados a la incorporación de los nuevos movimientos de formación que recuperan la vida real de las aulas, la diversidad y complejidad de las experiencias concretas y el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación de las prácticas (Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975; Schwab, 1973)¹². En este sentido, en todos los dispositivos de formación, tanto en Práctica II como en Práctica IV, se articulan dos escenarios de formación: la institución formativa y las instituciones

49

¹² Citado en DAVINI, Cristina (2015) “Aportes para el desarrollo curricular: Acercas de las prácticas docentes y su formación”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina, pág. 11.

educativas formales y/o no formales en la que se insertan los practicantes. No obstante, los tiempos, estrategias y saberes que circulan al interior del dispositivo son variados y heterogéneos. Como aspecto recurrente se destacó que el contenido disciplinar se constituye como el eje central de las prácticas, a través de las didácticas específicas, con escasa -o a veces hasta nula- atención a la enseñanza de la Didáctica General, en consonancia con el análisis de Davini (2015). En este sentido permanecería con fuerza la mirada academicista en la formación docente universitaria. Teniendo en cuenta el predominio de este eje a partir del cual se implementan las propuestas formativas, es posible visualizar algunas capacidades docentes que se desarrollan en mayor medida, las cuales se pueden agrupar siguiendo la clasificación de Davini (2015):

- Organizar y planificar situaciones de aprendizajes apropiadas para los sujetos y contextos: construir y planificar dispositivos; establecer vínculos o relaciones con los marcos teóricos; trabajar recuperando experiencias, errores y representaciones de los practicantes.
- Trabajar en equipo e integrarse a las escuelas: trabajar en equipo con los docentes, con sus pares y analizar en conjunto situaciones complejas; participar en la formación de sus compañeros; participar en actividades en las escuelas asociadas.
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades y progresos.

Con menor sistematicidad e intensidad se trabajan las siguientes capacidades:

- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos: manejar el espacio, tiempos y recursos del aula; desarrollar su propia capacidad reflexiva y autoevaluación.
- Utilizar las nuevas tecnologías: utilizar recursos multimedia.
- Afrontar los deberes y desafíos éticos de la profesión: desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad, justicia; analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.

A pesar de trabajarse en menor medida, estas últimas capacidades son las valoradas y reconocidas por los estudiantes ya que les permite superar los miedos y desafíos que presentan los complejos escenarios actuales: el conocido “shock de la realidad” de los profesores noveles.

Otro aspecto importante que destacar es que en todos los dispositivos se habilitan espacios, tiempos, recursos que ponen en juego procesos de “mediación social activa” (Davini, 2015) a través de los profesores de prácticas, la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y el intercambio de pares, lo cuáles se consideran claves para el aprendizaje individual. En estos procesos de interacción, aparece la “modelización de las prácticas” (Davini, 2015), ésto es, a la transferencia en la acción de modelos de intervención en las prácticas por parte del docente orientador o co-formador de las escuelas asociadas. En relación con la instancia reflexiva, los estudiantes, cuando realizan una valoración de sus aprendizajes y su experiencia en las prácticas plantean la importancia de la retroalimentación, en algunos casos rescatando como valioso y en otros casos demandando un vínculo con los co-formadores y profesores de prácticas que les habilite esa instancia de retroalimentación de la experiencia para poder reflexionar sobre la misma. Citamos en el desarrollo de esa idea a Guevara: “la retroalimentación post-práctica ha demostrado ser un componente fundamental para garantizar el carácter formativo de estas instancias...” (Guevara, 2016:257)

Para finalizar, se puede reconocer el incipiente trabajo con la narrativa de las experiencias de prácticas mediante la redacción y reflexión de diarios de prácticas o bitácoras, como una fortaleza o punto de apoyo a partir del cual es posible seguir favoreciendo el cambio en el campo de las prácticas, superando las lógicas de formación tradicionales.

Bibliografía

- ALTET**, Margerite (2005) *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Leopold Paguay; Marguerite Altet, Evelyn Charlier, Phillippe Perrenaud (Coords) pág. 33-48. Fondo de Cultura Económica, México.
- BOERR**, Ingrid (2013) *La formación de los docentes para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes*. En: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. pp 109-119. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- CEBALLOS ESTARELLAS**, Pablo (2013) *¿Qué debe saber un docente y por qué? Definiciones esenciales en el proceso de cambio educativo en Ecuador*. En: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. pp.99-107 Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- DAVINI**, Cristina (2015) 1. *Acercas de la Formación y la práctica docentes” y “4. Criterios y estrategias pedagógicas de formación*. En *La Formación en la práctica docente*. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina. pp 13-44 y 113-151
- DAVINI**, Cristina (2015) *Aportes para el desarrollo curricular: Acercas de las prácticas docentes y su formación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- GIDDENS**, Anthony (1995) *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, Buenos.
- GUEVARA**, Jennifer (2016) *La triada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas*. En: Espacios en blanco - Serie indagaciones - N° 26. pp 243-271.
- SOUTO**, Marta *El carácter de artificio del dispositivo pedagógico para la formación para el trabajo* Ficha de cátedra: Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina (C:\Users\Usuario\Documents\Laboral\EspecializaciónEducaciónyTIC\INFOD\Bibliografía\Art Artificio español.doc MARTA SOUTO)
- TARDIFF**, Maurice (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.
- VEZUB**, L. y otros (2018) *Estudio Nacional 2017-2018 “El campo de las prácticas en la formación docente inicial”. Informe final. Versión para la discusión*. Área de Investigación-INFOD. Ministerio de Educación.

VEZUB, Lea (2016) *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores*. Institutos de investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

WENGER, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X

ZABALZA BERAZA, Miguel A. (2011) *El practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión*. Revista de Educación 354, pág.21-43, España.