

SERIE
**EVALUACIÓN
INTEGRAL
DE LA
FORMACIÓN
DOCENTE**

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR Y CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Informe nacional
sobre los Profesorados
de Educación Inicial
y de Educación Primaria



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernandez De Kirchner

Ministro de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Secretario General del Consejo Federal de Educación

A.S. Pablo Urquiza

Secretario de Políticas Universitarias

Ing. Aldo Luis Caballero

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Verónica Piovani

Directora Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla Fernandez

Directora Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular

Lic. María Cristina Hisse

**EVALUACIÓN
DEL DESARROLLO
CURRICULAR
Y CONDICIONES
INSTITUCIONALES
DE LA FORMACIÓN
DOCENTE INICIAL**

Informe nacional
sobre los Profesorados
de Educación Inicial
y de Educación Primaria



Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular

María Cristina Hisse

Coordinadora Operativa de Evaluación

Ana Borioli

Especialista en Evaluación

Hebe Roig

Especialista en Formación Docente

Andrea Alliaud

Equipo Técnico

Soledad Areal

Carolina Lifschitz

Andrea Novotny

Florencia Rodríguez

Lectura crítica

Inés Cappellacci

Pablo Nicoletti

Colaboración en la sistematización de la información

Herminia Ferrata

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria / María Cristina Hisse ... [et al.] ; coordinación general de María Cristina Hisse. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1136-5

1. Formación Docente. 2. Elaboración del Currículo. I. Hisse, María Cristina II. Hisse, María Cristina, coord.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 24/08/2015

Hecho el depósito que establece la ley 11.723

"Los textos de este libro son copyleft. El autor y el editor autorizan la copia, distribución y citados de los mismos en cualquier medio y formato, siempre y cuando sea sin fines de lucro, el autor sea reconocido como tal, se cite la presente edición como fuente original, y se informe al autor. La reproducción de los textos con fines comerciales queda expresamente prohibida sin el permiso expreso del editor. Toda obra o edición que utilice estos textos, con o sin fines de lucro, deberá conceder estos derechos expresamente mediante la inclusión de la presente cláusula copyleft."

ÍNDICE

7	Presentación
10	Introducción
11	El proceso de renovación curricular de la formación docente inicial
14	1. El proceso de evaluación
14	1.1. Marco normativo
15	1.2. Diseño metodológico
22	2. Principales resultados a nivel nacional
22	2.1. Duración de las carreras
27	2.2. Impacto de la extensión de las carreras en la trayectoria formativa
31	2.3. Organización de los campos formativos y su articulación
36	2.4. Prácticas de enseñanza
39	2.5. Prácticas de evaluación
41	2.6. Condiciones institucionales para el desarrollo curricular
48	2.7. Los nuevos diseños curriculares y la mejora de la formación
51	3. Acerca de las problemáticas identificadas y de las decisiones a futuro
57	Anexo
57	Instrumentos utilizados
57	Instrumento N° 1 Cuestionario institucional
77	Instrumento N° 2 Jornada docente de evaluación
80	Instrumento N° 3 Encuesta a estudiantes
88	Instrumento N° 4 Informe institucional integrado
91	Instrumento N° 5 Informe de comisión externa

ÍNDICE DE CUADROS

19	C1	Instrumentos de evaluación aplicados
21	C2	Participantes en la evaluación curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, por instrumento, según jurisdicción
23	C3	Carga horaria total y por campo de la formación de los Profesorados de Educación Inicial por jurisdicción
24	C4	Carga horaria total y por campo de la formación de los Profesorados de Educación Primaria por jurisdicción
26	C5	Cantidad de instancias curriculares y distribución por régimen de cursada de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria por jurisdicción
28	C6	Apreciación de los estudiantes respecto de la cantidad de unidades curriculares a cursar por cuatrimestre/año
28	C7	Cantidad de unidades curriculares sin acreditar/aprobar
29	C8	Existencia de dificultades para aprobar unidades curriculares
29	C9	Razones seleccionadas por los estudiantes acerca de la dificultad de aprobación
30	C10	Razones que explican las dificultades en el cursado de unidades correlativas
30	C11	Razones que explican el recursado de unidades curriculares
32	C12	Frecuencia con que se retoman contenidos de la Práctica Profesional en otras unidades curriculares
34	C13	Valoración de la organización del Campo de la Práctica Profesional
35	C14	Razones por las cuales los estudiantes consideran a las experiencias como “muy buenas” / “buenas”
36	C15	Titulación del docente a cargo de cada unidad curricular. Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria
37	C16	Repeticiones enriquecedoras para los estudiantes
37	C17	Conocimiento del programa al principio del curso
38	C18	Actividades que los docentes realizan con mayor frecuencia
39	C19	Incidencia de los cambios introducidos en los modos de evaluación y promoción en el recorrido de los estudiantes en el plan de estudios
40	C20	Explicación anticipada de exámenes y criterios de calificación
40	C21	Correspondencia entre la modalidad de evaluación y el modo de trabajo en clase
40	C22	Tipo de evaluación con mayor dificultad para los estudiantes
43	C23	Instituciones con las que se realizan actividades de articulación
43	C24	Tipo de actividad de articulación con otros IES y universidades
44	C25	Acciones de acompañamiento seleccionadas por los equipos directivos
45	C26	Acciones de acompañamiento seleccionadas por los estudiantes
48	C27	Vías de acceso a la información destacadas por los estudiantes

Presentación

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la formación docente inició un profundo proceso de revisión de su sentido político, su institucionalidad y del modo de pensar los procesos formativos. El desarrollo de una serie de políticas para el nivel se ha focalizado, en el marco de un trabajo federal, en el planeamiento, el desarrollo profesional y, fundamentalmente, en la formación inicial de los futuros docentes.

La evaluación del desarrollo curricular se inscribe en los procesos de renovación curricular de la formación docente inicial y aborda diversos aspectos, tanto del diseño curricular como de su implementación.

En la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 167/12 se plantea que la evaluación integral del sistema formador constituye una política orientada a obtener una visión de conjunto del desarrollo curricular de la formación de profesores a nivel nacional que ilumine los logros que dan mayores posibilidades a la formación de docentes y, a la vez, ponga en evidencia las dificultades y obstáculos que aún requieren superarse.

Relevar los aspectos institucionales y las prácticas docentes que pueden ser objeto de mejoras para el desarrollo curricular en las instituciones, es un objetivo primordial que permite analizar las variables de incidencia sobre las trayectorias estudiantiles en términos de ingreso, permanencia, rendimiento académico, previsión del egreso y socialización institucional. El objetivo último es generar en los ámbitos políticos y en las instituciones una cultura de evaluación permanente que incorpore los procesos de mejora continua con regularidad y pertinencia, haciendo visible la responsabilidad de las instancias nacionales, jurisdiccionales e institucionales en la formación de mejores docentes, proponiendo a la propia práctica como objeto de investigación y construcción de conocimiento válido y comunicable.

En nuestro país son escasos los antecedentes en cuanto a la evaluación curricular de las carreras que forman docentes. A partir del año 2011 se puso en marcha por primera vez un proceso de evaluación con alcance nacional y como resultado de una construcción federal. Su realización muestra la relevancia asignada a la formación inicial de los docentes, cuyo mejoramiento constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para la mejora de la calidad del sistema educativo en su conjunto.

En este marco, el presente documento de trabajo tiene dos objetivos:

- Describir el proceso de evaluación curricular de la formación docente inicial, promovido y coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), como parte de las responsabilidades que le competen junto a las Direcciones de Educación Superior (DES) de todo el país.
- Sintetizar los principales resultados de la primera etapa de implementación del Dispositivo Nacional de Evaluación del Desarrollo Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, llevado a cabo entre 2011 y 2013.

El documento está conformado por una introducción y tres capítulos. La introducción caracteriza el proceso de renovación curricular que da pie a esta evaluación. El primer capítulo fundamenta y describe la instalación y consolidación del proceso de evaluación curricular de la formación docente inicial, enmarcándolo en la normativa que lo regula; y sintetiza el proceso de diseño e implementación del dispositivo en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Dicho proceso es de fundamental importancia teniendo en cuenta que ha definido las características principales de los instrumentos de relevamiento y sistematización de la información y de las etapas de gestión de la evaluación en los niveles nacional, jurisdiccional e institucional.

El segundo capítulo resume los principales resultados de la evaluación del desarrollo curricular a nivel nacional, estructurados en torno a la sistematización de los aportes de directivos, profesores y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de todo el país, sobre algunas cuestiones seleccionadas en función de su trascendencia para la mejora de los procesos del desarrollo curricular.

Finalmente, el tercer y último capítulo identifica y problematiza diversas cuestiones que surgen de la información relevada, con el fin de plantear ejes para la reflexión sobre las propuestas curriculares para la formación docente inicial y contribuir a la toma de decisiones orientadas a su mejora.

En resumen, este informe nacional describe y sintetiza el proceso de evaluación del desarrollo curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Específicamente, se analiza la incidencia que los cambios propuestos a partir de la implementación de los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* han tenido en la concreción efectiva de los diseños, desde la mirada de sus protagonistas: los directivos, profesores y estudiantes de los ISFD estatales y privados de todo el país. Se identifican cuáles son los logros alcanzados y las dificultades a resolver que aparecen con mayor frecuencia en los aportes de quienes participaron. Por último, se presentan algunas

problemáticas a tener en cuenta para mejorar los procesos formativos de los futuros docentes y la reformulación periódica de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Se trata de un documento de trabajo, producto de una construcción federal, destinado a los funcionarios y equipos político-técnicos nacionales y jurisdiccionales, y a los equipos directivos y docentes de las instituciones formadoras.

Se recomienda la lectura y el tratamiento de este material en tanto insumo de referencia para la reflexión y la definición de líneas de trabajo vinculadas con el diseño, implementación y evaluación de las políticas curriculares de la formación docente inicial.

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional de diciembre de 2006, la formación inicial de docentes para los niveles inicial y primario se extendió a cuatro años de duración, lo que llevó a que todas las jurisdicciones desarrollaran un proceso de construcción que convocó a distintos actores del sistema formador para renovar sus diseños curriculares y adaptarlos a las nuevas exigencias normativas. En el año 2009 –y 2008 en la provincia de Buenos Aires– comenzó este proceso coordinado por el Instituto Nacional de Formación Docente, enmarcado en los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* aprobados por la Res. CFE N° 24/07¹, que propone fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio.

Las políticas de formación docente inicial y continua, dada su incidencia sobre todos los niveles educativos, resultan prioritarias si se desea avanzar hacia la calidad educativa (Res. CFE N° 134/11). Particularmente, la formación inicial es la responsable de brindar a los futuros docentes las herramientas necesarias para afrontar las primeras experiencias profesionales en la tarea de enseñar y para seguir el camino de la formación continua. Esta situación genera la responsabilidad de revisar en forma sistemática qué capacidades desarrollan los futuros docentes de acuerdo con las propuestas curriculares vigentes, qué condiciones institucionales facilitan la enseñanza y el aprendizaje y cuáles son las necesidades no resueltas y los principales logros que sería provechoso potenciar.

Por estas razones, desde el año 2011 las políticas educativas orientadas a la evaluación y mejora del sistema formador, al amparo de la normativa vigente, ofrecieron las condiciones necesarias para que el Instituto Nacional de Formación Docente formule una política específica y ponga en marcha un proceso de evaluación construido federalmente y con alcance nacional, focalizado, en esta etapa, en el desarrollo curricular² de la formación inicial de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Este informe se centra en el análisis de la incidencia que la renovación curricular ha te-

¹ Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/reso7/24-07.pdf>.

² El desarrollo curricular comprende la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

nido en la concreción efectiva de los diseños a partir del proceso de su implementación desde la mirada de sus protagonistas: los directivos, docentes y estudiantes de los ISFD estatales y privados de todo el país en los que se dictan las carreras mencionadas.

El objetivo general que guió el proceso de evaluación promovido desde el INFD junto a los gobiernos educativos jurisdiccionales fue:

- Producir conocimientos sobre la gestión curricular de los diseños curriculares con validez nacional renovados a partir del 2008 en los ISFD de todo el país, para contribuir a fundamentar las decisiones orientadas a su mejora.

Dado que no se contaba con experiencia nacional acumulada de procesos sistemáticos de evaluación curricular en la formación docente inicial, fue necesario plantearse objetivos específicos a cumplir a mediano plazo, a saber:

- Instalar el proceso de evaluación curricular como parte de la agenda permanente de trabajo del INFD, de las Direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones y de las instituciones formadoras de gestión estatal y privada.
- Acompañar y consolidar el proceso promovido por el nivel central en las Direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones y en los ISFD más allá de esta iniciativa.

Históricamente las evaluaciones fueron vistas con cierta ajenidad en las instituciones formadoras dado que sus protagonistas solían ser convocados sólo como informantes clave; al mismo tiempo, los cambios en los diseños curriculares con mayor frecuencia se vincularon a reformas educativas y se restringieron a decisiones tomadas entre funcionarios, expertos y equipos político-técnicos. Con la intención de atenuar estos antecedentes y hacer explícita la participación de los formadores es que desde el INFD se resolvió trabajar de manera federal y colaborativa e instalar progresivamente prácticas evaluativas que involucraran a distintos actores y niveles de decisión.

El proceso de renovación curricular de la formación docente inicial

En abril del año 2007 el Poder Ejecutivo Nacional creó el Instituto Nacional de Formación Docente con el propósito de impulsar y coordinar la construcción de políticas nacionales de formación docente. A partir de un estudio diagnóstico desarrollado durante el año

2005, se identificaron entre los principales problemas a resolver la fuerte fragmentación de las propuestas formativas y la multiplicación de titulaciones docentes, que ascendían a más de 3.000 en todo el país³. Esto generaba diferencias entre los profesorado de las distintas jurisdicciones y aún entre los profesorado de la misma jurisdicción en cuestiones básicas, por ejemplo: la duración y carga horaria de las carreras, la selección, la definición y organización de los contenidos a enseñar, entre otros. En muchos casos la elaboración de los diseños curriculares de los profesorado se resolvía en cada institución formadora con una débil participación de las autoridades educativas de la jurisdicción.

Se inició en consecuencia un proceso orientado a renovar la formación docente inicial con la decisión política de considerar la integración federal de las propuestas formadoras y la equivalencia de los títulos, entre todas las jurisdicciones, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. Esto implicaba garantizar la participación de los tres niveles de responsabilidad de gobierno y conducción del sistema en el proceso de diseño curricular: la Nación, las jurisdicciones y los ISFD, y en consecuencia se definieron las competencias de cada uno de los niveles: El Ministerio de Educación de la Nación asumió la responsabilidad de establecer el marco regulador de los diseños curriculares jurisdiccionales, orientar y asesorar a las jurisdicciones, asistirles técnica y financieramente, otorgar la validez nacional de los títulos docentes y velar por el cumplimiento de los requisitos que deben expresarse en los diseños curriculares jurisdiccionales según los acuerdos federales correspondientes. En tanto, las jurisdicciones elaboraron los diseños curriculares que enmarcan y orientan las propuestas formativas de los ISFD, y acompañaron y evaluaron la implementación. Asimismo, los Institutos fueron los responsables de diseñar e implementar las propuestas locales adaptadas a sus contextos particulares.

El proceso de renovación curricular se inició con la aprobación de los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE N° 24/07), que constituyen el marco normativo orientador para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales. A su vez, se establecieron los requisitos para otorgar validez nacional a los títulos docentes y se conformó un circuito específico para analizar su cumplimiento, que contempla las siguientes etapas⁴:

³ Se puede consultar al respecto el "Estudio sobre la cantidad y calidad de la oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina", de agosto de 2005, coordinado por la Dra. María Cristina Davini, así como el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2011, elaborado por el INFD y aprobado por Res. CFE N° 23/07.

⁴ La Res. ME N° 1588/12 establece el procedimiento para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de los títulos y certificaciones y define los componentes básicos exigidos para la presentación de los diseños curriculares en dicha tramitación.

- Se presentan los diseños curriculares jurisdiccionales a la Dirección Nacional de Validez de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación.
- El Área de Registro de Títulos del INFD controla la correspondencia entre los datos del expediente y la información volcada en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente.
- El Área de Desarrollo Curricular del INFD analiza los diseños y elabora los Informes Técnicos Preliminares que sintetizan las características de los documentos y expresan observaciones y recomendaciones, en caso de ser necesario.
- Estos informes se incorporan a los respectivos expedientes destinados a la Comisión Federal de Evaluación⁵. Dicha comisión analiza los diseños presentados y emite dictamen sobre la procedencia de otorgarle validez nacional. En caso de otorgarla, su período máximo es por cinco cohortes.
- La Dirección Nacional de Validez de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación produce el correspondiente acto administrativo e inscribe los títulos de los diseños curriculares jurisdiccionales en el Registro Nacional de Títulos y Estudios con Validez Nacional.

Este proceso implica, para las Direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones, el desafío de hacer actualizaciones periódicas de los diseños curriculares jurisdiccionales tendientes a su mejora y, para el INFD, el sostenimiento y la consolidación de procedimientos cada vez más ajustados para apoyar su elaboración, implementación y evaluación.

En síntesis, las decisiones tomadas en el marco de los acuerdos federales instalaron las políticas curriculares de la formación docente inicial como una de las funciones básicas y permanentes, tanto del INFD como de las Direcciones de Educación Superior. No se trata de funciones a término sino de procesos de mediano y largo plazo vinculados con la planificación, la implementación y la evaluación de las decisiones político-pedagógicas que los documentos contienen.

.....

⁵ La Comisión Federal de Evaluación (Co.F.Ev.) está integrada por diez representantes técnicos –dos por cada región– especialistas en currículum y formación docente, designados por el INFD a propuesta de las jurisdicciones. Deben acreditar idoneidad profesional y antecedentes académicos y/o de gestión educativa que fundamenten su designación; son nombrados por dos años y pueden ser renovados. La conformación de la Comisión Federal de Evaluación es un indicador de la decisión de consolidar la participación permanente de las Jurisdicciones en el proceso mencionado.

1.El proceso de evaluación

1.1. Marco normativo

La evaluación de la formación docente inicial se enmarca en las decisiones de política educativa sustentadas en el marco normativo caracterizado a continuación. En las mismas se establecen claramente las responsabilidades de la Nación y las Jurisdicciones en esta materia:

- Ley de Educación Nacional. Dice en el artículo 76, inciso e): *“Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de (...): coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua”*.
- Res. CFE N° 24/07. La misma aprueba los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Enmarca, en el punto 8 del Capítulo V “Desarrollo y evaluación curricular”, las características de las acciones evaluativas. Se destaca, entre otras cuestiones, el siguiente párrafo: *“La gestión (institucional) integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículo. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo deben ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación, tendiendo a su mejora permanente”*.
- Res. CFE N° 134/11. Establece, entre otras medidas orientadas a mejorar la calidad educativa, la necesidad de: *“Evaluar los diseños curriculares de formación docente inicial y promover las adecuaciones para asegurar mayor profundización en los saberes y estrategias didácticas relacionadas con la alfabetización inicial, la enseñanza de la matemática y de las ciencias”* (art. 51).

Por consiguiente, la evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial forma parte de las competencias del sistema formador, tanto en el nivel de gobierno –nacional y jurisdiccional– como en el de las instituciones formadoras. Lo antedicho implica reconocer la incidencia de la formación docente inicial en la calidad de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes en los niveles y modalidades en los cuales se desempeñen.

En tal sentido, la evaluación de la formación inicial es concebida como parte de las políticas educativas orientadas a la mejora del sistema educativo en su conjunto y del nivel superior de formación docente en particular.

1.2. Diseño metodológico

En el marco de la normativa mencionada, el INFD establece los objetivos del proceso evaluativo a desarrollar. El objetivo central es el de producir conocimiento sobre el desarrollo de los diseños curriculares renovados y con validez nacional, en los ISFD de todo el país, para la toma de decisiones orientada a la mejora de la formación docente.

Además de este objetivo, dado que la experiencia a nivel nacional de procesos sistemáticos de evaluación curricular de la formación docente inicial era inédita, fue necesario plantearse como objetivo la instalación y consolidación de esta actividad en todo el país, tanto en el ámbito de la gestión estatal como en el de la gestión privada. De este modo, se desarrolló un dispositivo a implementarse en el mediano plazo que se constituyó como parte de la agenda permanente de trabajo del INFD, de las Direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones y de las instituciones formadoras.

15

1.2.1. El objeto de estudio: el desarrollo curricular

La evaluación curricular recorta su objeto de estudio en el desarrollo de los diseños curriculares jurisdiccionales; entendiendo por esto tanto la evaluación de los propios textos curriculares, como los procesos a través de los cuales las propuestas formativas se concretan efectivamente en la práctica. De esta forma, centra su atención en el *currículum real*, tal como se vive y experimenta en una determinada institución; y en las prácticas de los sujetos involucrados en su concreción. Al estar entramado, este currículum, en un contexto político e institucional de implementación, es preciso considerar cómo las condiciones se traducen en posibilidades y limitaciones sobre las cuales los sujetos desarrollan su accionar dando lugar a formas particulares de organización curricular, concreción de las unidades curriculares, prácticas formativas y trayectorias de los estudiantes.

En sintonía con los objetivos formulados, se definieron tres dimensiones de análisis para abordar el desarrollo curricular:

- a) Los **aspectos de la organización institucional** que inciden en el desarrollo curricular: el uso de los tiempos y espacios de trabajo, la introducción de nuevos roles docen-

tes, las estrategias de comunicación y modalidades de acompañamiento dirigidas a los estudiantes, la interrelación con las escuelas asociadas, la disponibilidad y aprovechamiento de los recursos de aprendizaje, las formas de participación de los estudiantes y de los profesores en la vida institucional.

- b) Las *prácticas formativas de los profesores*, tanto en el ámbito institucional como en el de las aulas: la elaboración de los programas, la articulación entre campos formativos y unidades curriculares en relación con la selección de contenidos y bibliografía, las estrategias de enseñanza en el aula, las prácticas en las escuelas asociadas y las modalidades de evaluación de los aprendizajes.
- c) Las *trayectorias estudiantiles*, a través de un conjunto de indicadores: la cantidad de estudiantes de cada carrera, la cantidad de unidades curriculares cursadas, aprobadas y recursadas por las cohortes analizadas, y las apreciaciones de los propios estudiantes acerca de su desempeño.

1.2.2. Características del dispositivo

Como ya se ha señalado, y cumpliendo con los objetivos del INFD, el propósito general consistió simultáneamente en la construcción de conocimiento y la formación de los actores participantes en procesos de evaluación curricular. Por lo tanto, las acciones de gestión fueron decisivas para lograr articular los niveles nacional, jurisdiccional e institucional durante todo el proceso, complejizando y enriqueciendo la organización de este dispositivo de trabajo. Desde el inicio, la construcción gradual y creciente de la confianza entre la Coordinación Nacional y todos los actores participantes permitió acordar el propósito general, el escucharse mutuamente y operar en los ajustes y reajustes necesarios para avanzar en el producto esperado.

En esta construcción participaron las autoridades y equipos político-técnicos e institucionales del sistema formador:

- el INFD, a través del Área de Desarrollo Curricular dependiente de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, y la Dirección Nacional de Desarrollo Institucional,
- las Direcciones de Educación Superior de las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires, y
- los equipos directivos, formadores y estudiantes de los ISFD.

Los actores mencionados trabajaron colaborativamente con funciones diferenciadas en dos ámbitos: la Mesa Federal de Directores de Educación Superior y la Mesa Técnica de Evaluación Curricular, compuesta por los referentes jurisdiccionales, y se ocuparon tanto del diseño del dispositivo de evaluación como de la forma de gestionarlo entre la Nación y las Jurisdicciones. Los integrantes de las Mesas se constituyeron en fuentes de consulta y construcción de consenso para el trabajo. Esta dinámica fue objeto de análisis y discusión entre los participantes durante y luego del proceso. Vale la pena resaltar que la experiencia de renovación de los diseños curriculares en los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y de Educación Primaria (PEP) resultó ser un modelo orientador para otras carreras formativas. A partir de la realización y evaluación del primer dispositivo –del que trata el presente documento– se puso en marcha la evaluación de los diseños curriculares de otras carreras.

Para instalar y consolidar las funciones de evaluación curricular de la formación docente inicial en los ISFD, se previó la organización de:

- Comisiones internas conformadas por representantes de los equipos directivos, docentes y estudiantes. Estas comisiones tuvieron a su cargo la responsabilidad de producir un informe institucional que integrara los aportes recogidos a través de los tres instrumentos.
- Comisiones externas integradas por referentes de las Direcciones de Educación Superior, directivos de otras instituciones formadoras y supervisores y/o directivos de escuelas asociadas pertenecientes al nivel de referencia. Tuvieron a su cargo la responsabilidad de analizar el proceso realizado por cada institución y emitir un juicio de valor orientado a validarlo o a indicar la necesidad de ajustes. De esta manera, se garantizó que los ISFD contaran con una mirada externa de los aportes producidos y que paralelamente las Direcciones de Educación Superior dispusieran de un panorama global del proceso de evaluación realizado en la jurisdicción.

La participación complementaria de los actores con responsabilidad institucional en los diferentes niveles se tuvo en cuenta al diseñar la etapa de sistematización de la información relevada. Los ISFD producían sus informes institucionales integrados, elaborados por las comisiones internas de evaluación curricular. Las Direcciones de Educación Superior elaboraban sus informes jurisdiccionales, para lo cual contaban con una primera sistematización, elaborada por el INFD, de los cuestionarios y encuestas de sus ISFD, así como con los registros de sus jornadas docentes, los informes institucionales integrados y el aporte de sus comisiones externas que apoyaban y supervisaban el proceso en su

propio territorio. El INFD, por su parte, fue responsable de elaborar el presente informe general, de carácter nacional.

1.2.3. Instrumentos aplicados

Una de las construcciones colectivas de la Mesa Federal de Directores de Educación Superior y la Mesa Técnica de Evaluación Curricular fue la elaboración de instrumentos para relevar la información en los ISFD, sobre las dimensiones definidas.

En el nivel institucional se relevaron las apreciaciones de quienes están involucrados directamente en las prácticas de desarrollo curricular –**los equipos directivos, docentes y estudiantes de los ISFD**– considerando que estaban en condiciones de valorar logros y dificultades del proceso a ser evaluado, así como de proponer mejoras. En ese sentido, a través de las voces de estos actores se indagó acerca del objeto de estudio, el desarrollo curricular, considerando las siguientes dimensiones: los aspectos de la organización institucional, las prácticas formativas de los profesores y las trayectorias estudiantiles.

Para obtener dichas apreciaciones, se elaboraron cinco instrumentos⁶: un cuestionario institucional, a ser respondido por los equipos directivos; una serie de orientaciones para realizar jornadas docentes, una encuesta a ser completada por los estudiantes, un informe institucional integrado y un informe de comisión externa.

El **cuestionario institucional** relevó información contextual sobre las características de la institución formadora (matrícula, planta funcional, turnos de funcionamiento, organización del gobierno institucional, rendimiento de los estudiantes, entre otras). También indagó sobre las valoraciones del equipo directivo en relación a la gestión curricular en el nivel institucional y las condiciones institucionales que influyen de manera positiva o negativa en su desarrollo.

La **jornada docente** se organizó como un taller en el cual los participantes, docentes de la institución, compartieron sus experiencias y opiniones con respecto al desarrollo del nuevo diseño curricular. Para facilitar el intercambio se presentó una serie de interrogantes orientadores que ponían el énfasis en las prácticas de enseñanza de los formadores. Se indicó, además, el registro sistemático de los aportes surgidos del intercambio en un formulario-síntesis, en el cual debían categorizar logros y aspectos sobre los cuales consideraban necesario introducir mejoras. Se solicitó también que identificaran aque-

⁶ Los instrumentos de relevamiento que fueron aplicados pueden consultarse en el Anexo.

llos asuntos en los que podían intervenir en la mejora los mismos docentes.

La **encuesta a estudiantes auto-administrada** se completó en forma individual, e indagó datos necesarios para elaborar un perfil sintético de los estudiantes. También consultó sobre las formas de vinculación que tienen las instituciones con los estudiantes (ingreso, comunicación, acompañamiento, entre otros), sobre las prácticas pedagógicas de los profesores y las valoraciones personales referidas a su propio desempeño.

El **informe institucional integrado** consistió en un documento síntesis que integró analíticamente los resultados obtenidos a través del cuestionario institucional, el registro de la jornada docente y la encuesta a estudiantes. Su elaboración estuvo a cargo de la comisión interna.

El **informe de comisión externa** analizó el proceso de evaluación realizada por la institución con el objetivo de validar los procedimientos mediante los cuales fue relevada la información y elaborado el informe institucional integrado.

Tanto el cuestionario institucional como la encuesta debían ser respondidos en línea, a través de una plataforma diseñada a tal efecto por el INFD. La síntesis de la jornada docente y los informes institucionales integrados e informes de comisión externa también quedaban disponibles en dicha plataforma. En los casos en que los ISFD no disponían de condiciones adecuadas para que los estudiantes trabajaran en línea (computadoras suficientes, en lugares y horarios que permitieran el acceso con cierta facilidad y sin problemas de conectividad), se podía utilizar una modalidad de carga fuera de línea que contaba con las mismas garantías de precisión y seguridad, y un aplicativo para utilizarla. La elección de una modalidad de carga virtual a través de una plataforma implicaba asimismo aprovechar la experiencia del Campus INFD y promover su utilización masiva por parte de los directivos, docentes y estudiantes.

CUADRO 1 | Instrumentos de Evaluación aplicados

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RESPONSABLE	APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO
1. Cuestionario institucional	Equipo Directivo	Es completado en línea por el directivo responsable.
2. Jornada docente	Comisión Interna	Es completado en línea por la comisión interna.
3. Encuesta a estudiantes	Comisión Interna	Es completado en línea por cada estudiante.
4. Informe Institucional Integrado	Comisión Interna	El documento es cargado a la plataforma virtual.
5. Informe de Comisión Externa	Comisión Externa	El documento es cargado a la plataforma virtual.

1.2.4. Dinámica de trabajo

Este primer dispositivo de evaluación del desarrollo curricular se focalizó en los Profesores de Educación Inicial (PEI) y de Educación Primaria (PEP) porque ambos fueron los primeros en ser renovados en el marco de lo establecido en los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Como ya fue mencionado, la implementación de los diseños curriculares jurisdiccionales se inició en 2008 en la Provincia de Buenos Aires y, a partir del 2009, en las 23 jurisdicciones restantes.

En 2011, cuando 23 jurisdicciones transitaban por el tercer año de implementación de los diseños y una el cuarto, se concretó la primera etapa de evaluación curricular, de carácter parcial. Las Direcciones de Educación Superior fueron responsables de elegir a los ISFD que harían sus aportes, a partir de criterios propuestos por el INFD: incluir al menos el 10% de los institutos que tuvieran las ofertas a evaluar, que pertenecieran a ambos tipos de gestión o solamente a los de gestión estatal, y que tuvieran buena disposición a participar en el dispositivo.

La segunda etapa fue de carácter censal. Participaron todas las jurisdicciones del país, y se desarrolló entre los años 2012 y 2013. Al culminar ambas etapas de relevamiento se contó con aportes de 522 institutos de todo el país, tanto de gestión estatal como privada, que disponían de la oferta de uno de los profesorados analizados o de ambos. Sus directivos contestaron el cuestionario previsto, sus docentes participaron de las jornadas y se obtuvieron 33.409 respuestas a la encuesta estudiantil aunque, para sistematizarlas, en el presente informe se consideraron sólo 5116, que son las correspondientes a aquellos estudiantes que ingresaron en el año 2009⁷.

⁷ Dicha selección –de la etapa de relevamiento 2012– se asentó en el entendimiento de que estos estudiantes contaban con la experiencia suficiente como para aportar información relevante a la evaluación de los nuevos diseños curriculares, implementados en su gran mayoría a partir de ese mismo año.

CUADRO 2 | Participantes en la evaluación curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, por instrumento, según jurisdicción

	CUESTIONARIOS INSTITUCIONALES COMPLETADOS				JORNADAS DOCENTES REALIZADAS (*)	ENCUESTAS DE ESTUDIANTES COMPLETADAS		
	TOTAL	PEI	PEP	AMBOS PROFESORADOS		TOTAL	PEI	PEP
Buenos Aires	103	9	69	25	112	9.272	4.301	4.971
Catamarca	6	0	6	0	7	324	131	193
Chaco	21	0	0	21	17	1.746	13	1.733
Chubut	8	1	2	5	9	214	115	99
C.A.B.A.	14	2	11	1	15	1.121	671	450
Córdoba	74	3	42	29	94	2.924	1.262	1.662
Corrientes	16	5	7	4	23	1.276	483	793
Entre Ríos	32	4	9	19	36	1.425	382	1.043
Formosa	12	1	1	10	12	1.295	172	1.123
Jujuy	11	3	3	5	13	1.198	473	725
La Pampa	3	1	1	1	4	199	74	125
La Rioja	12	3	1	8	12	930	277	653
Mendoza	19	1	15	3	15	1.587	841	746
Misiones	21	2	5	14	23	1.807	357	1.450
Neuquén	8	0	3	5	9	244	87	157
Río Negro	6	1	0	5	6	226	68	158
Salta	6	2	1	3	7	884	392	492
San Juan	11	1	6	4	13	600	231	369
San Luis	3	1	0	2	3	245	864	1.530
Santa Cruz	2	1	1	0	3	210	161	49
Santa Fe	69	7	34	28	93	2.448	98	201
Santiago del Estero	33	6	5	22	34	1.786	552	1.234
Tierra del Fuego	29	7	4	18	28	1.364	54	30
Tucumán	3	0	2	1	3	84	463	901
TOTAL	522	61	228	233	590	33.409	12.522	20.887

(*) En gran parte de las instituciones las jornadas docentes se realizaron agrupando ambos profesorados.

Fuente: Elaboración propia, Área de Desarrollo Curricular.

En el apartado siguiente se presentan los principales resultados a nivel nacional, identificando las mejoras alcanzadas y los asuntos a resolver en la formación docente inicial, según los aportes de los actores consultados.

2. Principales resultados a nivel nacional

A continuación se presentan los principales resultados teniendo en cuenta las definiciones más importantes planteadas en los *Lineamientos Curriculares Nacionales*:

- Duración de las carreras
- Impacto de la extensión de las carreras en la trayectoria formativa
- Organización de los campos formativos y su articulación
- Prácticas de enseñanza
- Prácticas de evaluación
- Condiciones institucionales: mejoras alcanzadas y asuntos a mejorar en la gestión institucional y disponibilidad de recursos materiales
- Los nuevos diseños curriculares y la mejora de la formación

22

Para el análisis de la información y la interpretación de los resultados se articularon los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a los tres actores institucionales involucrados: directivos, docentes y estudiantes. Cabe aclarar que se integraron los datos tanto del Profesorado de Educación Primaria como del de Educación Inicial debido a las características estructurales comunes que presentan los diseños curriculares en cada jurisdicción y las respuestas similares por parte de profesores y estudiantes.

2.1. Duración de las carreras

Uno de los principales cambios de los diseños curriculares es el referido al aumento en la cantidad de años y horas de cursada estipulados para estas carreras, que las llevaron a cuatro años y a un mínimo de 2600 horas reloj expresadas en 32 semanas de clase al año. Sobre esta regulación nacional cabe preguntarse cómo fueron resueltos dichos cambios en los diseños curriculares jurisdiccionales, es decir, qué decisiones fueron tomadas en cuanto a la cantidad de horas y de unidades curriculares, tanto anuales como cuatrimestrales.

En cuanto a la cantidad de horas, se observa que los diseños curriculares jurisdiccionales adjudican a la formación entre 2600 y 3300 horas reloj, siendo el promedio de 2697 ó 2727 horas, según se trate de PEI o PEP. Al contemplar el porcentaje de jurisdicciones según la carga horaria de sus diseños para ambos profesorados, se observa que más del 70% cuenta con diseños que tienen entre 2600 y 2800 horas. Se puede apreciar también que casi el 30% de las jurisdicciones cuenta con diseños que superan las 2800 horas reloj de carga horaria (Cuadros 3 y 4).

Con respecto a la cantidad de unidades curriculares, se observa que los diseños prevén entre 33 y 53, siendo el promedio de 40 o 41 unidades, según se trate de PEI o PEP⁸. En general, combinan unidades anuales y cuatrimestrales, a excepción de C.A.B.A., que sólo presenta cuatrimestrales (43 en PEI y 48 en PEP), y la provincia de Buenos Aires, que sólo presenta anuales. Por su parte, las provincias de Córdoba y Entre Ríos cuentan con unidades curriculares en su mayoría anuales (Cuadro 5). En base al total de unidades curriculares y su régimen de cursada, estipulado en los diseños, la cantidad prevista para que los estudiantes cursen por año varía entre las 7 y 15, con un promedio de 10 (tomando como referencia los cuatro años de duración).

CUADRO 3 | Carga horaria total y por campo de la formación de los Profesorados de Educación Inicial por jurisdicción

PROVINCIA	CARGA HORARIA TOTAL	CFG	%	CFE	%	CFPP	%	SIN ESPECIFICAR (2)	%
Buenos Aires ⁽¹⁾	2.816	928	33,0	896	31,8	704	25,0	288	10,2
C.A.B.A.	2.600	608	23,4	1.342	51,6	650	25,0	0	0,0
Catamarca	2.603	651	25,0	1.301	50,0	405	15,6	245	9,4
Chubut	2.814	661	23,5	1.492	53,0	661	23,5	0	0,0
Córdoba	2.625	683	26,0	1.323	50,4	576	21,9	43	1,6
Corrientes	2.752	662	24,1	1.493	54,3	597	21,7	0	0,0
Entre Ríos	2.645	725	27,4	1.111	42,0	596	22,5	213	8,1
Formosa	2.600	650	25,0	1.560	60,0	390	15,0	0	0,0
Jujuy	2.647	652	24,6	1.377	52,0	554	20,9	64	2,4
La Pampa	2.605	662	25,4	1.207	46,3	736	28,3	0	0,0
La Rioja	2.625	620	23,6	1.472	56,1	533	20,3	0	0,0
Mendoza	2.624	662	25,2	1.322	50,4	640	24,4	0	0,0
Misiones	2.724	612	22,5	1.344	49,3	576	21,1	192	7,0
Neuquén	2.794	747	26,7	1.429	51,1	512	18,3	106	3,8
Río Negro	2.802	608	21,7	1.376	49,1	688	24,6	130	4,6

⁸ Un 20% de los diseños de PEP tiene más de 45 unidades curriculares y sólo el 8,3 % tiene 34 ó menos.

PROVINCIA	CARGA HORARIA TOTAL	CFG	%	CFE	%	CFPP	%	SIN ESPECIFICAR (2)	%
Salta	2.596	651	25,1	1.315	50,7	630	24,3	0	0,0
San Juan	2.641	704	26,7	1.315	49,8	495	18,7	128	4,8
San Luis	3.344	832	24,9	1.664	49,8	848	25,4	0	0,0
Santa Cruz	2.600	668	25,7	1.334	51,3	598	23,0	0	0,0
Santa Fe	2.752	768	27,9	1.365	49,6	619	22,5	0	0,0
Santiago del Estero	2.598	620	23,9	1.324	51,0	398	15,3	256	9,9
Tierra del Fuego	2.606	706	27,1	1.239	47,5	533	20,5	128	4,9
Tucumán	2.622	621	23,7	1.347	51,4	398	15,2	256	9,8
PROMEDIO	2.697	683	25,3	1.346	49,9	580	21,4	89	3,3

Fuente: Elaboración propia, Área de Desarrollo Curricular, en base a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Educación Inicial.

(1) Para la Provincia de Buenos Aires: su diseño presenta el Campo de la Subjetividad y las Culturas y el Campo de la Fundamentación, que han sido unificados en el Campo de la Formación General. (2) La carga horaria sin especificar corresponde a Espacios de Definición Institucional (EDI) fuera de campo. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se incluye, además de estos EDI fuera de campo, la carga horaria correspondiente al Campo de Actualización Formativa.

CUADRO 4 | Carga horaria total y por campo de la formación de los Profesorados de Educación Primaria por jurisdicción

PROVINCIA	CARGA HORARIA TOTAL	CFG	%	CFE	%	CFPP	%	SIN ESPECIFICAR (2)	%
Buenos Aires ⁽¹⁾	2.816	832	29,5	992	35,2	704	25	288	10,2
C.A.B.A.	2.600	608	23,4	1.222	47	770	29,6	0	0
Catamarca	2.600	651	25	1.300	50	404	15,5	245	9,4
Chaco	2.730	684	25,1	1.491	54,6	555	20,3	0	0
Chubut	2.852	638	22,4	1.553	54,5	661	23,2	0	0
Córdoba	2.602	726	27,9	1.237	47,5	596	22,9	43	1,7
Corrientes	2.623	662	25,2	1.364	52	597	22,8	0	0
Entre Ríos	2.730	725	26,6	1.196	43,8	596	21,8	213	7,8
Formosa	2.600	650	25	1.560	60	390	15	0	0
Jujuy	2.666	651	24,4	1.397	52,4	554	20,8	64	2,4
La Pampa	2.613	694	26,6	1.355	51,9	564	21,6	0	0
La Rioja	2.687	684	25,5	1.470	54,7	533	19,8	0	0
Mendoza	2.677	746	27,9	1.291	48,2	640	23,9	0	0
Misiones	2.988	600	20,1	1.476	49,4	648	21,7	264	8,8
Neuquén	2.695	694	25,8	1.362	50,5	512	19	127	4,7
Río Negro	2.882	688	23,9	1.360	47,2	704	24,4	130	4,5
Santiago del Estero	2.640	641	24,3	1.302	49,3	398	15,1	299	11,3
Salta	2.868	756	26,4	1.428	49,8	708	24,7	0	0

PROVINCIA	CARGA HORARIA TOTAL	CFG	%	CFE	%	CFPP	%	SIN ESPECIFICAR (2)	%
San Juan	2.649	704	26,6	1.285	48,5	531	20	129	4,9
San Luis	3.200	896	28	1.792	56	512	16	0	0,0
Santa Cruz	2.600	668	25,7	1.370	52,7	562	21,6	0	0
Santa Fe	2.816	768	27,3	1.429	50,7	619	22	0	0
Tierra del Fuego	2.706	705	26,1	1.383	51,1	490	18,1	128	4,7
Tucumán	2.619	621	23,7	1.323	50,5	398	15,2	277	10,6
PROMEDIO	2.727	696	25,5	1.372	50,3	569	20,8	92	3,5

Fuente: Elaboración propia, Área de Desarrollo Curricular, en base a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Educación Primaria.

(1) Para la Provincia de Buenos Aires: Su diseño presenta el Campo de la Subjetividad y las Culturas y el Campo de la Fundamentación, que han sido unificados en el Campo de la Formación General. (2) La carga horaria sin especificar corresponde a Espacios de Definición Institucional (EDI) fuera de campo. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se incluye, además de estos EDI fuera de campo, la carga horaria correspondiente al Campo de Actualización Formativa.

La extensión en la duración de las carreras de PEI y PEP y su homologación con el resto de las carreras docentes que forman para otros niveles y modalidades educativas, es considerada un logro para el 83% de los **formadores** de docentes. Este cambio posibilita, desde su perspectiva, contar con más tiempo para abordar los contenidos previstos en la formación de los futuros docentes y sobre todo, para extender la formación en la práctica profesional a lo largo de toda la carrera.

El 83% de los formadores de docentes considera un logro la extensión de estas carreras.

Los datos presentados alertan, sin embargo, sobre algunos aspectos a considerar. Al contemplar la cantidad de unidades curriculares estipulada en los diseños junto con su régimen de cursada (anual o cuatrimestral) se pone de manifiesto la dificultad que ocasionaría intentar completar estas carreras en los cuatro años establecidos. A modo de referencia, una carrera universitaria prevista para ser cursada en cinco años tiene aproximadamente 40 espacios cuatrimestrales (41 tienen en promedio los diseños que forman docentes) y un ritmo de cursada que no permite hacer más de 6 u 8 materias al año (en vez de las 10 unidades curriculares en promedio que prevén los diseños jurisdiccionales).

CUADRO 5 | Cantidad de instancias curriculares y distribución por régimen de cursada de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria por jurisdicción

PROVINCIA	PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL			PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
	TOTAL	ANUALES	CUATRIMES-TRALES	TOTAL	ANUALES	CUATRIMES-TRALES
Buenos Aires	49	49	0	47	47	0
C.A.B.A.	43	0	43	48	0	48
Catamarca	34	16	18	33	17	16
Chaco	Nc	Nc	Nc	37	21	16
Chubut	39	15	24	39	17	22
Córdoba	37	33	4	37	37	0
Corrientes	37	17	20	37	15	22
Entre Ríos	34	32	2	36	36	0
Formosa	47	14	33	43	15	28
Jujuy	41	19	22	40	22	18
La Pampa	34	16	18	40	16	24
La Rioja	41	19	22	43	14	29
Mendoza	39	18	21	39	13	26
Misiones	50	30	20	45	33	12
Neuquén	49	17	32	42	24	18
Río Negro	50	21	29	33	13	20
Salta	44	21	23	43	18	25
San Juan	36	4	32	36	3	33
San Luis	51	4	47	53	4	49
Santa Cruz	49	15	34	44	17	27
Santa Fe	40	28	12	39	28	11
Santiago del Estero	42	13	29	41	18	23
Tierra del Fuego	44	15	29	41	20	21
Tucumán	46	16	30	45	20	25
PROMEDIO	42	19	24	41	20	21

Fuente: Elaboración del Área de Desarrollo Curricular en base a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Educación Primaria.

Se podría decir, a modo de hipótesis que, si bien la cantidad de unidades curriculares estipulada en los diseños resultaría excesiva, el problema mayor se encontraría en la gran cantidad de unidades que los estudiantes tendrían que cursar de manera simultánea en forma anual si pretendieran hacer la carrera en cuatro años. Esta situación provoca retrasos o desfases en la trayectoria formativa de los estudiantes, quienes frecuentemente cursan las unidades curriculares pero no las acreditan en tiempo y forma debido a que no se presentan a rendir los exámenes correspondientes, como se verá en el próximo apartado.

2.2. Impacto de la extensión de las carreras en la trayectoria formativa

Dado que las pautas curriculares definen la trayectoria en términos teóricos, resulta de interés analizar la relación que se presenta entre ésta y los recorridos efectivos que realizan los estudiantes a lo largo de su formación.

Es importante tener presente que las trayectorias reales involucran no sólo a los estudiantes, sino también a todos los actores que intervienen en el proceso, tanto a nivel de los ISFD, como de las instancias superiores. La responsabilidad respecto de las mismas involucra tanto a las prácticas docentes como a las condiciones institucionales vinculadas con contextos organizacionales de diferente tipo. Cabe señalar que el propósito de esta evaluación no está orientado a marcar las diferencias entre la prescripción y el recorrido real únicamente, ni entender que esta prescripción no merezca revisiones; se trata de recuperar esta información y a partir de la misma elaborar líneas de acción que puedan, desde las diferentes instancias –nacional, jurisdiccional e institucional– focalizar en el desarrollo de los nuevos diseños curriculares y en las cuestiones que de su implementación se deriven.

Con respecto al perfil de los estudiantes correspondientes al 3° año de las carreras evaluadas, el 57,8% tiene entre 20 y 24 años de edad⁹, el 91,8% son mujeres y el 50% se encontraba trabajando al momento de la consulta.

Es posible sostener que la cantidad total de unidades curriculares y de cursado simultáneo estipulada por los diseños junto con la carga horaria prevista explicaría en parte el alto porcentaje de estudiantes (58,2%) que adeuda rendir o acreditar unidades curriculares ya cursadas, provocando retrasos en el recorrido formativo que realizan.

Si bien la mitad de los estudiantes encuestados avanza en el cursado de unidades curriculares de modo semejante al propuesto por los diseños, comienzan a demorarse en la acreditación final. Por lo tanto, el problema mayor no reside centralmente en asistir a clases (para el 77,7% no es un problema y sólo el 18,2% lo considera un requisito excesivo), sino en la acreditación de las unidades curriculares ya cursadas.

⁹ Con relación a la edad, en el año 2005, en el marco del diagnóstico elaborado para la caracterización del sistema formador, se observaba que la elección de la carrera de formación docente correspondía a la segunda o tercera opción. En función de las políticas de estímulo y de reforma de la formación docente, en el año 2012 se observa que se ha revertido este fenómeno. Tal como indican los datos de la evaluación curricular, podría inferirse que la decisión de elegir la profesión docente es actualmente una de las primeras opciones de un conjunto importante de jóvenes argentinos. Cabe agregar que este fenómeno se produce más allá de la sobreedad (36,5%) que se acumula en el último ciclo de la escuela secundaria, según datos Relevamiento Anual 2008-DINIECE-ME.

CUADRO 6 | Apreciación de los estudiantes respecto de la cantidad de unidades curriculares a cursar por cuatrimestre/año

APRECIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DE LA CANTIDAD DE UNIDADES CURRICULARES A CURSAR POR CUATRIMESTRE/AÑO	ABSOLUTO	%
Escasa	206	4,0
Adecuada	3.977	77,7
Excesiva	933	18,2
TOTAL	5.116	100,0

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

CUADRO 7 | Cantidad de unidades curriculares sin acreditar/aprobar

CANTIDAD DE UNIDADES CURRICULARES SIN ACREDITAR/APROBAR	ABSOLUTO	%
1 a 2	1.133	38,0
3 a 4	720	24,1
5 a 6	480	16,1
7 a 8	297	9,9
9 a 10	175	5,8
11 y más	171	5,8
TOTAL	2.976	100,0

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

Tal como se observa en el siguiente cuadro, cerca del 40% de los estudiantes no acreditó 5 o más unidades curriculares. Teniendo en cuenta el promedio de materias a cursar anualmente, algunos estudiantes estarían adeudando cerca de un año de cursada. Este dato permitiría anticipar el diseño de estrategias institucionales de intervención contextualizadas para acompañar trayectorias estudiantiles.

Cerca del 40% de los estudiantes adeuda la acreditación de 5 o más unidades curriculares.

Los resultados obtenidos en esta evaluación permiten detectar que el retraso que se produce en el recorrido formativo que realizan los estudiantes podría explicarse en parte por la cantidad, en algunos casos excesiva, de unidades curriculares de cursado simultáneo previstas, pero también podrían estar influyendo las formas de evaluación y acreditación que esas mismas instancias prevén.

Esta dimensión junto con otras que la acompañan (tales como el ausentismo de los docentes y la superposición de fechas de exámenes con las prácticas) atañe no ya al documento curricular sino a su desarrollo. Cuando se cursan simultáneamente muchas unidades curriculares y en todas ellas se exige un examen final al culminar el año o cuatrimestre, la posibilidad de acreditarlas en tiempo y forma se dificulta. Cuando se añaden la falta de profesores al comienzo de la cursada, la realización de las prácticas hacia el final del año o cuatrimestre, o la superposición de fechas de exámenes, el problema se complejiza. Las voces de los **estudiantes** y los **docentes** ponen de relieve estas problemáticas.

Si bien el 29,4% de los **estudiantes** expresa que “nunca” tiene dificultades para aprobar las unidades curriculares cursadas y el 49,2% “casi nunca”, un 21,4% sí expresa tenerlas “siempre” o “con frecuencia”, identificando como principales razones las dificultades para estudiar y la falta de tiempo por las responsabilidades familiares o laborales.

Los **docentes**, por su parte, señalan como dificultades de su tarea la falta de acuerdo en los criterios y modalidades de evaluación implementadas, la superposición de los exámenes y el régimen de correlatividades. Para casi el 60% de los docentes este último es un tema a mejorar.

Las alertas planteadas por los **docentes** en relación con cuestiones que pueden incidir negativamente en las trayectorias formativas de los estudiantes son de diferente orden: algunas se vinculan con los nuevos diseños y su desarrollo (la gran cantidad de unidades curriculares de cursado simultáneo, la alta cantidad de contenidos de algunas unidades, la elevada carga horaria, incluyendo actividades a contraturno, la baja acreditación de las unidades curriculares cursadas); otras se relacionan con las dificultades académicas de los estudiantes en relación con la escritura, la comprensión lectora, la búsqueda y el procesamiento de información en la web, la expresión oral, la ausencia de saberes previos sobre los cuales construir nuevos aprendizajes. Otro problema destacado, según la opinión de los docentes, tiene que ver con las condiciones socio-económicas de los estudiantes, que les impide la cursada en tiempo y forma –debido a la necesidad de trabajar, de mantener a su familia, a las dificultades familiares. Asimismo, con menor frecuencia, identifican como obstáculo la dificultad de los estudiantes para adaptarse al nivel superior y sus exigencias, debido a la “baja tolerancia a la frustración”, a las características de

CUADRO 8 | Existencia de dificultades para aprobar unidades curriculares

EXISTENCIA DE DIFICULTADES PARA APROBAR UNIDADES CURRICULARES	ABSOLUTO	%
Siempre	106	2,1%
Con frecuencia	986	19,3%
Casi nunca	2.519	49,2%
Nunca	1.505	29,4%
TOTAL	5.116	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

CUADRO 9 | Razones seleccionadas por los estudiantes acerca de la dificultad de aprobación

RAZONES SELECCIONADAS POR LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA DIFICULTAD DE APROBACIÓN (*)	ABSOLUTO	%
Porque tengo dificultades para estudiar	492	45,1%
Por falta de claridad de los docentes	106	9,7%
Por superposición de fechas de parcial	112	10,3%
Por excesivo número de unidades curriculares para cursar en simultáneo	121	11,1%
Por falta de tiempo por mis responsabilidades familiares o laborales	235	21,5%
Otra	26	2,4%
TOTAL	1092	

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012. Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de los estudiantes que respondió esta pregunta.

(*) Se consideran las respuestas “Siempre” y “Con frecuencia” de la pregunta anterior.

Podría señalarse que del 45% de los estudiantes que manifiesta que tiene dificultades siempre y con frecuencia para acreditar las unidades curriculares, el 20% lo atribuye a dificultades para estudiar.

las culturas juveniles, a la falta de vocación docente, al régimen de correlatividades que obstaculiza la cursada o a los problemas edilicios o de infraestructura.

También los **estudiantes** plantean algunas alertas en las respuestas a las preguntas abiertas. Se manifiestan diversos inconvenientes con respecto a la organización de la cursada, como la falta de docentes al inicio de los cuatrimestres, el momento del año en que se realizan las prácticas y la superposición de fechas de exámenes. En cuanto al horario de cursada, la principal demanda refiere a que terminan muy tarde – haciendo alusión a horarios de cursada hasta las 12 de la noche–. Finalmente, mencionan también que el acrecentamiento de las horas de práctica y residencia les genera inconvenientes por tener que realizarlas en contraturno del horario de cursada. En particular, el 28,1% de los **estudiantes** reconoce la existencia de dificultades en el cursado de unidades curriculares correlativas, atribuyendo como principal razón la falta de información sobre el régimen de correlatividades.

El 20 % de estudiantes adeuda 7 o más unidades curriculares.

CUADRO 10 | Razones que explican las dificultades en el cursado de unidades correlativas

RAZONES QUE EXPLICAN LAS DIFICULTADES EN EL CURSADO DE UNIDADES CORRELATIVAS (*)	ABSOLUTO	%
Por la falta de información sobre el régimen de correlatividades	800	55,6%
Por el modo en que están organizadas en el plan de estudios que retrasa el cursado/aprobación de las materias	326	22,7%
Por la superposición de horarios entre las materias ofertadas con correlatividades	212	14,7%
Por la escasa relación entre los contenidos de las materias correlativas	25	1,7%
Otra	75	5,2%
TOTAL	1.438	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

(*) Se considera la respuesta “Sí” de la pregunta “¿Has tenido dificultades con el cursado de unidades curriculares correlativas?”

CUADRO 11 | Razones que explican el recursado de unidades curriculares

RAZONES QUE EXPLICAN EL RECURSADO DE UNIDADES CURRICULARES (*)	ABSOLUTO	%
Por haberla abandonado	500	29,3%
Por haber sido aplazado/a	979	57,4%
Ambas opciones	226	13,3%
TOTAL	1.705	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

(*) Se considera la respuesta “Sí” de la pregunta “A lo largo de tu carrera, ¿debiste recursar alguna unidad curricular?”

Otro aspecto que suma al retraso en las trayectorias estudiantiles es el recursado de unidades curriculares. Del total de encuestados en ambas etapas de relevamiento de información, un tercio de ellos señala que ha recursado alguna unidad curricular y entre ellos el 57,4% aduce como principal motivo el aplazo.

Para concluir este punto es posible plantear, en función de los resultados arrojados por esta evaluación, que existe un problema considerable en el ritmo que adquiere la cursada si se pretende desarrollar la carrera en los cuatro años establecidos.

Este problema podría abordarse revisando las modalidades de cursada y acreditación predominantes en las instituciones, los regímenes de evaluación, la organización de los exámenes y el sistema de correlatividades previsto; estableciendo acuerdos entre los distintos actores involucrados para implementar las modificaciones pertinentes.

Más de la mitad de los estudiantes que ha recurrido lo hizo por razones de aplazo.

2.3. Organización de los campos formativos y su articulación

A partir de lo establecido en los *Lineamientos Curriculares Nacionales*, el sistema federal de formación docente debe garantizar una formación equivalente –aunque no idéntica– entre las jurisdicciones. En este marco, otro de los cambios de los diseños curriculares de las carreras de PEI y PEP es el que establece la organización de los contenidos de la formación en tres campos (Formación General, CFG; Formación Específica, CFE; y Formación para la Práctica Profesional, CFPP), con un peso relativo para cada uno de ellos de acuerdo con lo estipulado en la norma mencionada.

A pesar de que al CFE se le otorga el mayor porcentaje en la formación, el CFG y el CFPP recuperan relevancia en estas propuestas. Para obtener la validez nacional de títulos –lo que hace posible que los docentes tengan el derecho de desempeñarse en cualquier jurisdicción, sin importar el lugar de formación inicial– los diseños, más allá de la variedad e impronta particular, tienen que destinar: entre un 25 y un 35% para el CFG; entre un 50 y un 60% para el CFE; y entre un 15 y un 25% para el CFPP. Sin embargo, el análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales realizado por el Área de Desarrollo Curricular da cuenta del énfasis que, por lo general, los diseños otorgan al CFE en desmedro de la cantidad de horas dedicadas con exclusividad tanto al CFG como al CFPP, alcanzando estos últimos los pisos mínimos requeridos.

A la existencia de los tres campos de la formación, con sus respectivas cargas horarias, los *Lineamientos Curriculares Nacionales* añaden la necesidad de lograr una integración progresiva y articulada entre los mismos, a fin de superar la disociación clásica entre la teoría y la práctica en las propuestas de formación docente. Al considerar la opinión de los **directivos** que han participado de esta evaluación, se observa que esta dificultad no ha sido superada en el desarrollo curricular de los nuevos planes. Los directivos de las carreras de PEI y PEP señalan como un aspecto problemático de la formación la desarticulación existente entre el CFPP y los otros dos campos. En la misma línea, los **docentes** afirman que debería

trabajarse sobre una mayor articulación entre los distintos campos de la formación y que hay temas que sería preciso tratar de manera transversal. Reconocen, sin embargo, dificultades para lograr instancias de trabajo conjunto, lo cual en muchos casos se logra por vías informales al ser nulos o escasos los tiempos institucionales.

Respecto al Campo de Formación para la Práctica Profesional, en particular en los *Lineamientos Curriculares Nacionales*, además de aumentar su carga horaria y definir su inclusión desde los primeros años de la formación, se lo destaca como un eje integrador. La aproximación a la práctica se plantea de manera progresiva y gradual a lo largo de todo el trayecto formativo, culminando en el 4° año en una residencia prolongada. Los *Lineamientos* y las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*¹⁰ expresan la necesidad de definir tareas, responsabilidades de los actores, formas de seguimiento y evaluación y concepciones teóricas que sustenten las propuestas en este campo. En este sentido, a partir del análisis curricular realizado, se observa una falta de definición respecto de los contenidos, las tareas y la carga horaria destinada al trabajo en las escuelas asociadas y en los ISFD.

En relación con la articulación del CFPP con el CFG y el CFE, y a diferencia de lo planteado por equipos directivos y docentes, el 84% de los **estudiantes** manifiesta que siempre o con frecuencia lo que se aprende en los espacios de las prácticas es retomado por sus profesores en las distintas unidades curriculares.

CUADRO 12 | Frecuencia con que se retoman contenidos de la Práctica Profesional en otras unidades curriculares

FRECUENCIA CON QUE SE RETOMAN CONTENIDOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN OTRAS UNIDADES CURRICULARES	ABSOLUTO	%
Siempre	3.175	28,9%
Con frecuencia	6.029	55,0%
Casi nunca	1.575	14,4%
Nunca	191	1,7%
TOTAL	10.970	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, relevamiento 2012.

Para los **equipos directivos y los docentes**, la presencia de las prácticas profesionales desde el primer año resulta beneficiosa para la formación, es visto como uno de los logros de los nuevos diseños curriculares:

“Podemos observar, desde primer año, experiencias significativas desde cada una de las Unidades Curriculares, ya que permiten una temprana inserción a experiencias en terreno, intensificándose y articulándose desde el trayecto de las prácticas profesionales. Además, los nuevos formatos de seminarios, talleres y

¹⁰ Las *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares* son una serie de documentos producidos por el INFD, dirigidos a los equipos técnicos jurisdiccionales a cargo de la elaboración de los diseños curriculares. Ofrecen un marco para la definición de los propósitos y contenidos de los mismos. Se encuentran disponibles en [http://cedoc.infed.edu.ar/Producciones/INFD/Desarrollo curricular](http://cedoc.infed.edu.ar/Producciones/INFD/Desarrollo%20curricular).

ateneos posibilitan a los estudiantes mayores oportunidades para discutir e intervenir en propuestas participativas y en trabajos colaborativos entre pares, docentes y co-formadores. Mayor fortalecimiento en la toma de decisiones de los alumnos reflejándose en ayudantías y prácticas diferentes en escuelas asociadas” (Equipos directivos, 2012).

“(...) permite desde el primer año comenzar con el contacto directo en las escuelas y en las aulas, lo que les permite [a los estudiantes] fortalecer la decisión de la elección profesional” (Jornada docente, 2012).

“La graduación de la inserción de la práctica asegura en el alumno mejor preparación para abordar las prácticas. Al cabo de los cuatro años se logra cubrir las expectativas didácticas de las diferentes áreas curriculares” (Jornada docente, 2012).

De todos modos, en algunos casos se expresa cierta preocupación por la elevada carga de actividades que estas instancias suponen: *“La carga horaria que cumplen los alumnos en otras instituciones es pertinente y favorece la inserción del estudiante en las escuelas primarias desde el primer año de la carrera. Sin embargo, se evidencia una sobrecarga de actividades, en los momentos en que se intensifican las tareas en las escuelas asociadas” (Jornada docente, 2012).* El acrecentamiento de las horas de práctica plasmada en un tiempo de estadía mayor en las escuelas asociadas en contraturno, resulta, desde la perspectiva de los docentes, una dificultad o un obstáculo para algunos estudiantes, sobre todo los que trabajan¹¹.

Sobre este punto, los **docentes** aluden además a la necesidad de contar con una mayor carga horaria para la supervisión de las prácticas o para la coordinación de las mismas: *“Se prevé la Práctica desde el primer año con solo horas frente al alumno, pero no están previstas horas para el docente para la gestión, acompañamiento y seguimiento de los alumnos, horas de coordinación para articular los campos de la formación, de evaluación y planificación de experiencias integradas” (Jornada docente, 2012).*

A partir de las dificultades identificadas, convendría considerar la organización que merece este campo de la formación de manera tal que su desarrollo no implique necesariamente la estadía diaria en las escuelas a lo largo de toda la carrera. Las prácticas profesionales pueden ofrecerse de manera concentrada en ciertos días y también incorporando a la formación situaciones, casos, narrativas, biografías, filmaciones y otros tantos dispositivos potentes para asegurar el aprendizaje del “oficio de enseñar” por parte de quienes se están formando.

El trabajo colaborativo entre los ISFD y las escuelas asociadas, así como la necesidad de

.....
¹¹ Alrededor de la mitad de los estudiantes encuestados trabaja, y un 21% de ellos lo hace más de 21 horas por semana.

institucionalizar la relación entre ambos ámbitos son, asimismo, apuestas novedosas de los nuevos diseños. Sobre este punto, el 97,5% de los **directivos** considera “adecuada” o “muy adecuada” la organización para el Campo de la Práctica Profesional.

CUADRO 13 | Valoración de la organización del Campo de la Práctica Profesional

VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	TOTAL	%
Muy adecuada	66	24,1%
Adecuada	200	73,3%
Poco adecuada	7	2,6%
TOTAL	273	100,0%

Fuente: Cuestionario institucional, relevamiento 2012.

Los equipos directivos tienen la misma percepción en relación con los acuerdos establecidos con las escuelas asociadas para el desarrollo de acciones del campo. El 98,3% afirma contar con acuerdos con las escuelas asociadas para el desarrollo de las prácticas y en la misma proporción los consideran “muy adecuados” y “adecuados”. Sin embargo, sólo la mitad de las instituciones cuenta con Reglamento de

Prácticas y Residencia como marco formal, es decir que cerca de la mitad de estos acuerdos no están regulados por normas formales al momento de la evaluación.

No obstante, a pesar de los avances logrados en relación con las escuelas asociadas, los **directivos** señalan la persistencia de algunos problemas clásicos en el Campo, tales como la cantidad insuficiente de escuelas para realizar observaciones y prácticas, la elevada cantidad de estudiantes por profesor de Práctica y/o Residencia, la falta de coherencia entre las propuestas de los docentes de las escuelas asociadas y las de los profesores de Práctica y Residencia y la falta de trabajo conjunto en la planificación de actividades.

También para los **docentes** formadores, el trabajo con las escuelas asociadas todavía presenta dificultades en cuanto a su organización (comunicación, coordinación, etc.). Algunos refieren a “la falta de acuerdos inter-niveles y la definición de roles”. Superado este aspecto, las escuelas asociadas aparecen generalmente como “colaboradoras”, sin que se presenten conflictos con las mismas: “se ha logrado una adecuada organización del Campo de la Práctica Profesional. La favorecen los procesos de articulación, diálogo, apertura, flexibilidad y retroalimentación permanente con las instituciones asociadas” (Jornada docente, 2012).

En sintonía con los directivos, los **docentes** mencionan distintos aspectos a mejorar. En primer lugar hacen referencia a la dificultad que existe en ocasiones para la selección de las escuelas, por una falta de “organización del sistema administrativo”. En algunos casos plantean que las instituciones asociadas que reciben practicantes son pocas, y que “los grupos que concurren a cada una resultan numerosos”. Visualizan como un obstáculo la distancia física existente en algunas jurisdicciones entre “la localización de la carrera, de las instituciones destino y de residencia de las alumnas”. Hablan también de una distancia o desfase que

existiría entre la teoría sobre la práctica y la práctica concreta en las escuelas asociadas: “El gran problema es el desfase que existe entre cómo le enseñan a planificar desde la formación y cómo se planifica en las escuelas asociadas”. “Los principales factores que obstaculizan la realización de las prácticas residen en que algunas de las escuelas asociadas no manejan el enfoque pedagógico-didáctico y epistemológico del Diseño Curricular vigente para su nivel, esto genera contradicciones a la hora de la práctica y residencia” (Jornada docente, 2012).

Casi la totalidad de los **estudiantes** (99,1%) afirma haber realizado prácticas en escuelas asociadas y, por lo general, considera que la experiencia ha sido muy buena o buena debido principalmente al enriquecimiento profesional que les ha representado, junto a la posibilidad de conocer escuelas de diferentes realidades y contextos diversos.

Asimismo se destaca que la experiencia de práctica realizada es reconocida, por la mayoría de los estudiantes, como el principal aporte que la carrera brinda a su formación:

“Considero que lo más enriquecedor que me brindó el profesorado, fueron las experiencias en los Jardines de Infantes y Maternales, dado que en 1er. y 2do. año se realizan observaciones, en 3ro. Prácticas y en 4to. residencias. A través de las mismas uno aprende, relaciona la teoría con la práctica y vivencia lo que es ser una Docente de Nivel Inicial” (Encuesta a estudiantes, 2012)

Son los tiempos en que se realizan las prácticas los que generan preocupación, en especial para quienes se encuentran trabajando. Varios estudiantes manifiestan que éstas se hacen “al final de la cursada”, “superponiéndose con exámenes”; se plantea como propuesta “que las prácticas en las escuelas se lleven a cabo a lo largo del año y no finalizándolo. Así podríamos realizarlas con tiempo y no a las apuradas o en momentos en los que ya no se puede observar mucho el trabajo de los chicos en la sala (por ejemplo, a fin de año, cuando ya están con el acto o no trabajan muchos contenidos)” (Jornada docente, 2012). En sintonía con lo que expresan los **docentes**, algunos **estudiantes** explicitan los inconvenientes que les genera tener que realizar las prácticas y residencia en contraturno del horario de cursada, como se dijo anteriormente.

CUADRO 14 | Razones por las cuales los estudiantes consideran a las experiencias como “muy buenas” / “buenas”

RAZONES DE LOS ESTUDIANTES QUE CONSIDERAN “MUY BUENAS”/“BUENAS” LAS EXPERIENCIAS (*)	ABSOLUTO	%
Me permiten comprender mejor lo que estamos aprendiendo en el profesorado	3.266	66,8%
Me permiten conocer diversos contextos	3405	69,6%
Enriquecen mi formación profesional	4.121	84,3%
Por la experiencia vivida con los niños	3.452	70,6%
Por el apoyo y colaboración de los docentes de la escuela	1.969	40,3%
Por el apoyo y acompañamiento de los profesores del Instituto	1.644	33,6%
Otra	114	2,3%
TOTAL	4.889	

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012. Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de estudiantes que respondió esta pregunta.

(*) Se consideran las respuestas “Muy buenas” o “Buenas” de la pregunta “¿Cómo han sido tus experiencias en dichas escuelas?”

Más allá de las cuestiones organizativas señaladas por los distintos actores, algunos de los problemas puestos de manifiesto por **docentes y directivos** no son nuevos y responden a las lógicas propias de las instituciones involucradas (ISFD y escuelas asociadas). Antes que como un obstáculo, cabría considerar dichas diferencias de enfoques para abordarlas desde una perspectiva formativa que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, futuros docentes de esas escuelas. Por otra parte, aprovechar el acrecentamiento de las horas que los nuevos diseños curriculares destinan a las prácticas profesionales no es una cuestión menor, ya que esta instancia resulta ser la privilegiada para la transmisión de los “saberes de oficio”, necesarios e imprescindibles para que quienes se están formando aprendan a enseñar y puedan enseñar hoy y a futuro, atendiendo a las complejidades que la tarea docente trae aparejadas. Para estas finalidades resulta crucial el papel formativo que desempeñan los docentes a cargo de este campo.

En este sentido, cabe señalar que los datos disponibles indican que menos de la mitad de los formadores cuenta con un título que acredite conocimiento del nivel para el que está formando, como se aprecia en el siguiente cuadro.

CUADRO 15 | Titulación del docente a cargo de cada unidad curricular. Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL			PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
Total docentes del Campo de la Práctica Profesional	Total docentes con título de Profesor de Educación Inicial, además del título de nivel superior habilitante		Total docentes del campo de la práctica profesional	Total docentes con título de Profesor de Educación Primaria, además del título de nivel superior habilitante	
1.122	527	47,0%	1.869	797	42,6%

Fuente: Cuestionario institucional, relevamiento 2012.

Aun así, la ausencia de una titulación específica podría suplirse con una actitud de acercamiento y aprovechamiento de la experiencia acumulada por los docentes del nivel para el que se forma, por parte de los docentes formadores, sean los de las escuelas asociadas o de otros que consideren valiosos, y/o una formación complementaria.

2.4. Prácticas de enseñanza

Este punto analiza los aportes vinculados con las prácticas de enseñanza de los profesores de los ISFD, incluyendo tanto las instancias previas de selección y organización de los contenidos, como las de enseñanza en clase.

Para el 71% de los **docentes**, la selección y secuenciación de los contenidos que enseñan es una cuestión a mejorar atribuyendo, como principales razones, que reconocen reiteraciones y omisiones de temas y de bibliografía, aunque sin nombrar cuáles. Contar con mayores posibilidades de trabajar conjuntamente contribuiría, desde la perspectiva de los docentes, a solucionar este tema y permitiría alcanzar un mayor nivel de articulación en el desarrollo del currículum de formación.

La mayoría de los **estudiantes**, en cambio, valora las repeticiones por considerarlas enriquecedoras, aspecto sobre el que algunos docentes coinciden siempre que la repetición implique “asegurar el enriquecimiento progresivo de la formación haciendo un uso eficiente del tiempo disponible para la enseñanza y el estudio” (Jornada docente, 2012).

Finalmente, se destaca que un 29,4% de los estudiantes no accede “casi nunca” a los programas de las unidades curriculares al principio de los cursos, en tanto que el 67% afirma que “siempre” (23%) o “con frecuencia” (44%) los programas de enseñanza son presentados por sus profesores. Dado que los programas representan el plan de trabajo conjunto para cada unidad curricular, es de esperar que éstos se expliciten ya que su ausencia puede afectar o influir en la posibilidad de una buena cursada por parte de los estudiantes.

Con respecto a las prácticas de enseñanza en clase, cabe señalar que los *Lineamientos Curriculares Nacionales* y las *Recomendaciones*, proponen la organización de los contenidos en diversos formatos curriculares (talleres, seminarios, trabajos de campo, módulos, prácticas docentes) y diversos dispositivos pedagógicos para la enseñanza (estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones), a fin de promover aprendizajes activos y significativos, desarrollar la autonomía de pensamiento, promover diversos métodos de trabajo intelectual y contribuir a disminuir las brechas entre el estudiantado.

CUADRO 16 | Repeticiones enriquecedoras para los estudiantes

REPETICIONES ENRIQUECEDORAS PARA LOS ESTUDIANTES	ABSOLUTO	%
Sí	1.757	58,7%
No	314	10,5%
Algunas	889	29,7%
No sé	33	1,1%
TOTAL	2.993	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

CUADRO 17 | Conocimiento del programa al principio del curso

CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA AL PRINCIPIO DEL CURSO	ABSOLUTO	%
Siempre	1.179	23,0%
Con frecuencia	2.229	43,6%
Casi nunca	1.502	29,4%
Nunca	206	4,0%
TOTAL	5.116	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

En relación a la incorporación de los diversos formatos curriculares esta es reconocida, por **directivos y docentes**, entre las definiciones de los nuevos diseños curriculares que inciden positivamente en la formación de los estudiantes:

“La introducción de nuevos formatos resulta altamente positiva, en cuanto permiten el interjuego de saberes en relación al análisis, la reflexión y la puesta en tensión entre teoría y práctica” (Equipos directivos, 2012).

“La extensión de la carrera a cuatro años, permite una mayor y mejor profundización de las temáticas propias del nivel. En este sentido los diversos formatos curriculares favorecen esta mejor formación” (Equipos directivos, 2012).

“La variedad de formatos curriculares permite considerar las diferentes estructuras conceptuales, formas de organización, modos heterogéneos de interacción y relación con los saberes y problemáticas; aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de la propuesta curricular” (Jornadas docentes, 2012).

Pese a la diversidad de modalidades o formatos pedagógicos de unidades curriculares previstos en los diseños jurisdiccionales, como seminarios, talleres y trabajos de campo, las estrategias de enseñanza que aún predominan son la exposición y la explicación de temas.

38

Sin embargo, al consultar a los **estudiantes** por las actividades que los docentes realizan con mayor frecuencia, las respuestas evidencian que predominan la exposición y la explicación de los temas de estudio. Los estudiantes indican, en segundo lugar, la organización de trabajo grupal para el estudio de textos en clase. No se encuentran –según su percepción– entre las prácticas más frecuentes de los docentes el análisis de casos, la resolución de problemas y la generación de debates, formas específicas para la transmisión del oficio. Asimismo, el 61% señala que pocos o ninguno de sus docentes utilizan con frecuencia tecnologías de la información y comunicación en sus clases.

CUADRO 18 | Actividades que los docentes realizan con mayor frecuencia

ACTIVIDADES QUE LOS DOCENTES REALIZAN CON MAYOR FRECUENCIA	TODOS/CASI TODOS		POCOS/NINGUNO	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
Exponen o explican los temas de estudio	8.970	56,3%	2.000	19,2%
Proponen análisis de casos	5.443	34,2%	5.527	53,0%
Proponen resolución de problemas	5.845	36,7%	5.125	49,1%
Promueven debates entre estudiantes	6.997	43,9%	3.973	38,1%
Organizan trabajo grupal con plenario para el estudio de textos	7.892	49,5%	3.078	29,5%
Utilizan tecnología para la enseñanza en el aula	4.605	28,9%	6.365	61,0%
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE RESPONDIERON, OPTANDO POR UNA O MÁS DE LAS OPCIONES PROPUESTAS	15.933		10.434	

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012. Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de estudiantes que respondió la pregunta.

2.5. Prácticas de evaluación

Con respecto a las prácticas de evaluación de los aprendizajes, los nuevos diseños curriculares han reflejado cambios asociados a la variedad de formatos que tienen cabida en las diferentes unidades curriculares (talleres, seminarios, materias, trabajos de campo, ateneos). El 96% de los **equipos directivos** afirma que se han introducido cambios en los modos de evaluación atendiendo fundamentalmente a su adecuación a los distintos formatos de las unidades curriculares, aspecto que consideran optimiza los aprendizajes de los estudiantes, promueve mayores niveles de autonomía y favorece la retención.

En el mismo sentido se expresan los **docentes**, quienes mayoritariamente responden que las modalidades de evaluación son consistentes con las modalidades de enseñanza en los respectivos formatos, indicando en algunos casos cuáles son esas modalidades: coloquios, trabajos prácticos, exposiciones orales, entre otras.

“Hay espacios propuestos como taller y trabajo de campo que se evalúan con instancias e instrumentos aptos para materia con un grado superlativo de teorización (exámenes parciales que comprometen respuestas cerradas y sólo informativas)” (Jornada docente, 2012).

Los que encuentran falta de coherencia mencionan algunos ejemplos interesantes: “No siempre es coherente la modalidad de enseñanza propuesta para la unidad curricular, por ejemplo ‘Lenguaje Plástico Visual’ figura como taller promocional, pero los otros lenguajes (musical y corporal) son asignaturas con examen final ¿Por qué la diferencia? Deberían ser talleres todos los lenguajes y su modalidad de evaluación coherente [con ello]” (Jornada docente, 2012).

Los **docentes** reconocen, asimismo, la falta de unidad de criterios de evaluación como un aspecto problemático de la formación que explica en parte, como se ha señalado, los rezagos en las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, manifiestan la necesidad de un mayor intercambio y generación de acuerdos sobre este tema al interior de los institutos.

Para el 84% de los **estudiantes** (37,1% siempre y 46,6% con frecuencia), sus profesores ex-

CUADRO 19 | Incidencia de los cambios introducidos en los modos de evaluación y promoción en el recorrido de los estudiantes en el plan de estudios

INCIDENCIA DE LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS EN LOS MODOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN EN EL RECORRIDO DE LOS ESTUDIANTES EN EL PLAN DE ESTUDIOS	ABSOLUTO	%
Favorecen la retención	154	59,0%
Promueven trayectorias con mayor grado de autonomía	184	70,5%
Mejoran los aprendizajes	181	69,3%
Otro	18	6,9%
TOTAL DE RESPUESTAS RECIBIDAS	261	

Fuente: Cuestionario institucional, relevamiento 2012.

Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de estudiantes que respondió la pregunta.

plican con anticipación las características de los exámenes y los criterios de evaluación, siendo las modalidades adoptadas acordes con los modos en que trabajan en las clases; para el 26% esto ocurre “siempre”.

CUADRO 20 | Explicación anticipada de exámenes y criterios de calificación

EXPLICACIÓN ANTICIPADA DE EXÁMENES Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	ABSOLUTO	%
Siempre	1.897	37,1%
Con frecuencia	2.385	46,6%
Casi nunca	729	14,2%
Nunca	105	2,1%
TOTAL	5.116	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

CUADRO 21 | Correspondencia entre la modalidad de evaluación y el modo de trabajo en clase

CORRESPONDENCIA ENTRE LA MODALIDAD DE EVALUACIÓN Y EL MODO DE TRABAJO EN CLASE	ABSOLUTO	%
Siempre	1.345	26,3%
Con frecuencia	3.006	58,8%
Casi nunca	659	12,9%
Nunca	106	2,1%
TOTAL	5.116	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

CUADRO 22 | Tipo de evaluación con mayor dificultad para los estudiantes

TIPO DE EVALUACIÓN CON MAYOR DIFICULTADES PARA LOS ESTUDIANTES	ABSOLUTO	%
Pruebas escritas	2.678	52,3%
Exámenes orales	893	17,5%
Trabajos escritos o monográficos	472	9,2%
Con ninguno en particular	1.073	21,0%
TOTAL	5.116	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012.

Según la percepción de los estudiantes consultados, son las pruebas escritas, una de las formas más tradicionales de evaluación, las que parecen generarles más inconvenientes (52,3%) que los exámenes orales (17%) o los trabajos monográficos (9%).

Entre los **estudiantes** encuestados, un 20% afirma tener dificultades “siempre” y “con frecuencia” en la aprobación de las unidades curriculares cursadas. Entre las principales razones señalan: el excesivo número de unidades curriculares para cursar en simultáneo, la falta de tiempo por sus responsabilidades familiares y laborales y las dificultades para estudiar, sobre todo, a medida que avanzan en la carrera.

Sobre las modalidades de acreditación, los *Lineamientos Curriculares Nacionales* promueven la aplicación de sistemas de créditos con la finalidad de flexibilizar la propuesta de formación, mediante el cursado y la aprobación de unidades curriculares en otras instituciones reconocidas y su posterior acreditación, así como la inclusión de actividades menos escolarizadas. Además de ampliar las oportunidades culturales de los estudiantes, estas modalidades enriquecerían la propuesta formativa con formatos más propios del nivel superior. Sin embargo, en ningún caso estas alternativas han sido consideradas en el desarrollo de los diseños jurisdiccionales evaluados.

2.6. Condiciones institucionales para el desarrollo curricular

Considerar la dimensión institucional en la implementación de los diseños curriculares parte del reconocimiento de que dichas condiciones pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo curricular y los procesos de formación de los futuros docentes. Los distintos formatos curriculares presuponen la creación de nuevos mecanismos institucionales y de nuevas disposiciones personales y competencias profesionales. La gestión de este tipo de currículum es significativamente más compleja y requiere que los profesores lo conozcan en profundidad y la contextualicen de acuerdo a las necesidades locales.

Tal como se expresa en los *Lineamientos Curriculares Nacionales*, “La propuesta del diseño curricular no es el instrumento exclusivo de la definición y mejora de la formación del profesorado”. La organización y la dinámica institucional, su ambiente y sus reglas son factores fundamentales en este proceso, y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y los productos de aprendizaje. Por ello, dar forma y organizar el contexto de formación es indispensable para alcanzar los cambios propuestos. Cabe mencionar que la evaluación curricular incorpora en el año 2012 –tomando como referencia la Res. CFE N° 140/11– una serie de consultas a los equipos directivos acerca del logro de determinadas condiciones¹² que tienen que alcanzar los institutos con la finalidad de posicionarse como instituciones de nivel superior.

En este informe, la dimensión institucional será contemplada en relación a dos aspectos: uno relativo a la **gestión institucional** y otro referido a las **condiciones materiales y los recursos disponibles** en las instituciones de formación docente.

2.6.1. La gestión institucional para el desarrollo del currículum

Con respecto a la **gestión institucional para el desarrollo del currículum**, es importante señalar que los Lineamientos Curriculares Nacionales le otorgan un rol protagónico, considerando que tanto a nivel jurisdiccional como institucional deben promoverse acciones que garanticen las condiciones para desarrollar los procesos de organización y distribu-

¹² Las condiciones institucionales que establece la resolución mencionada son: a) Instituto incorporado en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente; b) Régimen Académico Institucional o Régimen Académico Marco como norma supletoria; c) Reglamento Orgánico Institucional o Reglamento Orgánico Marco como norma supletoria; d) Órganos colegiados institucionales; e) Convenios específicos con escuelas asociadas para regular las prácticas y el apoyo pedagógico a escuelas; f) Desarrollo de dispositivos de acompañamiento a la trayectoria formativa; g) Desarrollo de dispositivos de democratización interna; h) Equipamiento informático, audiovisual y de laboratorio; i) Material bibliográfico.

ción de tareas, el trabajo colectivo y el desarrollo profesional de los formadores así como el trabajo en red con otras instituciones.

El tema recurrente en las manifestaciones de los **docentes** remite a la dificultad por falta de tiempo y horas rentadas para el trabajo conjunto de encuentro y debate, a los fines de trabajar la articulación entre las distintas unidades curriculares y los campos de formación del currículum. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello:

“No hemos tenido la posibilidad de implementar espacios de análisis y discusión instituidos para analizar la temática, ya que se prioriza el trabajo áulico con los estudiantes y también por los cambios sufridos en la implementación del plan de estudios. Sería necesario contar con una carga horaria en la institución de manera que permita reunirse en dichos espacios de reflexión e interpretación” (Jornada docente, 2012).

“A nivel institucional se promueven jornadas de articulación entre las áreas disciplinares y los campos de formación pero se hace muy difícil mantener estos espacios por la falta de tiempos reales debido a la ausencia de las horas de gestión” (Jornada docente, 2012).

En general los tiempos institucionales parecen no propiciar el trabajo en equipo, por lo que los **docentes** manifiestan la necesidad de contar con más horas de gestión, en las cuales se puedan desarrollar tareas de articulación. Este tema resulta recurrente cuando los docentes se refieren a la “integración institucional”: mientras en algunos casos se reconoce como uno de los logros del instituto en cuestión, en otros se hace referencia a la falta de tiempos para concretarla, y vuelve a aparecer en relación a las condiciones laborales: *“los docentes están designados según la carga horaria del plan de estudios, no se contemplan horas institucionales para otras tareas”* (Jornada docente, 2012). Esas “otras tareas” comprenden fundamentalmente el trabajo de articulación y reflexión con otros docentes. Las respuestas van en el mismo sentido cuando los docentes se expresan acerca de los aspectos que aún requieren mejoras o cambios: *“la participación para la toma de decisiones en las definiciones curriculares”*.

En lo que refiere específicamente a la participación institucional, la mayoría de los **docentes** manifiestan su deseo de participar más de las decisiones institucionales, principalmente en lo que atañe a la articulación de unidades curriculares:

“Algunos docentes consideran que hace falta reuniones periódicas para consolidar espacios y propuestas de trabajo que favorezcan la articulación entre distintas unidades curriculares y campos de formación, por ejemplo parejas pedagógicas de las que participen docentes de diferentes campos de formación (general y específica)” (Jornada docente, 2012).

También se plantea la intención de participar, por ejemplo, en el armado de material di-

dáctico que pueda estar disponible en la biblioteca del Instituto, y trabajar de manera conjunta en la “*explicitación de formatos y modos de evaluación de las distintas unidades curriculares*”, a través del “*asesoramiento de profesores generalistas*”.

En suma, los **docentes** formadores le otorgan gran importancia, en sus apreciaciones, a los espacios de trabajo colaborativo entre colegas, lo que contribuiría a la articulación entre los campos de formación. Y refieren a la necesidad de acrecentar la participación en “*espacios de reflexión*” en el Instituto. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, el aumento en los niveles de participación se ve restringido, desde la perspectiva de los docentes, por la escasez de horas rentadas para efectivizarla.

Al consultar a los **equipos directivos** sobre la realización de actividades con otras instituciones del sistema de formación docente, el 70% afirma que realiza actividades con otros ISFD y el 40,7 % con universidades, destacando las jornadas de intercambio y los encuentros de capacitación entre las actividades más frecuentes.

Desde el punto de vista de los **estudiantes**, el 69,4% de los encuestados sostiene que los directivos de sus institutos promueven la participación en actividades institucionales o comunitarias. No obstante, en muy pocos casos los **docentes** hacen alusión al trabajo de la institución formadora con otras instituciones. Algunos hacen referencia a la existencia de actividades en general, sin entrar en detalles: “*encuentros entre estudiantes de distintas instituciones*”,

CUADRO 23 | Instituciones con las que se realizan actividades de articulación

INSTITUCIONES CON LAS QUE SE REALIZAN ACTIVIDADES DE ARTICULACIÓN	ABSOLUTO	%
Otros institutos	233	70,8%
Universidades	134	40,7%
Ninguna	76	23,1%
TOTAL	329	

Fuente: Cuestionario institucional, relevamiento 2012. Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de equipos directivos que respondió esta pregunta.

CUADRO 24 | Tipo de actividad de articulación con otros IES y universidades

ACTIVIDADES DE ARTICULACIÓN	CON INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR		CON INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
Proyectos de investigación	69	29,6%	43	32,1%
Capacitación	129	55,4%	83	61,9%
Jornadas de intercambio	185	79,4%	68	50,7%
Actividades conjuntas hacia la comunidad	72	30,9%	34	25,4%
Otras	50	21,5%	34	25,4%
TOTAL RESPUESTAS RECIBIDAS	233		134	

Fuente: Cuestionario institucional, relevamiento 2012. Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de equipos directivos que respondió esta pregunta.

otros remiten a los vínculos establecidos con otros profesorados. Se dan ejemplos valorados positivamente:

“Se articularon propuestas formativas entre este profesorado, el de Lengua y Literatura (Alfabetización Académica/Taller de Producción y Comprensión de Textos), las tecnicaturas de Informática (apoyo para el manejo de programas operativos vinculados a las TIC) y de Tecnologías Manufactureras (Taller de producción de lácteos en relación a Nutrición Infantil)” (Jornada docente, 2012).

“Se fortalecieron dos unidades curriculares a través de la integración del lenguaje corporal con plástica visual” (Jornada docente, 2012).

“Se recibieron practicantes universitarios, futuros profesores de matemática, lo que significó para los alumnos de 2° y 3° año una propuesta pedagógica con una mirada diferente” (Jornada docente, 2012).

“La implementación de un proyecto de perfeccionamiento docente articulado con la Universidad de Misiones, con el propósito de integrar al equipo de práctica del Instituto de Formación Docente con los docentes tutores de tres escuelas asociadas y de influencia del ISFD” (Jornada docente, 2012).

Entre las condiciones institucionales aquí analizadas, en lo que respecta al personal de la institución, el 66,3% de los directivos afirma que se asumieron nuevos roles para el desarrollo de los nuevos diseños curriculares. El 56% de estos directivos selecciona entre los principales roles asumidos en la institución los que se dedican a realizar tutorías y acompañamiento pedagógico.

Al indagar sobre las acciones de acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes a lo largo de la carrera, se observa que los dispositivos implementados son muy diversos: van desde el desarrollo de unidades curriculares vinculadas a la alfabetización académica como

CUADRO 25 | Acciones de acompañamiento seleccionadas por los equipos directivos

ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO AL ESTUDIANTE DURANTE 1ER AÑO	ABSOLUTO	%
Acompañamiento informal/ no sistematizado	219	76,6%
Tutorías	136	47,6%
Espacios destinados a apoyo académico	94	32,9%
Otras	35	12,2%
TOTAL	286	100,0%

Fuente: Cuestionario Institucional, cohorte 2009, relevamiento 2012.
(*) Se considera la respuesta “Sí” de la pregunta “¿Existen acciones de acompañamiento al estudiante durante el 1er año?”

parte del diseño curricular, hasta clases de apoyo y talleres ofrecidos por estudiantes avanzados en la carrera a los ingresantes o estudiantes de 1° año y tutorías docentes que se brindan ya sea en el horario de cursada o a través de aulas virtuales.

Cabe destacar en este punto que los **directivos** y los **estudiantes** no perciben del mismo modo el desarrollo de las acciones de acompañamiento que las instituciones implementan durante el trayecto formativo. En relación a los estudiantes de

1er año, el 87% de los directivos sostiene implementar acciones en sus Institutos, destacándose entre estas el acompañamiento informal.

No obstante, sólo el 51,5% de los estudiantes considera que ha contado con algún tipo de acompañamiento por parte del instituto **a lo largo de su carrera**, destacándose entre estas acciones los espacios presenciales de consulta y orientación académica (67%).

Si bien este conjunto de datos da cuenta de la intención institucional por fortalecer las trayectorias de los estudiantes, surge el interrogante acerca de cómo se concreta dicho acompañamiento en la medida en que, como se mencionó anteriormente, la mitad de los estudiantes indica no haber contado con él.

Entre las dificultades señaladas por los estudiantes para sostener las trayectorias, en las respuestas abiertas se menciona la falta de información sobre cuestiones nodales de la carrera, tales como el régimen de correlatividades, el calendario y los horarios para la realización de las prácticas.

“La oferta de materias cuando la carrera ya está avanzada complica bastante su continuidad. Cuando en 1° año cursas 8 materias por cuatrimestre en 3er año la oferta es escasa y se traba la carrera no tanto por las correlatividades sino por la superposición de horarios. La falta de comunicación por parte de bedelía en las cuestiones internas de la institución, por ejemplo docentes ausentes, elecciones, información acerca de la oferta, etc. hace bastante pesado el día a día” (Encuesta a estudiantes, 2012).

En este línea, respecto de los canales de comunicación, la vía de acceso a la información sobre mesas de examen, horarios de cursada, asignación de aulas y actividades extracurriculares más reconocida por los estudiantes es la de los compañeros, siendo un 40% los que le asignaron la mayor calificación según su utilidad, por sobre las demás opciones.

CUADRO 26 | Acciones de acompañamiento seleccionadas por los estudiantes

ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO SELECCIONADAS POR LOS ESTUDIANTES (*)	ABSOLUTO	%
Clases de apoyo	891	33,8%
Espacios de consulta y orientación académica presenciales	1.765	67,0%
Espacios de consulta y orientación académica virtuales	919	34,9%
Otro	236	9,0%
TOTAL	2.636	

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012. Respuesta de opción múltiple. Porcentaje calculado sobre el total de estudiantes que respondió esta pregunta. (*) Se considera la respuesta “Sí” de la pregunta “¿Has contado con algún tipo de acompañamiento por parte del instituto a lo largo de tu carrera?”

CUADRO 27 | Vías de acceso a la información destacadas por los estudiantes

VÍA DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	% DE ESTUDIANTES QUE CALIFICARON, EN LA ESCALA DE UTILIDAD (*), CON:					TOTAL
	1	2	3	4	5	
Cartelera	12	12	21	19	35	100%
Compañeros	5	8	19	28	40	100%
Secretaría	18	17	22	20	23	100%
Profesores	6	10	25	32	26	100%
Web	40	13	17	15	16	100%
Bedelía	35	12	17	16	20	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, cohorte 2009, relevamiento 2012. (*) La escala de utilidad establecida en la encuesta a estudiantes califica 1 a la mínima puntuación y 5 la máxima.

En las jornadas de reflexión, los **docentes** señalan como cuestiones a mejorar los propios dispositivos de acompañamiento, en tanto reconocen que es necesario sistematizar, institucionalizar, dar mayor continuidad a las líneas de acción que ya se implementan en el ISFD. Las estrategias que se llevan adelante y podrían ajustarse incluyen el acompañamiento a ingresantes, tutorías, talleres de alfabetización académica, comunicación y seguimiento de los estudiantes de manera virtual (correo electrónico, aula virtual, redes sociales). No obstante, cabe destacar que los docentes manifiestan que estas acciones dependen en general de su voluntad y de sus posibilidades, y que deberían generalizarse a todas las unidades curriculares (por ejemplo, en el caso de la alfabetización académica).

“En relación a las trayectorias estudiantiles los docentes comprendimos que somos co-responsables de sus trayectos formativos. Somos facilitadores en la progresión de los estudios de los estudiantes, la cercana relación entre docentes y estudiantes, el acompañamiento, las tutorías, la flexibilidad, el trabajo compartido, la recuperación de saberes” (Jornada docente, 2012).

También sugieren la implementación de las siguientes propuestas: generar condiciones institucionales y laborales para mejorar el seguimiento de los estudiantes tales como concentración de horas y creación de cargos que permitan tener tutorías rentadas y reuniones para acordar criterios entre docentes; trabajar contenidos de alfabetización académica abordados de manera sistemática en talleres específicos (dentro o fuera del horario de cursada, anteriores o simultáneos al comienzo de la carrera) o transversalmente (planteados como parte de la formación en cada una de las unidades curriculares); desarrollar estrategias de apoyo económico a los estudiantes (becas, residencias pagas, construcción de jardines de infantes para sus hijos); cambios en los sistemas de acreditación de las unidades curriculares (promoción directa, ofrecimiento de distintos turnos para rendir exámenes).

Las condiciones institucionales para la gestión del currículum analizadas en este apartado

dan cuenta de una serie de dimensiones tales como la institucionalización del trabajo colectivo, la instalación de nuevos roles que acompañan la implementación de los nuevos diseños, las relaciones con otras instituciones del nivel superior y el acompañamiento a los estudiantes tanto en el ingreso como a lo largo de la carrera. En el próximo apartado analizaremos las dimensiones vinculadas con las condiciones materiales y los recursos disponibles.

2.6.2. Condiciones materiales y recursos para el desarrollo del currículum

Sobre el ítem **condiciones materiales y recursos**, es en las respuestas de los **estudiantes** donde especialmente se manifiestan críticas relacionadas con el edificio donde se cursa el profesorado; se menciona por ejemplo la falta de espacio disponible y la necesidad de tener un edificio propio. Detallan además la falta o escasez de equipamiento, material de trabajo y recursos tecnológicos.

“Somos muchos alumnos cursando el profesorado y hacen falta sillas, mesas y aulas donde instalarnos” (Encuesta a estudiantes, 2012).

En lo que respecta a los **docentes**, se los consulta sobre las condiciones materiales que favorecen u obstaculizan la concreción de las actividades curriculares (edificio, biblioteca, recursos tecnológicos, etc.). Para el 86% las condiciones materiales en que se desarrolla la formación constituye “un aspecto a mejorar”. Al reparar específicamente en la cuestión edilicia, en proporción similar los docentes plantean que la misma es buena, mientras otros sostienen que no es propicia. El hecho de trabajar en un edificio propio se ve como favorecedor de la actividad académica, constituyendo un grave obstáculo en aquellos casos en que el Profesorado comparte el espacio con otra institución: *“el principal obstáculo es no contar con un edificio propio. Se comparte con el nivel secundario, no habiendo tiempo para proceder a la higiene del espacio a ocupar en forma inmediata. Los espacios áulicos son escasos y no se encuentran acondicionados, [hay] poca ventilación e iluminación”* (Jornada docente, 2012).

Entre los **docentes** se hacen pocas referencias acerca del mobiliario, y en esos casos generalmente expresan su estado de deterioro o refieren a su insuficiencia, en coincidencia con los estudiantes.

Respecto de los recursos tecnológicos, las menciones sobre esta temática son mayoritariamente en respuesta a la pregunta sobre si los recursos y las tecnologías educativas de los cuales dispone la institución dan respuesta a las necesidades de la actividad académica.

En muchos casos los docentes se muestran satisfechos con los elementos tecnológicos disponibles. Se hace referencia, en algunos casos, al Programa Conectar Igualdad y al benefi-

cio de contar con las netbooks. Sin embargo en varias ocasiones se mencionan obstáculos para su óptima utilización:

“La sala de informática está equipada con insuficiente cantidad de PC para la población estudiantil” (Jornada docente, 2012).

“Convendría, para optimizar las prácticas en la utilización de las nuevas tecnologías contar con un equipamiento adecuado” (Jornada docente, 2012).

“Necesidad de incorporar software específico para la enseñanza de diferentes contenidos de las áreas” (Jornada docente, 2012).

Más allá de los recursos tecnológicos, son escasas las referencias a otro tipo de recursos disponibles en sus instituciones. En esas escasas oportunidades mencionan los siguientes: sala de informática, TV, DVD, proyector multimedia, pantalla interactiva, cámara fotográfica, filmadora.

En relación con la biblioteca, sólo algunos docentes consideran que ésta da respuesta a las necesidades académicas propias y de los estudiantes. El principal problema identificado es la falta de material especializado, aunque también se menciona la falta de espacio para lectura y la limitada extensión del horario de atención que, al coincidir con el horario de cursado, no puede aprovecharse del todo: algunos plantean la conveniencia de que también estuviera a disposición de los alumnos en contraturno.

“La biblioteca cuenta con algunos textos básicos y en algunos casos ejemplares únicos, sería importante incrementar el número de ejemplares básicos como así también incorporar material específico para el nivel que se forma (educación primaria)” (Jornada docente, 2012).

2.7. Los nuevos diseños curriculares y la mejora de la formación

Finalmente recuperamos las percepciones de los equipos directivos y docentes consultados acerca del conjunto de los cambios implementados y su incidencia en la mejora de la formación de los estudiantes. Contemplando la perspectiva de los actores involucrados, cabe preguntarles si los nuevos diseños y las prácticas implicadas en su desarrollo –en sus niveles político, institucional y pedagógico– modificaron favorablemente el proceso formativo de los futuros docentes.

Para el 62% de los **docentes** los nuevos diseños han impactado positivamente. Entre los docentes restantes, se expresa en general que no es posible juzgar el impacto de los nuevos diseños en la formación de los estudiantes ya que, al momento de realizar la evaluación, no había egresados. Los docentes plantean cuestiones a mejorar en torno a cuatro ejes: la selección y la organización de los contenidos; la organización general del currículum; la organización de los horarios y el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes.

Con relación a los contenidos de la formación, los **docentes** expresan que aún existen ausencias o bien algunos temas sobre los cuales se debería profundizar, aunque no especifican cuáles. Por otra parte, afirman que habría que trabajar sobre una mayor articulación entre los distintos campos de la formación y que hay temas que sería preciso tratar de manera transversal. Asimismo, sostienen que debería fortalecerse la implementación de las prácticas desde primer año, y que es preciso reforzar en estos espacios el trabajo sobre el diseño curricular del nivel para el que se forma como herramienta indispensable en las prácticas profesionales.

En lo que concierne a la organización de los horarios, los **docentes** plantean que es un aspecto a mejorar. Explicitan que la carga horaria resulta insuficiente, particularmente, en el Campo para la Formación Específica, y afirman también que hay una sobrecarga de actividades a contraturno. En tal sentido plantean que la posibilidad de rever y/o redistribuir las cargas horarias y la organización del horario favorecería las trayectorias estudiantiles.

En relación a la organización general del currículum, algunas de las dificultades que mencionan son, como se ha señalado previamente, la gran cantidad de unidades curriculares de cursado simultáneo, la alta cantidad de contenidos de algunas unidades curriculares, la elevada carga horaria, incluyendo actividades en contraturno, y la baja acreditación de las unidades curriculares cursadas. Cabe preguntarse qué razones impiden a los docentes revisar la cantidad de contenidos incluidos en las unidades curriculares y, por otra parte, interrogarse si el problema del contraturno sólo ocurre en ISFD sin edificio propio con turno noche donde las prácticas inevitablemente se hacen en contraturno, y cuál sería el escenario requerido para modificar cuestiones de organización horaria.

Respecto del acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, los **docentes** afirman que es necesario institucionalizar las estrategias implementadas, ya que actualmente resultan insuficientes.

Por su parte, en las preguntas abiertas del cuestionario institucional, los **directivos** responden mayoritariamente (en coincidencia con el 62% docente mencionado) que los estudiantes están logrando una mejor formación con los nuevos diseños curriculares, en comparación con las propuestas anteriores. Las valoraciones positivas se orientan funda-

mentalmente a la duración y tratamiento que en las nuevas propuestas recibe el Campo de la Práctica. Los directivos afirman que “*los estudiantes presentan mayor seguridad conceptual, procedimental y actitudinal*” y lo atribuyen a la extensión de la formación y al enriquecimiento de las prácticas de enseñanza de los formadores, a través de la incorporación de nuevas herramientas conceptuales y prácticas.

Cabe destacar que, en algunos casos, la valoración positiva de los cambios introducidos no impide que se detecten dificultades. Algunas de ellas, en coincidencia con las percepciones de los docentes, se refieren a cuestiones de organización curricular, como la carga horaria, la cantidad de unidades curriculares a cursar y el régimen de correlatividades; otras, a las dificultades edilicias que les impiden flexibilizar tiempos y espacios y a la revisión permanente de la normativa. En relación con las prácticas, se detecta como dificultad la organización de las mismas y los problemas de cursado que éstas acarrearán para los estudiantes. En cuanto a los formadores, se manifiesta la escasa disponibilidad de tiempo para el trabajo conjunto y la dificultad para lograr articular los campos de la formación. Finalmente, se identifican ciertas prácticas evaluativas inadecuadas para los formatos curriculares más innovadores.

3. Acerca de las problemáticas identificadas y de las decisiones a futuro

La información obtenida mediante esta evaluación pone en evidencia la integralidad con que deben pensarse los procesos de mejora a seguir. Cada una de las alertas identificadas a partir de la palabra de los directivos, docentes y estudiantes reclama la atención simultánea de cuestiones de diverso orden que deberán ser abordadas tanto en los niveles nacional y jurisdiccional como institucional, ya que ninguno de los problemas identificados se resuelve con exclusividad en una sola de estas instancias. En tal sentido, se impone un abordaje integral con vistas a mejorar la calidad de la formación docente inicial.

Se presentan a continuación algunas cuestiones que resulta oportuno considerar y problematizar a propósito de la reformulación de los diseños curriculares objeto de esta evaluación y su desarrollo a futuro. Dichas cuestiones surgen de la información relevada y pueden constituirse en un insumo que promueva a su vez acciones de revisión y reflexión sobre las decisiones vinculadas tanto con el diseño como con el desarrollo de las propuestas curriculares. El orden de su presentación no implica ninguna prioridad o secuencia, simplemente se intenta resaltar las principales problemáticas surgidas de las dimensiones analizadas.

Algunas de estas sugerencias apuntan directamente al sentido pedagógico de la tarea de enseñar, por lo tanto son destinatarios quienes tienen responsabilidades en los ISFD y en las aulas. Otras de ellas se refieren a la cuestión organizacional y a los equipos de conducción de las instituciones y/o a los gobiernos del sistema formador, dado que requieren de intervenciones provinciales o nacionales.

Si bien a nivel conceptual hay consenso acerca de que **un currículum debe ser gestionado**, esta evaluación ha evidenciado que no existe un trabajo sistemático que lo garantice. En todas las propuestas curriculares, sobre todo en aquellas que intentan superar la fragmentación del conocimiento, que consideran la complejidad y la problematicidad del campo en cuestión, se requiere de una gestión institucional que genere las **condiciones** que permitan desarrollar los procesos de organización, distribución de tareas, coordinación, articulación y seguimiento que son necesarios para que un proyecto curricular funcione según sus propósitos. Se trata en este caso de superar la visión del currículum sólo como un texto y tener en cuenta que las condiciones de su realización son determinantes para

alcanzar los cambios propuestos. En términos generales, implica acompañar -de manera planificada y sostenida- dichos cambios en los diseños curriculares con mejoras en la dinámica y condiciones del desarrollo curricular, de manera tal de optimizarlos en pos de lograr una formación en la que la calidad académica conviva con recorridos posibles de ser transitados por los estudiantes.

Las problemáticas detectadas en esta evaluación -referidas a la articulación entre los campos formativos, la formación en la práctica profesional, el tratamiento de los contenidos, las modalidades de evaluación, los sistemas de acreditación, las trayectorias de los estudiantes- ponen en evidencia la **necesidad de lograr ambientes pedagógicos propicios para una formación de nivel superior que específicamente se destine a formar futuros docentes**. Se trataría en este caso de superar las formas espontáneas y rutinarias, muchas veces asociadas con la secundarización del nivel, sin caer en el modelo universitario que asimismo la distorsione. Asegurar la calidad académica y la formación para el trabajo de enseñar requiere revisar las decisiones pedagógicas (selección y organización de contenidos, modos de enseñar y evaluar, articulación entre campos) y también la gestión organizativa de las trayectorias de los estudiantes. Plantear una gestión institucional integral planificada y con pedagogías acordes, parece ser el principal desafío.

52

Por lo anterior, resulta necesario considerar tanto a nivel jurisdiccional como institucional ciertas decisiones relativas a la organización del currículo con el propósito de generar condiciones que permitan un desarrollo más fluido de las trayectorias de los estudiantes y al mismo tiempo contribuyan a mejorar la calidad de la formación. De acuerdo a la información relevada, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación así como el régimen de correlatividades parecen ser los aspectos que generan mayores dificultades en el recorrido que realizan los estudiantes y que es preciso revisar.

Respecto de este tema, conviene tener presente que si las instancias de **acreditación de las unidades curriculares** cursadas se acumulan hacia el final del cuatrimestre o del año, ocasionando superposiciones y afectando el tiempo de estudio, se plantea la necesidad de promover un análisis crítico de las modalidades vigentes a la luz del tipo de saberes y procesos que se ponen en juego en los distintos formatos (materia, taller, seminario, trabajo de campo, entre otros). En esa línea, sería interesante avanzar sobre la implementación de distintas modalidades de evaluación y de promoción acordes a los diversos tipos de formatos curriculares que permitan desarrollar por parte de los estudiantes integraciones de contenidos de alto valor pedagógico evitando utilizar exclusivamente las clásicas mesas examinadoras. De este modo, además de evitar los retrasos en la acreditación y en la cursada, la puesta en práctica de nuevas y variadas formas de evaluación, asociadas a los diversos formatos, favorecería el proceso formativo de los estudiantes en tanto daría la posibilidad

de promover distintos tipos de saberes y capacidades. El desafío consiste en generar prácticas de enseñanza propias del nivel superior que promuevan la autonomía creciente de los estudiantes en sus estudios y que puedan ser evaluadas mediante prácticas alternativas.

Con relación **al régimen de correlatividades**, es necesario clarificar cuál es el criterio a tener en cuenta para definir la progresión de los saberes a lo largo del currículo y posibilitar la continuidad desde una lógica académica; es decir, de lo que se trata es de **considerar el ordenamiento vertical de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes**. A modo de ejemplo, un buen criterio para guiar estas decisiones sería la consideración de los saberes que los futuros docentes deben tener al momento de realizar sus primeras experiencias de enseñanza en el Campo de la Práctica Profesional. Un modo de flexibilizar el régimen de correlatividades sin perder por ello la progresión en los contenidos sería distinguir, al momento de cursar una unidad curricular correlativa, entre aquellas unidades que es suficiente regularizar, de aquellas que deben estar ya acreditadas.

Otro conjunto de problemas que esta evaluación puso de manifiesto y que también afecta el recorrido que realizan los estudiantes remite al **Campo de la Práctica Profesional**, por lo que se considera necesario **analizar en profundidad su organización, combinando criterios pedagógicos y condiciones de factibilidad**. A nivel institucional, deberán adoptarse medidas que garanticen el cursado en los tiempos previstos por parte de todos los estudiantes. En tal sentido, las prácticas profesionales podrían ofrecerse, por ejemplo, en períodos que no coincidan con los tramos finales de las cursadas y los exámenes de las otras unidades curriculares.

Es importante tener presente que el desarrollo efectivo de **este campo requiere de dispositivos institucionales y condiciones a nivel de sistema que aseguren el pasaje de los docentes en formación por diversos tipos de experiencias y contextos institucionales** a lo largo de los cuatro años del profesorado. Esta definición, que constituye una de las principales innovaciones de los nuevos diseños, puede convertirse en un obstáculo en el caso de los estudiantes que trabajan, si no se consideran diferentes modos de organización alternativos. En esta línea, se podría optimizar el tiempo de trabajo en el instituto formador apelando a diversos recursos que permitan traer la diversidad de contextos y experiencias institucionales al espacio del aula, sin comprometer más tiempo del necesario en el contraturno. El aprendizaje del *oficio de enseñar* también puede asegurarse y fortalecerse mediante la utilización de una variedad de dispositivos que permitan analizar la experiencia: utilización de casos, incidentes críticos, relatos de experiencias, material fílmico y literario, simulaciones, narraciones de docentes experimentados. Junto con la propia práctica realizada en las escuelas asociadas, todos estos recursos posibilitan la integración de la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción siempre que se efectivicen con activi-

dades de análisis y reflexión en espacios de trabajo colaborativo, integrando los elementos conceptuales pertinentes en cada caso.

Por otra parte, resulta interesante reconocer que si bien el profesor de prácticas tiene un lugar clave en el desarrollo de las capacidades propias del oficio de enseñar, estos modos de formar interpelan al conjunto de los profesores, independientemente del campo en que se desempeñan. Del mismo modo, el papel de los **docentes orientadores** (a cargo de los cursos de las escuelas asociadas en las que se practica) **como co-formadores** también es crucial en la formación de los futuros docentes, de allí la importancia de generar condiciones institucionales y políticas que lo posibiliten. La diferencia de enfoques pedagógicos, criterios y expectativas que siempre existió entre los institutos formadores y las escuelas, y que fue puesta de manifiesto en este informe, podría tomarse como una oportunidad para generar una experiencia formativa o un desafío para afrontar con los estudiantes, futuros docentes, y las escuelas con las que el ISFD se vincula o asocia.

Otra cuestión a considerar, también con relación al Campo de la Práctica, se vincula con el **perfil de los profesores a cargo de este campo**. La evaluación ha evidenciado que más de la mitad de los docentes no cuenta con formación para el nivel educativo para el que forma. A raíz de esta situación, que se viene acrecentando en los últimos tiempos, la formación de docentes adolece, en términos generales, de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, lo cual constituye un problema que requiere ser atendido a través de diversas alternativas. En este caso, cabría preguntarse tanto a nivel jurisdiccional como institucional acerca de los criterios que se aplican en la selección de docentes y/o concursos para acceder a estos cargos y en cómo lograr progresivamente que los profesores que actualmente se desempeñan en el campo conozcan la especificidad del nivel de referencia, abriendo múltiples posibilidades en el campo del desarrollo profesional.

La necesidad del trabajo en equipo ha sido identificada en esta evaluación como otro de los problemas a considerar, para lo cual sería necesario, de acuerdo a lo planteado por los docentes, contar con horas rentadas. En relación con este reclamo, se cuenta en nuestro país con distintos antecedentes en varias jurisdicciones que han evidenciado que la sola asignación de horas rentadas para el trabajo institucional es condición necesaria pero no suficiente para que éste tenga lugar. A partir de estas experiencias, que sería preciso analizar en profundidad teniendo en cuenta las condiciones particulares, cabe insistir en la necesidad de revisar el régimen laboral de los profesores, reemplazando la designación por horas por un sistema de cargos con distintas dedicaciones, que facilite la concentración de horas en una misma institución.

De todos modos, sería importante que el equipo de conducción de las instituciones im-

plemente distintas formas de organización del tiempo que optimicen su aprovechamiento y una organización institucional más flexible, que posibilite que los profesores puedan encontrarse, trabajar juntos y, de este modo, mejorar sus prácticas en relación con la articulación curricular, el acompañamiento a los estudiantes, la definición de criterios comunes de evaluación, entre otros aspectos. Asimismo, parece propicio pensar en otras alternativas de organización del trabajo docente, tales como la constitución de equipos de trabajo integrados por profesores a cargo de las mismas unidades curriculares, al estilo de los equipos de cátedras, contando con programas compartidos y una planificación común que asegure un desarrollo equivalente de las clases dictadas en una misma semana, lo que permitiría enriquecer las propuestas de enseñanza y al mismo tiempo evitar la pérdida de clases por parte de los estudiantes, en caso de ausencias de los profesores.

Por otra parte, se podrían adoptar actividades no presenciales para los estudiantes –de modalidad virtual– de manera tal que el tiempo de trabajo disponible se optimice sin perjudicar su formación. Nuevamente, es posible promover cierta flexibilidad que permita a quienes se están formando una mejor distribución del tiempo, un aprovechamiento mayor de las horas de estudio, y un trabajo autónomo, sin por eso perder rigurosidad.

En otro orden, es preciso señalar que la orientación y guía de los profesores en el marco de sus unidades curriculares, resultan aspectos claves para favorecer el aprendizaje, en tanto alternativas de apoyo a sus estudiantes, más allá de las desplegadas fuera de los espacios de clase. En este sentido, las estrategias para el mejor acompañamiento a los estudiantes debieran concretarse principalmente en los distintos espacios de trabajo en el aula, ya que son los lugares privilegiados para la formación.

Finalmente, a partir de la información obtenida por esta evaluación se revela la necesidad de promover de modo permanente la difusión y el conocimiento, por parte de los estudiantes, de las propuestas de enseñanza en el marco de los diseños curriculares y las normas académicas. Esta situación incidiría positivamente en la formación en tanto estudiantes del nivel superior, contribuyendo a la toma de decisiones en su recorrido y formación.

Asegurar los días de clase previstos, acordar sobre los criterios de evaluación y promoción, darle otra dinámica a las instancias de práctica y otras acciones vinculadas con el acompañamiento y el seguimiento de los estudiantes, revisar las modalidades y los sistemas de información y comunicación, son aspectos que merecen ser contemplados en el nivel organizativo de las instituciones en pos de favorecer y optimizar el recorrido formativo de los estudiantes. En definitiva, el acompañamiento al estudiantado en su trayectoria de estudios requiere aún mayor reflexión y desarrollo.

A modo de cierre, cabe señalar que los nuevos diseños curriculares implementados a par-

tir del año 2008 para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria han introducido modificaciones sustantivas en la formación siguiendo lo estipulado en los *Lineamientos Curriculares Nacionales*: establecer como mínimo una carga horaria total de 2600 horas reloj de formación y cuatro años de duración, organizar los diseños en torno a tres campos formativos de desarrollo simultáneo y prever un mayor tiempo de trabajo en las escuelas asociadas, dado el protagonismo otorgado al Campo de la Formación para la Práctica Profesional y su inserción desde primer año, entre otras.

Si bien existe consenso acerca de que las modificaciones han sido valiosas en sí mismas, esta evaluación mostró que todavía es necesario diseñar y desarrollar estrategias orientadas a mejorar las prácticas vinculadas al desarrollo curricular, a las trayectorias formativas de los estudiantes y a las condiciones institucionales en los tres niveles de definición convergentes: el nacional, el jurisdiccional y el institucional.

A lo largo de este informe se ha dado cuenta de los principales resultados de la primera experiencia nacional de evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial, realizada sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Queda por delante el desafío de mejorar la formación a través de un proceso de actualización periódica de los diseños curriculares que tome en cuenta los resultados obtenidos, y de una gestión del currículum que acompañe en el nivel institucional los cambios propuestos.

Anexo

Instrumentos utilizados

Instrumento N° 1 Cuestionario institucional

DATOS INSTITUCIONALES

1. Información institucional

Nombre de la institución:

CUE:

Tipo de gestión:

Domicilio:

Provincia:

Departamento:

Localidad:

Código postal:

Teléfono:

E-Mail:

2. Directivo responsable de este cuestionario

Tipo / Nro. documento:

Apellido:

Nombres:

3. Conformación de la Comisión Interna de Evaluación Curricular

Teléfono de referencia de la Comisión:

E-Mail de referencia de la Comisión:

Miembros de la comisión

	APELLIDO	NOMBRE	TIPO/NRO.	FUNCIÓN EN LA INSTITUCIÓN (DIRECTIVO, DOCENTE, ESTUDIANTE)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

4. Carrera/s dictada/s en la institución (al 30 de Abril de 2012)

	SI/NO	CANTIDAD (*)
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL		
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
OTRAS CARRERAS DOCENTES		
CARRERAS TÉCNICO PROFESIONALES		
TOTAL DE CARRERAS DICTADAS		

(*) Detallar cantidad total de carreras según corresponda en las respuestas afirmativas.

5. Cantidad de estudiantes cursando al 31 de Agosto de 2012

Total de la institución:

Cantidad de estudiantes cursando el nuevo diseño curricular de:

Profesorado de Educación Inicial:

Profesorado de Educación Primaria:

PRIMERA PARTE:

6. Respecto al personal de la institución, ¿se asumieron *nuevos roles* para el desarrollo de los nuevos diseños curriculares?

☐ SÍ

☐ NO

6.1. Marque cuáles fueron los nuevos roles e indique para cada caso si se incluyen o no en la planta funcional:

NUEVOS ROLES	SI / NO	INCLUIDO EN POF		NO INCLUIDO EN POF
		COMO CARGO	CON HORAS CÁTEDRA	
COORDINADOR DE CARRERA / DIRECTOR DE ESTUDIOS				
COORDINADOR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA				
TUTORÍAS Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO				
RESPONSABLES DE RED Y RECURSOS INFORMÁTICOS				
RESPONSABLE DE BIBLIOTECA				
COORDINADOR DE POLÍTICAS ESTUDIANTILES /CIPE				
OTRO				

7. ¿Cómo evalúa la organización lograda para el desarrollo de unidades curriculares con nuevos formatos (taller - seminario - ateneos - otros)? Indique su apreciación general.

☐ MUY ADECUADA
 ☐ ADECUADA
 ☐ POCO ADECUADA
 ☐ NO ADECUADA

59
ANEXO

7.1. En las unidades curriculares con nuevos formatos: ¿se registran algunos de los siguientes cambios en la modalidad de trabajo?

	SI	NO
NUEVOS MODOS DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS		
CAMBIOS EN LA DINÁMICA DE TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES		
ADECUACIÓN DE LA EVALUACIÓN A LOS NUEVOS FORMATOS		

7.2. Califique en una escala del 1 al 5 (donde 1 es la ausencia de dificultad y 5 es el grado máximo de dificultad) los siguientes aspectos y procesos involucrados en la implementación los nuevos formatos curriculares (taller - seminario - ateneo - otros):

	DIFICULTAD				
	1	2	3	4	5
CONFORMACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO DOCENTE					
PREDISPOSICIÓN DE LOS DOCENTES A LAS NUEVAS PROPUESTAS					
ORGANIZACIÓN DE HORARIOS Y ESPACIOS DE TRABAJO					
CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR DOCENTE					

**8. ¿Cómo evalúa la organización lograda para el Campo de la Práctica Profesional?
Indique su apreciación general.**

☐ MUY ADECUADA ☐ ADECUADA ☐ POCO ADECUADA ☐ NO ADECUADA

8.1. Califique en una escala del 1 al 5 (donde 1 es la ausencia de dificultad y 5 es el grado máximo de dificultad) los siguientes aspectos y procesos involucrados en el desarrollo del Campo de la Práctica Profesional:

	DIFICULTAD				
	1	2	3	4	5
CANTIDAD DE ESCUELAS PARA REALIZAR OBSERVACIONES Y PRÁCTICAS					
REGLAMENTACIÓN Y/O ACUERDOS FORMALES ENTRE ISFD Y ESCUELAS					
FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA					
TRABAJO CONJUNTO ENTRE DOCENTES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA					
ARTICULACIÓN DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA CON UNIDADES CURRICULARES DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA Y DE LA FORMACIÓN GENERAL					
PLANIFICACIÓN CONJUNTA DE ACTIVIDADES CON ESCUELAS ASOCIADAS					
CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR DOCENTE					

8.2. Acorde a los diseños curriculares de su Jurisdicción, ¿los estudiantes realizan observaciones o prácticas en espacios no escolares?

☐ SÍ ☐ NO

8.2.1. ¿Cómo evalúa la experiencia formativa lograda por los estudiantes en observaciones o prácticas en espacios no escolares? Indique su apreciación general.

☐ MUY ADECUADA ☐ ADECUADA ☐ POCO ADECUADA ☐ NO ADECUADA

8.2.2. Califique los siguientes aspectos involucrados en observaciones o prácticas en espacios no escolares, con la siguiente escala (donde 1 es la ausencia de dificultad y 5 es el grado máximo de dificultad):

	DIFICULTAD				
	1	2	3	4	5
CANTIDAD DE INSTITUCIONES NO ESCOLARES PARA REALIZAR PRÁCTICAS					
REGLAMENTACIÓN Y/O ACUERDOS FORMALES ENTRE ISFD E INSTITUCIONES NO ESCOLARES					
PLANIFICACIÓN DE OBSERVACIONES Y/O PRÁCTICAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA					

9. ¿Cómo evalúa la relación entre el ISFD y las escuelas asociadas? Indique su apreciación general.

☐ MUY ADECUADA
 ☐ ADECUADA
 ☐ POCO ADECUADA
 ☐ NO ADECUADA

9.1. Califique en una escala del 1 al 5 (donde 1 es la ausencia de dificultad y 5 es el grado máximo de dificultad) los siguientes aspectos y procesos involucrados en la relación de su ISFD con las escuelas asociadas:

	DIFICULTAD				
	1	2	3	4	5
DISTANCIA GEOGRÁFICA					
PREDISPOSICIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS					
ELABORACIÓN CONJUNTA DE CRONOGRAMAS DE PRÁCTICAS ENTRE ISFD Y ESCUELAS ASOCIADAS					
COHERENCIA ENTRE PROPUESTAS DE LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS Y LAS DE LOS PROFESORES DEL ISFD (PLANIFICACIONES, CONTENIDOS, PROPUESTAS DIDÁCTICAS, OTROS)					

10. ¿En cuántas escuelas asociadas se realizan observaciones, prácticas y residencias?

En Educación Inicial:

En Educación Primaria:

11. ¿La implementación de los nuevos diseños curriculares exigió cambios en los horarios de trabajo de la institución?

☐ SÍ ☐ NO

11.1. Indique en qué consistieron las modificaciones introducidas:

Extensión del horario de cursado diario

Inclusión de "pre-horas" o "pos-horas" algunos días de la semana

Dictado de unidades curriculares en contraturno

Definición de horarios específicos destinados a tutorías

Atención en contraturno u horario ampliado de la biblioteca

Atención en contraturno u horario ampliado para la utilización de recursos informáticos

Otra (Especifique)

12. ¿La implementación de los nuevos diseños curriculares exigió modificaciones en el uso de los espacios para las actividades curriculares?

☐ SÍ ☐ NO

12.1. Indique en qué consistieron las modificaciones introducidas:

Reacondicionamiento de espacios destinados a otras tareas para ser usados como aulas

Acuerdos con directivos de otros niveles para el uso compartido de los espacios existentes

Utilización de instalaciones externas al edificio sede del instituto

Habilitación de espacios para la utilización de recursos tecnológicos

Construcción de nuevos espacios

Otra

13. Con respecto a los recursos y tecnologías educativas que dispone actualmente la institución, ¿resultan suficientes para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica?

☐ SÍ ☐ NO

13.1. Indique por qué los considera insuficientes

Faltan recursos

Falta de espacios

Falta de personal

Falta de mantenimiento de los equipos

Problemas de conectividad

Falta de acciones de capacitación

Otra razón

14. Con respecto a la *biblioteca institucional* ¿da respuesta a las actuales necesidades de docentes y estudiantes?

☐ SÍ ☐ NO ☐ NO HAY BIBLIOTECA EN LA INSTITUCIÓN

14.1. Indique los factores que inciden negativamente:

Falta de materiales

Falta informatización/conectividad

Escasa actualización

Escasa disponibilidad horaria

Falta espacio/espacio propio

Otra razón

Falta bibliotecario

15. ¿Qué tipo de *acción formativa* se implementa para el *ingreso de los estudiantes*?

Curso introductorio

Otra

Charla informativa

Ninguna

Taller

15.1. Indique qué tipo de contenidos priorizan esas acciones para el ingreso (consultar glosario):

Socialización en el nivel superior

Contenidos disciplinares considerados pre-requisitos (Matemática, Lengua, otros)

Habilidades para el estudio

Conocimiento de la carrera

Conocimiento del trabajo docente

Otro

16. ¿Existen *acciones de acompañamiento* al estudiante durante 1er año?

☐ SÍ ☐ NO

16.1. Indique en qué consisten (consultar glosario)

Acompañamiento informal /no sistematizado

Tutorías

Espacios destinados a apoyo académico

Otras (especificar)

17. A partir de la implementación de los nuevos diseños curriculares de Profesorado de Educación Inicial y Primaria, ¿se han introducido cambios en los *modos de evaluación y promoción*?

☐ SÍ ☐ NO

17.1. Indique en qué consisten esos cambios:

Exámenes libres

Promoción sin examen final / Promoción directa

Flexibilización del régimen de asistencia

Adecuación de la evaluación a los diferentes formatos de las unidades curriculares

Establecimiento de criterios comunes entre docentes de diferentes Unidades Curriculares

Otro (especifique)

17.2. ¿Cómo inciden los cambios de las formas de evaluación y promoción en el recorrido de los estudiantes en el plan de estudios?

Favorecen la retención

Promueven trayectorias con mayor grado de autonomía

Mejoran los aprendizajes

Otro

SI	NO

SEGUNDA PARTE:**18. Consigne si la institución dispone del Régimen Académico Marco aprobado por la jurisdicción:**
☐ SÍ ☐ NO
18.1. En el proceso de elaboración del Régimen Académico Marco ¿qué actores de su institución intervinieron?
☐ Directivos ☐ Docentes
☐ Estudiantes ☐ Ninguno
19. Si los aspirantes al ingreso superan las vacantes, ¿cómo se procede a nivel institucional?**20. ¿La institución cuenta con Órgano Colegiado? (Consultar glosario)**
☐ SÍ ☐ NO
20.1. ¿Qué efecto institucional tienen las decisiones que adopta?
☐ Vinculante ☐ Consultiva y no vinculante

20.2. ¿Desde cuándo funciona? Indique año de inicio:

20.3. Indique en el siguiente cuadro, quiénes lo integran y cómo se designan:

FUNCIONES	INTEGRANTE SI / NO	DESIGNACIÓN POR ELECCIONES SI / NO	OTROS MECANISMOS DE DESIGNACIÓN (ESPECIFIQUE)
Directivos			
Docentes			
Estudiantes			
Graduados			
Personal no Docente			
Otros			

20.4. ¿Cuáles son los temas de incumbencia? Marque los 3 temas tratados con mayor frecuencia en el año 2012:

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Convivencia | <input type="radio"/> Planificación académica / institucional |
| <input type="radio"/> Evaluación institucional | <input type="radio"/> Equivalencias |
| <input type="radio"/> Organización interna | <input type="radio"/> Elecciones |
| <input type="radio"/> Planes de estudio | <input type="radio"/> Elaboración de normas internas |
| <input type="radio"/> Cobertura de vacantes docentes | <input type="radio"/> Curso de ingreso |
| <input type="radio"/> Otros (especificar) | |

20.5. ¿Cómo evalúa el funcionamiento del Órgano Colegiado?

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Muy adecuado | <input type="radio"/> Adecuado |
| <input type="radio"/> Poco adecuado | <input type="radio"/> No adecuado |

20.6. ¿Qué acciones considera que podrían implementarse para mejorar el funcionamiento del Órgano Colegiado?

21. Consigne si la institución cuenta con *Reglamento de Prácticas y Residencia Jurisdiccional* aprobado a la fecha de este cuestionario

- ☐ SÍ ☐ NO

21.1. Si el Reglamento de Prácticas y Residencia no está aprobado, actualmente ¿de qué nivel institucional son las normativas o acuerdos que regulan las prácticas de los estudiantes?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> Nivel Jurisdiccional | <input type="radio"/> Órgano colegiado | <input type="radio"/> Equipo directivo |
| <input type="radio"/> Cuerpo docente | <input type="radio"/> Docente del Campo de la Práctica | <input type="radio"/> Otra –especifique– |

22. ¿El instituto establece acuerdos con escuelas asociadas para desarrollar las acciones del Campo de la Práctica?

☐ SÍ ☐ NO

22.2. ¿Cómo evalúa la utilidad de estos acuerdos en el desarrollo de las prácticas y residencias?

☐ Muy adecuado ☐ Adecuado
☐ Poco adecuado ☐ No adecuado

23. ¿Qué espacios de participación estudiantil funcionan en el Instituto?

☐ Órgano Colegiado ☐ Actividades organizadas por los pares
☐ Centro de estudiantes ☐ Actividades organizadas por la Dirección de Educación Superior
☐ Otros (especifique) ☐ Actividades extracurriculares del Instituto
☐ Ninguno ☐ Actividades organizadas por la comunidad local

23.1. ¿Qué tipo de actividades realiza el Centro de Estudiantes?

☐ Organización de actividades para sus compañeros (talleres, jornadas, fiestas)
☐ Prestación de servicios (fotocopiadora, kiosco, otros)
☐ Gestión de estímulos económicos (becas)
☐ Defensa de derechos estudiantiles
☐ Involucramiento en la vida social y política de la comunidad
☐ Actividades comunitarias

23.2. En caso de no contar con Centro de Estudiantes: ¿existen otros mecanismos de agrupamiento y representación estudiantil?

☐ Delegados de curso ☐ Otros (especifique) ☐ Ninguno

24. ¿Existe alguna norma que establezca condiciones para el funcionamiento del Centro de Estudiantes?

☐ SÍ ☐ NO

24.1. Indique el nivel institucional de dicha norma:

☐ Jurisdiccional ☐ Institucional ☐ Otra

25. ¿Qué espacios de participación docente funcionan en el Instituto?

- ☐ Órgano Colegiado
 ☐ Actividades organizadas por el equipo docente
☐ Actividad Gremial
 ☐ Actividades organizadas por la dirección provincial
☐ Otros (especifique)
 ☐ Actividades organizadas por la dirección institucional
☐ Ninguno
 ☐ Actividades organizadas por la comunidad local

26. Respecto a la *formación de los Directivos de la Institución*, marque cuál es el nivel alcanzado en la titulación que posee el personal directivo:

CARGO	TÍTULO DE GRADO	POSTÍTULO DOCENTE		POSGRADO UNIVERSITARIO	
		EN CURSO	FINALIZADO	EN CURSO	FINALIZADO

27. Indique con qué *otras instituciones* del sistema de formación docente realiza actividades el instituto:

- ☐ Otros Institutos de Educación Superior
 ☐ Universidades
 ☐ Ninguna

67
ANEXO

27.1. ¿Cuál/es es/son las actividades que realizan en conjunto con otros Institutos de Educación Superior?

- ☐ Proyectos investigación
 ☐ Capacitación
☐ Jornadas de intercambio
 ☐ Actividades conjuntas hacia la comunidad
☐ Otras (especificar)

27.2. ¿Cuál/es es/son las actividades que realizan en conjunto con instituciones universitarias?

- ☐ Proyectos investigación
 ☐ Capacitación
☐ Jornadas de intercambio
 ☐ Actividades conjuntas hacia la comunidad
☐ Otras (especificar)

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

TURNOS Y HORARIOS

En el primer cuadro, indique turnos y los horarios en los se dicta la carrera, y en el segundo, la duración de cada turno en horas reloj.

1. Horarios de cursado en el ISFD

TURNO	SI	NO	HORARIO
MAÑANA	()	()	DESDE HS. HASTA HS.
TARDE	()	()	DESDE HS. HASTA HS.
NOCHE	()	()	DESDE HS. HASTA HS.

1.2. Duración del Turno (marque el intervalo correspondiente a las horas reloj entre horario de ingreso y de salida)

DURACIÓN DEL TURNO	T. MAÑANA	T. TARDE	T. NOCHE
menos de 4 hs.			
entre 4 y 4:30 hs.			
entre 4:31 y 5 hs.			
entre 5:01 y 5:30			
entre 5:31 y 6			
más de 6 horas			

ESTUDIANTES

2. Ingresantes al Profesorado de Educación Inicial (nuevo diseño curricular) por año (información al 31 de Agosto de cada año)

AÑO	CANTIDAD DE INGRESANTES
2008	
2009	
2010	
2011	
2012	

2.1. Cantidad de egresados del Profesorado de Educación Inicial (diseño curricular 2008)

al 31 de agosto de 2012:

Los siguientes cuadros registran el avance del grupo de ingresantes del año 2009 respecto a la aprobación de las unidades curriculares.

Se requiere un trabajo de análisis previo a la carga de la información. En primer lugar, identificar a los estudiantes ingresantes en el año 2009 y las unidades curriculares que han acreditado/aprobado (ver glosario). A partir de allí, solicitamos los siguientes datos consignados en cuadros 3 y 4 respectivamente:

Cuadro 3: Total de estudiantes aprobados en cada unidad curricular

Cuadro 4: Cantidad de unidades curriculares aprobadas por estudiante

3. Total de estudiantes año de ingreso 2009 aprobados en cada unidad curricular

Si la institución no cuenta con un sistema informático, anotar cada materia acreditada/aprobada por ingresantes 2009 en un borrador con el listado de unidades curriculares y obtener la suma de estudiantes que ha aprobado cada unidad curricular al 31 de agosto de 2012.

Consignar en el siguiente cuadro la cantidad de estudiantes año de ingreso 2009 que acreditaron/ aprobaron cada unidad curricular:

3.1. Primer año

3.2. Segundo año

[illegible][illegible]

3.3. Tercer año

3.4. Cuarto año

[illegible][illegible]

Unidad Curricular	Profesor de Educación Inicial	Profesor de Educación Primaria	Profesor para nivel medio / secundario / superior	Técnico de nivel superior	Profesional de nivel universitario	Postítulo docente	Posgrado universitario
Pedagogía	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Psicología Educacional (o equivalente)	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Didáctica General	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

6.2. Formación práctica profesional

Unidad Curricular	Profesor de Educación Inicial	Profesor de Educación Primaria	Profesor para nivel medio / secundario / superior	Técnico de nivel superior	Profesional de nivel universitario	Postítulo docente	Formación de posgrado
Práctica I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práctica II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práctica III	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3. Formación específica

Unidad Curricular	Profesor de Educación Inicial	Profesor de Educación Primaria	Profesor para nivel medio / secundario / superior	Técnico de nivel superior	Profesional de nivel universitario	Postítulo docente	Formación de posgrado
Alfabetización Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sujetos de la Educación Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didáctica de la Educación Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didáctica de la Matemática I / Enseñanza de la Matemática I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Didáctica de la Lengua y Literatura I / Enseñanza de la Lengua y Literatura I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Didáctica de las Ciencias Sociales / Enseñanza de las Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Didáctica de las Ciencias Naturales / Enseñanza de las Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

UNIDADES CURRICULARES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

7. ¿Cuáles son las unidades curriculares de definición institucional para la carrera de Profesorado de Educación Inicial? Explique las razones por las cuales fueron elegidas.

APRECIACIÓN GENERAL

8. ¿Los estudiantes de esta carrera están logrando una mejor formación que en otras propuestas curriculares? Si considera que sí, ¿en qué lo observa?

9. ¿Cuáles son las principales dificultades que aún presenta el desarrollo del nuevo diseño curricular?

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA TURNOS Y HORARIOS

En el primer cuadro, indique turnos y los horarios en los se dicta la carrera, y en el segundo, la duración de cada turno en horas reloj.

1. Horarios de cursado en el ISFD

TURNO	SI	NO	HORARIO
MAÑANA	()	()	DESDE HS. HASTA HS.
TARDE	()	()	DESDE HS. HASTA HS.
NOCHE	()	()	DESDE HS. HASTA HS.

1.2. Duración del Turno (horas reloj entre horario de ingreso y de salida)

DURACIÓN DEL TURNO	T. MAÑANA	T. TARDE	T. NOCHE
menos de 4 hs.			
entre 4 y 4:30 hs.			
entre 4:31 y 5 hs.			
entre 5:01 y 5:30			
entre 5:31 y 6			
más de 6 horas			

ESTUDIANTES

2. Ingresantes al Profesorado de Educación Primaria (nuevo diseño curricular) por año (información al 31 de Agosto de cada año)

Año	Cantidad de ingresantes
2008	
2009	
2010	
2011	
2012	

2.1. Cantidad de egresados del Profesorado de Educación Primaria (diseño curricular 2008) al 31 de agosto de 2012:

Los siguientes cuadros registran el avance del grupo de ingresantes del año 2009 respecto a la aprobación de las unidades curriculares.

Se requiere un trabajo de análisis previo a la carga de la información. En primer lugar, identificar a los estudiantes ingresantes en el año 2009 y las unidades curriculares que han acreditado/aprobado (ver glosario). A partir de allí, solicitamos los siguientes datos consignados en cuadros 3 y 4 respectivamente:

Cuadro 3: Total de aprobados en cada unidad curricular

Cuadro 4: Cantidad de unidades curriculares aprobadas por estudiante

3. Total de estudiantes año de ingreso 2009 aprobados en cada unidad curricular

Si la institución no cuenta con un sistema informático, anotar cada materia acreditada/aprobada por ingresantes 2009 en un borrador con el listado de unidades curriculares y obtener la suma de estudiantes que ha aprobado cada unidad curricular al 31 de agosto de 2012.

Consignar en el siguiente cuadro la cantidad de estudiantes año de ingreso 2009 que acreditaron/ aprobaron cada unidad curricular:

3.1. Primer año

3.2. Segundo año

[illegible][illegible]

3.3. Tercer año

UNIDAD CURRICULAR	INGRESANTES A LA CARRERA EN EL AÑO 2009 APROBADOS

3.4. Cuarto año

UNIDAD CURRICULAR	INGRESANTES A LA CARRERA EN EL AÑO 2009 APROBADOS

4. Cantidad de unidades curriculares aprobadas por estudiante

Si la institución no cuenta con un sistema informático, anotar en borrador la cantidad de unidades curriculares acreditadas/aprobadas por cada estudiante de ingreso 2009 y luego, contabilizar los estudiantes según los siguientes intervalos de cantidad de unidades curriculares aprobadas:

CANTIDAD DE UNIDADES CURRICULARES APROBADAS/ACREDITADAS	CANTIDAD DE ESTUDIANTES INGRESANTES 2009	%
Ninguna		
Entre 1 y 5		
Entre 6 y 10		
Entre 11 y 15		
Entre 16 y 20		
Entre 21 y 25		
Entre 26 y 30		
Más de 30		
TOTAL		

DOCENTES

5. Total docentes de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria:

6. Titulación del docente a cargo de cada unidad curricular

6.1. Formación general

Unidad Curricular	Profesor de Educación Inicial	Profesor de Educación Primaria	Profesor para nivel medio / secundario / superior	Técnico de nivel superior	Profesional de nivel universitario	Postítulo docente	Posgrado universitario
Pedagogía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicología Educacional (o equivalente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didáctica General	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.2. Formación práctica profesional

Unidad Curricular	Profesor de Educación Inicial	Profesor de Educación Primaria	Profesor para nivel medio / secundario / superior	Técnico de nivel superior	Profesional de nivel universitario	Postítulo docente	Formación de posgrado
Práctica I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práctica II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Práctica III	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.3. Formación específica

Unidad Curricular	Profesor de Educación Inicial	Profesor de Educación Primaria	Profesor para nivel medio / secundario / superior	Técnico de nivel superior	Profesional de nivel universitario	Postítulo docente	Formación de posgrado
Alfabetización Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sujetos de la Educación Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didáctica de la Educación Inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didáctica de la Matemática I / Enseñanza de la Matemática I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Didáctica de la Lengua y Literatura I / Enseñanza de la Lengua y Literatura I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Didáctica de las Ciencias Sociales / Enseñanza de las Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Didáctica de las Ciencias Naturales / Enseñanza de las Ciencias Naturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

UNIDADES CURRICULARES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

7. ¿Cuáles son las unidades curriculares de definición institucional para la carrera de Profesorado de Educación Inicial? Explique las razones por las cuales fueron elegidas.

APRECIACIÓN GENERAL

8. ¿Los estudiantes de esta carrera están logrando una mejor formación que en otras propuestas curriculares? Si considera que sí, ¿en qué lo observa?

9. ¿Cuáles son las principales dificultades que aún presenta el desarrollo del nuevo diseño curricular?

Instrumento N° 2 Jornada docente de evaluación

CONSIGNAS DE TRABAJO PARA LOS PROFESORES

Esta Jornada busca abrir un espacio de intercambio y evaluación de la experiencia transcurrida en estos años de desarrollo de los nuevos diseños curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria y sus condiciones institucionales.

El intercambio y evaluación están orientados a elaborar propuestas de profundización de los logros o de cambio, en el caso de aspectos que requieren mejoras, a fin de mejorar la formación de los estudiantes de dichas carreras. También se solicita opinión sobre mejoras que pueden ser promovidas con la participación de los docentes.

La Jornada cuenta con dos momentos:

- I. Intercambio de experiencias y opiniones de los participantes
- II. Síntesis y registro destinados a presentar ante DES e INFD los aportes surgidos del intercambio

I. PRIMER MOMENTO: INTERCAMBIO

Para facilitar el intercambio se presentan a continuación una serie de interrogantes sobre cuestiones que se consideran centrales en el proceso de desarrollo curricular llevado a cabo en el ISFD.

1. ¿Cómo evalúan la extensión de la duración de la carrera? ¿Por qué?
2. ¿Se logran desarrollar los contenidos mínimos planteados por el diseño curricular?
3. ¿Hay ausencia de contenidos significativos que deberían estar en el diseño curricular? ¿Cuáles?
4. ¿Consideran positiva o negativa la introducción de nuevos formatos para las unidades curriculares en el diseño (talleres, seminarios, ateneos, etc.)? ¿Por qué?
5. ¿Consideran que las correlatividades vigentes favorecen u obstaculizan la progresión en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
6. ¿Consideran positivas o negativas las modificaciones introducidas por el diseño en el Campo de la Práctica (desarrollo desde el inicio de la carrera, instituciones escolares de diferentes modalidades, incorporación de otro tipo de instituciones, etc.)?
7. ¿Se ha logrado una adecuada organización del Campo de la Práctica Profesional en el ISFD?
8. ¿Cuáles son los principales factores que facilitan la realización de las prácticas? ¿Y los principales factores que la obstaculizan?
9. ¿Se promueve la articulación en el nivel institucional, entre las unidades curriculares y los campos de formación? ¿De qué modo?
10. ¿Consideran que el conjunto de los programas elaborados por ustedes logra expresar los problemas más significativos en la formación del futuro docente?
11. ¿Hay superposiciones de contenidos y/o bibliografía que sería conveniente evitar, entre las unidades curriculares? En caso afirmativo ¿a qué lo atribuyen?
12. ¿Cuáles son las principales condiciones materiales que facilitan u obstaculizan la realización de las actividades curriculares?
13. ¿Dan respuesta a las necesidades de la actividad académica, los recursos y tecnologías educativas disponibles en el ISFD? ¿Da respuesta a las actuales necesidades de docentes y estudiantes, la biblioteca institucional?

14. ¿Consideran que las prácticas de enseñanza desarrolladas por ustedes, en el contexto de implementación de los nuevos diseños, inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes? ¿Por qué?
15. ¿Consideran que las modalidades de evaluación de los aprendizajes utilizadas por Ustedes, en el contexto de implementación de los nuevos diseños, inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes? ¿Por qué? ¿Hay consistencia entre la modalidad de enseñanza adoptada en cada unidad curricular y el formato definido en el diseño curricular (materia, taller, seminario, ateneo, otros)?
16. ¿Se han desarrollado prácticas formativas innovadoras en el marco del nuevo diseño? En caso afirmativo ¿en qué consisten? ¿Se facilita desde la gestión institucional, el desarrollo de dichas prácticas? En caso afirmativo ¿de qué modo?
17. ¿Cómo evalúan el grado de participación de los docentes del ISFD en actividades propias del gobierno institucional y en definiciones académicas? ¿Por qué?
18. ¿Cuáles son los facilitadores y los obstáculos en la progresión de los estudios de los estudiantes?
19. ¿Qué acciones se desarrollan para acompañar y apoyar a los estudiantes, por fuera de la cursada de las materias? (tutorías, talleres de orientación, de escritura, otros) ¿Consideran positivas o negativas dichas acciones? ¿Por qué?
20. ¿Los estudiantes de estas carreras están logrando una mejor formación que en otras propuestas curriculares de formación docente para nivel inicial y primario? ¿Se observan diferencias? ¿Cuáles?
21. Sobre los puntos considerados más importantes que aún requieren mejoras o cambios: ¿cuáles son aquellos sobre los que los profesores podrían participar en su mejora?

II. SEGUNDO MOMENTO: SÍNTESIS DE LA JORNADA

Sintetizar lo tratado en la Jornada utilizando el listado de cuestiones significativas que se presenta más abajo. Indiquen en cada ítem si se lo considera “logro” o “cuestión a mejorar”. En el caso de que el ítem no haya sido analizado o de que su análisis no haya logrado acuerdo en la jornada, indicar “tema no tratado (o sin acuerdo)”.

Se solicita también, una breve explicación en los casos en los que se indiquen cuestiones a mejorar.

Cuestiones significativas del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales analizadas en la jornada docente	Logro	Cuestión a mejorar	Tema no tratado (o sin acuerdo)	Breve explicación de la cuestión a mejorar
Mayor duración de la carrera				
Introducción de nuevas unidades curriculares/ nuevos contenidos, en el diseño curricular.				
Introducción de nuevos formatos para las unidades curriculares (talleres, seminarios, ateneos, etc.)				
Régimen de correlatividades vigente para los profesorados evaluados				

Cuestiones significativas del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales analizadas en la jornada docente	Logro	Cuestión a mejorar	Tema no tratado (o sin acuerdo)	Breve explicación de la cuestión a mejorar
Ampliación y diversificación del Campo de la Práctica Profesional en el diseño curricular				
Organización del Campo de la Práctica Profesional Docente, en el ISFD				
Criterios institucionales acerca de la selección y secuenciación de contenidos en el conjunto de programas del profesorado				
Condiciones materiales para la formación docente, en el ISFD (edificio, biblioteca, recursos tecnológicos, etc.)				
Prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes del profesorado, en el contexto de implementación del nuevo diseño				
Prácticas de evaluación de los aprendizajes desarrolladas por los docentes del profesorado, en el contexto de implementación del nuevo diseño				
Prácticas innovadoras de los docentes en el proceso de implementación del nuevo diseño				
Participación de los docentes del ISFD en actividades propias del gobierno institucional y en definiciones académicas				
Trayectoria formativa de los estudiantes, en el contexto de la implementación del nuevo diseño				
Impacto del nuevo diseño en la formación de los estudiantes				
Otras cuestiones				

Instrumento N° 3

Encuesta a estudiantes

DATOS PERSONALES

1. Información personal

Edad _____ Sexo _____

2. ¿Trabajás actualmente?

☐ Sí ☐ No

Horas reloj semanales dedicadas a la actividad laboral:

☐ Menos de 10 ☐ Entre 10 y 20 ☐ Entre 21 y 30
☐ Entre 31 y 40 ☐ Más de 40

3. Profesorado que cursás:

☐ Profesorado en Educación Inicial ☐ Profesorado en Educación Primaria

4. Turno en el que asistís a clases en el Profesorado:

☐ Mañana ☐ Tarde ☐ Noche

5. Año en el que ingresaste al Profesorado

☐ 2008 *[Exclusivamente para los estudiantes de Provincia de Buenos Aires]*
☐ 2009 ☐ 2010

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

☐ Curso introductorio ☐ Charla informativa
☐ Taller ☐ Otra ☐ Ninguna

¿Qué contenidos se abordan en las acciones formativas de las que participaste?

☐ Vinculados con áreas disciplinares específicas (Matemática y Lengua)
☐ Relacionados con habilidades para el estudio ☐ Conocimiento de la carrera
☐ Introducción al rol docente ☐ Otras (Especifique)

Al ingresar a la carrera accediste a información sobre:

☐ Oferta de materias ☐ Espacios de consulta ☐ Correlatividades
☐ Condiciones de regularidad ☐ Evaluación y aprobación ☐ Otras (Especifique)

7. Indicá en números la cantidad de unidades curriculares cursadas, sin contar las que estás cursando actualmente

Unidades cursadas:

De esa cantidad de unidades curriculares cursadas, ¿te falta acreditar/aprobar alguna?

- ☐ Sí ☐ No

¿Cuántas?

8. A lo largo de tu carrera, ¿debiste recurrir alguna unidad curricular?

- ☐ Sí ☐ No

Indicá el motivo:

- ☐ Por haberla abandonado ☐ Por haber sido aplazado/a ☐ Ambas opciones

OPINIONES SOBRE LA EXPERIENCIA EN TU CARRERA

Los puntos que se presentan a continuación interrogan sobre las prácticas educativas en la carrera que estás cursando. Al final, se solicita que valores los aspectos más difíciles y los más enriquecedores de tu trayectoria formativa.

81
ANEXO

9. ¿Los profesores dan a conocer el programa de las unidades curriculares al principio del curso?

- ☐ Siempre ☐ Con Frecuencia ☐ Casi Nunca ☐ Nunca

10. ¿Encontraste repeticiones entre contenidos tratados en diferentes materias?

- ☐ Sí ☐ No

- ¿Qué repeticiones encontraste?
- A tu criterio, ¿esas repeticiones son enriquecedoras?

- ☐ Sí ☐ No ☐ Algunas ☐ No sé

- ¿Por qué?

11. ¿Hay repetición de textos de estudio obligatorios entre las diferentes materias que has cursado?

- ☐ Sí ☐ No

- ¿Qué textos?

12. La cantidad de unidades curriculares a cursar por cuatrimestre/año es:

- ☐ Escasa ☐ Adecuada ☐ Excesiva

13. ¿Lo que vas aprendiendo en los espacios de práctica profesional es tomado en cuenta en las otras unidades curriculares?

- ☐ Siempre ☐ Con Frecuencia ☐ Casi Nunca ☐ Nunca

14. ¿Has realizado observaciones o prácticas en escuelas (de Nivel Inicial o Nivel Primario según corresponda a tu carrera)?

- ☐ Sí ☐ No

- ¿Cómo han sido tus experiencias en dichas escuelas?

- ☐ Muy buenas ☐ Buenas ☐ Regulares ☐ Malas

Si responde Muy buenas / Buenas:

- ¿Por qué? Señalá las opciones que considerarás más importantes:

- ☐ Me permiten comprender mejor lo que estamos aprendiendo en el profesorado
☐ Me permiten conocer diversos contextos
☐ Enriquecen mi formación profesional
☐ Por la experiencia vivida con los niños
☐ Por el apoyo y colaboración de los docentes de la escuela
☐ Por el apoyo y acompañamiento de los profesores del Instituto
☐ Otra:

Si responde Regulares / Malas:

- ¿Por qué? Señalá las opciones que considerarás más importantes:

- ☐ Por falta de preparación para afrontar la experiencia
☐ Por falta de colaboración y apoyo de los docentes de las escuelas
☐ Por falta de colaboración de las autoridades de la escuela asociada
☐ Por diferencias de concepción sobre la enseñanza entre el instituto y la escuela
☐ Por falta de organización de las prácticas
☐ Por falta de seguimiento de los profesores de prácticas
☐ Otra (especificar)

15. ¿Has realizado observaciones o prácticas en instituciones no escolares? (Por ejemplo centros culturales, organizaciones barriales, organizaciones comunitarias, entre otros).

- ☐ Sí ☐ No

- ¿Cómo han sido tus experiencias en las instituciones no escolares a las que has asistido?

- ☐ Muy buenas ☐ Buenas ☐ Regulares ☐ Malas

Si responde Muy buenas / Buenas:

- ¿Por qué? Señalá las opciones que considerarás más importantes:

- ☐ Por conocer otros espacios o realidades desconocidos
- ☐ Porque me permitió articular teoría y práctica
- ☐ Por las actividades que pude realizar
- ☐ Por la experiencia vivida con los niños
- ☐ Por la colaboración de las personas involucradas
- ☐ Por el apoyo y acompañamiento de los profesores del Instituto
- ☐ Otra

Si responde Regulares / Malas:

¿Por qué? Señalá las opciones que considerarás más importantes:

- ☐ Porque los lugares observados no me interesaron
- ☐ Porque la experiencia no tuvo relación con lo que se estudia en el profesorado
- ☐ Por no participar en las actividades que allí se realizaban
- ☐ Por falta de colaboración de las personas involucradas
- ☐ Por falta de orientación de los profesores del Instituto
- ☐ Otra (especificar)

16. De las siguientes actividades docentes: ¿cuántos de tus profesores las realizan?

83

ANEXO

	Todos los profesores	Casi todos los profesores	Pocos profesores	Ningún profesor
Exponen o explican los temas de estudio				
Proponen análisis de casos				
Proponen resolución de problemas				
Promueven debates entre los estudiantes				
Organizan trabajo grupal con plenario para el estudio de textos				
Utilizan tecnologías para la enseñanza en el aula (recursos audiovisuales o informáticos)				

17. ¿Se ofrecieron canales alternativos de comunicación a las clases presenciales? (e-mail, foro, aula virtual, etc.)

- ☐ Si ☐ No ☐ No sé
- ¿Te resultó positivo su uso?
- ☐ Si ☐ No ☐ No lo utilicé

18. ¿Los profesores explican con anticipación las características de los exámenes y sus criterios de calificación?

- ☐ Siempre ☐ Con Frecuencia ☐ Casi Nunca ☐ Nunca

19. ¿La modalidad de la evaluación se corresponde con el modo en el que se trabaja en las clases?

- ☐ Siempre ☐ Con Frecuencia ☐ Casi Nunca ☐ Nunca

20. ¿Has tenido dificultades para aprobar las unidades curriculares que has cursado?

- ☐ Siempre ☐ Con Frecuencia ☐ Casi Nunca ☐ Nunca

Si responde Siempre / Con frecuencia:

- ¿Por qué? Marcá solamente la respuesta que consideres más importante

- ☐ Porque tengo dificultades para estudiar (me cuesta comprender textos y/o redactar)
- ☐ Por falta de claridad de los docentes
- ☐ Por superposición de fechas de parcial
- ☐ Por excesivo número de unidades curriculares para cursar en simultáneo
- ☐ Por falta de tiempo por mis responsabilidades familiares o laborales
- ☐ Otra

21. ¿Has tenido dificultades con el cursado de unidades curriculares correlativas?

- ☐ Sí ☐ No

- ¿Por qué? Marcá solamente la respuesta que consideres más importante

- ☐ Por la falta de información sobre el régimen de correlatividades.
- ☐ Por el modo en que están organizadas en el plan de estudio que retrasa el cursado/aprobación de las materias.
- ☐ Por la superposición de horarios entre las materias ofertadas con correlatividades.
- ☐ Por la escasa relación entre los contenidos de las materias correlativas.
- ☐ Otra.

22. Según tu experiencia en tus estudios de Profesorado, señalá cuál es el tipo de evaluación en el que has tenido más dificultades.

- ☐ Pruebas escritas ☐ Exámenes orales ☐ Trabajos escritos o monografías

23. ¿Has contado con algún tipo de acompañamiento por parte del instituto a lo largo de tu carrera?

- ☐ Sí ☐ No

- ¿En qué consistió? (o consiste)

- ☐ Clases de apoyo
- ☐ Espacios de consulta y orientación académica presenciales
- ☐ Espacios de consulta y orientación académica virtuales
- ☐ Otro

24. Según la utilidad que tienen para vos, calificá en una escala del 1 al 5 (donde 1 es la mínima puntuación y 5 es la máxima) las siguientes vías de acceso a la información sobre mesas de examen, horarios de cursada, asignación de aulas, actividades extracurriculares, etc.:

Canales de comunicación	1	2	3	4	5
Cartelera					
Compañeros					
Secretarios					
Profesores					
Web					
Bedelía					
Otros					

25. ¿Conocés la existencia de la siguiente normativa?

Régimen Académico	SI	NO
Reglamento de Prácticas	SI	NO
Reglamento Orgánico	SI	NO

26. ¿Considerás que los recursos y tecnologías educativas que ofrece actualmente la institución dan respuesta a tus necesidades de estudio?

- ☐ Siempre ☐ Con Frecuencia ☐ Casi Nunca ☐ Nunca

Si responde Casi Nunca / Nunca:

- ¿Por qué? Marcá solamente la respuesta que consideres más importante:

- ☐ Falta o insuficiencia de equipamiento
- ☐ Falta o dificultades en la conectividad
- ☐ No se facilita el acceso a los recursos o tecnologías
- ☐ Otra razón

27. ¿Considerás que la biblioteca institucional da respuesta a tus necesidades de estudio?

- ☐ Siempre
 ☐ Con Frecuencia
 ☐ Casi Nunca
 ☐ Nunca

No hay biblioteca en la institución.

Si responde Casi Nunca / Nunca:

- ¿Por qué? Marcá solamente la respuesta que consideres más importante:

- ☐ Faltan materiales
☐ No hay préstamo domiciliario
☐ Hay dificultades con el horario de atención
☐ No hay biblioteca en el edificio donde curso
☐ Otra

28. La organización de los horarios y espacios institucionales, ¿favorecieron la cursada y la práctica de las diferentes unidades curriculares?

- ☐ Sí
 ☐ No

Si responde NO:

- ¿Por qué? Indicá los principales motivos

- ☐ Por sobrecarga de unidades curriculares en un cuatrimestre
☐ Por dificultades para realizar las prácticas a contraturno
☐ Por superposición horaria al recursar unidades curriculares
☐ Por la distancia que debo recorrer hasta el espacio de prácticas
☐ Otro

29. ¿Los directivos del instituto promueven la participación de los estudiantes en actividades institucionales o comunitarias?

- ☐ Sí
 ☐ No

30. ¿Cuenta tu instituto con Centro de Estudiantes o alguna otra forma de organización estudiantil? (Comisión interna, cuerpo de delegados, otros).

- ☐ Sí
 ☐ No

31. Participás o has participado en actividades de:

- ☐ Gobierno Institucional (representante del Consejo)
☐ Centro de Estudiantes
☐ Comisiones de enseñanza u otras
☐ Actividades organizadas por los compañeros
☐ Actividades organizadas por la institución
☐ Actividades organizadas por la provincia
☐ Otras (Especificar).

32. Calificá en una escala del 1 al 5 (donde 1 es la mínima puntuación y 5 es la máxima) tus actividades como estudiante:

	1	2	3	4	5
Asistencia a clases					
Estudio de los textos obligatorios					
Participación en las tareas grupales					
Responsabilidad en las prácticas profesionales realizadas fuera de la institución					
Integración con tus compañeros/as					
Comunicación de tus opiniones					
Participación en actividades organizadas por los estudiantes					

Para finalizar, te pedimos opiniones sobre tu experiencia en el profesorado que estás cursando.

33. Según tu experiencia, ¿qué es lo más problemático del profesorado? Escribí brevemente tu opinión

34. ¿Qué es lo más enriquecedor para tu formación en este profesorado? Escribí brevemente tu opinión

35. Si pensás que en esta encuesta se ha omitido algún tema de la carrera que te preocupa, podés mencionarlo a continuación

36. ¿Podés aportar alguna propuesta orientada a mejorar la carrera? ¿Cuál?

Instrumento N° 4

Informe Institucional Integrado

ORIENTACIONES PARA ELABORAR EL INFORME INSTITUCIONAL INTEGRADO

1. Este documento es una herramienta técnica que tiene por objetivo facilitar a la Comisión Interna de Evaluación, la elaboración del Informe Institucional Integrado. Propone un índice para estructurar el informe y señala los instrumentos en los que se trata cada temática de la evaluación.
2. El Informe Institucional Integrado es un informe de autoevaluación que reúne los resultados de los tres instrumentos implementados en la institución.

El INFD hará llegar a cada ISFD, las tablas de datos estadísticos de la encuesta a estudiantes. La información de los formularios del cuestionario institucional y de la jornada docente, cuyos borradores estarán en poder de la Comisión Interna, podrá ser también leída on line en la plataforma.

Esta autoevaluación requiere recuperar no sólo la descripción de la información relevada, sino fundamentalmente, la opinión de los estudiantes, el posicionamiento de los docentes y las apreciaciones de las autoridades respecto a los aspectos evaluados del desarrollo curricular y sus condiciones institucionales. Su elaboración deberá integrar las respuestas de cada instrumento de manera que permita problematizar las cuestiones consultadas de manera simultánea a los distintos actores.

Considerando la información y las opiniones, a través de una lectura transversal de las respuestas de dichos actores, la Comisión Interna deberá expresar la valoración de aspectos positivos y negativos en cada uno de los capítulos, sintetizándolos en las conclusiones del informe (punto 8 del índice propuesto).

En las conclusiones será importante destacar aquellas temáticas de mayor relevancia para la institución, expresar claramente las cuestiones positivas, aquellas sobre las cuales la institución debe seguir trabajando para su mejora, y especificar la participación esperada de estudiantes, docentes y/o directivos como agentes necesarios para su modificación.

3. Una vez concluido el Informe Institucional Integrado, deberá ser remitido para su evaluación (por correo electrónico, en archivo de texto) a la DES de su jurisdicción. La DES convocará y organizará la actividad de la Comisión Externa de Evaluación. Si la Comisión Externa define que el Informe Institucional Integrado requiere de ajustes, la Comisión Interna tendrá un nuevo plazo para concretarlos.
4. El Informe Institucional Integrado será subido a la plataforma del INFD sólo con posterioridad a la aprobación de su jurisdicción (informe positivo de la Comisión Externa).

A continuación, presentamos las temáticas a tratar ordenadas en ocho capítulos. Hemos aclarado en cada uno de ellos, el instrumento en el que se encuentra la información:

- (I) para el Instrumento N° 1 - Cuestionario institucional
- (D) para el Instrumento N° 2 - Jornada docente
- (E) para el Instrumento N° 3 - Encuesta a estudiantes

Índice sugerido

1. Introducción

- Conformación de la Comisión Interna de Evaluación
- Proporción de docentes y estudiantes que participaron en la evaluación curricular
- Observaciones o comentarios sobre el proceso de evaluación en la institución

2. Características de la institución (I)

- Localización
- Cantidad total de carreras dictadas al 30 de abril de 2012
- Cantidad total de estudiantes de la institución al 31 de agosto de 2012
- Cantidad de estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y/o de Educación Primaria (por separado cada Carrera)
- Cantidad de docentes de los Profesorados de Educación Inicial y/o de Educación Primaria (por separado cada Carrera)
- Títulos de base del cuerpo docente de los Profesorados de Educación Inicial y/o Educación Primaria (por separado cada Carrera).
- Formación de los Directivos de la institución

3. Organización y condiciones institucionales

- Nuevos roles en la institución (I)
- Tiempos institucionales (turnos y horarios de los profesorados evaluados) (I) (D) (E)
- Espacios de trabajo / condiciones físicas (I) (D) (E)
- Recursos para la enseñanza y el estudio (I) (D) (E)
- Organización y desarrollo del Campo de la Práctica Profesional (Reglamento, acuerdos, relación con escuelas asociadas, desarrollo de actividades) (I) (D) (E)
- Régimen Académico Marco (I)
- Órgano Colegiado (I)
- Participación estudiantil en el Instituto (I) (E)
- Participación docente en el Instituto (I) (D)
- Actividades del Instituto con otras instituciones del subsistema de formación docente (I)

4. Desarrollo de las unidades curriculares

- Programas/proyectos de cátedra (contenidos, repeticiones-ausencias, bibliografía) (D) (E)
- Cargas horarias y periodización (D) (E)
- Unidades curriculares de definición institucional (I) (D)

5. Prácticas educativas de los formadores

- Prácticas de enseñanza en clase (D) (E)
- Canales alternativos de comunicación (TIC) (D) (E)
- Prácticas de evaluación de los aprendizajes (I) (D) (E)
- Desarrollo de unidades curriculares con modalidades particulares (seminario, taller, etc.) (I) (D) (E)
- Articulación entre unidades curriculares (D) (E)

6. Trayectorias estudiantiles

- Perfil del estudiante: edad, sexo y trabajo (E)
- Evaluación y promoción (D) (E)
- Rendimiento académico en las unidades curriculares (I) (E)
- Ingreso (acciones formativas para el ingreso; organización de vacantes) (I) (E)
- Tutorías / estrategias de acompañamiento al estudiante (I) (D) (E)
- Correlatividades (D) (E)
- Duración real y teórica de los estudios (I)
- Opinión de los estudiantes sobre prácticas en escuelas asociadas e instituciones no escolares y su formación general (E)
- Opinión de autoridades y docentes sobre el impacto de los nuevos diseños curriculares en la formación lograda por los estudiantes (I) (D)

7. Otras temáticas

Aspectos o temáticas que la institución agrega a los puntos anteriores.

8. Conclusiones

- Síntesis valorativa:
 - Aspectos coincidentes positivos
 - Aspectos coincidentes deficitarios
 - Aspectos sobre los que no hay coincidencias. Explicar los puntos de vista.
- Propuestas de profundización, mejora o cambio

Instrumento N° 5

Informe de Comisión Externa

Introducción

La Comisión Externa tiene como tarea elaborar un análisis e informe de la evaluación de desarrollo curricular y condiciones institucionales realizada por la institución a fin de validar los procesos mediante los cuales fue relevada la información y elaborado el informe.

La tarea de la Comisión Externa se enmarca en los criterios éticos y políticos de la evaluación en su conjunto: avalar el resguardo ético de los sujetos involucrados, y orientar el sentido de la evaluación hacia la mejora de la calidad educativa, entendida ésta como aquella que “logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas” (Res. CFE Nro. 134/11).

Insumos para la Comisión Externa

La Comisión Externa tendrá a su disposición el Informe Institucional Integrado elaborado por la Comisión Interna y acceso a los resultados de los instrumentos de relevamiento de datos respondidos por las autoridades de la institución, los docentes y los estudiantes (Instrumentos 1, 2 y 3). La Comisión Externa visitará la institución a fin de entrevistar a la Comisión Interna, y opcionalmente, a docentes y estudiantes.

Preguntas orientadoras sobre la evaluación desarrollada en la institución

- ¿Se conformó la Comisión Interna para la implementación del proceso de evaluación curricular en la institución?
- ¿Se completaron todos los ítemes consultados en el “cuestionario institucional” (Instrumento 1)?
- ¿La asistencia y organización de la “jornada docente” (Instrumento 2) permitió relevar opiniones de los docentes?
- ¿La “encuesta a estudiantes” (Instrumento 3) pudo organizarse y relevarse con la participación de los estudiantes?
- ¿La Comisión Interna expresa en el “Informe Institucional Integrado” (Instrumento 4) la información relevada a través de los instrumentos 1, 2 y 3?
- La evaluación realizada en la institución, ¿logra identificar alternativas para la incorporación de mejoras?

Elaboración del Informe

El informe debe expedirse sobre el proceso de evaluación curricular llevado adelante en la institución considerando tres posibilidades: ACEPTADO, ACEPTADO CON OBSERVACIONES, y NO ACEPTADO CON SOLICITUD DE MODIFICACIONES.

En cada caso, la Comisión Externa deberá expresar los argumentos por lo que ha tomado la decisión correspondiente.



Presidencia
de la Nación

Ministerio de
Educación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**