

ESTUDIO NACIONAL 2017-2018 EL CAMPO DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Organización, funcionamiento y
tensiones

Área de Investigación

Dra. Lea Vezub (Coord.)

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN

JUNIO DE 2017

ÍNDICE

RESUMEN	2
Presentación	3
Antecedentes y planteo del problema	5
Algunas consideraciones sobre el campo de la práctica en las universidades	8
Planteo del Problema	10
Interrogantes generales del estudio	10
Objetivos	11
Metodología	12
Unidades de análisis	13
IFD estatales	14
IFD privados	14
Universidades	14
Tabla 1 - Instituciones a relevar por Región y equipos de trabajo	14
Tabla 2 – Fuentes de información y técnicas de relevamiento	15
Algunas perspectivas para elaborar el marco conceptual y teórico	15
Cronograma	19
Tabla 3 - Cronograma previsto	20
Referencias bibliográficas	21
Documentos	23

RESUMEN

La formación en la práctica profesional constituye una preocupación y aspecto central de la formación docente. Diversos estudios y antecedentes alertan sobre la necesidad de su mejora con la intención de acercarla cada vez más a las exigencias reales de la profesión y de la tarea docente que desempeñarán los egresados. Las evaluaciones del desarrollo curricular realizadas por el INFD, los ISFD y las provincias en 2011 y 2014, identifican problemas en la concreción de algunas de las pautas y orientaciones establecidas por los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2007, para el campo de las prácticas.

A diez años de iniciado el proceso de renovación curricular de la formación docente inicial, este Estudio Nacional, diseñado por el Área de Investigación del INFD, se **propone**: conocer las condiciones que presenta este trayecto formativo, sistematizar las características que asume la implementación del Campo de las Prácticas Profesionales; identificar las variables y factores asociados a su funcionamiento; analizar las experiencias de formación de los estudiantes y los perfiles de los formadores del campo de las prácticas; sistematizar las diversas modalidades de vinculación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas. Asimismo, se espera contribuir a relevar buenas experiencias en curso y a formular recomendaciones que permitan delinear estrategias y opciones de mejora de la formación práctica.

De la investigación participan 30 equipos de 23 jurisdicciones, constituidos en 29 ISFD que trabajarán de manera colaborativa con el Equipo Nacional de Investigación en el diseño final del proyecto y contarán con la orientación general, el acompañamiento y la formación metodológica correspondiente.

El trabajo de campo se llevará a cabo en una muestra representativa nacional conformada por 95 ISFD públicos y una muestra aleatoria de 24 ISFD privados (uno por provincia) y 6 universidades nacionales. De la muestra participan las instituciones que dictan profesorado para el nivel primario y para las asignaturas del ciclo básico de la secundaria. La metodología de esta investigación combina diferentes instrumentos de recolección y fuentes de información en los que predominan los datos cualitativos.

El campo de las Prácticas en la formación docente inicial

Organización, funcionamiento y tensiones

Presentación

Con la sanción de los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN), aprobados por la Res. CFE N°24/2007, la estructura curricular y las propuestas de formación docente inicial atravesaron cambios importantes y efectuaron avances significativos. A los fines de este Estudio, interesa recuperar de dicho Documento los problemas que éste señalaba en relación al desarrollo de las prácticas, entre ellos planteaba:

“La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe aplicar la teoría vista en el instituto superior, debe ser superada por una visión integrada del conocimiento, en el cual, el lugar de la práctica y de la teoría no se presenten ni como dicotómicos, ni de manera aislada” (LCN, parágrafo 65).

En consecuencia, los actuales diseños curriculares elaborados por las jurisdicciones han adoptado una estructura simultánea o concurrente¹, abandonando los anteriores modelos caracterizados como consecutivos, deductivos² y aplicacionistas.

Los **nuevos enfoques curriculares** de la formación docente inicial (FDI) **conciben a la práctica** como un eje que integra y articula toda la formación, que se desarrolla de manera gradual y progresiva desde el primer año de la formación hasta el último, con la residencia docente. El campo de la práctica constituye un trayecto formativo específico que dialoga con los demás campos de la formación, recuperando saberes generales y específicos necesarios para afrontar la tarea de enseñar y desempeñarse en diversos contextos.

A pesar de los cambios mencionados en la norma curricular³, es sabido que ésta no asegura ‘per se’ la transformación de las prácticas de formación, ni resuelve de manera automática todos los problemas de los anteriores diseños. Es preciso recorrer un camino en el cual los actores y las instituciones se apropian de la norma o prescripción curricular, al mismo tiempo que la transforman y adaptan a sus contextos y necesidades en el proceso de implementación y desarrollo del currículum.

Las **evaluaciones efectuadas por el Área de Desarrollo Curricular** del INFD sobre la implementación de los profesorados de nivel inicial y primario (Informe 2015) y, los de

¹ El denominado modelo consecutivo de la formación docente primero brinda la formación disciplinar y científica sobre los contenidos que se van a transmitir y, luego, la pedagógica, las habilidades didácticas para afrontar la práctica en el aula. Por su parte, el modelo simultáneo o concurrente se refiere a que los futuros docentes estudian al mismo tiempo los diversos tipos de saber involucrados en la enseñanza: los contenidos que van a transmitir (formación especializada en la/s disciplinas de enseñanza), el saber didáctico, los fundamentos pedagógicos y su puesta en acción en los espacios de la práctica docente (Esteve Zarazaga, 2006).

² Siguiendo a Davini (1998), la secuencia “deductiva” de los planes de estudio se expresa toda vez que la formación teórica profesional se concentra en el primer periodo del plan, mientras que la ‘reparación técnica y vinculada a las prácticas docentes se desarrolla en el segundo y último tramo de la formación.

³ En lo que hace a la renovación de los diseños curriculares de la FDI existen singularidades de cada jurisdicción que deben ser tenidas en cuenta. Se destaca, por ejemplo, el caso de la provincia de Buenos Aires, ya que los planes de estudio para los profesorados del nivel secundario son anteriores a los LCN establecidos por la Res. 24/07.

educación física, especial y artística (Informe 2016), así como las diferentes líneas de trabajo llevadas adelante por el INFD como las Mesas inter-niveles, también alertan sobre dificultades en el campo de la práctica profesional (en adelante, CPP). Si bien los actores institucionales valoran de manera positiva la incorporación de espacios de prácticas en todos los años y el cambio efectuado hacia una práctica integrada y progresiva, señalan los siguientes **problemas** en la concreción de este nuevo modelo:

- La organización y las condiciones institucionales para el desarrollo de las prácticas (cantidad y ubicación de las escuelas, horarios establecidos, horas asignadas, etc.) suele dificultar los procesos pedagógicos y la implementación de las innovaciones.
- La experiencia previa de los formadores a cargo del campo de la práctica, en los niveles educativos para los que forma, no siempre es suficiente.
- A pesar de que se han elaborado reglamentos de prácticas y residencias⁴, existe en muchos casos un grado de formalización todavía insuficiente en las relaciones entre ISFD y escuelas asociadas y aspectos de esa relación que deberían acordarse o especificarse mejor. Las escuelas en muchos casos continúan fundamentalmente como sedes / destino de los practicantes y residentes.
- Falta de trabajo conjunto entre ambas instituciones en el diseño y planificación de las actividades que realizan los estudiantes / futuros docentes
- Se observan diferencias entre las propuestas y orientaciones de los profesores de Práctica y Residencia de los ISFD y las que brindan las escuelas asociadas, en lo referido, por ejemplo, a los modelos de enseñanza y metodologías, lo que genera dificultades en los residentes para desarrollar sus experiencias.
- El papel de los docentes orientadores y la necesidad de mejorar las condiciones para que desempeñen el rol de los co-formadores en las escuelas asociadas.
- .

La necesidad de intensificar y mejorar las modalidades, los tiempos, espacios y las experiencias de aprendizaje que los estudiantes realizan en la práctica profesional, ha sido extensamente documentada por las investigaciones y los especialistas (Vaillant, 2013; Zabalza Beraza, 2011; Guevara, 2016). Por su parte, esto ha quedado plasmado en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2020 (Res. CFE 286/16) que incluye entre sus principios orientadores de política, **“la centralidad de la práctica”**, tanto para la formación inicial, como para la formación continua, con la intención de preparar docentes que puedan asumir los desafíos concretos, complejos y diversos de la enseñanza, articulando saberes teóricos y prácticos.

En síntesis, partimos de los siguientes supuestos:

1. a partir de los nuevos lineamientos curriculares nacionales y diseños jurisdiccionales se produjeron cambios importantes en el CPP, estos conllevan procesos de adecuación e implementación que es preciso analizar en profundidad en las instituciones;
2. se observan dificultades en la concreción de los enfoques actuales de la práctica y en la organización de este campo formativo;
3. se asume que la práctica constituye un eje clave en la mejora de la calidad de la FDI.

Desde estas preocupaciones, este **Plan de Investigación se propone** profundizar en el conocimiento y caracterización de las variables y factores asociados al funcionamiento del CPP.

⁴ En 2015, un total de 18 jurisdicciones tenían reglamentos de práctica.

Se trata de indagar tanto en los problemas identificados, como de relevar las buenas experiencias en curso, con el objeto de plantear recomendaciones y, posteriormente, delinear estrategias, opciones y dispositivos para su mejora. El Estudio procurará responder al siguiente **interrogante general**:

- ¿Cuáles son las características que presenta el funcionamiento del campo de la práctica, qué elementos normativos, institucionales y pedagógicos favorecen o limitan la implementación de los nuevos enfoques y modalidades de la práctica, prescriptos en los documentos curriculares?

Para dar respuesta a este interrogante, el estudio considerará como unidades de análisis a los ISFD (públicos y privados) y a casos de universidades que dictan profesorado para el nivel primario y secundario (ver más adelante apartado metodológico).

Se **conformarán y seleccionarán en cada provincia equipos** con formadores de los ISFD que trabajarán en instancias locales y regionales, de **manera colaborativa**, en articulación con el equipo nacional del área de investigación del INFD. Conjuntamente se efectuará la revisión del diseño, de los procedimientos de recolección y de análisis de la información. Los grupos de trabajo de los ISFD seleccionados brindarán sus aportes en distintos momentos del proceso. Se aspira a constituir una **comunidad de práctica e investigación** en torno a este objeto de estudio. Para ello resulta clave el trabajo horizontal y cooperativo entre los referentes de investigación de las jurisdicciones, los equipos / formadores de los ISFD y el equipo nacional del área de investigación del INFD.

La investigación es una práctica que se aprende en gran parte en el transcurso mismo de una investigación, al tener que tomar decisiones sobre un proyecto y diseño concreto. La posibilidad de que equipos de distintas instituciones, con diferentes trayectorias y experiencias, se nucleen para estudiar un problema en común, en un proceso formativo coordinado por el INFD, enriquecerá a las distintas partes involucradas y fortalecerá la función de investigación en el sistema formador. Esta modalidad de trabajo redundará a su vez en la mejora y ajuste del plan de investigación.

Antecedentes y planteo del problema

La formación de docentes tanto en su dimensión política como en sus experiencias concretas, enfrenta una serie de desafíos. Algunos pueden considerarse históricos, vinculados a tensiones de los orígenes del sistema formador, a las matrices fundacionales propias de la configuración e institucionalización de la formación docente en el país. Estos problemas se consolidaron a partir de lo que puede denominarse como el período de estabilización curricular, entre 1971 y 1984. Estas matrices o problemas históricos se muestran bastante resistentes a las transformaciones y reformas ensayadas en las últimas décadas, desde los años '90 en adelante. Por ejemplo, la separación entre formación teórica y práctica, el predominio de las materias técnicas, la separación entre la formación disciplinar y pedagógica.

Existe otro rasgo histórico propio de la institucionalización de la formación docente en Argentina que complejiza la situación y escenario actual, nos referimos a la conformación de dos subsistemas diferenciados y simultáneos para la formación inicial: las universidades y los

institutos superiores. A continuación, se focaliza primero en los problemas de los ISFD, y más adelante se mencionan algunas particularidades de este campo formativo en las Universidades.

En cuanto a los problemas que han surgido recientemente, algunos están vinculados a las aceleradas transformaciones culturales, sociales y tecnológicas de la época y de los escenarios educativos actuales, o bien a la implementación de las reformas, los cambios y las nuevas políticas educativas y aquellas destinadas especialmente a los docentes. Entre estos problemas se pueden señalar, por ejemplo, la dificultad para dialogar y articular entre docentes del campo de la formación especializada y los del campo de la formación general, o la falta de espacios y horas institucionales para el trabajo conjunto entre profesores de práctica y de la especialidad.

La Resolución de CFE24/07 define los *Lineamientos Curriculares Nacionales* y establece **nuevos parámetros curriculares y orientaciones para la práctica**, entre ellos, se destacan:

- Práctica docente pre-profesional gradual y progresiva desde el primer año hasta el último de la FDI.
- Simultaneidad e integración con los demás campos de la formación, la práctica como eje integrador que vincula los aportes y conocimientos de los demás campos.
- Diversificación de las escuelas de práctica, de los tipos de contexto, comunidades y poblaciones escolares.
- Revalorización de los docentes orientadores, de las escuelas que reciben practicantes y cambio de su rol (co-formador); importancia de brindarles formación para su desarrollo profesional.
- Promoción de relaciones interinstitucionales de cooperación, entre instituciones formadoras y escuelas.
- Heterogeneidad y ampliación, de las estrategias, recursos y experiencias de aprendizaje práctico incluyendo dispositivos innovadores⁵.

No obstante, a pesar del giro operado en los enfoques y en las modalidades que establecen tanto las normas curriculares nacionales como los documentos jurisdiccionales y otras orientaciones elaboradas para el CPP, las **experiencias reales parecen distanciarse del desiderátum**. Esto también ha sido destacado por las Evaluaciones curriculares nacionales (Desarrollo Curricular; 2015; 2016) realizadas por el INFD y las jurisdicciones. Por ejemplo, todavía persisten las dificultades para: integrar instituciones formadoras y escuelas asociadas y realizar un trabajo más colaborativo, horizontal y permanente que no se limite al envío de practicantes y residentes a las escuelas; también para integrar el trabajo de los profesores de la formación especializada y pedagógica con las actividades que se realizan en el CPP.

Otros aspectos pendientes refieren al perfil de los profesores a cargo de este campo. Su formación y experiencia previa puede ser mayor o menor, más cercana o más lejana en el tiempo, con respecto al nivel para el que se forma. Se parte del supuesto que los rasgos, antecedentes y experiencias de los formadores a cargo del CPP inciden en la capacidad formativa, en los dispositivos que ponen en juego y en el tipo de experiencias de práctica que generan con los estudiantes. Algunos profesores no han transitado previamente el nivel educativo en el cual deben orientar las prácticas. En este sentido, otros estudios nacionales revelan que la versión de la escuela que los formadores ponen en escena es más hipotética que real y, que las prácticas confrontan a los involucrados con una escuela más compleja que la

⁵ Entre ellos se señala la utilización de narraciones, videos, intercambio de experiencias, realización de entrevistas, análisis de casos, microclases, diarios de formación, etc.

ofrecida en los ISFD, en la que niños, maestros y directivos están presentes con sus voces, sus intenciones, sus problemas y exigencias (Sadovsky, 2010).

Además, a partir del cambio efectuado en los diseños curriculares, se ha detectado que persiste cierta indefinición o ambigüedad, en los contenidos del espacio de la práctica, lo que no estaría contribuyendo a garantizar la fortaleza de estos tramos y talleres. Al respecto, la evaluación curricular de los profesorados de Primaria e Inicial observa que, a pesar de haberse incluido espacios de práctica desde el primer año de la formación y haber aumentado la carga horaria de este campo, se advierte “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” (Evaluación de Desarrollo Curricular, 2015:32).

En este sentido, es preciso indagar sobre los nuevos dispositivos, recursos y estrategias que requiere este campo. De qué manera son puestos en juego, si los formadores del ISFD se sienten seguros para planificar y conducir la enseñanza a partir de estas nuevas estrategias, y cómo contribuyen a la interacción e integración entre la teoría y la práctica.

Estos cambios operados en la formación para la práctica docente en el país, no han sido ajenos a las tendencias internacionales y a las transformaciones producidas en distintos países de América Latina. Diversos **estudios internacionales** han señalado que uno de los factores de mayor incidencia en la mejora de la calidad de los sistemas educativos, es la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008; OECD Multilingual Summaries, 2004; OREALC/UNESCO, 2013; entre otros) y la preparación para la práctica profesional. Al pensar el lugar que asume la práctica en la formación inicial, las tendencias y transformaciones internacionales sugieren avanzar en el siguiente camino (Cf. (Villegas-Reimers, s/f), (Barber & Mourshed, 2008; OECD Multilingual Summaries, 2004):

- La ampliación / intensificación de las horas y espacios de práctica desde el inicio de la formación.
- El trabajo más estrecho, cooperativo y horizontal entre instituciones formadoras y escuelas de práctica, la conformación de redes.
- La incorporación de supervisores, entrenadores, mentores en la formación a fin de dar apoyo y sustento a las prácticas de los futuros docentes.
- Nuevos contextos, ambientes e instituciones para el desarrollo de las prácticas⁶.

A pesar de que la práctica constituye, en los diversos países, un significativo de importancia central⁷, estos informes indican que aún la calidad de la formación de profesores está afectada

⁶ Por ejemplo, en España la modalidad denominada “Aprendizaje Servicio” ha llevado a las instituciones de educación superior (las universidades) a repensar sus funciones y responsabilidades ampliando los espacios y ámbitos del aprendizaje y la formación profesional a través de actividades de voluntariado y extensión que realizan los estudiantes bajo la supervisión y coordinación de los profesores. Esta modalidad se basa en el aprendizaje activo y experiencial con el propósito de facilitar el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias profesionales en entornos auténticos que proporcionan a los estudiantes oportunidades para adquirir habilidades profesionales al mismo tiempo que comprenden los contenidos de las materias y mejoran su sentido de responsabilidad social con la comunidad (Rodríguez Gallego, Margarita; Ordoñez Sierra, 2015).

⁷ Al examinar el discurso de los documentos internacionales de la OEI y UNESCO, (Dias, 2015: 447) se encuentra que “En el transcurso de las reformas curriculares iberoamericanas, ocurridas en las últimas décadas, la formación de profesores ha puesto en el debate cuestiones que involucran, especialmente, la organización curricular y el contenido de esa formación”.

por una escasa e insuficiente presencia de las prácticas en la formación inicial. En 2007 el Parlamento Australiano publicó un informe de investigación sobre la formación de los profesores en su país, en el cual identificaba a la formación práctica como un problema clave que persiste⁸. Núñez Rojas, M.; Arévalo Vera, A. y Ávalos Davidson (2012) señalan que los problemas de la práctica han sido descritos en todos los informes internacionales que abordan la formación inicial de los profesores en la última década y, que, para su solución, se precisa de una reforma que incluya la participación de todos los actores y miembros del sistema.

Así, la formación práctica ha asumido una creciente importancia que se evidencia en diversos enfoques y corrientes que enfatizan su valor educativo. Estos abordajes coinciden en destacar: la práctica como fuente de experiencia y de desarrollo profesional del docente, el papel de los intercambios situados entre los sujetos y la necesidad de analizar la diversidad y complejidad del aula (Davini, 2015). Sin embargo, la región de **América Latina** cuenta con escasos trabajos empíricos sobre las prácticas (Guevara, 2016) que analicen las experiencias formativas, los conflictos y las interacciones en la denominada “triada de las prácticas”. Es decir, la relación entre estudiantes/docentes en formación; los profesores de práctica/formadores de las instituciones y; los tutores/docentes orientadores de las escuelas de práctica.

Muchos países, al igual que el nuestro, incorporaron prácticas tempranas a lo largo de todo el proceso formativo. No obstante, se observan **nudos críticos** tales como: insuficiente articulación entre centros formadores y escuelas donde se realizan las prácticas; la débil supervisión de los estudiantes o la falta de integración entre la formación teórica y el campo práctico (Barber & Mourshed, 2008; OREALC/UNESCO, 2013). La revisión y estado de la cuestión efectuada por Zabalza Beraza (2011) en relación con el *practicum* en la formación universitaria en el contexto español identifica los siguientes problemas:

- Ausencia de un modelo que fundamente y organice conceptualmente las actividades y el aprendizaje de la práctica.
- Predominio de los aspectos organizativos y administrativos por sobre los curriculares y pedagógicos: escasa atención a los contenidos de la práctica; sistemas de evaluación de la práctica superficiales; insuficientes sistemas de tutorías y supervisión de prácticas.
- Dificultades para establecer acuerdos interinstitucionales entre las universidades que forman docentes y los centros de práctica.
- Predominio de aspectos emocionales en la valoración de la experiencia de los practicantes sin conexión con la teoría.
- Baja incorporación de las TIC.

Algunas consideraciones sobre el campo de la práctica en las universidades

Como se ha mencionado al inicio, nuestro sistema formador de docentes presenta una complejidad adicional derivada de los diferentes circuitos que en los orígenes se conformaron para los docentes primarios y secundarios: por un lado, las universidades y por el otro, los institutos de formación docente. Actualmente, ambas instituciones forman docentes para estos dos niveles educativos⁹ y conviven como dos subsistemas con modelos y culturas institucionales diversas.

⁸ *National Inquiry into Teacher Education* en Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008).

⁹ Las Universidades continúan ofertando fundamentalmente carreras de profesores para las distintas especialidades de la escuela secundaria. Pero, existen 20 ofertas vigentes para el nivel inicial y primario a cargo de 10 universidades. Ocho de estas son nacionales: Universidad de Entre Ríos, del Centro de la

En general la formación docente ha sido estudiada de manera aislada en cada uno de estos subsistemas, reproduciéndose, desde el conocimiento y la investigación, la fragmentación existente entre ambos universos. Por un lado, existen estudios sobre la formación docente en las universidades y por el otro, un conjunto de investigaciones que refieren a los ISFD. Este Estudio se propone iniciar una perspectiva de abordaje diferente, al incluir de manera ambiciosa, el relevamiento de la problemática de las prácticas tanto en los ISFD, como en las universidades.

Anteriormente se sintetizaron los principales elementos que surgen en la normativa (LCN) que rige a los Diseños Jurisdiccionales de los ISFD para el campo de la práctica. En relación con las universidades, se destaca en el marco de la Ley de Educación Superior, su autonomía para la formulación de los planes de estudio. Este principio históricamente ha condicionado la transformación de la formación docente en estas casas de estudio. No obstante, los LCN de 2007 se proponen revertir esta situación y explicitan que sus definiciones también alcanzan a las ofertas de FD de las Universidades¹⁰. Estas deberán efectuar las adecuaciones curriculares correspondientes en sus planes de estudio, con el objeto de dar cumplimiento a las pautas y marcos generales allí establecidos¹¹.

Desde el Consejo Interuniversitario Nacional se elaboró un Documento para los Profesorados Universitarios -Resol. CE N° 787/12- a partir de las Recomendaciones y LCN ya citadas, con el propósito de promover la adecuación de los currículum de la FD y, de fijar pisos comunes para los planes de estudio. Este Documento menciona la necesidad de:

- impulsar prácticas pedagógicas basadas en: una formación sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento disciplinar como en el campo pedagógico;
- la integración de teoría-práctica desde una posición de reflexión sistemática, crítica y situada;
- el posicionamiento reflexivo y crítico de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen;
- la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia y la focalización en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan comunidades, instituciones y aulas.

Como lo expresan estos documentos a través del trabajo entre el CIN y el INFD se comenzó el proceso de adecuación de la formación docente universitaria a los LCN. En este marco, algunas Universidades¹² reformularon sus planes en consonancia con estos acuerdos, mientras que otras continúan con los anteriores, previos a la sanción de los LCN. Resta efectuar un mapa y estado de situación al respecto.

Provincia de Buenos Aires, de Cuyo, de La Pampa, del Nordeste, Patagonia Austral, Río Cuarto y del Sur. Datos tomados de Base SPU. *Anuario estadístico 2014*.

¹⁰ Los lineamientos federales fueron la primera instancia de definición curricular en la que debían enmarcarse las distintas propuestas de universidades e ISFD. De tal modo, en 2010 el INFD y la Secretaría de Políticas Universitarias convocaron a especialistas de todo el país con el fin de iniciar este proceso con los diseños de nivel secundario que culminaron con dos documentos consensuados sobre los campos disciplinares: uno para las carreras sociohumanísticas (geografía, historia, lengua y literatura y lenguas extranjeras) y otro para las de ciencias (biología, física, matemática y química). (Mezzadra & Veleza, 2014).

¹¹ Consejo Federal de Educación, 2007: 21.

¹² Los casos de la UNNE de Corrientes y de la Universidad Nacional de Villa María de Córdoba, muestran planes que fueron reformulados hacia el año 2000 (previos a los LCN) pero que ya incorporan mayor número de horas para la formación pedagógica y práctica desde el 2° año, en el caso de la UNVM (PASEM, 2014).

En estas instituciones la formación de profesores posee una larga trayectoria asentada en la tradición académica, en el desarrollo disciplinar y en el curriculum deductivo, lo que genera problemáticas específicas de este subsistema formador, que interesan en particular a este Estudio. Investigaciones previas han mostrado que cuando los egresados de las universidades se incorporan en las escuelas, la brecha entre la formación y las exigencias cotidianas de la tarea docente, es todavía mayor que la percibida por los egresados de los ISFD. Los últimos se sienten más preparados en los aspectos pedagógicos, didácticos, para afrontar los vínculos pedagógicos y la gestión de la clase (Vezub, 2011).

Algunos autores han señalado que los planes de estudio universitarios reducen la formación pedagógica a un pequeño número de materias aisladas, escasamente conectadas al resto de la formación disciplinar, a cargo de los profesores con menores antecedentes y trayectoria (Vaillant, 2013), lo que repercute en el desprestigio de la formación pedagógica y en la desvalorización de este campo de la formación entre los estudiantes/futuros docentes. El dominio de las herramientas, de las estrategias de enseñanza, al igual que de los fundamentos y teorías educativas, aparecen como algo subsidiario, de menor importancia, dado que el conocimiento disciplinar es considerado esencial.

Planteo del Problema

Transcurridos diez años de las nuevas prescripciones curriculares del país y de los procesos de cambio regional, en favor de la intensificación de la práctica, se considera necesario realizar este estudio para apreciar los cambios, avances y dificultades de la formación en la práctica presentes en el sistema formador.

Los antecedentes señalados parecerían indicar que las nuevas pautas establecidas por las normas curriculares han tenido una concreción heterogénea en las distintas instituciones. Razón por la cual, es preciso contar con una base empírica que permita establecer con mayor claridad cuáles son los condicionantes y factores asociados a estos problemas.

- **¿Qué es lo que permanece y qué es lo que se ha transformado?**
- **¿Cuáles son los nuevos significados que adquiere la formación de la práctica?**
- **¿Cuáles son los elementos que dificultan la concreción de los nuevos enfoques y formas de organización del CPP?**

De este modo, se espera tener mayor claridad respecto de los desafíos pendientes y de los factores, condiciones que propician o dificultan la implementación de los nuevos enfoques para mejorar la formación docente inicial y fortalecer las capacidades de enseñar de nuestros graduados en los escenarios de la escolaridad contemporánea.

Interrogantes generales del estudio

Recortado el objeto del estudio, el campo de las prácticas docentes y la formación en la práctica, en los institutos de formación docente (públicos y privados) y en las universidades (de gestión estatal), es necesario precisar las dimensiones, los aspectos específicos e interrogantes sobre los cuales la investigación se propone avanzar y construir conocimiento.

Las siguientes **preguntas** orientarán las diferentes etapas de la investigación, los instrumentos de recolección de información y el análisis posterior de los datos.

- ¿De qué manera la normativa vigente (reglamentos de práctica, regímenes académicos) generan condiciones para la implementación del enfoque de la práctica sustentado en los LCN (carácter vertebrador e integrador de la práctica, su articulación con los demás campos de la formación)? ¿Qué aspectos de la normativa requieren ser modificados para avanzar en dicha concreción?
- ¿Cómo desarrollan y organizan las prácticas docentes las instituciones formadoras, qué características específicas presentan en cada subsistema?
- ¿Con qué estrategias, recursos y experiencias se llevan adelante? ¿Cuáles son sus definiciones y lineamientos?
- ¿Qué condiciones institucionales (tiempos y espacios, recursos materiales y edificios, normativas, modalidad organizacional) existen en las instituciones formadoras para el desarrollo de las prácticas?
- ¿Cuáles son las modalidades de vinculación y asociación entre instituciones formadoras y escuelas de práctica, qué acuerdos se establecen? ¿Qué tipos de tensiones y conflictos se generan entre ambas instituciones y profesores?
- ¿Cuál es la lógica que estructura y secuencia la formación práctica en las instituciones?
- ¿Cuáles son los aportes que realizan los formadores del campo general y específico al desarrollo de las prácticas?
- ¿Qué aprenden los futuros docentes en las prácticas? ¿Qué capacidades desarrollan?
- ¿Cómo se vinculan determinados rasgos de los perfiles y la experiencia previa de los formadores que trabajan en el campo de las prácticas con las actividades que generan con los estudiantes?
- ¿De qué manera los formadores y co-formadores evalúan la formación práctica de los estudiantes / futuros docentes?
- ¿Cómo los estudiantes valoran la formación y las experiencias de práctica, qué dificultades enfrentan en su desarrollo?
- ¿Existen diferencias entre las experiencias formativas de la práctica que se desarrollan en el caso de los profesorados de nivel primario respecto de los profesorados de secundaria? ¿A qué obedecen tales diferencias?
- ¿Existen diferencias, rasgos propios de cada subsistema formador (ISFD / Universidades) o sector de gestión en el desarrollo / modalidad que adquiere la formación en el CPP?

Objetivos

Como objetivos generales el estudio se plantea:

- Describir y analizar las distintas modalidades, estructuras, formas de organización y desarrollo de la formación práctica profesional en las instituciones formadoras de docentes.
- Analizar de qué manera interactúan y se articulan la dimensión normativa institucional y pedagógica de la formación docente, en el Campo de la Práctica Profesional.

- Identificar cuáles son los factores que favorecen y que dificultan la concreción de lo prescripto en los documentos curriculares para el desarrollo del CPP.

Entre los objetivos específicos, se proponen:

1. Caracterizar las actividades y los dispositivos de la formación práctica en los profesorados de los niveles primario y secundario en las distintas instituciones formadoras.
2. Recoger las opiniones y valoraciones que manifiestan los actores e instituciones involucradas sobre el funcionamiento del campo de las prácticas.
3. Describir los perfiles y las trayectorias de los formadores a cargo de la práctica, las actividades que realizan y las capacidades que se proponen desarrollar en los estudiantes en los espacios de la práctica; e identificar las articulaciones y entramados que se producen entre perfiles de los formadores y las capacidades propiciadas.
4. Mapear las diversas modalidades de asociación / colaboración / vinculación entre instituciones formadoras y escuelas asociadas y/o destino de la práctica.

Metodología

La perspectiva crítica de la investigación socioeducativa, asume la tarea de investigación como la de un *quill maker o bricoleur* (Kincheloe y McLaren, 2012). Es decir, la metodología de investigación rebasa la dimensión técnica o instrumental y, se entiende como un conjunto articulado de herramientas e instrumentos que permiten pensar problemas relevantes y construir los procedimientos que conduzcan a su comprensión / explicación / interpretación en su contexto histórico, social, cultural y político. Cada realidad y problema de investigación demanda una interacción constante y dialéctica entre la teoría, el método, el trabajo de campo, los datos obtenidos y el problema (Rockwell, 2009). Este proyecto de investigación combina diferentes instrumentos de recolección de información, métodos cuantitativos y cualitativos, acordes a los problemas y apela a diversas fuentes de información y sujetos involucrados en los escenarios de estudio.

Dada la variedad de instituciones y de actores involucrados en el objeto de estudio y el número de equipos que llevarán a cabo el trabajo, se pondrá especial cuidado en acordar procedimientos comunes para la recolección de datos. Se hará un trabajo colaborativo y formativo entre los equipos de nación, provincia e ISFD. Se requerirá un esfuerzo especial en la definición de un conjunto de categorías de análisis compartidas que permitan analizar la información proveniente de las distintas instituciones, localidades y subsistemas de formación. Otro desafío del proyecto es lograr una adecuada triangulación de las diversas fuentes de información y técnicas utilizadas.

Si bien se plantea como horizonte un diseño flexible (Mendizábal, 2006), en tanto se aspira a elaborar categorías de análisis durante el proceso y a revisar el marco teórico y los supuestos iniciales de la investigación, se trabajará con una matriz común. Las dimensiones y ejes serán previamente acordados y discutidos entre el equipo nacional y los equipos provinciales que intervienen, con el propósito de constituir un mismo marco interpretativo y analítico, y de lograr informes regionales compatibles y posibles de integrarse en un informe nacional.

Para la realización del Estudio se han recortado tres grandes **dimensiones de análisis**.

1. **Normativa:** se analizará y recogerá información referida a las pautas que regulan y prescriben el funcionamiento y la estructura del campo de las prácticas, considerando el marco institucional y jurisdiccional como referencia. Se recogerán las opiniones que sobre dichos marcos normativos (Orientaciones Nacionales para la práctica, Diseños Curriculares Jurisdiccionales, Reglamentos de Práctica, Régimen Académico, etc.); manifiestan los actores. Interesa analizar las posibles tensiones y conflictos generados entre la norma y su concreción.
2. **Institucional:** pone el foco en las condiciones y roles institucionales para el desarrollo de la práctica, los espacios y tiempos disponibles; las estrategias de comunicación y de acompañamiento a los estudiantes. Se identificará el grado de formalización y los criterios que subyacen en los acuerdos entre ambas instituciones. Se focalizará en la función de los coordinadores de práctica, su interacción con los demás actores, analizando las relaciones, vínculos y actividades que se desarrollan entre instituciones y escuelas asociadas. Se indagarán las oportunidades de formación, de desarrollo profesional y el acompañamiento que las instituciones brindan a los formadores y a los docentes orientadores para la mejora de sus tareas. Se recabará información sobre los perfiles de los formadores a cargo de la práctica y su trayectoria previa, para vincularla con los hallazgos que se identifiquen en la dimensión pedagógica.
3. **Pedagógica:** se relevarán los dispositivos de formación, las interacciones entre los diversos actores implicados, los recursos, las actividades a través de las cuales los estudiantes se insertan en la práctica. Se considerarán las tareas que los estudiantes emprenden en la práctica, el tipo de capacidades que se promueven y las modalidades de evaluación utilizadas. Se avanzará en la medida de lo posible en identificar regularidades, tendencias que permitan realizar agrupamientos en base a distintos modos de organizar y desarrollar las prácticas, estructuras predominantes en las distintas instituciones y carreras de profesorado estudiadas.

Unidades de análisis

El sistema formador de docentes se caracteriza por su heterogeneidad y por la convivencia de distintos subsistemas y tipos de instituciones: universidades e institutos superiores; sector estatal y privado; diverso origen histórico y dependencia, lo que ha generado una diversidad de culturas académicas, entre otras cuestiones.

Este proyecto contempla como unidades de análisis, de manera ambiciosa, tanto a los ISFD públicos, como privados y a las universidades estatales. El desafío que asume este Plan de investigación es proporcionar una mirada de conjunto que comience a considerar los problemas de la formación en ambos subsistemas (institutos y universidades) y en diferentes tipos de instituciones. No se trata de comparar o de valorar cuál de estas institucionalidades resulta más pertinente para formar a los docentes que el sistema requiere. Por el contrario, se busca caracterizar lo que sucede en el conjunto del sistema formador, reconociendo a su vez las singularidades que lo constituyen.

Asimismo, se conoce poco acerca de la formación docente en los institutos del sector privado, razón por la cual este estudio constituye una oportunidad para comenzar a explorar lo que allí acontece en relación con la formación para la práctica profesional.

INFD – Área de Investigación

Estudio Nacional 2017 - El Campo de las Prácticas Profesionales en la FDI

A los efectos del Trabajo de Campo se tomarán como unidades de análisis ISFD (estatales y privados) de todo el país y universidades estatales que ofrecen carreras docentes para el nivel educativo primario y profesorado de secundaria correspondientes a las especialidades del ciclo básico de la secundaria (profesorado de Biología, Física, Geografía, Historia, Inglés, Lengua-Literatura, Matemática, Química).

El universo de la muestra está conformado por:

- 526 institutos de formación docente de gestión estatal¹³
- 517 institutos de formación docente de gestión privada
- 36 universidades estatales con oferta de formación docente

Para cada uno de estos sub-universos se ha diseñado una muestra con diferentes características.

IFD estatales

Se considerará una muestra proporcional y aleatoria, representativa del universo y que corresponde al 18% del total de ISFD (n=95) de gestión estatal que dictan las carreras que se recortaron, con un 91% de confianza y un 5% de error muestral.

IFD privados

En el caso del sector privado la muestra será de tipo aleatoria, conformándose un estudio de casos con un instituto por jurisdicción, correspondientes a distintas localidades, considerando algunos ubicados en ciudades capitales y otros del interior de las provincias.

Universidades

Se realizará una muestra intencional teniendo en cuenta los años en los cuales fueron elaborados los planes de estudio de las carreras de FDI que ofrecen y cuestiones operativas, tales como las distancias de los equipos. Se considerarán una universidad por región con planes de estudio anteriores al año 2000 o 2007 y a los LCN, y otras con planes de estudio posteriores.

Tabla 1 - Instituciones a relevar por Región y equipos de trabajo

Región	Cantidad ISFD		Universidades	Total U. de análisis	Cant. de equipos
	Estatales	Privados			
1. San Juan, San Luis, Mendoza, La Rioja	9	4	1	14	3
2. BA – CABA	28	2	1	31	9
3. Córdoba, L. Pampa, Santa Fe, Entre Ríos	19	4	1	24	5
4. Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones	15	4	1	20	4
5. Catamarca, Jujuy, Santiago, Tucumán, Salta	16	5	1	22	5
6. Chubut, Neuquén, Río Negro, S. Cruz	7	4	1	12	4
TOTAL	94	24	6	125	30

¹³ El marco muestral de instituciones contempla sólo aquellas que dictan las carreras / ofertas que se incluyen en el estudio / trabajo de campo.

Las **regiones** se constituyen atendiendo a la cantidad de instituciones que serán relevadas en cada provincia, a la cercanía territorial de los equipos de trabajo y a su capacidad operativa para efectuar el trabajo de campo y el análisis. Cada equipo desarrollará el campo en aproximadamente 5 a 6 establecimientos (ver Tabla).

Fuentes de información e Instrumentos

Se utilizarán diversos instrumentos: cuestionarios / encuestas con predominio de ítems cerrados y algunas preguntas abiertas; entrevistas semiestructuradas; focus group; observación de espacios / unidades curriculares de la práctica que reúnan a formadores / practicantes / residentes y otros actores que participen, por ejemplo, coformadores, docentes de escuelas asociadas.

Tabla 2 – Fuentes de información y técnicas de relevamiento

FUENTE DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO
Diseños curriculares Reglamentos de práctica Convenios firmados entre instituciones Programas de cátedra, proyectos de práctica Materiales para el desarrollo del CPP Memorias e informes institucionales sobre CPP	Ficha de relevamiento Matriz de análisis de documentos
Directores de las instituciones formadoras	Entrevista
Directores de las escuelas asociadas	Entrevista
Coordinadores de Práctica	Entrevista
Co formadores, docentes escuelas asociadas	Entrevista
Profesores del CFPP	Entrevista
Profesores del CFPP; CFG y del CFE	Encuesta
Estudiantes de 2do y 4to año	Encuesta Focus Group
Espacio de la Práctica de 2° y 4° año (en la institución formadora y en la escuela asociada)	Observación

Algunas perspectivas para elaborar el marco conceptual y teórico¹⁴

Las investigaciones sobre docentes noveles identifican problemas específicos de la práctica profesional (dificultades para gestionar la clase, adaptar el curriculum a los contextos y grupos, capturar el interés de los alumnos en el contenido escolar, etc.) de los nuevos docentes, cuando estos se insertan en las escuelas y acceden a su primer empleo (Alen & Allegroni, 2009; Vezub & Alliaud, 2012).

Los trabajos previos sobre el tema señalan que la distancia entre la formación docente, la preparación inicial y las demandas reales de la profesión, son una dificultad a la que se enfrenta la mayoría de los egresados al iniciar sus primeros trabajos, pero también, muchos de los docentes en ejercicio, ya experimentados. Ante la complejidad, la incertidumbre y los cambios que atraviesan los escenarios escolares, las infancias y las adolescencias, la formación basada en

¹⁴ Presentación preliminar, apartado en construcción, no exhaustivo.

conocimientos formalizados y en teorías resulta insuficiente para poder explicar, analizar y vivenciar la experiencia escolar. El saber teórico es “resbaladizo”, “poco conducente”, para afrontar situaciones de enseñanza (Alliaud, 2013). “En los tiempos que corre la formación docente parece dificultada” (Alliaud, 2016: 21). Frente a esta problemática, con la intención de proponer nuevos caminos y alternativas, los autores destacan, por ejemplo, el papel de los saberes de la experiencia, la circulación del conocimiento pedagógico práctico, el compartir lo que otros docentes ya ensayaron y probaron.

En América Latina, Ávalos (2009: 74) señala la siguiente paradoja: a pesar que la formación docente ocurre en instituciones heterogéneas y que los estudiantes atraviesan experiencias de formación muy disímiles, las actividades, contenidos y prácticas que resultan potentes, son escasas. “El conocimiento práctico de los expertos no tendrá cabida en estos cursos porque no se leen, ni discuten las narrativas de las experiencias docentes, ni se los interroga en sus actividades”.

Según Nóvoa (2009), la FD es un campo rico en discursos (redundantes y repetitivos) pero pobre en prácticas y en estrategias formativas. Afirmar el autor que el debate educativo ha estado marcado por la dicotomía teoría / práctica y que “la formación de profesores está muy alejada de la profesión docente, de sus rutinas y culturas profesionales”, y que es preciso abandonar la idea de que la docencia se define primordialmente por la capacidad de transmitir un determinado saber.

Para superar esta tensión el autor propone recuperar la pregunta acerca de ¿qué es un buen profesor? y trabajar en la formación de las disposiciones personales y profesionales, que hacen al docente¹⁵. A tal fin, define **cinco disposiciones** centrales: el conocimiento a enseñar; el desarrollo de la cultura profesional, la pertenencia a un colectivo institucional; el tacto pedagógico, la relación y comunicación con el alumnado; el trabajo en equipo, colaborativo y el desarrollo del compromiso social, asumir los valores de la inclusión y la diversidad cultural en la escuela.

De acordar con estas disposiciones generales, cabría preguntarse, por ejemplo, si la formación en la práctica profesional y las experiencias que allí transitan los estudiantes, colaboran con la construcción de dichas capacidades o qué otros marcos referenciales y ejes se consideran, ¿qué identidad profesional docente se está formando?

En esta línea, un reciente trabajo de investigación exploratorio y cualitativo, indagó sobre los saberes docentes en la formación inicial desde la perspectiva de los formadores de ISFD de la provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Vezub, 2016). Entre los resultados obtenidos se destaca que para los profesores es importante desarrollar en los estudiantes las actitudes profesionales vinculadas a una determinada identidad y perfil profesional. Es decir, saberes y actitudes como: la flexibilidad, la complejidad, la apertura a los cambios, la adaptación a los nuevos desarrollos teóricos y enfoques. Para los formadores consultados en la investigación es fundamental la capacidad de relacionar la teoría con la práctica, que lo estudiado se pueda actuar, que la formación permita producir esa intersección o inter-juego entre lo formal/teórico/abstracto/general y lo concreto/situacional que presenta la enseñanza.

¹⁵ La bibliografía sobre el tema es amplia y extensa. Existen múltiples y variadas clasificaciones sobre la cuestión del conocimiento, el saber, la capacidad o competencia del docente (según los marcos epistemológicos que se consideren) y sobre las cuales no vamos a detenernos. Entre otros pueden revisarse los trabajos de: Perrenoud, 2004; Tardif, 2009; Terigi, 2013; Vezub, 2016.

La última obra de Cristina Davini (2015) está destinada de manera exclusiva a analizar la formación en la práctica docente. La autora plantea que los enfoques para la formación en las prácticas son importantes y productivos en tanto que se integren en una estrategia global, y alrededor de un eje sustantivo. Propone que dicho eje, sea “la enseñanza o el aprender a enseñar”. Ello implica considerar a la enseñanza más allá de sus aspectos instrumentales; entenderla a partir del entramado complejo que se produce entre: el conocimiento o saber que se transmite, las capacidades que se desarrollan al enseñar, las habilidades que es preciso corregir o apuntalar, y las intencionalidades y finalidades que se persiguen.

Algunos de los trabajos clásicos y pioneros sobre “el prácticum” en la FDI (Zeichner, 1992; Blanco, 1999), establecieron **dos grandes modelos o concepciones**: el que deriva de la enseñanza como ciencia aplicada, en un movimiento que va de la teoría a la práctica y; una nueva conceptualización que focaliza en el análisis de la enseñanza y de las propias prácticas, que retoma los principios del profesional y de la acción reflexiva (Schön, 1992). Este segundo modelo, se fundamenta en las ideas del docente como investigador de su práctica (Stenhouse, 1987). En esta línea se encuentran los trabajos de Perrenoud (2004) y de Altet (2005), entre muchos otros.

Posteriormente, Le Cornu & Ewing (2008), al analizar la experiencia de FD en dos universidades de Australia, proponen un marco conceptual en torno de **tres orientaciones** posibles para la práctica. De este modo, categorizan los modelos de formación práctica en: (1) *tradicional*; (2) *reflexivos*; (3) *comunidades de aprendizaje*.

Al analizar la situación de la formación docente en Chile, los autores consideran que en general se ha operado un giro desde el modelo tradicional, al reflexivo (en el sentido conceptualizado por Donald Schön). No obstante, en la mayoría de las universidades a cargo de la FDI, la formación práctica se realiza mediante un “sincretismo” que consiste en unir el enfoque tradicional de la práctica, con el reflexivo. En este caso, se pone el foco en los procesos y vivencias de los profesores / estudiantes en formación y su experiencia de aprendizaje. La tercera orientación, las **comunidades de práctica o de aprendizaje**, todavía no encuentra su vía de desarrollo, aunque lo consideran el más adecuado ya que permite una mejor articulación entre teoría – práctica y demanda la construcción de vínculos más estrechos y de colaboración entre universidades o centros de formación inicial y las escuelas o centros de práctica. Asimismo, este tercer modelo reconoce la necesidad de fortalecer las relaciones recíprocas entre profesores más experimentados del sistema y los estudiantes en formación.

En un intento por superar los esquemas imperantes, Nieves Blanco (1999) explicita las críticas a los modelos o concepciones tradicionales, y establece algunos **principios propositivos para la práctica**:

- efectuar la articulación, relación dialéctica entre teoría y práctica que evite tanto los riesgos del academicismo estéril como de una práctica reproductora y acrítica
- secuenciar y organizar temporalmente las actividades de práctica para desarrollar una secuencia apropiada que forme la actitud reflexiva hacia la enseñanza
- la utilización de medios de enseñanza abiertos y flexibles que constituyan un ejemplo de los propósitos que dicen perseguirse
- extender las prácticas a la realidad social que circunda a las instituciones para que los estudiantes amplíen su comprensión de las múltiples actividades que el docente realiza, sin circunscribirse al aula

- ampliar la variedad de escuelas de práctica incorporando todo tipo de contextos y en particular, a los socialmente conflictivos.

Cochran-Smith (1999) examina los programas de práctica de las universidades norteamericanas atendiendo, en particular, a la relación universidades - escuelas y a las relaciones de poder que subyacen en las formas en que los docentes universitarios organizan las prácticas en las escuelas. Identifica y analiza **tres modelos o tipos de relación: la consonancia, la disonancia crítica y la resonancia colaborativa**. Encuentra que el tercero es el más potente para la formación de los futuros docentes. La *consonancia* se basa en la consonancia entre la teoría y la práctica, haciendo que los estudiantes apliquen en las escuelas el conocimiento sobre la enseñanza eficaz, a partir de los resultados de la investigación que la universidad realiza y trasmite. El modelo de la *disonancia crítica*, está basado en la hegemonía del conocimiento universitario y en la crítica a la enseñanza y a las prácticas escolares vigentes. Consiste en preparar al estudiante de manera disruptiva respecto de lo que la escuela normalmente realiza, con la intención de que los futuros docentes sean innovadores y apliquen un nuevo modelo de enseñanza, una vez graduados. Por último, la *resonancia colaboradora*, permite conectar la experiencia de aprendizaje en ambas instituciones (universidad y escuelas) y promueve la generación de comunidades de aprendizaje colaborativas.

Dussel (2001) reseña **dos grandes modelos de formación práctica** al referirse a la formación de profesores secundarios: uno está centrado en la supervisión que ejercen las instituciones formadoras (toma como ejemplo el caso de Alemania) y, el otro, enfatiza la formación con base en la escuela (generalizado en los EEUU). En el último caso, los docentes más experimentados de las escuelas de práctica asumen un rol de formación, tutoría y seguimiento muy cercano de las prácticas de los estudiantes. Los docentes de las escuelas dan sugerencias y consejos para mejorar la práctica y evalúan las competencias que desarrollan los estudiantes en formación.

Aravena (2013) señala la importancia de desarrollar la “autopercepción” durante el desempeño de las prácticas profesionales que siguen los estudiantes. La autopercepción involucra al sujeto y al medio donde actúa: al practicante, a su práctica y al contexto escolar en el cual se inserta. La autopercepción permite efectuar un re-planteamiento y una re-significación de lo que el practicante implementa en el aula, lo que mejora el aprendizaje a partir de la experiencia. Para el desarrollo de las prácticas el autor propone un “**modelo colaborativo**” porque genera en el individuo una integración cognitiva en relación a la tarea que debe cumplir y a la situación específica / escenario en donde la lleva adelante. Dicho modelo está constituido “por un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. Promueve el liderazgo, la discusión, el conflicto cognoscitivo, la evaluación grupal y el proceso de toma de decisiones”; también el desarrollo de habilidades socio-comunicativas (Aravena C, 2013: 31).

Desde otros campos más específicos, como el de la didáctica de la matemática, los trabajos de Verganud, aportan la noción acerca de los organizadores desde la teoría de la **relación esquema-situación**. Pastré, por su parte, retoma diversas referencias teóricas y analiza cómo ocurre el aprendizaje de las actividades profesionales. Sensevy, desarrolla la teoría de la acción didáctica conjunta, inspirado en la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau. La ergonomía estudia los procesos de reorganización que realiza alguien en su propio trabajo y el trabajo conceptual requerido para ello. De este modo, explicita las herramientas y las instrucciones prácticas que contribuyen a adquirir una destreza en la acción.

Por último, se consideran los aportes de Sennet (2009), para revisar las relaciones teoría – práctica y el aprendizaje de los oficios / profesiones prácticas que requieren un alto grado de maestría, como es el caso de la docencia. Para Sennet hacer es pensar y no es posible disociar en las buenas prácticas, los procesos cognitivos de las habilidades prácticas. Cuando se alcanza un manejo superior del oficio o profesión, las técnicas que se emplean no constituyen una actividad mecánica y al mismo tiempo, el conocimiento formalizado es insuficiente a la hora de explicar cómo se hace, por qué se hace, es decir para dar cuenta de los saberes que se ponen en juego en la tarea. “El buen artesano, además, emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (23).

Cronograma

Se prevé un cronograma total de un año: 10 meses para el trabajo con los equipos de investigación constituidos en cada provincia y tres meses finales para la consistencia de la información, la compatibilización de los informes regionales, y los procedimientos de triangulación y la elaboración del Informe Nacional.

En el cronograma se incluye además las actividades preparatorias de los materiales y de logística general que se inician ahora y se extienden por 6 meses, incluyendo la convocatoria y selección de instituciones que participaran como miembros de los equipos regionales de investigación.

Tabla 3 - Cronograma previsto

	Año 2017											Año 2018			
Actividades	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	02	03	04	05	
Convocatoria y selección Equipos															
Revisión del proyecto con Referentes y equipos															
Preparación de instrumentos															
Testeo de instrumentos															
I Encuentro Nacional Organización Instrumentos borrador															
Asistencia técnica en las regiones															
II Encuentro Nacional Instrumentos y logística Trabajo de Campo															
Trabajo de campo															
Sistematización información Fase 1															
III Encuentro Nacional Sistematización – Estructura Informe Final															
Asistencia técnica en las regiones															
Informe de Avance sistematización información Fase 2															
IV Encuentro nacional: socialización informes															
Informe Final y entrega material de campo															
Informe Nacional (Equipo INFD)															

Referencias bibliográficas

- Alen, B., & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. http://cedoc.infed.edu.ar/upload/libro_06.pdf
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En: VII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes : ¿Qué debe saber un docente y por qué?* Buenos Aires: Santillana.
- Altet, M (2005) I. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. pp 33-48. Fondo de Cultura Económica. México
- Aravena C, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial : la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 27–44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1), 43–59.
- Blanco Guijarro, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (55-72). Santiago, Chile: BOLETIN 48.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J. F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, 533-552. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (1998). *Acerca De Las Prácticas Docentes y su Formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y la cantidad de oferta de la Formación Docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Argentina.
- Dias, R. E. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, N°65, 443-459.
- Dussel I. 2001. "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas", en: Braslavsky, C., Dussel, I. y P. Scaliter (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, Ginebra.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, N°340, 19–40.
- Guevara, J. (2016). La tirada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*, N°26, 243-271. NEES, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Kincheloe, Joe y McLaren, Peter (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen II*. Barcelona: Gedisa.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher education*, 24, 1799–1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>

Mendizábal, N (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona

Mezzadra, F., & Veleda, C. (2014). Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. (CIPPEC, Ed.) (1°). Buenos Aires.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educación* N°350, 203–218.

Núñez Rojas, Mauricio Alejandro; Arévalo Vera, Ana; Ávalos Davidson, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos ? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, 10–24.

Parliament of Australia. (2007). *Top of the class: Report on the inquiry into teacher education*. Canberra: House of Representative Standing Committee on Education and Vocational Training
en Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008)

Pastré, P. (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, N° 138, 9-17, París.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS Revista Científica*, Vol. 9, N° 2, 435-463. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590210>

Rickenmann, R. *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra (Suiza). Disponible en. www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf

Rodríguez Gallego, Margarita; Ordoñez Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 314–333.

Sadovsky, P. coord. (2010). *La enseñanza de la Matemática en la Formación Docente para la escuela primaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Sensevy, G (2007) Categorías para comprender y describir la acción didáctica. En, Sensevy, G & A. Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Traducción del francés por Juan Duque y revisión de René Rickenmann Universidad de Ginebra.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea: Madrid.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en américa latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206.

Vergnaud, G. (2007). *Forma operatoria y forma predicativa del conocimiento*. Actas Primer Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Organización de Estados Iberoamericanos. Montevideo. <http://www.oei.org.uy/Noveles.pdf>

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development : an international review of the literature*. UNESCO: Paris.

Zeichner, K. (1992). Teacher Preparation, Social Reconstruction, and Research on Teacher Education: An Interview with Ken Zeichner. *Mid-Western Educational Researcher*, V5, N°3, 17-21.

Documentos

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mc Kinsey & Company. Santiago de Chile. <http://orton.catie.ac.cr/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=EARTH.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=003423>

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires.

Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Serie Evaluación Integral de la Formación Docente. Informe Nacional: Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2015). Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial: *Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria*. Buenos Aires. Serie Evaluación Integral de la Formación Docente

OECD Multilingual Summaries (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*.

OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO - Santiago de Chile.

Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (2014). *Los sistemas de formación docente en el Mercosur. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: OEI – Editorial Teseo.